

Wissenstransfer als Beziehungs- und Strukturarbeit

**Transferpraktiken zwischen professionellen Akteuren
aus den Feldern Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-
Sozialwissenschaftlichen
Fakultät der

Universität Augsburg

vorgelegt von:
Elke Oestreicher
aus Schweinfurt
2013

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Christoph Lau

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Oliver Dimbath

Tag der mündlichen Prüfung: 31. März 2014

INHALTSVERZEICHNIS

1 DER WISSENSTRANSFER – EINE WISSENSCHAFTSHISTORISCHE ANNÄHERUNG

7

2 WISSEN UND TRANSFER – (NEUE) PERSPEKTIVE AUF DEN WISSENSTRANSFER

17

2.1 WISSEN – EINE ‚BLACK BOX‘?	18
2.1.1 WISSEN – ANNAHMEN UND GELTUNGSANSPRÜCHE, DIE DEN TRANSFER BEEINFLUSSEN	19
2.1.2 WISSEN – BEZÜGE, DIE DEN TRANSFER MARKIEREN	27
2.1.3 HYBRIDISIERUNG VON WISSEN UND HANDELN – POTENZIALE UND KONFLIKTE	33
2.2 WISSEN – ARTEN UND FORMEN, DIE DEN TRANSFER PRÄGEN	36
2.2.1 PRODUKTIONSWEISEN VON WISSEN	37
2.2.2 VERWENDUNGSWEISEN VON WISSEN	42
2.2.3 VERMITTLUNGSWEISEN VON WISSEN	47
2.2.4 AUSGANGSKRITERIEN FÜR DEN TRANSFER	51

3 WISSENS(TRANSFER)VERHÄLTNISSE ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

57

3.1 WISSEN IN PROFESSIONELLEN KONTEXTEN	58
3.1.1 WISSENSCHAFT UND PRAXIS ALS ZWEI DIVERGIERENDE INSTITUTIONELLE (WISSENS-) FELDER	59
3.1.3 WISSENSCHAFT UND PRAXIS ALS KOHÄRENTE PROFESSIONELLE (WISSENS-) FELDER	66
3.1.3 PROFESSIONELLE ALS FELDINSTITUTIONALISIERTE PROFESSIONELLE WISSENSARBEITER	75
3.1.4 FELD- UND PROFESSIONSIMMANENTE ANFORDERUNGEN ALS HERAUSFORDERUNG FÜR PROFESSIONELLE AKTEURE	82
3.2 THEORIEN UND UNTERSUCHUNGEN ZUM TRANSFER VON PROFESSIONELLEM WISSEN – VERWENDUNGSFORSCHUNG UND TRANSFERWISSENSCHAFT	83
3.2.1 FORMALE STRUKTUR- UND RAHMENKONSTRUKTIONEN ALS UNTERSUCHUNGSGEGENSTÄNDE – DIE TRANSFERSTUDIEN	85
3.2.2 HANDLUNGSPERSPEKTIVE BEIM WISSENSTRANSFER – DIE VERWENDUNGSFORSCHUNG	93
3.2.3 GESTALTUNG DER STRUKTUR- UND DER HANDLUNGSEBENE	103
3.3 HERAUSFORDERUNGEN UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR EINE STUDIE ZUM WISSENSTRANSFER	104
3.3.1 TRANSFERHERAUSFORDERUNGEN UND DIESBEZÜGLICHE PROBLEMATIKEN	104

3.3.2	FORSCHUNGSDEFIZITE BEIM WISSENSTRANSFER UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	109
3.3.3	AUSGANGSHYPOTHESEN UND FORSCHUNGSFRAGEN DIESER UNTERSUCHUNG ZUM WISSENSTRANSFER	112
3.4	SPEZIFIKA DES PROFESSIONELLEN FELDES SOZIALER ARBEIT	114
<u>4 WISSENSTRANSFER ALS UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND</u>		<u>121</u>
4.1	DEN WISSENSTRANSFER ERFORSCHEN – EIN LITERATURGESTÜTZTER ÜBERBLICK	121
4.1.1	EMPIRISCH BEGRÜNDETE THEORIEBILDUNG	122
4.1.2	ZIRKULÄRE PROZESSGESTALTUNG ZWISCHEN EMPIRIE UND THEORIE	124
4.2	UNTERSUCHUNGSDESIGN	126
4.2.1	DIE FELDER WISSENSCHAFT UND PRAXIS SOZIALER ARBEIT ALS UNTERSUCHUNGSFELDER	127
4.2.2	DIE PROFESSIONELLEN AKTEURE SOZIALER ARBEIT ALS BEFORSCHTE AKTEURE	129
4.3	ENTWICKLUNG UND ZUSAMMENSETZUNG DER FALLAUSWAHL	131
4.3.1	VORBEREITUNGSPHASE DER QUALITATIVEN ERHEBUNG	131
4.3.2	ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DER DATEN	133
4.3.3	ABSCHLUSS DER ERHEBUNG UND AUSWERTUNG	146
<u>5 ERGEBNISSE – DIE GRUNDLEGUNG DES WISSENSTRANSFERS</u>		<u>147</u>
5.1	DER KONTEXT DES WISSENSTRANSFERS ALS KONTINUUM	148
5.1.1	DAS KONTINUUM ALS VERKNÜPFUNG ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAXIS	149
5.1.2	AKTEURSPPOSITIONEN UND TRANSFERVERHALTENSWEISEN AUF DEM KONTINUUM	152
5.1.3	KLUFT UND FUSION ALS NOTWENDIGE TRANSFERVERHÄLTNISSE	156
5.1.4	DER EINFLUSS ÄUßERER TRANSFEREINFLÜSSE AUF DAS KONTINUUM	158
5.2	POSITIONSUNTERSCHIEDLICHE REPRÄSENTATIONEN VON PROFESSIONELLEM WISSEN	159
5.2.1	WISSENSCHAFTSWISSEN – AUSPRÄGUNGEN UND TRANSFERVERLÄUFE	160
5.2.2	ERFAHRUNGSWISSEN – AUSPRÄGUNGEN UND TRANSFERVERLÄUFE	175
5.2.3	FORMEN DER HYBRIDISIERUNG VON ERFAHRUNGS- UND WISSENSCHAFTSWISSEN	182
5.3	ANEIGNUNG VON WISSENSCHAFTS- UND ERFAHRUNGSWISSEN ALS TRANSFER-VORAUSSETZUNG	188
5.3.1	ANEIGNUNG UND TRANSFER IM WELLENGANG	188
5.3.2	ANEIGNUNGSPROZESS ALS „KNOCHENARBEIT“	190
5.3.3	ANEIGNUNGSPPOSITION UND IHRE FOLGEN – PRAXISSCHOCK VERSUS WISSENSCHAFTS-SCHOCK	197

6	ERGEBNISSE – DIE AUSGESTALTUNG DER TRANSFERPRAXIS	208
6.1	DIE TRANSFERPRAXIS ALS ZWEITEILIGER ARBEITSPROZESS	208
6.1.1	STRUKTURARBEIT ALS QUANTITÄTSGARANT TRANSFERIERTEN WISSENS	210
6.1.2	BEZIEHUNGSARBEIT ALS QUALITÄTSGARANT TRANSFERIERTEN WISSENS	212
6.2	DREI FORMEN DES TRANSFERS VON WISSEN IM KONTEXT DER PROFESSION SOZIALER ARBEIT	214
6.2.1	WISSENSTRANSFER ZUR VERSTÄNDIGUNG	215
6.2.1.1	STRUKTURARBEIT AN PRÄSENTATIONSTRUMENTEN	216
6.2.1.2	BEZIEHUNGSARBEIT IN VERMÄHLUNGS- VERSUS ÜBERNAHMESTRATEGIEN	237
6.2.2	WISSENSTRANSFER ZUR BEFÄHIGUNG	262
6.2.2.1	STRUKTURARBEIT AN KOMPETENZINSTRUMENTEN	263
6.2.2.2	BEZIEHUNGSARBEIT IN DER UNABHÄNGIGEN HANDLUNGS- UND DER GEMEINSAMEN BEARBEITUNGSSTRATEGIE	283
6.2.3	WISSENSTRANSFER ZUR DIENSTLEISTUNG	295
6.2.3.1	STRUKTURARBEIT AN LEGITIMATIONSINSTRUMENTEN	296
6.2.3.2	BEZIEHUNGSARBEIT IN ANGEBOTS- VERSUS KONTROLLSTRATEGIEN	310
6.2.4	KONTRASTIERUNG UND TRIANGULATION DER TRANSFERPROZESSFORMEN	323
6.3	TRANSFERPROBLEMATIKEN	326
6.3.1	VERSTÄNDIGUNGSPROBLEMATIK ALS TRANSFERHÜRDE	327
6.3.2	ZEIT- UND BELASTUNGSDRUCK ALS TRANSFERBLOCKADE	333
6.3.3	ZUGEWINNPROBLEMATIK ALS TRANSFERVERWEIGERUNG	337
6.3.4	TRANSFERHINDERNISSE ALS PROBLEM DER KRÄFTEVERHÄLTNISSE	344
7	WISSENSTRANSFER ALS ARBEIT	345
7.1	ZUSAMMENFASSUNG ZENTRALER ERKENNTNISSE UND DISKUSSION	346
7.1.1	MODIFIKATION UND PARTIELLE AUFLÖSUNG DER TRADIERTEN UNTERSCHIEDUNG VON WISSENSCHAFT UND PRAXIS	347
7.1.2	GLAUBE, IRRITATION UND UMGANG MIT PROFESSIONELLEM WISSEN	355
7.1.3	DER TRANSFER ALS PROFESSIONALISIERUNGSTRUMENT	361
7.1.4	DER ABSCHIED VOM ‚KÖNIGSWEG‘ DES WISSENSTRANSFERS	369
7.1.5	TRANSFERPROBLEME WERDEN IMMER BESTEHEN!	380
7.2	AUSBLICK – WISSENSTRANSFER ALS ARBEIT, DIE SICH AUSZAHLT!	385
 <u>ANHANG</u>		
	LITERATURVERZEICHNIS	389
	WEITERE VERZEICHNISSE	422
	DANKSAGUNG	423
	LEBENS LAUF	425

1 Der Wissenstransfer – Eine wissenschaftshistorische Annäherung

Den Wissenstransfer zu erforschen ist weder neu noch originell. Professionelle Experten¹ jeglicher Couleur setzen sich seit jeher und in allen Gesellschaften mit dem Transfer von Wissen auseinander und praktizieren einen Wissenstransfer auf verschiedenen Ebenen (z.B. die Missionare in Afrika gegenüber den Un- bzw. Andersgläubigen, Sokrates in seiner Apologie gegenüber Platon und dem griechischen Volke, Professoren gegenüber Studierenden, Mediziner gegenüber Laien; auch der Einsatz und das Management von Technologien und Medien spielt dabei eine große Rolle, wie z.B. bei der Enthüllungsplattform Wikileaks). Über die Art und Weise des Transfers, den Umgang mit dem Wissen beim Transfer, die Verwendung des Wissens beim Transfer und die Anwendung bzw. Umsetzung des transferierenden Wissens existieren deshalb unzählige Untersuchungen. Deren Zugangsweisen und Schwerpunktfragen verändern sich zudem im Zeitverlauf, da Forschungsausrichtungen immer gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterworfen sind und dementsprechenden Moden unterliegen. Aufgrund der Vielfalt der Erkenntnisse stellt sich die Frage, warum eine weitere Untersuchung des Wissenstransfers überhaupt notwendig ist.

Zwar ist der Transfer von Wissen vielseitig beforscht worden, doch wird er meist nicht in seiner Gesamtheit betrachtet. Vielmehr liegt eine große Zahl an partiellen Erkenntnissen zu einzelnen Aspekten des Wissenstransfers vor, denen recht unterschiedliche Annahmen zugrunde liegen und die in sich durchaus widersprüchlich sind. Ein schlüssiges Gesamtkonzept des Wissenstransfers, das eine Verbindung bzw. Integration wesentlicher Einzelerkenntnisse des Wissenstransfers leisten könnte, ist bislang nicht zu erkennen. Die hier vorliegende Untersuchung unternimmt den Versuch, ein solches Gesamtkonzept anhand eines eingegrenzten Phänomens zu erarbeiten, nämlich des Wissenstransfers in der Profession der Sozialen Arbeit zwischen den Feldern der Wissenschaft und Praxis, aber auch innerhalb dieser Felder.

Einleitend wird ein wissenschaftshistorischer Überblick gegeben, auf dessen Basis die zentralen Forschungsfragen entwickelt werden.

¹ In der vorliegenden Arbeit verwende ich aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel die männliche Schreibweise. An dieser Stelle möchte ich jedoch ausdrücklich darauf hinweisen, dass sowohl männliche als auch weibliche Akteure damit gemeint sind.

Beginn und Ausklang der Verwendungsforschung

Ein eigener Forschungsstrang zum Wissenstransfer entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland erstmals mit Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts unter dem Label der Verwendungsforschung. Im Zentrum standen die Handlungsakteure und deren Wissensverwendung, d.h. deren Aneignung, Einsatz und Transfer von Wissen. Erste Ausführungen zur Frage der Verwendung von wissenschaftlichem Wissen finden sich bei Bandura (1977). Wissensverwendung, so die Vorstellung, bildet sich in einem Sanduhr-Modell ab, in dem Wissen beobachtbar von oben körnchenweise nach unten rieselt (vgl. Bandura 1977). In der linearen Transferidee ist dieses Modell letztlich mit dem altherwürdigen Nürnberger Trichter vergleichbar. Von diesem sichtbaren und direkten Transfer des Wissens von oben nach unten nimmt die Vorstellung im Verlauf der Verwendungsforschung Abstand. Bereits die Forschungen der Amerikaner Caplan und Weiss (1977) beschreiben eine traditionelle ‚wisdom‘ (Caplan 1977, 1979; Weiss 1977) bei der Verwendung wissenschaftlichen Wissens in politischen Handlungsentscheidungen und extrahieren etwas Unsichtbares und schwer Greifbares beim Transfer². An diese amerikanische ‚knowledge utilization research‘ knüpft die Verwendungsforschung von Beck, Bonß und Lau (1989) an, in der sich die Unsichtbarkeit und das Indirekte des Transfers von Wissensbeständen ebenso manifestieren wie die Verwandlung des Wissens bei der Verwendung. Während die ersten Untersuchungen der Verwendungsforschung einfache Transferprozesse unterstellten, gehen Beck, Bonß und Lau (1989) von Veränderungen des Wissens beim Transfer sowie von komplizierten Reinterpretationsprozessen des Wissens und einer eigendynamischen Verwendungspraxis aus. Damit rückt der Wissenstransfer in den Hintergrund, das Erkenntnisinteresse wendet sich der Verwendung des Wissens zu (vgl. Lau/Beck 1989, S. 30). Dieser veränderten Schwerpunktsetzung liegt – unter Bezug auf die Rationalisierungsthese von Weber (1972, S. 44) – die Überzeugung zugrunde: Wissenschaftliches Wissen steigert die Rationalität der Gesellschaft und kann so zu adäquaten gesellschaftlichen Problemlösungen führen (vgl. Beck/Bonß 1989, S. 11 ff.).

Vor diesem Hintergrund stellten sich die Forscher der Frage: Wie wird wissenschaftliches Wissen verwendet? Und warum gelingt die Verwendung von wissenschaftlichem Wissen in handlungsorientierten Praxen so schlecht? Drei Grundannahmen beherrschen das von Beck, Bonß und Lau (1989) initiierte DFG-Projekt über die ‚Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse‘: erstens die Optimierbarkeit der Gesellschaft durch

² Erkenntnisse der Amerikaner Nathan Caplan und Carol Weiss in Bezug auf sozialwissenschaftliches Wissen in politischen Entscheidungen und Politikberatung wurden in Deutschland von Wingens (1989) fortgeführt. Dabei wurden veraltete Annahmen von Weiss (1975) über die „traditional wisdom“ angewandter Sozialwissenschaften korrigiert.

Rationalisierung, zweitens die Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens über alle anderen Wissensformen und drittens die Gewissheit, dass die Zunahme von Wissen von gesellschaftlichem Nutzen ist (vgl. Beck/Bonß 1989, S. 12f.). Die dahinter liegende Grundfrage lautet: „Führt die Verwendung sozialwissenschaftlicher Argumentationen zu ‚rationaleren‘ Problemlösungen, und wenn ja: in welche Richtung weist diese Rationalisierung?“ (Beck/Bonß 1989, S. 7). Das Ziel war es, eine „weniger vernünftige oder gar irrationale gesellschaftliche Praxis“ durch die Verwendung wissenschaftlicher Argumente „auf das Rationalitätsniveau der Wissenschaft zu heben“ (Beck/Bonß 1995, S. 416)³. In einer Zeit, in der „Wissenschafts-, Fortschritts- und Steuerungsglauben noch unumstößlich waren“ (Lucke 2008, S. 152; vgl. auch Habermas 2003) und zugleich „Implementations- und Evaluationsforschung“ (Lucke 2008, S. 151) expandierten, schien eine solche Ausrichtung naheliegend und es schien dringend notwendig, Antworten auf die gestellten Fragen zu finden.⁴ Die zunehmend komplexer werdenden gesellschaftlichen Problemlagen erforderten adäquate Lösungen und Innovationen. Doch die Erkenntnisse, die im Verlauf der Verwendungsforschung erarbeitet wurden, ließen die Grundannahmen und insbesondere die Vorstellung einer Rationalisierung der Gesellschaft durch wissenschaftliches Wissen zunehmend problematisch erscheinen. Vor allem eine systematische Erforschung der Verwendung erwies sich schwierig. Nachweise einer Verwendung bzw. Nicht-Verwendung wissenschaftlichen Wissens konnten nicht immer eindeutig dechiffriert werden (vgl. Beck/Lau 1989, S. 10).⁵ Diese zentrale Erkenntnis der Verwendungsforschung war ernüchternd. Wissenschaftliches Wissen erwies sich als schwer zu analysieren, und offensichtlich war es in der Praxis nicht so eindeutig vorhanden wie angenommen und auch nicht interessant genug für die Praxis. Deshalb verwundert es nicht, dass es gegenwärtig um die Verwendungsforschung ruhig geworden ist und die Debatten mit den Abschlussberichten des DFG-Projekts ein vorläufiges Ende fanden (vgl. Beck/Bonß 1989)⁶. Aus heutiger Perspektive sind die Erkenntnisse der Verwendungsforschung kritisch zu betrachten, da die Wissens- und Wissenschaftsvorstellungen sich heute stark verändert haben, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Obgleich es zu einer Abwendung des wissenschaftlichen und öffentlichen Interesses von der Verwendungsforschung kam, finden sich gegenwärtig Aspekte der Verwendung in verschiedensten Forschungsbereichen wieder, wie z.B. in der Risikoforschung (Bauer/Pregernig 2013; Roderich von

³ Lucke (2008, S. 152).

⁴ Während die Sozialwissenschaften reflexiv mit der Wissensweitergabe umgehen, ignorierten die Naturwissenschaften die Verwendungsfolgen ihrer Wissensbestände weitgehend, wie sich beispielsweise in der Technikfolgenabschätzung zeigt (vgl. Stichweh 1984, S. 9, 18).

⁵ Die Verwendung bzw. Nicht-Verwendung, aber auch heimliche Verwendung oder verschleierte Nicht-Verwendung wurden als unterschiedliche Strategien der Wissensverwendung identifiziert (vgl. Lau/Beck 1989, S. 8).

⁶ Vgl. Beck und Bonß 1989, insbesondere S. 7-45, und Lau und Beck 1989, insbesondere S. 1-45.

Dettendorf et al. 2013), der Professionalisierungsforschung (Pfadenhauer/Kunz 2010), der Soziologie des Nichtwissens (Wehling 2007, 2010; Groß 2013) oder der Soziologie des Vergessens (Dimbath/Wehling 2011; Dimbath 2011). Mit einem veränderten theoretisch-konzeptionellen Zuschnitt in Bezug auf den Wissenstransfer und losgelöst von der Wissensverwendung entwickelte sich in den letzten zehn Jahren die Transferwissenschaft als interdisziplinäre Forschungsdisziplin.⁷

Die Transferwissenschaft als neuer Forschungsstrang

Die Transferwissenschaft zielt im Gegensatz zur Verwendungsforschung nicht auf die Handlungsakteure, sondern formale Struktur- und Rahmenkonstruktionen des Wissenstransfers stehen im Fokus: „Die Transferwissenschaft erforscht die kulturellen, sozialen, kognitiven, sprachmedialen und emotionalen Bedingungen, die medialen Wege sowie Prinzipien und Probleme der Wissensproduktion und -rezeption“ (Antos 2001, S. 18). Obgleich die Transferwissenschaft einen breiten disziplinären Zugang auf den Transfer und die Transferbedingungen anstrebt, bleiben die Untersuchungen schwerpunktmäßig der Kommunikationsthematik verhaftet, wie etwa die viel thematisierte Übersetzungsproblematik zeigt (vgl. z.B. Milton 2010, S. 25ff.; Davison 2009, S. 80). Andererseits orientieren die Studien vor allem auf einen erfolgreichen, effektiv-effizienten Transfer, etwa mittels einer Klassifikation von Schlüsselkategorien für einen gelungenen Transfer (z.B. Oliver 2009, S. 70 oder Steuer 2006, S. 323). Die Verlagerung auf die Erforschung von Kriterien gelungener Transferpraxis erscheint in Zeiten steigender Ökonomisierung wesentlich. Gerade im Rahmen vom Wissensmanagement in Organisationen wird dieser Frage eine zunehmende Bedeutung beigemessen (vgl. Böhle/Busch 2012, S.13ff.; Bolte/Porschen 2006).

Die Transferwissenschaft ist also von einem interdisziplinären Interesse geprägt und wird in unterschiedlichsten Disziplinen der Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften eingebettet, versteht sich insgesamt jedoch als eine „Weiterentwicklung der Kommunikationssoziologie“ (Antos 2001, S. 18). Ihr Interesse ist so formuliert worden: „die Strukturen und Implikationen von Vermittlungsbarrieren (...) zu *erklären*“ (Antos 2001, S. 18 hervorgehoben im Original). Es werden Fragen gestellt wie: „Welchen Einfluss haben die semiotisch-kommunikativen Präsentationsformen und -strukturen des Wissens [...] auf den Zugang zu bzw. auf die Vermittlung von Wissen?“ (ebd., S. 19) oder: „Welche Rolle spielen die Instrumentarien, Wege, Barrieren und Erfolge der aufgaben- und adressatenspezifischen Produktion und Rezeption von Wissen?“ (ebd., S. 20). Letztlich geht es auch um „Fragen der Umsetzung der Forschung“ (ebd., S. 20). Diese Fragen bestimmen die

⁷ Vgl. z.B. Bromme et al. (2003; 2004).

gegenwärtigen Diskussionen um den Wissenstransfer. Sie münden in eine große Zahl von Transfermodellen.⁸

Die beiden Forschungsstränge der Verwendungsforschung und der Transferforschung knüpfen aneinander an und verweisen damit auf Nahtstellen und Verbindungsoptionen. Zur Einordnung der beiden Stränge und um die Voraussetzungen für weitere Forschung klären zu können, ist eine kurze Darstellung hilfreich.

‚Gruselphantasien‘ und ‚Trivalisierung‘ als Ausgangsbasis

In der Geschichte und Entwicklung von Verwendungsforschung und Transferwissenschaft werden unterschiedlich starke thematische Fokussierungen auf die Aspekte Verwendung und Transfer deutlich. Bei der Verwendung von Wissen steht der Einsatz des transferierten Wissens im Zentrum der Untersuchungen. Die Grundannahme ist, dass ein von wissenschaftlichen Akteuren transferiertes Wissen einsatzbereit bei den praktisch tätigen Akteuren vorliegt, die das vorliegende Wissen verwenden oder eben nicht. Demnach bieten die wissenschaftlichen Akteure das Wissen an bzw. stellen es bereit. Sie sind mithin nicht dieselben Akteure, die das Wissen verwenden (sollten bzw. könnten) bzw. annehmen oder ablehnen. Daraus ergeben sich Dimensionen zwischen Anerkennung und Kränkung, die mit dem (Nicht-)Einsatz von Wissen ebenso verbunden sind wie Macht- und Herrschaftsaspekte. Diese Dimensionen kristallisieren sich als eine Nebenwirkung heraus, die den Akt der Verwendung massiv beeinflusst. Als ‚Gruselphantasien‘ spiegeln sie sich in der Verwendungsforschung in der Empörung der Wissenschaftler über misslingende Kommunikation mit den Praxisakteuren wider. Solche Phantasien drücken den Grusel aus, der die Wissenschaftsakteure befällt, wenn sie sehen was die Praktiker (oder gar die Politiker) aus ihrem schönen wissenschaftlichen Wissen machen und implizieren eine Unfähigkeit der Praxisakteure, die klugen Ideen der Wissenschaftsakteure umzusetzen (vgl. Beck 1991, S. 172ff.). Doch die Zeiten der Relevierung wissenschaftlichen Wissens (vgl. Nowotny 1975, S. 451ff.), d.h. seiner Aufwertung gegenüber anderen Wissensformen und -beständen, sind längst vorbei. Die zwischenmenschlichen Herausforderungen von Anerkennung und Kränkung, Macht und Herrschaft sind daher unter den gegenwärtigen Bedingungen neu zu klären.

Im Rahmen der Transferforschungen steht hingegen seit jeher der Transfer selbst bzw. die Beförderung von Wissen im Zentrum. Ausgangs- und Endpunkt prägen dabei als Fixpunkte den Transferweg. Diese Fixpunkte prägen mit Fragen nach dem Wissens-Sender und dem Wissens-

⁸ Diese werden geclustert nach ihrer formal-strukturellen Ausrichtung bzw. ihrer Handlungsorientierung in Kapitel 3 vorgestellt.

Adressaten sowie dem Transferweg zwischen den beiden Fixpunkten die Untersuchungsinteressen dieses Forschungsbereichs (vgl. z.B. Oliver 2009, S. 64).⁹ Die an den Transfer gerichteten Erwartungen gestalten sich hier weniger im subjektiv-akteursbezogenem Sinn, wie es im Rahmen der Verwendungsforschung der Fall war, sondern sind von ökonomisch-technokratischen Interessen an Qualitätskriterien geprägt und von einer Orientierung an Erfolg und Effektivitätsmaßstäben gekennzeichnet. Der Nutzen und Gewinn, der diesbezüglich mit dem Transfer verbunden wird, geht immer wieder mit ‚Trivialisierungen‘ einher, die zugleich als Lösung von Transferproblemen und als das größte Problem des Transfers betrachtet werden (vgl. z.B. Steuer 2006).

Die beiden Forschungsstränge haben sich zwar zeitlich nacheinander entwickelt, können aber auch linear zusammengedacht werden: Beide gehen davon aus, dass Wissen zuerst transferiert und dann verwendet wird. So kann der von der Transferwissenschaft erforschte Transfer als eine Aktivität begriffen werden, die zeitlich vor der Wissensverwendung stattfindet. Doch Transfererfolge zeigen sich letztlich nur am Adressaten und dessen handelnder Wissensseinbettung und -umsetzung, so dass auch die Wissensverwendung selbst als ein Transfer zu fassen ist. Transfer und Verwendung können somit weder unabhängig voneinander gedacht noch bearbeitet werden (vgl. z.B. Steuer 2006, S. 314).

Der Popularität der Erforschung des Wissenstransfers ist zu verdanken, dass über zahlreiche unterschiedliche Transferaspekte ausführliche Erkenntnisse vorliegen (vgl. Oliver 2009). Trotz dieser punktuellen Erkenntnisvielfalt ist jedoch das Phänomen Wissenstransfer in seiner Gesamtheit nicht erfasst worden.

Professionelle Experten als Profis des Transfers gesellschaftlicher Problembearbeitungen

Professionen nehmen beim Transfer von Wissen eine besondere Position ein, da sie für spezifische wissensbasierte Problemlösungen für Gesellschaften wegweisend sind (vgl. Weingart et al. 2007; Pfadenhauer 2005; 2003). So können Professionen ein Ort sein, an dem spezifische Wissensbestände generiert, transferiert und verwendet werden. Professionsbezogene Transferpraxis

⁹ Oliver (2009, S. 65) beschreibt zunächst die Wortgeschichte von Transfer: „The Latin roots bring together multiple perspectives: fundamentally, something (the what) is being carried across from one context to another by means for a mechanism. For the evaluator seeking to assess the effectiveness of a transfer process, this is critical: designating what is being transferred is the first step.“ Insgesamt bringt er den Transfer wie folgt auf den Punkt: „is a term used in many fields to describe a change process involving movement of knowledge, skills, or policy from one place to another“ (Oliver 2009, S.61). D.h. „Transfer is a bridge between where the knowledge originates and where it will be applied“ (Oliver 2009, S. 64).

kann aus verschiedensten Richtungen und mit unterschiedlichem Fokus untersucht werden, z.B. kann der Transfer zwischen Professionellen und Laien betrachtet werden, der interdisziplinäre Transfer oder der professionelle Wissenstransfer in Organisationen im Sinne des Wissensmanagements. In der hier vorliegenden Untersuchung werde ich mich auf eine Form des transdisziplinären Wissenstransfers konzentrieren (vgl. Büchner 2012; Rammert 1998), d.h. auf den Transfer zwischen Professionellen aus den Feldern Wissenschaft und Praxis, und ich werde versuchen, diesen Wissenstransfer in seiner Gesamtheit zu rekonstruieren.

Wissenstransfer in Professionen ist sowohl für den Fortbestand von Professionen wesentlich als auch für die Lösung professionsspezifischer gesellschaftlicher Problemlagen (vgl. Weingart et al. 2007; Pfadenhauer 2003). In der Wissensgesellschaft bilden Professionelle laut Weingart, Carrier und Krohn (2007, S. 294ff.) eine „Expertenkultur“, wobei die Professionellen als Experten auf einen Bereich gesellschaftlicher Problembearbeitung spezialisiert sind (vgl. dazu auch Hitzler 1994). Grundlegend unterscheiden sich die Experten der professionellen Felder Wissenschaft und Praxis darin, dass die Wissenschaftsakteure sich den Problemlagen theoretisch nähern, während die in der Praxis tätigen Akteure die Problembearbeitung handelnd bewältigen müssen (vgl. Schützeichel 2007; Pfadenhauer 2003). Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die Professionellen in den beiden Feldern unterschiedliches Wissen benötigen und folglich auch unterschiedliches Wissen transferieren. Festhalten lässt sich, dass aufgrund der zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen, ihrer Dynamik und der Dringlichkeit der Bearbeitung einerseits ein verstärkter Handlungsbedarf besteht und andererseits ein erhöhter Bedarf an wissenschaftlichem Wissen existiert. Daher sind die Professionellen beider Felder zwangsläufig zu einer verstärkten Zusammenarbeit verpflichtet. In der gegenwärtigen Diskussion um die Genese von wissenschaftlichem Wissen zeigt sich, dass die Wissenschaft stärker als bisher angenommen auf das Erfahrungswissen der Praxis angewiesen ist, wenn sie zeitnah nachhaltig wirkende professionelle Konzepte entwickeln möchte (vgl. Nowotny et al. 2001; Gibbons et al. 1994, Nowotny 1990). Neben dem wissenschaftlichen Wissen gewinnen gegenwärtig andere Wissensformen, wie etwa erfahrungsbasiertes berufspraktisches Wissen (vgl. Böhle 2003) und damit implizites, nicht formalisierbares Wissen, an Bedeutung (vgl. Polanyi 1985). Diese zunehmende Anerkennung anderer, nicht-wissenschaftlicher Wissensformen gewinnt zunehmend auch Einfluss auf die Wissenschaft (vgl. Böhle 2009; Böhle et al. 2002; Beck et al. 2002; Rammert 2002) und führt zu einer Verschränkung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen in beiden Feldern. Es ist zu erforschen, ob und wie sich diese wissens- und wissenschaftsbezogenen Entwicklungen in den Feldern und im Transfer abbilden, d.h. wie die Professionellen in ihrem Arbeitsalltag mit

Wissen umgehen. Letztlich unterstreichen diese Entwicklungen jedoch die gesellschaftlichen Erfordernisse eines verstärkten Transfers professionellen Wissens, gerade auch deshalb, weil die Professionellen der Felder Wissenschaft und Praxis zwar einen divergierenden Fokus aufweisen, aber in ihrer Problemlösungsbewältigung als Profession und damit als eine Einheit auftreten (vgl. Schützeichel 2007). Infolge dessen erscheint der Wissenstransfer sowohl für die Entwicklung und den Fortbestand der Profession als auch für professionelles Handeln zwingend notwendig. Er verlangt entsprechend nach einem verstärkten Miteinander Professioneller. Das Miteinander zwischen den Professionellen aus Wissenschaft und Praxis ist als ein „eähnliches“ (Lau/Beck 1989, S. 4), extrem konflikträchtiges Verhältnis beschrieben worden, bei dem falsche Erwartungshaltungen zu Enttäuschungen beider Seiten führen. Die Frage nach einer gelingenden Transferkooperation der professionellen Akteure beider Felder ist offen geblieben, obgleich gerade beim Wissenstransfer das Zusammenwirken der Akteure unerlässlich ist. Diese Thematik greife ich im Zuge einer empirischen Untersuchung auf und behandle in der vorliegenden Studie die Frage:

Wie gestaltet sich der Wissenstransfer zwischen professionellen Akteuren aus den Feldern der Wissenschaft und der Praxis?

Diese Fragestellung konkretisiere und präzisiere ich mittels dreier weiterer Fragen:

- 1 *Wie gehen professionelle Akteure aus Wissenschafts- und Praxiskontexten in ihrem Arbeitsalltag mit dem Wissen um und wie gestalten sie dabei den Transfer?*
- 2 *Welches Wissen transferieren professionelle Akteure aus den Feldern Wissenschaft und Praxis und wie transferieren sie dieses?*
- 3 *Welche Erfahrungen und Vorstellungen haben die professionellen Akteure beim Transfer von Wissen?*

Der Aufbau der Arbeit

Die Forschungsfragen werden in theoretisch-methodologischen, empirischen und Theorie generierenden und verknüpfenden Teilen bearbeitet. Das Herzstück der Untersuchung ist die Entwicklung einer Grounded Theory über den Wissenstransfer.

Zunächst erfolgt im *zweiten Kapitel* eine kritische Auseinandersetzung mit den Debatten über die Veränderung der Bedeutung des Wissens und mit den damit verbundenen Relevanzen in Wissenschaft und Praxis. Ausgangsbasis für die nachfolgende Diskussion ist die gestiegene Relevanz von Wissen, die nur in ihrem immanenten Zusammenhang mit dem Transfer zu begreifen ist. Um die im dritten Kapitel anvisierte sozialkonstruktivistische Perspektive auf Wissen, Transfer und Subjekt zu ermöglichen, erweist sich die hermeneutische Wissenssoziologie als naheliegende theoretische Grundlage, bedarf jedoch einer methodologischen Erweiterung, um die Motive des Transfers fassen zu können. Diese Erweiterung um den Aspekt des Handelns im Sinne der Aneignung, der Verwendung und der Genese beim Transfer von Wissen ist in der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus möglich. So wird angestrebt, die argumentative Absicht des zweiten Kapitels einzulösen, nämlich ein um das Handeln erweitertes Wissenstransferverständnis zu entwickeln.

Der Wissenstransfer manifestiert sich historisch und empirisch auf den Erscheinungsebenen institutionalisierter Felder in der Form der Transfergestaltung bei der Genese, Aneignung und Verwendung von Wissen. Ziel des *dritten Kapitels* ist es daher, die institutionalisierten Felder Wissenschaft und Praxis zu identifizieren und die Erkenntnisse bisheriger Untersuchungen des Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis herauszuarbeiten. Ausgehend von einer Zweiteilung in Wissenschaft und Praxis erfolgt eine professionstheoretische Analyse der Felder. Die dabei herausgearbeiteten Differenzen und Kohärenzen zwischen den Feldern spiegeln sich in den Theorien und Untersuchungen zum Transfer von Wissen wider. In beiden Feldern haben empirische Untersuchungen neue Entwicklungen analysiert, die die These besonderer Bedeutung und Dringlichkeit von Transferprozessen in Wissenschafts-Praxis-Kontexten bestätigen und zugleich die enormen Herausforderungen aufzeigen, die eine professionsförderliche Transfergestaltung in diesen Kontexten aufwirft. In welcher Weise die skizzierte Zweiteilung die Transferlogiken prägt und beeinflusst, spiegelt sich im Miteinander von Wissenschaft und Praxis wider. Diese theoretische Sensibilisierung leitet dahin, dass exemplarisch eine Profession ausgewählt werden muss, um die professionelle Transferpraxis untersuchen zu können. Aus mehreren Gründen wurde die Profession der Sozialen Arbeit für dieses Forschungsvorhaben gewählt.

Die Absicht der empirischen Kapitel vier, fünf und sechs besteht in der Rekonstruktion der Transferpraxis professioneller Akteure zwischen Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit. Das eingeführte Wissenstransferverständnis begründet die Methodenwahl und die Prozessgestaltung der qualitativen Untersuchung im *vierten Kapitel*. Die Erstellung des Untersuchungsdesigns erfolgt

anhand der Kontextauswahl der Profession der Sozialen Arbeit. Nach der Vorstellung des Untersuchungsfeldes wird die Fallauswahl auf der Basis der Methodologie der Grounded Theory entwickelt, die mit der Rekonstruktion der Schlüsselkategorien einhergeht.

Die Kapitel fünf und sechs stehen ganz im Zeichen der Entwicklung einer Grounded Theory über den Wissenstransfer im Kontext der Profession der Sozialen Arbeit. Im *fünften Kapitel* wird der Kontext, in dem der Wissenstransfer professioneller Akteure Sozialer Arbeit stattfindet, herausgearbeitet. Zentrales Ergebnis ist, dass sich der Transfer nicht zwischen den Akteuren zweier getrennter Felder vollzieht, sondern sich auf einem Wissenschafts-Praxis-Kontinuum manifestiert. Von dieser Grundlegung der Transferpraxis ausgehend, zeichnen sich Transferverläufe ab, die bislang nicht in ihrer Gesamtheit sichtbar gemacht werden konnten. Durch die Verlaufsketten bildet sich die Bedeutung der Position Professioneller auf dem Transferkontinuum ebenso ab wie Zusammenhänge zwischen Akteuren außerhalb der Profession und den Professionellen selbst. Nach der Verortung der Professionellen auf dem Kontinuum steht das transferierte Wissen der Professionellen im Mittelpunkt. Die transferierten Wissensbestände Professioneller richten sich an der Arbeitstätigkeit aus und lassen sich in die zwei Wissensarten des Wissenschafts- und des Erfahrungswissen fassen. Wie diese beiden Wissensarten mit ihrer diametral unterschiedlichen Ausformung definiert und transferiert werden, ist ebenfalls Thema dieses Kapitels. Es zeigt sich, dass die Wissensbestände im Arbeitsalltag hybrid gebraucht und dadurch auch hybrid transferiert werden. Die Bedingungen und Voraussetzungen für ein Stattfinden des Wissenstransfers werden rekonstruiert. Es bildet sich eine Dualität von Aneignung und Transfer ab, d.h. ohne eine Aneignung kann kein Transfer stattfinden und ohne Transfer keine Aneignung.

Im *sechsten Kapitel* stelle ich den Transfer als Struktur- und Beziehungsarbeit vor und begründe die Wahl meiner Schlüsselkategorien. Zunächst werden die Arbeitsprozesse dargestellt und deren Zusammenwirken aufgezeigt. Anhand dieser zweiteiligen Arbeitsprozesse an Struktur und Beziehung kristallisierten sich verschiedene Transferformen mit unterschiedlichen Transferstrategien heraus. Die Gestaltungsoptionen und Ausprägungsarten der Transferformen unterscheiden sich zwischen den Akteuren, die Kriterien für die jeweilige Wahl einer Transferform sind jedoch, neben der persönlichen Entscheidung, vor allem in den Tätigkeitsanforderungen zu suchen. In einer Kontrastierung der Transferformen kann das Zusammenspiel der unterschiedlichen Transferformen professioneller Akteure veranschaulicht werden. Im Anschluss daran erfolgt eine systematische Darstellung der Problematiken, die mit dem Transfer von Wissen einhergehen, diesen

behindern oder gar unmöglich machen. Dabei bilden sich drei Problematiken ab, die getrennt voneinander oder auch miteinander auftreten können und somit das Risiko eines Scheiterns des Transfers vergrößern bzw. begünstigen können.

Als Schlüsselkategorien des Transfers wurde in Kapitel sechs Beziehungs- und Strukturarbeit identifiziert. Damit rückt aber das zu transferierende Wissen nicht in den Hintergrund, wie die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen und empirischen Forschungsstandes im *siebten Kapitel* zeigen. Zunächst steht die Modifikation bzw. Auflösung der herkömmlichen Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis im Zentrum; darauf werden die Aspekte Glaube, Irritation und Umgang mit professionellem Wissen diskutiert und anschließend der Transfer als Professionalisierungsinstrument in den Mittelpunkt gerückt. Ein Abschied vom ‚Königsweg‘ des Wissenstransfers wird diskutiert, und schließlich werden noch einmal die Gründe für das Scheitern von Transfers erörtert. Im Rahmen der Diskussion formuliere ich weitere Forschungsfragen, die sich aus der vorgelegten Studie ergeben haben. Im Ausblick werden die Erkenntnisse dieser Untersuchung in einem gesellschaftlichen Rahmen verortet. Daraus ergeben sich Fragen nach der Übertragbarkeit und dem Stellenwert der Erkenntnisse, die im Zuge weiterer Untersuchungen zu klären wären.

2 Wissen und Transfer – (Neue) Perspektive auf den Wissenstransfer

Wissen ist in den letzten Jahrzehnten in westlichen Gesellschaften zur wichtigsten Ressource für Problemlösungen avanciert. Während diese Feststellung weitgehend unbestritten ist, ist es hingegen keineswegs klar, was genau unter Wissen zu verstehen ist. Wissen fungiert als viel diskutiertes und mit zahlreichen Hoffnungen und Erwartungen verknüpftes Codewort in dem, was heute Wissensgesellschaft genannt wird. Es lässt sich theoretisch, methodologisch und empirisch schwer fassen und in seinen Ausprägungen kaum umspannen. Spricht man vom Wissenstransfer, stellt sich Wissen daher weitgehend als eine Art ‚Black Box‘ dar. Es gilt, dem Inhalt dieser ‚Black Box‘ näherzukommen, indem man den Transfer analysiert. Eine Auseinandersetzung mit dem *Wissensbegriff* und den *Wissensarten und -formen* ist dafür unerlässlich.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst die Bedeutung von Wissen in und für Gesellschaften dargestellt und diskutiert (Abschnitt 2.1). Den Wissensarten und ihrer Produktion,

Verwendung und Vermittlung wird in einem zweiten Schritt nachgegangen (Abschnitt 2.2). Auf diese Weise wird ein Fundament für die Analyse des Wissenstransfers und seiner Ausgangskriterien gelegt.

2.1 Wissen – eine ‚Black Box‘?

Der oben angesprochene Begriff der Black Box¹⁰ markiert die Schwierigkeit, Wissen greifbar und in seiner Komplexität sichtbar zu machen. In diesem Bild kann man den Transfer beobachten, nicht aber die ‚Black Box‘ Wissen öffnen. Diese Grundproblematik stellt eine zentrale Herausforderung für den Transfer von Wissen dar. Denn es bleiben viele Fragen offen: Welches Wissen wird warum und wie transferiert? Was wird beim Transfer an Wissen eingespeist und was kommt letztlich vom transferierten Wissen tatsächlich bei wem an? Um Antworten auf diese Fragen näher zu kommen, muss zunächst nach den gesellschaftlich existierenden Grundannahmen gefragt werden, die die Nutzung und die Geltungsansprüche von Wissen abbilden (Abschnitt 2.1.1). Anschließend werden die in diesen Grundannahmen angelegten Bezüge und Repräsentationen von Wissen herausgearbeitet, die sich allesamt auf einen subjektiven Umgang von Akteuren mit Wissen beziehen (Abschnitt 2.1.2). Mit dieser akteurszentrierten Ausgangslage sind Herausforderungen und Potenziale für den Transfer von Wissen verbunden (Abschnitt 2.1.3). Diese Annäherungsweise erlaubt es, die Anforderungen, die an das Wissen und den Umgang damit gestellt werden, zu bestimmen, was für die Fragen nach der Transferpraxis und ihrer Gestaltung wertvolle Hinweise liefert.

¹⁰ Der Begriff der Black Box tauchte erstmals in der Fernmeldetechnik des Militärs auf und bezog sich auf ein vom Feind erbeutetes Gerät, welches zur Sicherheit vor Sprengstoffladungen nicht geöffnet werden durfte. Doch „the only conceivable way of unveiling a black box, is to play with it“ (Thom 1984, S. 298). Der Begriff der Black Box wird jedoch meist als Platzhalter verwandt (und damit nicht auf Thoms Vorschlag eingegangen). In der behavioristischen Psychologie stellt das Black-Box-Modell die individuelle Verarbeitung von Wissen beim Lernen dar, die (noch) nicht in ihren Details betrachtet werden kann (vgl. Watson 1976, S. 82). Auch im radikalen Konstruktivismus ist es das Innere des Menschen, das für andere nicht zugänglich ist und daher nur erahnt werden kann (z.B. durch Mimik oder Gestik) (vgl. z.B. Glasersfeld 1997, S. 59). Schließlich erscheint der Begriff auch in der Systemtheorie und der Kybernetik. Hier spielt das Innere der Black Box (die Datenverarbeitung) keine Rolle, sondern die Aufmerksamkeit ist auf das äußere Erscheinen (auf den In- und Output) gerichtet (vgl. dazu bereits Bertalanffy 1948, 114ff.; Luhmann 2005). Die Black Box bezeichnet also meist eine nicht beobachtbare Verarbeitung von Wissen (bzw. Daten).

2.1.1 Wissen – Annahmen und Geltungsansprüche, die den Transfer beeinflussen

Eine einheitliche Definition von Wissen existiert ebenso wenig wie einheitliche Vorstellungen davon, was als Wissen gelten soll oder wie dieses Wissen von den Akteuren transferiert werden kann. In der vorliegenden Untersuchung wird Wissen in Anlehnung an Stehr (1994) als soziale Größe und damit in Bezug auf *Handeln* verstanden. Dieser eher eng gefasste Wissensbegriff schließt ein Orientierungswissen aus, das unabhängig von der Handlungskomponente besteht (etwa Wissen über die Planeten unseres Sonnensystems). Die Fokussierung auf Wissen als soziale Größe gestattet es, die Ansprüche, die unmittelbar an das Wissen geknüpft werden, zu erfassen. Die Bedeutung des Handlungsbezugs von Wissen manifestiert sich insbesondere in der Konstruktion unserer Gesellschaft als Wissensgesellschaft. Damit sind gleichermaßen Erwartungen und Enttäuschungen an das Wissen geknüpft, denn erst im Handeln unterliegt Wissen Wahrheits- und Gültigkeitskriterien und dies ist eine „Quelle sozialer Konflikte“ (Stehr 2001b, S. 119). Dabei erscheint eine Unterscheidung zwischen objektiver Wahrheit und subjektiver Wirklichkeitskonstruktion nicht zielführend (vgl. Rorty 1987). In der Transferpraxis erweist sich diese Unterscheidung aber als relevant, weil die Akteure sie selbst vornehmen (vgl. Abschnitt 6.2.1ff. und Abschnitt 7.1.2). Somit ist eine theoretische Differenzierung an dieser Stelle notwendig (Abschnitt 2.1.2).

Wissen als gesellschaftliche Ressource

Wissen ist zur zentralen Komponente unserer Gesellschaft geworden, weshalb diese ja häufig als Wissensgesellschaft bezeichnet wird. Die Relevanz von Wissen ist mit einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel verbunden (vgl. z.B. Beck 2008; dazu auch Bauman/Donskis 2013; Baumann 2005). Diesen Konsens teilen die Sozialwissenschaft wie der öffentliche Diskurs und es herrscht weitgehende Einigkeit in der Diagnose der damit verbundenen Phänomene: Prekarisierung und Individualisierung, Ökonomisierung und Subjektivierung sind die vorherrschenden und widersprüchlichen sozialen Dynamiken, und sie alle gehen mit der Erosion bisheriger Gewissheiten einher. Wissen spielt hier deshalb eine zentrale Rolle, weil – ungeachtet der Debatten über die Reichweite, die Richtungstendenzen und die potenziellen Konsequenzen des Wandels – Einigkeit darin besteht, dass eine Suche nach neuen, innovativen Lösungen notwendig ist, und dazu ist wissensbasierte Handlungsfähigkeit erforderlich. Demnach steigt sowohl der Bedarf an Wissen als auch dessen Bedeutung. Die gestiegene Anspruchshaltung an Wissen ist an die Entwicklung der

Wissensgesellschaft¹¹ geknüpft (vgl. Böschen 2010, S. 161ff., dazu auch Adolf 2010, S. 57). Dem Wissen wird die Aufgabe und Fähigkeit zugeschrieben, innovative Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen zu finden (vgl. Weingart et al. 2007; Nowotny et al. 2005, S. 7; Willke 1998a, S. 163f.). Wissen gilt als die „treibende Kraft und zugleich das identitätsstiftende Medium der Sozialintegration“ (Modaschl 2011, S. 288), es wird gesehen als „das, was Menschen dazu befähigt, etwas in Bewegung zu setzen, den steten Fluss der Routine zu durchbrechen, Neues zu kreieren“ (Adolf 2010, S. 54). Wissen als Handlungsvermögen zu fassen ermöglicht es, die „Dualität von Wissen“, d.h. die Tatsache zu erkennen, dass Wissen im Handlungsprozess sowohl Mittel als auch Ergebnis sein kann“ (Stehr 1991, S. 16f.). In der handlungsbezogenen Fassung des Wissensbegriffs ist Wissen definiert als „sozial situiert, akteurs- und kontextgebunden“ (Adolf 2010, S. 61).

Schon hier wird die Komplexität des Wissensbegriffes bzw. seiner Adaptionen auf Gesellschaft deutlich. Er muss präzisiert werden. Zunächst lässt sich Wissen von *Meinen und Glauben* abgrenzen. Eine klassische philosophische Tradition ist es, mit Plato (2007, S. 20) Wissen als Meinung mit dem Zusatz eines gerechtfertigten Wahrheitsanspruchs zu verstehen. Darauf bezieht sich Gettier (1963), der demgegenüber davon ausgeht, dass selbst glaubwürdige Meinungen kein Wissen darstellen. Meinung und Glaube spielen heute in erkenntnistheoretischen Debatten zum Wissen kaum mehr eine Rolle. Dagegen besteht in fachwissenschaftlichen Diskursen Einigkeit, dass Wissen von *Information* abgegrenzt werden muss bzw. dass das Verhältnis von Wissen und Information näher bestimmt werden muss. So postuliert Mainzer (2001), dass man von Wissen sprechen kann, wenn Informationen gewichtet und vernetzt werden, „um damit Probleme zu lösen und Handlungen planen zu können“ (Mainzer 2001, S. 60). Stehr (1994) bringt die diversen Abgrenzungen auf den Punkt: Das Spezifikum des Wissens liegt in seinem Geltungsanspruch, mit

11 Erstmals wurde der Begriff der Wissensgesellschaft von Lane (1966) verwendet. Eine inhaltliche Debatte über die gesellschaftliche Ressource Wissen wurde insbesondere durch Drucker (1969) in Anlehnung an Polanyis (1985) Statement, dass Menschen mehr wissen, als sie mitteilen können (vgl. Abschnitt 2.2), ausgelöst. Ein erstes Konzept der Wissensgesellschaft formulierte Bell (1976) in seinem Buch ‚Die nachindustrielle Gesellschaft‘. Seit dem Lissaboner Gipfel im Jahr 2000 ist der Begriff der Wissensgesellschaft fester Bestandteil von europäischen Forschungsprogrammen und bildungspolitischen Leitlinien, in denen darauf orientiert wird, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu machen (vgl. Heidenreich 2003, S. 25). Es wird eine Wissensgesellschaft postuliert, ohne dass sich bisher eine einheitliche Positionsbestimmung für das so beschriebene Gesellschaftsmodell abzeichnete. Bei Jäger wird der Begriff der Wissensgesellschaft als „Verständigungsformel“ (Jäger 2007, S. 668) verwandt. Veränderungsprozesse lassen sich zwar exzellent beschreiben, doch Erklärungen für den Wandel liefern diese ebenso wenig, wie eine Antwort darauf gegeben werden kann, „ob und wann diese Entwicklung an ihre Grenzen stößt“ (Lau/Bösch 2003, S. 213). Problematisch erscheint der Begriff der Wissensgesellschaft, da er suggeriert, die gesellschaftliche Rolle und Bedeutung des Wissens zu erfassen (vgl. Moldaschl 2011, S. 288). Fällt der Blick auf andere Gesellschaftsdiagnosen – z.B. die Informations- (Castells/Köbber 2003), die Dienstleistungs- (Galbraith 2007), die Erlebnis- (Schulze 2005) und die Risikogesellschaft (Beck 2008), fällt die Eindimensionalität des Begriffs ins Auge. Die Diagnose Wissensgesellschaft kann nicht als Gesellschaftsbeschreibung, sondern nur als eine Ausprägung gesellschaftlicher Transformation begriffen werden (vgl. Schützeichel 2007, Weingart et al. 2007, u.a.).

dem Wahrheit und Gültigkeit verbunden sind. Erst durch den Geltungsanspruch besitzt Wissen die Robustheit¹², um überhaupt eine gesellschaftliche Ressource zur Problemlösung zu bilden.

Die gesellschaftliche Bedeutungszunahme von Wissen zeigt sich speziell in Diskussionen und Debatten über *professionelles* Wissen. Professionen¹³ bieten Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen an, da sie spezifische Wissensbestände generieren und durch Aus- und Weiterbildung weitergeben, sowohl innerhalb der Profession als auch an den Nachwuchs. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels verändern sich die Anforderungen an Professionelle in allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung, die mit Akteuren der gesellschaftlichen Öffentlichkeit befasst sind (z.B. Studierende). Die Professionellen sind nicht mehr nur mit den verschiedenen Wissensebenen in ihrem Fachgebiet und ihrer Handlungspraxis befasst, sondern auch mit der Aufgabe konfrontiert, diese Wissensebenen miteinander zu verbinden und damit Brücken zwischen ihrer Profession und der Gesellschaft zu schlagen (vgl. Burawoy 2005, S. 79). Dies zeigt sich in den letzten Jahren in einer intensiven Diskussion über die *öffentliche Zugänglichkeit professioneller Wissensbestände*. Die Vertreter der *public sociology*¹⁴ fordern, dass die Professionellen verstärkt auf die Öffentlichkeit zugehen sollten (vgl. Burawoy 2005, S. 71). Dabei handelt es sich für Burawoy (2005, S. 77) und Breese (2011, S. 84) vor allem um das Neudenken der Professionen und deren Auftrag, den sie auch im Sinne der Wissensarbeit als gesellschaftlichen Auftrag interpretieren. Dafür sind die alten Unterscheidungen zwischen „the mantle of science“ and „common sense“, zwischen „analytical theory“ und „folk theory“ (Burawoy 2005, S. 78) neu zu denken.¹⁵ Brady (2004, S. 1629) wirft allerdings die Frage auf, ob sich die Öffentlichkeit überhaupt für das sozialwissenschaftliche Wissen interessiert, und auch Helmes-Hayes und McLaughlin (2009, S. 591) gehen der Frage nach, wer denn die „public intellectuals“ sind, die sich für das professionelle Wissen interessieren könnten. Als Aufgabe wird jedenfalls gesehen, das Professionswissen in das Wissen der Öffentlichkeit einzubringen und mit dem öffentlichen Wissen zu vereinigen (vgl. Helmes-Hayes/McLaughlin 2009, S. 575). Denn die Professionen erzeugen nicht nur Wissen für die Gesellschaft, sondern auch ihre Themen entstehen nicht unabhängig von der Gesellschaft, so dass

¹² Vgl. dazu Nowotny, Scott und Gibbons (2005, S. 149f.).

¹³ Was unter Professionen zu verstehen ist, wird im nachfolgenden Abschnitt 3.1 definiert.

¹⁴ Unter dem Begriff der ‚public sociology‘ wird eine Haltung der Soziologie und ihrer Vertreter verstanden, das generierte Wissen der breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen (vgl. Burawoy 2005). Ausgehend von Burawoy (2005), sind Breese (2011), Helmes-Hayes und McLaughlin (2009) die bekanntesten Vertreter der so genannten public sociology.

¹⁵ Diese Idee ist nicht neu, so sah bereits Weber (1972) die Aufgabe von Professionellen darin, mit der Öffentlichkeit verantwortungsbewusst umzugehen. Auch bei Arendt (1958) und Habermas (1968/2003) sind Aspekte der öffentlichen Verbreitung professionellen Wissens angesprochen, wie z.B. durch die Verbreitung in Massenmedien und in der Politik. Burawoy (2005) hat derartige Ideen aufgegriffen und unter das Label ‚public sociology‘ gefasst.

eine enge Verbindung zwischen Professionen und Gesellschaft gegeben ist (vgl. Breese 2011, S. 80). Die in den 2000er Jahren im amerikanischen Raum entstandene Diskussion um die „public sociology“ geht mit den Debatten um die Wissensgesellschaft einher und hat 2010 sogar zur Einrichtung eines Masterstudiengangs „Public Sociology“ an der American University in Washington, D.C. geführt (vgl. Breese 2011, S. 81). Im Zusammenhang dieser Debatten wird die wissensbezogene Verantwortung der Professionellen darin gesehen, sich am öffentlichen Diskurs zu beteiligen, ohne für sich ein Wissensmonopol zu beanspruchen (vgl. Helmes-Hayes/ McLaughlin 2009, S. 574ff.). Diese Diskussionen veranschaulichen eine gewandelte Anspruchshaltung an Professionelle und deren Umgang mit professionellem Wissen in einer Wissensgesellschaft: Öffentlichkeit und Professionen können heute weder unabhängig voneinander noch als geschlossene Systeme diskutiert werden (vgl. Nowotny et al. 2005, S. 142ff.).

Doch nicht nur eine Verflechtung des Wissens von Professionellen und Akteuren der Öffentlichkeit wird verlangt, der gesellschaftliche Wandel bringt es auch mit sich, dass die verschiedenen Professionen zunehmend aufeinander angewiesen sind (vgl. Burawoy 2005, S. 81). Die Grenzen zwischen den verschiedenen Wissenschaften müssen überbrückt werden, verschiedene Wissenssysteme müssen sich zu einer „interdisciplinary matrix“ (Burawoy 2005, S. 81) verbinden (vgl. dazu auch Benedikter 2001, S. 156). Denn die Wissensbestände einzelner Disziplinen reichen häufig nicht mehr zur Lösung gesellschaftlicher Problemlagen aus. Dringend wird inter- und transdisziplinäres „Querschnittswissen“ benötigt (vgl. Mainzer 2001, S. 60). Dafür fehlen gegenwärtig wissenschaftstheoretische, wissenschaftspraktische und wissenschaftsethische Voraussetzungen (vgl. Benedikter 2001, S. 157).¹⁶ Unabhängig davon, ob von einer „interdisciplinary matrix“ (Burawoy 2005, S. 81) oder von „Querschnittswissen“ (vgl. Benedikter 2001, S. 157) gesprochen wird, die Beiträge der public sociology zielen nicht nur auf Interdisziplinarität, sondern auch auf Transdisziplinarität von Wissensbeständen. Transdisziplinarität meint einen dauerhaften Zusammenschluss verschiedener Disziplinen (z.B. in Hybriden wie der Biomedizin oder der Nanotechnologie) und zugleich auch eine stetige Kooperation zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren (vgl. Hanschitz et al. 2009, S. 191f.; Bösch 2010, S. 59; Nowotny et al. 2005, S. 89ff.; Mittelstrass 2003, 5ff. u.a.). „Im Laufe von Jahrhunderten, insbesondere in den letzten Jahrzehnten, [sind] immer mehr hybride Disziplinen entstanden, [wobei die] interdisziplinären Aufgaben [...] zahlreiche spezialisierte Fächer

¹⁶ Die Sozialwissenschaften werden laut Benedikter (2001, S. 158) als Vermittler zwischen Natur- und Geisteswissenschaften verstanden, da ihr Einzugsbereich beide Sphären umfasst. Damit stehen Sozial-, Natur- und Geisteswissenschaften nicht nebeneinander, sondern in Beziehung zueinander. Zudem sind auch Trans- und Internationalität zunehmend zu berücksichtigen (vgl. Helmes-Hayes/ McLaughlin 2009, S. 574).

hervorgebracht“ (Bergmann 2010, S. 23) haben. Transdisziplinarität ist kein „modisches Ritual“ (Mittelstraß 2003, S. 9), sondern aufgezwungen durch die gesellschaftliche Problementwicklung und die professionelle Suche nach Lösungen (vgl. Bösch 2010, S. 72ff.; Hanschitz et al. 2009, S. 15; S. 187; Mittelstraß 2003, S. 9). Transdisziplinarität¹⁷ erfordert einen Wissenstransfer zwischen professionellen Akteuren, die bisher gar nicht miteinander in Verbindung stehen. Gerade in dieser Situation erweist es sich als besonders wichtig, den professionellen Wissenstransfer empirisch unter die Lupe zu nehmen und herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen er erfolgreich sein kann.

Wenn Wissen zunehmend als Ressource zur gesellschaftlichen Problemlösung verstanden wird,¹⁸ muss es transferiert werden, um zur Problemlösung eingesetzt, angewandt oder genutzt werden zu können. Infolgedessen ist es nicht verwunderlich, dass insbesondere in den letzten Jahren verstärkt Fragen nach dem Wissenstransfer in allen Professionen auftauchen. Ein Blick in die beispielhaft dafür stehende Untersuchung von Oliver (2009) zeigt den Facettenreichtum des professionellen Wissenstransfers. Je nach professionellem Design und Schwerpunkt existieren Unterschiede, doch den Professionen gemeinsam ist ein *Interesse an der Erforschung des Wissenstransfers*. Unterschiede sieht Oliver darin, dass Beiträge der Organisations- und Managementliteratur vorrangig auf Organisationsführung, Organisationskultur und die Fähigkeiten des Trainers zielen und ein gutes Management als Dreh- und Angelpunkt eines erfolgreichen Transfers darstellen (vgl. Oliver 2009, S. 63). Während hier eine Personenorientierung vorherrscht, gestaltet sich der Technologietransfer organisationsorientiert und öffentlichkeitsfokussiert struktur-technokratisch, wobei die Technologie das entscheidende Transferkriterium bildet (vgl. Oliver 2009, S. 63). Die Akteure aus dem Bildungsbereich und der Psychologie betrachten den Transfer wiederum eher methodisch-didaktisch orientiert und prüfen, wie Wissen in Können und Leistung zum Ausdruck kommen kann (vgl. Oliver 2009, S. 63).¹⁹

Zwar zielen viele Untersuchungen aufgrund ihrer disziplinären Eingebundenheit auf divergierende Transferaspekte ab, gemeinsam ist ihnen jedoch ein allgemeines Interesse an der

¹⁷ Die Transdisziplinarität ist in erster Linie ein „*Forschungsprinzip*“ (Mittelstraß 2003, S. 11; hervorgehoben im Original). Zahlreiche Veröffentlichungen dazu gehen vor allem methodischen Fragestellungen nach (vgl. z.B. Hanschitz et al 2009), insbesondere da in diesen Forschungsprozessen häufig nicht auf bestehende Methoden zurückgegriffen werden kann und deshalb neue interdisziplinäre Methoden innovativ entwickelt werden müssen. Durch die Methodenentwicklung erhält diese Forschung eine „Leitfunktion für die Entwicklung der Wissensgesellschaft“ (Bergmann 2010, S. 24; Krohn 2008, S. 46).

¹⁸ Vgl. Weingart et al. 2007, auch zu kritischen Argumenten dazu.

¹⁹ Oliver (2009, S. 63) verweist diesbezüglich auf Baldwin und Ford (1988): „Baldwin and Ford, in their extensive 1988 literature review on transfer of training, identify several factors that affect transfer. Identical elements are the name for training settings that simulate transfer settings. Design of training, training material that is generalizable, and maintenance of learning over a period of time also effect how and whether knowledge or skill transfers.“

Auseinandersetzung mit Fragen des Wissenstransfers, das die Bedeutung einer jeweils adäquaten Transferpraxis unterstreicht. Festzuhalten ist, dass alle Professionen, die neben dem Wissenschaftsfeld auch über ein Praxisfeld verfügen (z.B. Soziologie, Soziale Arbeit, Psychologie, Betriebswirtschaftslehre, Agrar- und Umwelttechnik), den Transfer von Wissen thematisieren und über eine entsprechende Transferforschung verfügen. Dies beschränkt sich nicht auf die Sozial-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften, es gilt auch für die Natur- und Ingenieurwissenschaften. Neben der genannten Unterscheidung in personal-organisationale, technokratisch-strukturelle und methodisch-didaktische Ansätze differieren die Untersuchungen eher naturwüchsig in mindestens zwei unterschiedlichen Dimensionen: Sie befassen sich mit der Dimension des vertikalen vs. lateralen Transfers (vgl. Oliver 2009, S. 63) und der Dimension des geplanten, formellen vs. ungeplanten, informellen Transfers (vgl. Oliver 2009, S. 64). Des Weiteren ist es möglich, verschiedene Transferlevels zu unterscheiden, wie es von der Rechtswissenschaft vorgeschlagen wird (vgl. Oliver 2009, S. 64). Diese forschungsprogrammatische Mixtur zeigt, dass es sehr unterschiedliche Arten und Kriterien gibt, den Transfer von Wissen zu analysieren. Unbeachtet bleibt in vielen Studien jedoch die Frage nach dem subjektiven Verständnis von Wissen beim Transfer. Diese Frage ist jedoch sehr relevant, denn an das Wissen sind immer auch subjektive Geltungsansprüche gebunden.

Es lässt sich festhalten, dass der Transfer von Wissen von den Angehörigen verschiedenster Professionen als eine professionelle Aufgabe betrachtet wird. Die Bedeutung des Transfers für Professionen scheint in der Wissensgesellschaft zuzunehmen; Wissen wird sowohl von Professionellen als auch von der Öffentlichkeit zunehmend als eine gesellschaftliche Ressource betrachtet. Kontroverse Deutungen zeigen sich jedoch dort, wo es um den Umgang mit Wissen und auch um den Transfer von Wissen geht, da dort Geltungsansprüche im Spiel sind.

Geltungsansprüche von Wissen – Wahrheit versus Wirklichkeit

Die Sichtweisen auf Wissen lassen sich kategorial in *konstruktivistische* und *objektivistische* zweiteilen. Die Unterschiede bestehen im Verhältnis zu Wahrheit bzw. Wirklichkeit und beziehen sich damit die Gültigkeit von Wissen. Rorty (1987, S. 322f.) zufolge ist diese Unterscheidung obsolet, das selbst nach jahrhundertelangen Versuchen, eine objektive Wahrheit von Wissen zu begründen, keinerlei Anhaltspunkte dafür gefunden werden konnten. Dennoch hat zahlreiche Personen diese Frage seit jeher beschäftigt, und sie erscheint auch gegenwärtig zentral, wenn es

darum geht, welches Wissen transferiert wird (vgl. Abschnitt 6.1). Damit kann diese Unterscheidung nicht einfach zu den Akten gelegt werden, wie Rorty (1987, S. 221ff.) vorschlägt, denn die unterschiedlichen Geltungsansprüche existieren nach wie vor. Wissen wird einerseits als objektivierte Gewissheit verstanden und behauptet, als subjektunabhängige Wahrheit, und andererseits als subjektive Wirklichkeitskonstruktion.

Wissen im ersten Verständnis gründet sich auf das Streben nach einer Annäherung an eine als objektiv existierend verstandene Wahrheit oder einer Replikation der Wirklichkeit. Es gilt als Ergebnis eines Abbildens der äußeren, vom Menschen unabhängig existierenden Wirklichkeit (vgl. Popper 1993, S. 332ff.). Wird dagegen das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit konstruktivistisch betrachtet, ist Wissen nicht das Ergebnis eines Abbildungsprozesses, sondern eine spezifische Konstruktion der Wirklichkeit, die allein durch das Subjekt geleistet wird; das Wissen entspringt also vollständig dem Subjekt (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 20ff.). Diese grundlegend verschiedenen Perspektiven auf Wissen stammen aus zwei divergierenden Auffassungen von Wirklichkeit: Während die objektivistische Sichtweise eine existierende Wahrheit zugrunde legt, die mittels des menschlichen Gehirns abgebildet werden kann, ist die Wirklichkeit dem Menschen aus konstruktivistischer Sicht nur indirekt über Sinnes- und Qualitätseindrücke zugänglich (vgl. Böhle 2013, S. 49f.). Dementsprechend variieren die Bewertungsschemata von Wissen. Aus objektivistischer Sicht ist Wissen auf Wahrheit, Gültigkeit und Objektivität zu prüfen, während man aus konstruktivistischer Sicht keines dieser Kriterien anlegen kann; vielmehr wird es im konstruktivistischen Sinn nach Relevanz und lebensweltlicher Bewährung mit dem Ziel adäquater Problemlösungen bewertet. Neben den Bewertungsmustern divergieren auch die Aneignungsbedingungen von Wissen: Im Sinn des objektivistischen Ansatzes empfangen die Akteure Wissen, das per Informationsvermittlung übertragen wird; Wissen erscheint dann als ohne Verlust explizierbar und decodierbar und kann in unveränderter Form transferiert werden (vgl. Popper 1993, S. 199). Im Unterschied dazu unterliegen Aneignungsprozesse aus konstruktivistischer Sicht einer aktiven Auseinandersetzung zwischen den Subjekten, die sich auf die Suche nach den passenden Verhaltensweisen und Denkartern begeben (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 26). Die subjektiven Wissensbestände dienen der Einordnung und Unterscheidung, mit ihrer Hilfe kann neues Wissen in vorhandene Wissensbestände integriert werden bzw. diese erweitert. Wissen wird damit aus konstruktivistischer Sicht stets subjektiv konstruiert und kann niemals als feststehende Einheit ver- und übermittelt werden. Es erscheint als Ergebnis eines

subjektiven und kontextgebundenen Erkenntnisprozesses, nicht als objektiver, universaler Tatbestand, wie aus dem objektivistischen Blickwinkel.²⁰

Eine Analyse des Wissenstransfers aus objektivistischer Sicht würde bedeuten, der Gültigkeit und Wahrheit der Wissensbestände auf den Grund zu gehen. Dagegen gestattet die Analyse des Wissenstransfers aus konstruktivistischer Sicht, den Transfer in den Blick zu rücken. So können subjektive Sichtweisen auf Chancen und Herausforderungen des Wissenstransfers expliziert werden, akteursspezifische Konstruktionen können Einblicke in die Transferpraxis ermöglichen, die aktive Auseinandersetzung mit dem Wissen kann decodiert werden. Nicht Wahrheitskriterien des Wissens, sondern seine Konstruktion und der Umgang mit ihm sind für die Frage nach der Transferpraxis von Interesse. Denn für das Handeln spielen die Komponenten Wahrheit und Wirklichkeit in konstruktivistischer Sicht keine Rolle, da sich Wissen als legitim erweist, „wenn es der Erfahrungswelt standhält und uns befähigt, Vorhersagen zu machen und gewisse Phänomene (d.h. Erscheinungen, Erlebnisse) zu bewerkstelligen oder zu verhindern“ (Glaserfeld 1997, S. 22). Damit rücken zugleich die Wissensbestände in den Hintergrund und die Verwendungs- und Vermittlungsweisen in den Vordergrund, denn es ist nicht entscheidend, *was* wir wissen, sondern *wie* wir mit Wissen umgehen. Wissen muss sich vor allem als nützlich und anwendbar erweisen, was eine Bearbeitung der subjektiven Wissensgrenzen erlaubt. Das Kriterium für Wissen und Erkenntnis ist damit nicht die Korrespondenz mit der äußeren Realität; das Kriterium für Wissen ist, wie Knorr-Cetina schreibt, „nicht Wahrheit, sondern die Orientierungsleistung dieses Wissens für menschliches Leben“ (Knorr-Cetina 1989, S. 89; vgl. dazu auch Böhle 2013, S. 56). Hingegen werden Wissensbestände, die mit dem Anspruch auf objektive Wahrheit ausgestattet sind, von der objektivistischen Seite als empirisch geprüfte Bestände deklariert, deren Anwendung und Einsatz dem Ausschluss subjektiver Fehlleistungen dient (vgl. Popper 1993, S. 97, 119). Unter dieser Perspektive betrachtet, ist objektives Wissen dem subjektiven Wissen überlegen. So erzeugtes Wissen obliegt Allgemeingültigkeit-, Objektivitäts- und Eigenständigkeitskriterien, die der Wissenschaft²¹ und dabei insbesondere der naturwissenschaftlichen Grundlagenforschung obliegen (vgl. Böhle 2013, S. 49f.; vgl. Abschnitt 2.2.1). Diese Eindimensionalität der so gewonnenen und ausgerichteten Wissensbestände deckt jedoch den Komplexitätsrahmen von Wissen nicht annähernd ab. Doch in der gesellschaftlichen Entwicklung, die sich im Feld der Sozialen Arbeit etwa in der zunehmenden Evidenzbasierung²² und der Einführung neuer Steuerungselemente im Rahmen vom

²⁰ Eine Übersicht über die Unterschiede zwischen diesen beiden Sichtweisen findet sich bei Porschen 2008, S. 53-54.

²¹ Zur Definition von Wissenschaft siehe die Ausführungen in Abschnitt 3.1.

²² Die Evidenzbasierung kann im Sinne von Oestreicher und Lemaire (2011, S. 234) als Optimierungsmodell begriffen werden, bei dem der Versuch einer Praxisoptimierung gemacht wird, wie z.B. beim Praxiszirkel von Hüttemann und Sommerfeld (2007, S. 52).

New Public Management zeigt, scheint die Bedeutung von Wissensbeständen zuzunehmen, die als objektiv erhoben und gültig verstanden werden und mit gesicherten Verfahren zu gewinnen sind. Bei solchen Wissensbeständen scheint es so, als wäre der Transfer plan- und steuerbar (vgl. Abschnitt 3.2.3; Oestreicher/Lemaire 2011, S. 234ff.).

Um die im subjektiven Rahmen erfasste Komplexität von Wissen decodieren zu können und zugleich die im objektivistisch gefasste Vorstellung von Wissen rekonstruieren zu können, müssen beide Sichtweisen in den Blick genommen werden. Das hat seinen Grund nicht nur in der eben angesprochenen Einführung messbarer Verfahren, sondern auch darin, dass die Akteure selbst divergierende Sichtweisen mitbringen und davon ausgehend die Transferpraxis gestalten.

Für die Untersuchung der Transferpraxis selbst ist jedoch eine objektivistische Sichtweise nicht zielführend. Sie müsste ja ‚objektive Wissensbestände‘ in den Mittelpunkt stellen anstatt der Akteure, die als Wissensträger den Transfer praktizieren (vgl. Abschnitt 3.1.3). Für den Untersuchungszuschnitt ist es erforderlich, den Blick auf die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen zu richten, die im Folgenden theoretisch-methodologisch eingebettet ausdifferenziert werden.

2.1.2 Wissen – Bezüge, die den Transfer markieren

Wenn Wissen als wahr angenommen oder als wirklich gedeutet wird stellt sich die Frage, in welche Bezüge Akteure diese Deutungen einbetten. Für eine theoretisch-methodologische Einbettung von Wissen ist es im Rahmen dieser Untersuchung geboten, die Bezüge von Wissen, die Aufschluss über die Transferpraxis geben können zu klären. Nimmt man eine wissenssoziologische Rahmung vor, so landen die Deutungsbezüge subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen beim Transfer von Wissen einen ‚Doppeltreffer‘, da Wissen nie im Alleingang kommt, sondern immer in einer Wechselwirkung mit dem Handeln. Zunächst geht es im Folgenden um die sozialkonstruktivistischen Annahmen über Wissen, die sich auf die wechselseitigen Repräsentationen von Handeln und Wissen mit Fokus auf das Handeln konzentrieren, wie sie insbesondere der symbolische Interaktionismus zugrunde legt. Im anschließenden Abschnitt wird mit der hermeneutischen Wissenssoziologie zum Fokus Wissen gewechselt und es werden die darauf bezogenen Repräsentationen von Wissen und Handeln angesprochen. Egal mit welchem Fokus auf Wissen und Handeln geblickt wird, beide sind für das Transferhandeln beim Wissenstransfer konstitutiv, weshalb beide Richtungen einander sich in einem Wechselspiel von Deutungen ergänzen. Diese theoretisch-methodologische Annäherung erlaubt es, von einer

Hybridisierung von Wissen und Handeln auszugehen, die im darauf folgenden Abschnitt behandelt wird.

Wechselseitige Repräsentationen von Handeln und Wissen

Eine Analyse aus sozialkonstruktivistischer Perspektive rückt die subjektiven Konstruktionen der Akteure und damit das Soziale – die Subjekt- und Kontextgebundenheit – als Phänomen der Wirklichkeit in den Mittelpunkt.²³ In Form von Aushandlungsprozessen kann die objektivierte Wirklichkeit stetig erfasst und zugleich produziert werden (vgl. Strauss 2007, S. 9).²⁴ Dieser Annahme zufolge gestaltet sich Wissen als soziales Phänomen, welches sich subjektiv im Transfer gestalten lässt. Je nach Bedarf bzw. Notwendigkeit vollziehen die Akteure in ihrem Alltag Transferleistungen oder nicht. Diese Fokussierung auf das Handeln – auf der Grundlage von Wissen – gründet in der Interpretativen Soziologie, die davon ausgeht, dass die Akteure je nach ihrer Definition der Situation handeln (vgl. Thomas/Thomas 1928, S. 571).

Die Begründer der Wissenssoziologie, Scheler und Mannheim, vertraten ein starres Wissenskonzept. Wissen ist im Rückgriff auf Scheler (1960) existenziell und immer darauf ausgerichtet, etwas – eine Seinsart – zu erfassen. Wissen dient somit als Bildungs-, Erlösungs- oder Leistungswissen den Akteuren zu ihrer Lebensgestaltung. Einschränkungen des Wissens erfolgen

²³ Die Wissenssoziologie gründet auf der konstruktivistischen Sichtweise (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 1ff.), doch im konstruktivistischen Denken finden sich abermals zwei unterschiedliche Ansätze: die radikalkonstruktivistischen und die sozialkonstruktivistischen. Radikalkonstruktivistische Ansätze, wie z.B. Glaserfeld 1997, Luhmann 2005; Knorr-Cetina 1989 u.a., gehen wie die sozialkonstruktivistischen Ansätze davon aus, dass sich Welt und Wirklichkeit nicht einfach abbilden lassen. Wirklichkeit ist in beiden Strömungen nichts Objektives und vom Menschen Unabhängiges, sondern etwas Konstruiertes. Der Unterschied zwischen den beiden Ansätzen liegt darin, dass der radikale Konstruktivismus auf autopoietisch organisierte Systeme fokussiert: Systeme bringen ihre Einheiten in rekursiven Prozessen hervor; Wissen wird auf Kommunikation in sozialen Systemen zurückgeführt, die nach eigenständigen Ordnungskriterien funktionieren (vgl. Glaserfeld 1997, S. 134). In der radikalen Perspektive wird die Auffassung vertreten, dass jeder Mensch für sich allein sein Bild von der Welt erschafft. Der Sozialkonstruktivismus hingegen geht davon aus, dass der Mensch nur durch den Umgang mit anderen Menschen Erkenntnisse über seine Umwelt erlangt. Beide Konstruktionsweisen sind dem wissenssoziologischen Bezugsrahmen zuzuordnen und finden auch in den der Wissenssoziologie zugrunde liegenden Werken Berücksichtigung. Neben der sozialphänomenologisch-hermeneutischen Wissenssoziologie bilden (post-)strukturalistische Analysen und Praktiken, wie z.B. von Foucault (Foucault et al. 2010) oder Bourdieu (1992), eine wesentliche Strömung der Wissenssoziologie, die allerdings eher Strukturfragen in den Mittelpunkt rückt.

²⁴ Austauschprozesse bleiben in der radikalkonstruktivistischen Perspektive unterbelichtet, diese trägt diesem Aspekt ausschließlich über Kommunikationsschemen Rechnung. Kommunikation ist folglich maßgeblicher Bestandteil des Wissens, im Sinne der metakommunikativen Devise von Watzlawick ist ein Nicht-Kommunizieren nicht möglich (vgl. Watzlawick 2004, S. 53). Während Mead (1992, S. 86; S. 306) auf die kommunikativen Prozesse im Denken zielt, geht Keller (2013, S. 80) davon aus, dass sich Denken und Handeln dialektisch entwickeln. Dabei verweist er auf Routineprozesse, die aufgebrochen werden und sich wieder neu bilden, also stetig in Bewegung sind (vgl. Keller 2013, S. 81). Um über die Kommunikation hinaus Aussagen treffen zu können, eignet sich eher die sozialkonstruktivistische Perspektive für die Fragestellung nach dem Austausch. Auch bei den (post-)strukturalistischen Ansätzen bleibt die Subjektperspektive im Hintergrund zugunsten der Strukturmechanismen, die als prägend angesehen werden. Das Subjekt wird eher als reagierend denn als agierend betrachtet. Im Zuge der Untersuchung von Wissenstransfer sollte die Offenheit bestehen, das Subjekt in seiner Ganzheit zu betrachten, weshalb hier keine strukturalistischen Einschränkungen vorgenommen werden; im Folgenden steht also die sozialkonstruktivistische Sichtweise im Zentrum.

aufgrund struktureller Begrenzungen, wie z.B. durch Machtstrukturen (vgl. Scheler 1960, S. 12; dazu auch z.B. Massen 2009, S. 20-24; Schützeichel 2007, S. 55-76). Mannheim (1952, S. 229) versteht den Zusammenhang von Wissen und Handeln von der Seinsverbundenheit her, d.h. er geht auf der Basis der Verortung des Wissens im Denken den strukturellen Entwicklungen in Denkstilen nach (vgl. dazu auch Massen 2009, S. 24-28). Durch den Amerikaner Mead (1992) und dessen Sozialisationstheorie wurde das starre Wissenskonzept der Begründer verflüssigt. Mead (1992, S. 86) beschreibt auf der Grundlage des Denkens die intersubjektive Kommunikation als eine Voraussetzung für das Handeln. Demnach spiegeln sich Denkprozesse in Handlungsweisen. Sie liegen zeitlich zwischen routinierten, bereits habitualisierten Handlungen und dem zeitlich verzögerten Umgang mit neuen, ungeübten Handlungen (vgl. Richter 2002, S. 72); einer neuen Handlung gehen Denkprozesse voraus. Darauf baut der Symbolische Interaktionismus von Blumer (1981) auf, der annimmt, dass dem ungeübten Handeln ein Denkprozess vorausgeht, der dann in einen Deutungsprozess überführt wird – Akteure handeln auf der Grundlage von Bedeutungen (vgl. Blumer 1981, S. 81). Der Deutungsprozess findet jedoch nicht ausschließlich intrasubjektiv, sondern im Aushandlungsprozess mit anderen statt (vgl. ebd., S. 82). Deutungen sind epochal wandelbar, weder durchweg eindeutig noch statisch (vgl. Blumer 1981, S. 82ff.). Sie beruhen vielmehr auf Interpretationen in einem Wechselspiel zwischen der eigenen Person und dem anderen (vgl. Schütz 1992, S. 156). Den Kern dieses Wechselspiels bildet das Verstehen. An das Wissen knüpfen Handlungen an, die Weber (1980, S. 13ff.) nach drei grundlegenden Handlungstypen systematisiert: Beim zweckrationalen Handeln wird ein Nutzen erwartet, und diese Erwartungshaltung geht als Wissensannahme in das Handeln ein. Dagegen beruht traditionelles Handeln auf Routinewissensbeständen, während beim affektiven Handeln Handlungen mit geringem Wissen vollzogen werden. Wissen beruht auf Verstehen, denn das Handeln richtet sich am Verständnis aus. Der Sinn, der den Handlungen innewohnt, ist daher sozial vermittelt. Er lässt sich als Wissen bezeichnen (vgl. Weber 1980, S. 15ff.). Wissen wird damit nicht nur als Ergebnis psychischer Verstehensprozesse, sondern auch als Ausdruck sozialer Prozesse begriffen.

In der interaktionistischen Tradition (vgl. Schütze 1992; Hughes 1971) wird Handeln als Interaktion betrachtet, welche das Ergebnis eines wiederum durch Interaktion angetriebenen Interpretationsprozesses ist. Mit Rückgriff auf den Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1981) stehen das Handeln und das Deuten im Vordergrund.²⁵ Austauschprozesse sind demzufolge als

²⁵ Die Studien in der Forschungstradition des Symbolischen Interaktionismus folgen der Grundannahme, dass alles Wissen sozial konstruiert ist und keine Trennung zwischen kognitiven und sozialen Aspekten möglich ist (vgl. Clarke/Gerson 1992, S. 181). Durch interaktives Arbeiten, z.B. in der Wissenschaft, können Handlungsweisen rekonstruiert werden und die in einem gesellschaftlichen Bereich entwickelten Konzepte lassen sich somit auch auf einen anderen Bereich übertragen (vgl. Strübing 1997, S. 377).

Bestandteil des Handelns zu verstehen. Das gilt auch für professionelles Handeln, das von der Immanenz expliziter und impliziter Wissensbestände geprägt ist (vgl. Soeffner 2004, S. 239; dazu auch Langer/Schröder 2011; Böhle 2009; Reichertz 1991). Im Anschluss an Weber interessiert Schütz (1992) besonders die gesellschaftliche Verteilung und Integration von Wissen, die er an der idealtypischen Differenzierung dreier Wissensträger deutlich macht: des Experten, des Mannes auf der Straße und des gut informierten Bürgers (vgl. Schütz 1992, S. 88ff.). Das Ausmaß des Interesses an Wissen unterscheidet diese drei Typen, deren Relevanzzonen von unmittelbarer über mittelbare Relevanz bis hin zur relativen bzw. völligen Irrelevanz reichen und deren Repräsentationen sich in der Regel überlappen (vgl. Schütz 1992, S. 92; vgl. Abschnitt 2.2).²⁶ Eine Synthese dieser wissenssoziologischen und phänomenologischen Konzepte findet sich unter dem Begriff der hermeneutischen Wissenssoziologie bei Berger und Luckmann (1980).

Wechselseitige Repräsentationen von Wissen und Handeln

Mit dieser Synthese verschiebt sich in der hermeneutischen Wissenssoziologie die Fokussierung auf das Wissen und Deuten, das seine Basis im Handeln hat (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 71). Wissen wird im Vergleich zu den ersten Wissenssoziologen wie Mannheim und Scheler weiter gefasst, „Wissen' definieren wir als die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmte Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 1980, S. 1). Wissen entsteht durch das Handeln in gegenseitigen Verhandlungen, die zur eigenen Verständigung beitragen (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 26). Durch den Erwerb von Denk- und Wissenssystemen und deren Ausdeutung nach eigenen Relevanzen kann eine Aneignung von Wirklichkeit erzielt werden. Beim Handeln wird auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen, das im Zuge seiner Anwendung ausgelegt werden muss, aufgrund der jeweils unterschiedlichen Anforderungen konkreter Situationen. Auf diese Weise wird bestehendes Wissen weiterentwickelt und im Zuge der Objektivierung beim Handeln anderen – z.B. durch Kommunikation – zur Aneignung zur Verfügung gestellt (vgl. Reichertz 2013, S. 50ff.). Wissen behält nur so lange seine Gültigkeit, wie es als befriedigend erlebt wird – kommen Zweifel auf, gerät die Routine ins Wanken (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 45). Mit einer intersubjektiven Äußerung von Wissen wird die eigene Perspektive an die Gesellschaft zurückgegeben und damit

²⁶ Schütz hat im Rahmen eines wissenssoziologischen Ansatzes einen phänomenologisch-kognitiven Wissensbegriff in die Debatte eingeführt. Wissen ist nach seiner Auffassung der individuelle Wissensvorrat des Einzelnen und nicht vom Träger des Wissens zu trennen. Dessen Wissensvorrat umfasst neben expliziten, klaren und gut formulierten Einsichten – etwa dem Fachwissen des Experten – auch weniger klare Meinungen und Annahmen. Eine große Rolle spielt in dieser Tradition das „fraglos Gegebene“: „Was fraglos gegeben ist, hält man bis zum Beweis des Gegenteils einfach als gegeben und gegeben-so-wie-es-mir-scheint – d.h. so wie ich oder andere, denen ich traue, es erfahren oder ausgelegt haben“ (Schütz 1992, S. 89).

soziale Wirklichkeit geschaffen. Jegliches (auch theoretisches) Wissen muss deshalb zugleich als Grundlage und Produkt des Handelns betrachtet werden (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 71). Es handelt sich um einen dialektischen Prozess, der in den drei Teilprozessen Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung verläuft. Gegenstand sind soziale Realitäten, die sich in Handlungen erhärten: über Routine, Internalisierung von Erwartungen, sprachliche Typisierung, Übermittlung in die nächste Generation usw. (vgl. Knorr-Cetina 1989, S. 88). Die subjektive Wirklichkeit der Alltagswelt wird mit anderen geteilt, so dass jeder Akteur einen Transfer von Wissen betreibt. Dabei entstehen immer wieder neue Probleme mit den Wirklichkeiten anderer Akteure, weil jeder ein anderes Wissen besitzt (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 25). Die Kommunikation ist das wichtigste Merkmal der Objektivierung in der intersubjektiven Welt; Interaktionen werden entsprechend als besonders gelingend erlebt, wenn Reziprozität in vis-a-vis-Situationen erreicht wird (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 31). In der Tradition der hermeneutischen Wissenssoziologie²⁷ geht es um die Rekonstruktion der strukturellen Bedingungen und Anforderungen, die Akteure in ihren Handlungen bewältigen müssen, und um die Rekonstruktion der durch diese spezifische Struktur eröffneten bzw. verschlossenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Reichertz 2010, S. 174; dazu auch Reichertz 2013; Soeffner 2004). Die hermeneutische Wissenssoziologie beleuchtet, welches Wissen wahrgenommen, konstruiert und transferiert wird, welche Zuordnungen zu einer Institution, zu einer bestimmten Wahrheit etc. vorgenommen werden und welche Beweggründe dahinter stecken (vgl. Soeffner 2004, S. 40).

Bei der Weiterentwicklung des Sozialkonstruktivismus durch den Kommunikativen Konstruktivismus steht das kommunikative Handeln im Mittelpunkt; es löst hier die soziale Konstruktion in der ‚pole position‘ ab (vgl. Keller et al. 2013, S. 11). Damit findet erneut eine Perspektivenverschiebung statt, nämlich vom Wissen und Deuten auf das Handeln und Deuten. Der Kommunikationsbegriff bezieht sich dabei nicht nur auf den Austausch bzw. den Transfer, sondern auch auf die Vermittlung, womit jegliche Praktiken gemeint sind, in denen „zugleich Identität, Beziehung, Gesellschaft und Wirklichkeit fest-gestellt werden. [...] Kommunikation ist somit die Basis gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Keller et al. 2013, S. 13). Interaktionistisch betrachtet ist

²⁷ Die hermeneutische Wissenssoziologie ist erstens an der Ausbildung gesellschaftlicher Wissensbestände interessiert, die den sozialen Akteuren in der Wahrnehmung und Erledigung von Arbeitsaufgaben (professioneller wie alltäglicher Art) zur Verfügung stehen und an denen sie sich im Handeln in je spezifischer Weise orientieren. Zweitens wird eine aktive Bezugnahme sozialer Akteure auf gesellschaftlich bereitgestellte Wissensbestände und Orientierungsmuster, die Auslegung und Modifikation derselben sowie der Entwurf von Handlungszielen und -abläufen aus Sicht der Akteure analysiert. Das Handeln von Akteuren wird weder als beliebig noch als automatisch gesteuert verstanden, sondern die Akteure bewegen sich im Rahmen möglicher Handlungsoptionen, die sie in ihre Position einbeziehen, und nehmen Situationsdefinitionen vor, über die sie in den jeweiligen Kontext hineinwirken (vgl. Pöferl/Schröer 2012, S. 1).

Kommunikation stets soziales Handeln und ihr Auftakt ist immer ein Handlungsproblem, auf das man antwortet (vgl. Reichertz 2013, S. 49). Kommunikation bildet damit die Voraussetzung für den Transfer von Wissen und zugleich gestaltet sie den Transfer von Wissen. „Kommunikation ist in diesem Sinne bewusstes und geplantes, ebenso wie nicht bewusstes, habitualisiertes und nicht geplantes zeichenvermitteltes Handeln“ (Reichertz 2013, S. 50). Durch Kommunikation wird Wirklichkeit konstruiert und bewertet. In der Vermittlung ist dies konfliktrichtig, da die Kommunikationsakteure divergierende Vorstellungen und Interessen verfolgen (vgl. Reichertz 2013, S. 50f.). Wie der Sozialkonstruktivismus geht der kommunikative Konstruktivismus von wechselseitigen Bezügen zwischen der eigenen Person und den anderen aus, fokussiert sie aber dahingehend, dass „alles, was am sozialen Handeln relevant ist, notwendig auch kommuniziert werden muss“ (Knoblauch 2013, S. 27). Damit stehen Wissen, Deuten und Handeln in einem stetigen Bezug. Erst durch das Handeln wird Wissen sichtbar. Handeln wird wiederum durch Wissen geprägt. Im Handeln wird Wirklichkeit als Deutung kommuniziert und zugleich objektiviert (vgl. Knoblauch 2013, S. 27). Der Begriff der Kommunikation verführt dazu, alles Haptische auszuschließen, doch dies ist hier nicht gemeint, da „alles (...) körperliche Verhalten als kommunikatives Handeln anzusehen“ (Knoblauch 2013, S. 32) ist. Die akteursbezogenen Handlungen finden nicht immer systematisch und zielgerichtet statt, sondern können auch sedimentiert und habitualisiert ablaufen (vgl. Knoblauch 2013, S. 35). Wissen ist unter dieser Perspektive sozial kommunizierte Deutung, die (handelnd) transportiert und objektiviert wird bzw. objektiviert transportiert wird (vgl. Knoblauch 2013, S. 36).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Der Überblick über die vorgestellten Ansätze und ihre historische Entwicklung erlaubt es, den durchgängigen starken Bezug zwischen Wissen (und Deuten) und Handeln (und Deuten) und den Wechsel der Schwerpunktsetzungen nachzuzeichnen. Insgesamt wird eine Koexistenz von Wissen und Handeln sichtbar. Die Ansätze der hermeneutischen Wissenssoziologie, deren Weiterentwicklung im Kommunikativen Konstruktivismus und der Rückgriff auf den Symbolischen Interaktionismus erlauben eine Integration der Doppelperspektive: Deutung von Wissen beim Handeln, Handeln auf der Grundlage von Wissen. Wissen und Handeln erscheinen als hybrid²⁸ und können nicht getrennt werden. Um auf die Überlegungen aus Abschnitt 2.1.1 zurückzuleiten: Die Black Box des Wissens beim Transfers liegt im Akteur, der seine Deutungen und sein Wissen in Handlungen letztlich mehr oder

²⁸ Knobloch (2013, S. 42) spricht in diesem Zusammenhang von der „Verflüssigung von Wissen und Handeln“.

weniger bewusst kommuniziert.²⁹ Der Bedeutung dieser Hybridisierung von Wissen und Handeln für den Wissenstransfer wird im Folgenden nachgegangen.

2.1.3 Hybridisierung von Wissen und Handeln – Potenziale und Konflikte

Wie in den vorangegangenen Abschnitten anhand verschiedener theoretischer Ansätze gezeigt, sind Wissen und Handeln stets eng verwoben, man kann von einer Hybridisierung von Wissen und Handeln sprechen. Diese komplexe, und durchaus auch widersprüchliche Einheit von Wissen und Handeln führt zu einer Reihe von Potenzialen und Konflikten auf drei analytisch zu trennenden Ebenen: der intrapersonalen, der interpersonalen und der kontextspezifischen Ebene. Auf allen drei Ebenen sind die Akteure gefordert, diese hybride Einheit und ihre Konsequenzen zu gestalten. Im Folgenden wird dies diskutiert, zugeschnitten auf die Frage der Gestaltung der Wissenstransferpraxis.

Intrapersonale Hybridisierung von Wissen und Handeln

Intrapersonale Hybridisierung von Wissen und Handeln bringt eine ständige Auseinandersetzung innerhalb der Person mit sich: mit Deutungen, Handlungen, Wissen und damit der Person mit sich selbst. Die Deutung steht zwischen Wissen und Handeln; Wissen, Deuten und Handeln können als ein Dreieck beschrieben werden, dessen Eckpunkte sich dialektisch zueinander verhalten. Für den Akteur können Wissen, Deuten und Handeln im Einklang stehen – oder nicht. Bei Handlungsentscheidungen wirken sich Einklänge günstig für den Akteur aus, denn er erkennt das eigene Wissen als Handlungsgrundlage an, so dass zügige Handlungsentscheidungen getroffen werden können, was sich speziell in Krisensituationen als vorteilhaft erweist. Insbesondere wenn sich Wissensbestände bewähren und routinisiert werden, agieren Akteure in Handlungssituationen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit (vgl. Abschnitt 2.2.2). Allerdings kann diese Sicherheit auch zu Fehlschlüssen bezüglich der Überlegenheit des Wissens führen, wie die Verwendungsforschung zeigt – auch was die Konsequenzen für einen Wissenstransfer betrifft (vgl.

²⁹ Selbst in Institutionalisierungsprozessen spielen sich Handlungen in kommunikativer Form in divergierenden Strukturierungsgraden ab (vgl. Knoblauch 2013, S. 39). Die in Institutionen vorhandenen Kommunikationsmuster bilden einen Ordnungsrahmen, in dem sich verschiedene Wissensordnungen ebenso wiederfinden wie unterschiedliche Kommunikationsstile (vgl. Knoblauch 2013, S. 40; dazu auch Bourdieu 2005). Institutionell legitimierte Handlungen entstehen durch die Sedimentierung von Wissen und können auf dieser Basis gedeutet werden. Legitimation ist eine kommunikative Handlung, die zur Stabilisierung genutzt wird, selbst jedoch instabil ist, weil sie fortwährenden Änderungen unterliegt (Knoblauch 2013, S. 41).

Abschnitt 3.2.2). Besteht dagegen zwischen Wissen, Deuten und Handeln kein intrapersonaler Einklang, kommt es zu Uneindeutigkeiten, Widersprüchen und Zweifeln. Ihren Ursprung können diese Verunsicherungen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Person haben; in beiden Fällen ist das Vertrauen in die Adäquanz der eigenen Wissensbestände irritiert bzw. erschüttert. Alle Akteure sind permanent sowohl mit Einklängen als auch mit Widersprüchen ihrer eigenen Wissens-, Deutungs- und Handlungsweisen konfrontiert. Wie solche intrapersonalen Auseinandersetzungen den Transfer von Wissen beeinflussen, ist eines der Themen der vorliegenden Untersuchung.

Interpersonale Hybridisierung von Wissen und Handeln

Eine kontinuierliche Auseinandersetzung der eigenen Person mit den anderen ist zwangsläufig immer gegeben (vgl. Abschnitt 2.2.2). Das subjektive Wissen drückt sich in Form von Handlungen aus, die von anderen als Zustimmung oder Ablehnung erlebt und gedeutet werden können. Zustimmungen resultieren aus einer Übereinstimmung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen; sie führen zur Anerkennung der Handlungen und des Wissens des jeweils anderen (vgl. Honneth 2010, S. 141f.). Handlungen erscheinen somit nicht wertneutral. Das Subjekt tritt kommunizierend als Produzent und Repräsentant mit seinem Wissenspaket auf und schreibt zugleich dem anderen ein Wissenspaket und damit eine Identität zu (vgl. Reichertz 2013, S. 55; Goffman 2005, S. 23)³⁰. So wechseln Anerkennungen und Aberkennungen stetig (vgl. Reichertz 2013, S. 56) auf der Basis von Deutungen. Agamben (2010) beschreibt diese Deutungszonen als subjektive Bereiche von Uneindeutigkeiten und Ununterscheidbarkeiten, die sich „als verdichtete Orte gesellschaftlicher Transformation bzw. Beharrung dar[stellen]. In ihnen müssen nicht nur Wissenskonflikte konkret bewältigt, sondern darüber hinaus und zugleich die Regeln der Konfliktlösung von neuem ausgehandelt werden“ (Bösch 2010, S. 163). Es entstehen unklare Erwartungshaltungen, die zu weiteren Konflikten führen können (vgl. Bösch 2010, S. 163). Die Konflikte zwischen den Akteuren haben einen Einfluss auf den Wissenstransfer, was sich in zahlreichen Studien zeigt (vgl. Abschnitt 3.2). Die Fokussierung auf Konflikte lässt jedoch aus dem Blick geraten, dass auch Anerkennungsprozesse Konsequenzen für den Wissenstransfer haben. Es erscheint notwendig, den Blick auch auf Anerkennung als Potenzial der Aushandlungsprozesse zu richten – wobei der Begriff der Aushandlungsprozesse hier im Rückgriff auf Strauss (1978) verstanden wird: Aushandlungsprozesse prägen professionelles Handeln der beteiligten Akteure in einem Organisationszusammenhang (vgl. ebd., S. 98f.). Aushandlungsprozesse beziehen sich auf

³⁰ Durch Kommunikation in Form von Sprachprozessen wird die Entwicklung von Identität maßgeblich geprägt (vgl. Mead 1992, S. 177). Deshalb ist Kommunikation erst dann möglich, wenn Bewusstsein existiert (vgl. Mead 1992, S. 131).

spezifische Situationsdefinitionen und Handlungsmöglichkeiten und produzieren bzw. reproduzieren so soziale Ordnung (vgl. Strauss 1978, S. 234; vgl. Abschnitt 3.1.3).

Intra- und interpersonale Aspekte lassen sich nur analytisch trennen, denn sie bilden stets eine Einheit. Demnach müssen Konflikte immer auf beiden Ebenen, der intra- und der interpersonalen Ebene, bewältigt werden. Wie diese Bewältigung beim Transfer von Wissen gestaltet wird, ist eines der Themen der Rekonstruktion der Transferpraxis in Kapitel 5 und 6. Neben Konflikten zeigen sich aber auch Potenziale beim Transfer, insbesondere im Aspekt der Anerkennung. Der Transfer ermöglicht es, neues Wissen zu generieren und vorhandene Wissensbestände zu revidieren und zu modifizieren. Wie diese Potenziale in Aushandlungsprozessen eingelöst und genutzt werden, gehört ebenfalls zu den Themen der hier unternommenen Rekonstruktion der Transferpraxis.

Kontextspezifische Hybridisierung von Wissen und Handeln

Der interpersonale Austausch findet immer in einem Kontext statt. Daher ist es erforderlich, die Hybridisierung von Wissen und Handeln auch auf der Ebene des Kontexts auf Problematiken und Möglichkeiten zu analysieren. In interpersonalen Situationen bewegen sich die Akteure stets zwischen Anerkennung und Aberkennung³¹ und sind bei diesem „Kampf um die Anerkennung“ (Honneth 2010) vor allem mit Aspekten der Macht konfrontiert. Aberkennung bzw. Um- oder Neuinterpretation von Zuschreibungen beinhalten für die Akteure auch die Macht, eigene Ziele zu verfolgen und zu erreichen (vgl. Reichertz 2013, S. 55). Deutende Zuschreibungen gestatten es den Akteuren, andere einzuordnen und sich selbst in Verbindung zu anderen zu setzen (vgl. Honneth 2010, S. 142), wodurch soziale Beziehungen entstehen bzw. repräsentiert werden (vgl. dazu auch Goffman 2005, S. 149). Im Beziehungskontext kann Macht in Form von *Kommunikationsmacht* auftreten. Sie ergibt sich aus der Beziehung heraus und kann zugleich Handlungsmotiv der Akteure sein und ihre Handlungsfähigkeit repräsentieren.³² Wer sich besser ausdrücken kann, nimmt meist eine Position ein, die zugleich mit einer gewissen *Definitionsmacht* ausgestattet ist. Doch die Definitionsmacht ist fragil, „weil der ‚Nutzenbeweis‘ und die ‚Nutzenkontrolle‘ des Wissensangebotes sich dem professionellen Zugriff entziehen und damit letztlich auf so schwer

³¹ Auch Bourdieu (2005) beschäftigt sich mit Anerkennungsfragen beim Austausch von Wissen. Bei ihm steht die Anerkennung von Sprechakten im Vordergrund und nicht die Beschreibung oder Erklärung von Verständigungsprozessen (vgl. ebd., S. 41). Bourdieus Analyse gibt deshalb nicht viel für die Frage nach dem Wissenstransfer her, bei dem eher die Umgangsweisen als die technokratischen Sprachaspekte im Zentrum stehen.

³² Reichertz (2013, S. 59) verweist eindrücklich auf das Zusammenspiel der Kommunikationspartner in der Dimension der Macht, das an die Identitätskonstruktion der Akteure gebunden ist. Im Wesentlichen bedeutet diese Macht eine „Macht der Sozialität“ (ebd.).

kalkulierbaren Größen wie Alltagsevidenz, Plausibilität, Konsensfähigkeit, Nachvollziehbarkeit für Laien etc. angewiesen bleibt“ (Lau/Beck 1989, S. 20). Charisma und Überzeugungskraft gehen mit strukturellen Handlungsspielräumen einher, die den einen Akteuren zur Verfügung stehen und anderen nicht (vgl. Abschnitt 2.1.2; dazu auch Lau/Beck 1989, S. 308f.). Die Definitionsmacht ist damit gekoppelt an Gestaltungsoptionen, aber zugleich davon zu unterscheiden. *Gestaltungsmacht* beschreiben Lau und Beck (1989, S. 14f.) wie folgt: „die ‚Gestaltungsmacht‘ [...] ist [...] immer relativ, d.h. in Abgrenzung zu Einfluß- und Definitionschancen anderer Konkurrenz-, Kooperations- und Kontrollgruppen [...] zu verstehen; und sie beruht im wesentlichen auf den institutionell abgesicherten Möglichkeiten einer Expertengruppe, in eigener Regie und innerhalb der fachlichen Kompetenzdomänen Laienlösungen durch Expertenlösungen zu ersetzen, also eine ‚Entzauberung der Welt‘ extensiv aufgrund professionsinterner Rationalitätsregeln voranzutreiben und zu organisieren“ (Lau/Beck 1989, S. 14–15). Kommunikations-, Definitions- und Gestaltungsmacht unterscheiden sich zwischen den Akteuren und zwischen den Kontexten, so dass die Akteure sie immer wieder neu ausloten und ausbalancieren müssen (vgl. dazu auch Abschnitt 3.3). Dieses kontextspezifische Ausloten und Ausbalancieren der Machtaspekte geschieht in der Beziehung der Akteure zueinander: „Je ‚enger‘ die Beziehung der Kommunizierenden zueinander ist, also je relevanter sie füreinander sind, desto mehr Macht entfaltet kommunikatives Handeln“ (Reichertz 2013, S. 59). Vor diesem Hintergrund muss in der hier vorliegenden Untersuchung einerseits danach gefragt werden, in welchem Verhältnis die Akteure beim Transfer von Wissen zueinander stehen, und andererseits danach, wie sich ihr Miteinander gestaltet.

2.2 Wissen – Arten und Formen, die den Transfer prägen

Verschiedene Wissensarten und Wissensformen prägen den Transfer. Diese Auffächerung und Ausdifferenzierung spielt eine große Rolle für den Wissenstransfer und ist daher bei einer Rekonstruktion des Wissenstransferhandelns zu berücksichtigen. Es lassen sich drei Dimensionen unterscheiden: Zunächst stehen die *Produktionsweisen* von Wissen im Zentrum. Wissensproduktion kann darauf abzielen, Wissenschaftlichkeitskriterien zu erfüllen, oder unabhängig von Wissenschaft im Handlungsalltag in Erscheinung treten. Die Produktion von wissenschaftlichem Wissen kann wiederum an divergenten Kriterien von Wissenschaftlichkeit ausgerichtet sein (Abschnitt 2.2.1). Im Zusammenhang damit stehen die *Verwendungsweisen* der produzierten Wissensbestände. In

wissenschaftlichen und praktischen Kontexten³³ wird mit den Wissensbeständen ein je unterschiedlicher Umgang praktiziert und dadurch wird ihnen eine je andere Bedeutung zugeschrieben (Abschnitt 2.2.2). Den Spagat zwischen den Produktions- und Verwendungsweisen schließt die dritte Dimension der *Vermittlungsweisen*. Während die Dimension der Produktionsweisen auf die Erzeugung von Wissen für die Profession bzw. zur Bewältigung des Handlungsalltages gerichtet ist, fokussiert die Dimension der Verwendungsweisen auf die subjektiven Mechanismen der Nutzung der Wissensbestände. Damit verschiebt sich der Fokus von der professionellen Ebene auf die subjektive Ebene. Die Vermittlungsweisen integrieren beide Ebenen durch eine Zusammenführung subjektiver und professioneller Wissensbestände mit ihren unterschiedlichen Facetten beim Transfer (Abschnitt 2.2.3). Die Kategorisierung erlaubt es nicht nur, die Wissensarten und -formen sichtbar zu machen, sondern zeigt vor allem die Unterschiede beim Handeln. So wird es möglich, zentrale Ausgangskriterien für den Transfer zu formulieren (Abschnitt 2.2.4).

2.2.1 Produktionsweisen von Wissen

Zwischen zwei Produktionsweisen von Wissen kann unterschieden werden: der Produktion von wissenschaftlichem Wissen und der von Erfahrungswissen. Beide Produktionsformen unterscheiden sich grundlegend. Aber auch die Produktionsformen von wissenschaftlichem Wissen weisen wichtige Unterschiede auf. Im ersten Schritt werden die beiden Produktionsformen von wissenschaftlichem Wissen im Stil von mode 1 und mode 2 dargestellt, und damit verbunden werden die Bezüge dieser beiden Modi zu Statusfragen der Wissensproduktion berücksichtigt. Im zweiten Schritt werden außerwissenschaftliche Produktionsweisen von Wissen und deren Geltungsansprüche diskutiert.

Wissenschaftliche Produktionsweisen und Statusfragen

Wissenschaftlichem Wissen wurde lange Zeit ein Sonderstatus zugeschrieben: Universale Gültigkeit, Objektivität und Eigenständigkeit sind die Schlagworte, die so produziertes wissenschaftliches Wissen markieren. Diese logisch-rationalen Grundlegungen, verbunden mit empirischer Wiederholungskontrolle, sind allerdings in erster Linie in den Naturwissenschaften

³³ Weitere Ausführungen zu den wissenschaftlichen und praktischen Kontexten professioneller Felder und professioneller Akteure finden sich im anschließenden Kapitel 3.

vorzufinden und in den so genannten „weichen Wissenschaften“ (Böhle 2013, S. 54) kaum einzulösen. Die Human- und Sozialwissenschaften zeichnen sich überwiegend durch die Rekonstruktion von Mannigfaltigkeit und Komplexität konkreter Gegebenheiten aus und sperren sich „gegen die Reduktion auf das exakt Messbare und eindeutig Beschreibbare“ (Böhle 2013, S. 53).

Der Modus 1³⁴ bezeichnet die traditionelle Produktionsform von wissenschaftlichem Wissen mit dem Ziel, abgesicherte Erkenntnis von möglichst universaler Gültigkeit zu erzeugen (vgl. Weingart 1999, S. 48). Dieser Produktionsform entspricht die grundlagenorientierte Forschung, die zeitlich längerfristig in ausschließlich wissenschaftlichen Interaktionsprozessen hierarchisch strukturiert erfolgt und auf einem „Ensemble von sozialen und kognitiven Normen und Praktiken“ (Bender 2001, S. 11) basiert, wobei die Verwertbarkeit der Erkenntnisse zumindest nicht im Vordergrund steht (vgl. Sanders/Beywl 2000, S. 47). Während die Grundlagenforschung relativ zweckfrei nach Ergebnissen strebt und abstraktes, grundlegendes Wissen produziert, agiert die anwendungsbezogene Forschung³⁵ in einem Kontext konkreten Handelns (vgl. Oestreicher/Lemaire 2011, S. 234f.). Anwendungsorientierte Forschungen zielen auf die Verwertbarkeit der Erkenntnisse. Das kann so weit gehen, dass nicht mehr nur soziales Handeln analysiert wird, sondern auch soziale Interventionen hinsichtlich ihrer Wirkung beurteilt werden (vgl. Schnell et al. 2008). Insbesondere die Evaluationsforschung³⁶ stellt nicht nur Ergebnisse dar, sondern bewertet diese auch und wirft damit die brisante Frage auf, ob sie sich so einer marktwirtschaftlich orientierten, oft monokausal verkürzten Sichtweise staatlicher Auftraggeber unterwirft – und damit evtl. dazu neigt, sich gegen die Praxisakteure³⁷ zu wenden (vgl. Abschnitt 3.3.3). Unter dem Label „mode 2“ wird anwendungsorientiertes Problemlösungswissen generiert, welches als robustes kontextualisiertes Wissen seine Anwendungstauglichkeit unter Beweis stellt und durch Transdisziplinarität gekennzeichnet ist (vgl. Gibbons et al. 1994, S. 168; dazu auch Gibbons 2009; Nowotny et al. 2005; Nowotny 2000; vgl. auch Abschnitt 2.1.1). Die Erzeugung dieses Wissens

³⁴ Der Begriff Modus 1 fasst die naturwissenschaftliche Vorstellung der Wissensproduktion, bei der Wissen innerhalb des Kontextes der Wissenschaft produziert wird (vgl. Gibbons 1994). Eingeführt wird dieser Begriff von Gibbons mit dem Aufkommen und in der Abgrenzung von Modus 2, der Wissensproduktion bei der Wissen zunehmend auch außerhalb des Kontextes der Wissenschaft generiert wird (s.u.).

³⁵ Genau genommen kann nicht von angewandter Forschung gesprochen werden (vgl. Lüders 2006), da die Anwendung der Forschungserkenntnisse ohne entsprechende subjektive Anpassungsleistungen grundsätzlich unmöglich ist (vgl. z.B. Oestreicher/Lemaire 2011, S. 234f.; Dimbath 2009, S. 113; Busse/Ehlert 2009, S. 326). Daher wird hier der Begriff der anwendungsorientierten Forschung gewählt.

³⁶ Es gibt eine Diskussion um Evaluation als Beurteilung von Praxis im Hinblick auf die vorher gesteckten Ziele und um Evaluationsforschung als Reflexion der Praxis des Evaluierens (inklusive methodologischer Aspekte). Im Bereich Sozialer Arbeit ist sicherlich die Orientierung der ‚Partizipativen Evaluation‘ von Interesse. Einen kritischen Überblick geben Dimbath und Schneider 2006, S. 109-134; eine Zusammenfassung findet sich bei Oestreicher und Lemaire 2011, S. 221-237.

³⁷ Zur Definition von Praxis siehe Abschnitt 3.1.

erfolgt gewöhnlich in komplexen Netzwerkzusammenhängen unterschiedlichster Akteure und in zeitlich befristeten Interaktionsprozessen (vgl. Bender 2001, S. 9). Die mit dieser Produktionsform einhergehende Wissenschaft wird daher auch als „partizipatorische Wissenschaft“ (Gibbons et al. 1994, S. 148) bezeichnet. Sie stellt die Exklusivposition der Wissensproduktion nach Modus 1 in Frage. Dadurch, dass Qualitätskontrollen im Modus 2 der alleinigen Zuständigkeit von Wissenschaftsdisziplinen entzogen werden und die Standards der Wissenschaftlichkeit unter anderem auch ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Kriterien unterworfen werden, wie z.B. der Marktfähigkeit und der Kosteneffektivität, verändern sich Beurteilungskriterien; Wissenschaftsakteure sind hier nur noch Koproduzenten wissenschaftlichen Wissens (vgl. Gibbons et al. 1994, S. 8f.). Forschungsakteure arrangieren sich nicht allein mit peers wie im Produktionsprozess von mode 1, sondern sind auf die Mitwirkung ihrer neuen Koproduzenten und nicht zwangsläufig forschungsaffiner Praxisakteure angewiesen. Diese partizipatorischen Beziehungsgeflechte zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren in der Wissensproduktion nach mode 2 erzeugen in Prozessen der heterarchischen, zeitlich befristeten Wissensproduktion anderes Wissen neuer Qualität (vgl. Latniak/Wilkesmann 2005, S. 29; dazu auch Bender 2001, S. 13). Obgleich die Qualität dieses anwendungsbezogen produzierten Wissens aus akademischer Perspektive stets höchst ambivalent bewertet wurde, verschiebt sich die institutionelle Zuordnung doch zunehmend dahin, dass beide Produktionsmodi in allen Forschungsinstitutionen vertreten sind, wengleich mit unterschiedlicher Dominanz (vgl. Beckert et al. 2008, S. 327f.). Darauf verweist auch die aktuelle Debatte der Wissensforschung um neue Formen und Orte der gesellschaftlichen Wissensproduktion. Damit treten neben die Wissensproduktion in ausdifferenzierten, handlungsentlasteten Kontexten – wie z.B. den Fachhochschulen, Universitäten und Forschungsinstituten – andere, gesellschaftlich stärker eingebettete Formen und Orte der Wissensproduktion (vgl. Gibbons 2009). Das lange geführte Nischenleben anwendungsorientierter Forschung als ‚Abfallprodukt‘ einer ‚richtigen‘, klassisch-akademischen Forschung“ (Latniak/Wilkesmann 2005, S. 22) hat sich durch die Popularität des Begriffs mode 2 („Verkaufsschlager“, Weingart 1999, S. 48) verändert, wengleich es nach wie vor kontroverse Debatten um den Anwendungsbezug gibt.³⁸ Die Folge ist, dass innerhalb der Wissenschaften längst kein klarer Konsens mehr darüber herrscht, was wissenschaftliches Wissen kennzeichnet (Rothman et al. 1996). Es lässt sich festhalten, dass Forschung, die auf den Anwendungsbezug des Wissens zielt, ein anderes Wissen erzeugt als das klassische abstrakt-akademische wissenschaftliche Wissen und dass Wissenschaftsakteure in diesem Kontext im Prozess der Wissensgenerierung dem Einfluss

³⁸ Eine Zusammenstellung zur Debatte um „mode 2“ bietet Weingart (1999, S. 48-56).

von Praxisakteuren ausgesetzt sind. Die Praxisakteure bringen nicht-kodifiziertes, implizites und in Erfahrungsbeständen sedimentiertes Wissen in den Forschungsprozess nach mode 2 ein. Dadurch nimmt dieses Wissen zunehmend Einfluss auf die Wissenschaft und tritt neben das akademisch gesicherte explizite Wissen aus der Produktion nach mode 1 (vgl. Böhle 2009; Böhle u.a. 2002; Rammert 2002; Beck et al. 2001).

Außerwissenschaftliche Produktionsweisen und wissenschaftliche Geltungsansprüche

Die Struktur des außerwissenschaftlichen, in Erfahrungsbeständen sedimentierten Wissens unterscheidet sich vom wissenschaftlichem Wissen nach mode 1 nicht allein dadurch, dass es vom Praxisbezug geprägt ist, sondern auch durch das Kriterium der Nützlichkeit in Form praktischer Anwendbarkeit (vgl. Münch 1988, S. 200ff.). *Erfahrungswissen* ist Wissen, das als Alltagswissen in nicht-systematisierter Weise entsteht, einen subjektiven Bedeutungshorizont aufweist und nicht systematisch überprüft werden kann, da es einer Vielzahl von Einflüssen und Unabwägbarkeiten unterliegt (vgl. Böhle et al. 2002, S. 19f.; dazu auch Porschen 2004, S. 5). Charakteristisch für dieses nicht-wissenschaftliche Wissen ist routiniertes Handeln in einer Realität, die nicht prinzipiell angezweifelt wird. Erfahrungswissen beschränkt sich nach Böhle (2003) nicht auf routinierte Handlungsmuster, sondern wird zugleich als Befähigung zur Bewältigung *neuer* Situationen durch Erfahrung verstanden: Damit ist es nicht auf die praktische Umsetzung kognitiv-rationaler Analysen reduzierbar, sondern das Wissen selbst geht mit dem praktischen Handeln einher (vgl. Böhle et al. 2002, S. 22). Die Beschäftigung mit der Produktion dieses Wissens verlangt in einem ersten Schritt eine Konzentration auf die Deutungspraktiken der Akteure in ihrer Alltagspraxis, da das Wissen nur in der Unmittelbarkeit des Alltagshandelns generiert werden kann. Zwangsläufig resultiert daraus der zweite Schritt: Dieses Wissen wird nur durch die Bewältigung der gegebenen Realität produziert.

Nicht-wissenschaftliche Wissensformen werden in der vorliegenden Untersuchung im Rekurs auf Böhle (2003) in ihren unterschiedlichen nicht-kognitiv-rationalen Facetten zusammengefasst und in ihrer sedimentierten Form als Erfahrungswissen³⁹ bezeichnet (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 145; dazu auch Pfeiffer 2004, S. 189). Erfahrungswissen wird in zahlreichen Ansätzen mit divergierenden Fokussierungen aufgegriffen. Die Konzepte von Polanyi (1985) und von Nonaka und Takeuchi (2012) befassen sich mit dem *impliziten Wissen*. Ryle (1969) unterscheidet zwischen *Wissen und Können* (*knowing-that* und *knowing-how*). Molander (1992) spricht von *stillem Wissen*,

³⁹ Nach Schütz (1992; 2003) ist Erfahrung selbst ein Wissen, so dass ihm zufolge Erfahrungswissen ein tautologischer Begriff ist.

Volpert (2000) vertritt das Konzept des *intuitiv-improvisierenden Wissens*. Dreyfus und Dreyfus (1991) benutzen die Bezeichnung *intuitives Wissen* und Brater (2011) geht von einem *künstlerischen Wissen* aus.⁴⁰ Porschen resümiert, dass ein gemeinsamer Grundgedanke all diese divergierenden Konzepte durchzieht: Sie zielen alle auf den „nicht kognitiv-rationalen Bestandteil von Wissen und Handeln“ (Porschen 2008, S. 73). Zwischen den Produktionsweisen und Wissensarten wird in vielen Diskursen eine Rangordnung hergestellt, nach der Erfahrungswissen – obwohl es durchaus genutzt wird – abgewertet wird und wissenschaftlich begründetes Wissen als grundsätzlich überlegen gilt (vgl. Böhle et al. 2002, S. 33ff.). Zudem werden Abgrenzungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen in das im praktischen Handeln generierte Erfahrungswissen hineinverlagert: Erfahrungswissen wird „aufgespalten“ in formalisierbares und explizierbares Wissen, das sozusagen verwissenschaftlicht werden kann, und nicht-formalisierbares Wissen, das zwar genutzt, aber nicht wirklich anerkannt wird (vgl. Böhle et al. 2002, S. 36.). Die Relevanz des nicht-expliziten Wissens tritt durch die Produktion im Rahmen von mode 2 immer deutlicher hervor, doch selbst der Protest gegen die Wissenschaft vollzieht sich schließlich in Formen der Verwissenschaftlichung (vgl. Böhle 2013, S. 49ff.). So kommt es im Zuge einer praxisorientierten Wissenschaft nicht zu einer Abnahme, sondern paradoxerweise zu einer Zunahme der Bedeutung der Merkmale wissenschaftlichen Wissens, ja partiell zu einer formellen oder sogar reellen Verwissenschaftlichung anderer Wissensformen (vgl. ebd., S. 49ff.).

Diese Veränderung hat Folgen für das Wissen in Wissenschaft und Praxis: Erstens kann keine klare Trennlinie mehr zwischen explizit-theoretischem Wissen im Bereich der Wissenschaft und implizit-praktischem Wissen im Bereich der Praxis gezogen werden; zweitens erscheint in der Praxis generiertes Erfahrungswissen als eigene Ressource und ist nicht mehr als vorwissenschaftlich zu verstehen (vgl. Böhle 2004, S. 12); drittens bilden sich die wissensbezogenen Differenzen in Bezug auf Systematisierung, logische Stringenz, empirische Überprüfung (vgl. Strübing 2008, S. 294f.) und Grade expliziter bzw. impliziter Verfügbarkeit ab (vgl. Soeffner 2004, S. 239). Die Veränderungen in den Produktionsweisen spiegeln sich auch in den Verwendungsweisen.

⁴⁰ Eine Zusammenschau dieser Konzepte findet sich bei Porschen (2008, S. 73ff.) und bei Antos und Weber (2005, S. 339-364).

2.2.2 Verwendungsweisen von Wissen

An der Zweiteilung in Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen orientieren sich auch die wissensbezogenen Verwendungsweisen professioneller Akteure. Dafür sind die Konzepte des objektivierenden und des subjektivierenden Handelns entwickelt worden. In einem ersten Schritt werden diese beiden Konzepte in ihren Ausprägungen und Überschneidungen kontrastiert; im zweiten Schritt wird von dort aus die Komplexität und Ambiguität des (professionellen) Wissens und Handelns diskutiert. Die den Handlungsmustern der Akteure zuzuordnenden Wissensbestände existieren jedoch niemals dauerhaft, sondern unterliegen Veränderungen in sachlicher und zeitlicher Dimension, die in einem dritten Schritt beleuchtet werden. In den Verwendungsweisen zeigen sich die engen Verflechtungen der Bestände von Wissenschafts- und Erfahrungswissen.

Wissen und objektivierendes und subjektivierendes Handeln

Die Konzepte des objektivierenden und subjektivierenden Handelns gehen mit der Verwendung divergierender Wissensbestände einher. Objektivierendes Handeln beschreibt idealtypische klassische Handlungsvorgänge, die ausgewiesen sind als planbar, als exaktes und objektives Registrieren von thematischen Inhalten mit Unterstützung sinnlicher Wahrnehmung, als analytisches Denken mit einer hohen Bewertung von fachlichem Wissen sowie einer distanzierten, sachlichen Beziehung zum Handlungsgegenstand (vgl. Porschen 2008, S. 75). Hingegen beschreibt das Konzept des subjektivierenden Handelns jene Bezüge auf das Erfahrungswissen, in denen es nicht Kriterien wie ‚richtig‘ und ‚falsch‘, ‚gültig‘ und ‚ungültig‘ sind, die die Grundlage für die Auswahl bilden. „In den Blick gerückt werden damit Formen des Wissens und des Handelns, bei denen die sinnliche Wahrnehmung in dieser Weise ‚Erfahrung‘ bzw. ‚das Erfahren‘ und ‚Erfahrung machen‘ eine zentrale Grundlage und Voraussetzung für geistig-mentale Prozesse sind“ (Böhle et al. 2002, S. 31). Subjektives Empfinden, komplexe sinnlich-körperliche Wahrnehmungsfähigkeit, ein explorativer, dialogisch-interaktiver Umgang gegenüber Akteuren und Handlungsgegenständen sind obligatorisch (vgl. Porschen 2008, S. 75). Beim Konzept des subjektivierenden Handelns – und bei dem Erfahrungswissen, auf das es sich bezieht – werden die zusätzlichen Regularien sinnlich-emotionaler Verarbeitungsprozesse in das Handeln integriert (vgl. Waibel 2002, S. 12). Es gibt dazu eine Reihe empirischer Untersuchungen in verschiedensten professionellen Feldern, wie z.B. der industriellen Produktion (vgl. z.B. Böhle 1998), der Informationsverarbeitung (vgl. z.B. Porschen 2008; Pfeiffer 2004) und dem Dienstleistungssektor (vgl. z.B. Hoffmann et al. 2012; Schröder et al. 2012; Böhle et al. 2004). All diese Untersuchungen verweisen darauf, dass subjektivierendes

Handeln stets eine Ergänzung zum objektivierenden Handeln darstellt und dieses damit komplettiert (vgl. Böhle et al. 2002, S. 22). Diese Ergänzung zeigt sich in der Verschränkung von objektivierenden und subjektivierenden Handlungsweisen, die sich im Ausdeuten von Situationen widerspiegeln. Beim objektivierenden Handeln werden exakte, objektive Momente registriert, zu denen sich der Akteur sachlich, distanziert, affektiv neutral verhält. Dagegen werden im subjektivierenden Handeln komplexe sinnliche Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle, Vorstellungsvermögen und Imagination hinzugezogen: Der Akteur erlebt die Situation subjektiv und persönlich, wodurch Nähe entsteht und eine empathische Einheit erzeugt werden kann (vgl. Böhle 2004, S. 48). Die wissensbezogenen Resultate dieser beiden Deutungsprozesse fallen divergierend aus: Im objektivierenden Handeln werden Deutungsmuster an logisch-formales analytisches Denken geknüpft und integrieren formalisierbares disziplinäres Wissen, während sie im subjektivierenden Handeln assoziativ, wahrnehmungsgeleitet, bildhaft, verhaltens- und erlebnisorientiert im Nachvollzug entstehen. Analog zur Unterscheidung zwischen Wissenschafts- und Erfahrungswissen bilden sich hier Handlungsweisen ab, die entweder einem vorher gefassten Plan folgen oder eher dialogisch-explorativ funktionieren (vgl. Böhle 2004, S. 48; dazu auch Porschen 2008, S. 76f.). Die beiden Konzepte implizieren also unterschiedliche Aneignungs- und Bearbeitungsstrategien für konkrete Handlungssituationen.

Komplexität und Ambiguität professionellen Handelns

Da subjektivierendes und objektivierendes Handeln komplementär auftreten, ergibt sich eine prinzipielle Komplexität und Ambiguität des Handelns ebenso wie des Wissens. Diese Ambiguität bildet sich besonders in den Unterscheidungen des Handelns von Experten und Laien ab. In konkreten Handlungssituationen werden Wissensbestände benötigt, um Ursachen von Problemen und den Prinzipien von Problemlösungen auf den Grund zu gehen (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 27); ein Laie kann in der Regel das Problem nicht lösen, das der Experte lösen kann (Schmidt 2008, S. 841). Das liegt daran, dass Experten und Laien aufgrund ihres Wissenskorpus unterschiedliche Problemlösungsstrategien anwenden.⁴¹ Hitzler (1994) expliziert die unterschiedlichen Problemlösungsstrategien, die sich hinsichtlich der zeitlichen Komponente und des

⁴¹ In diesem Zusammenhang ist die Künstliche-Intelligenz-Forschung (KI-Forschung) zu nennen. In der ersten Phase der Forschung zur künstlichen Intelligenz ging man davon aus, dass Wissen aus regelgeleiteter Ableitung von gegebenen Ausgangsdaten gebildet werde. Man versuchte, die handlungsleitenden Regeln bestimmter Tätigkeitsbereiche zu ermitteln und Computer entsprechend zu programmieren. Dieser Ansatz wurde von Dreyfus und Dreyfus Mitte der 1980er Jahre kritisiert. Sie entwickelten ein Fünf-Stufen-Modell der idealtypischen Entwicklung geistiger und körperlicher Fähigkeiten vom Anfängerstadium bis zur Expertise (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1986/1991, S. 21-36).

Abstraktionsniveaus in der Problemvergegenwärtigung unterscheiden: So dauert die Problemerkennung, die anhand von Metaphern, Modellen und Theorien unternommen wird, beim Experten länger als beim Laien. Dies führt dazu, dass die Problemlösung beim Experten systematisiert vollzogen wird und nicht wie beim Laien von Versuch und Irrtum geprägt ist (vgl. Hitzler 1994, S. 23). Über ihr sachlogisches Wissen werden die Experten – in der hier vorliegenden Untersuchung: die professionellen Experten – zur Klärung der logischen Konsistenz von Sachverhalten befähigt. Sie verfügen damit über ein Sonderwissen, das sie nutzen, um Probleme zu suchen, zu erkennen, zu erfassen, zu analysieren, Lösungen zu entwickeln und diese schließlich zur Anwendung zu bringen. Als Experte gilt man auf einem bestimmten Gebiet, und das Expertenwissen umfasst typischerweise nicht-selbstverständliche Kenntnisse, die für kompetentes Handeln auf diesem Gebiet notwendig sind (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 26f.). Die Fähigkeit, kompetent zu handeln, bedeutet, dass der Experte über Rat- und Hilfefähigkeit verfügt und damit über mehr als das von anderen konkret abfragbare bzw. beanspruchte Wissen (vgl. Hitzler 1994, S. 25; dazu auch Pfadenhauer 2003, S. 28).

Wie die divergierenden Wissensbestände vereinigt werden, hat eine Studie zur Aneignung von Fertigkeiten untersucht (Dreyfus/Dreyfus 1991). Die Autoren betrachteten den Aneignungsprozess bei Piloten, Schachspielern, Autofahrern und Erwachsenen in der Fremdsprachenerwerbungsphase und extrahierten fünf Aneignungsstufen: Neuling, fortgeschrittener Anfänger, Kompetenz, Gewandtheit, Experte (vgl. ebd., S. 42f.). Aneignungsprozesse von Wissen beginnen demnach immer mit theoretisch-regelgeleitetem Wissen, wobei dem Lernenden Überblick und Zusammenhänge fehlen. Die Verwendung des Gelernten bleibt regelbasiert und theoretisch fokussiert (vgl. ebd., S. 43f.). In der zweiten Aneignungsstufe werden Erfahrungen im Umgang mit angeeigneten theoretischen, regelbasierten Wissensbeständen in konkreten Situationen gesammelt. Der Erfahrungszuwachs bei der Verwendung von abstraktem Wissen ermöglicht es, situationale Aspekte (z.B. Geräusche) in die Wissensanwendung einzubeziehen. Dadurch werden Handlungen zusätzlich auf situationale Aspekte gestützt und regelgeleitete Strukturen können mehr und mehr abgelöst werden (vgl. ebd., S. 45f.). In der Kompetenzstufe beginnt ein Planungsverhalten: „Hierarchisch geordnete Entscheidungsprozeduren“ (ebd., S. 47) werden in der Verknüpfung subjektiver und objektiver Aspekte angewandt. Daraus resultierende Entscheidungen können distanziert bei gleichzeitigem subjektivem Bezug getroffen werden, es entsteht ein Verantwortungsbewusstsein für die Konsequenzen eigener Handlungen (vgl. ebd., S. 49f.). In der vierten Stufe vermischen sich die

theoretischen und erfahrungsbasierten Wissensbestände noch stärker; durch Intuition⁴² ist ein „müheloses Verstehen“ (ebd. Dreyfus/Dreyfus 1991, S. 52) und damit eine Handlungsfähigkeit möglich, die Probleme schon erkennt, bevor sie manifest werden (vgl. ebd., S. 51ff.). Die letzte Stufe bildet die Expertise. Auf dieser Stufe können Handlungen schnell und flüssig ablaufen (vgl. auch Abschnitt 3.1.3). Experten „arbeiten zwar unreflektiert und ohne Distanz, wenn es die Zeit ihnen jedoch erlaubt und die Ergebnisse ihrer Arbeit besonders wichtig sind, werden Experten abwägen und überlegen, bevor sie handeln“ (Dreyfus/Dreyfus 1991, S. 56). Sie haben ein Verständnis für die Situation, welches stetige Reflexion durch die Integration von Routine ablöst (vgl. ebd., S. 54-62). Innerhalb der von Dreyfus und Dreyfus entwickelten Aneignungsstufen wird die Bedeutung der Aneignung von Erfahrung in Verbindung mit der Theoriebasierung sehr deutlich. Rationalität und Arationalität sind dabei aufs engste miteinander verwoben (vgl. ebd., S. 61f.). Für kompetentes Handeln ist es damit nicht erstrebenswert, ausschließlich wissenschaftlich-theoretische Wissensbestände zu verwenden. Erst die Verbindung von theoretischem Wissen und Erfahrungswissen eröffnet Optionen adäquaten und kompetenten Handelns. Auf diese Weise verfügt der Experte über einen exklusiven Wissensbestand, der nicht jedermann zugänglich ist. Er bezieht sich auf ein Problemfeld, in welchem der Experte über Deutungsmacht verfügt, was das zu lösende Problem betrifft (vgl. dazu auch Pfadenhauer 2003, S. 27f.). Experten sind Akteure, die über (relative) Definitions- und Deutungsmonopole verfügen (vgl. Abschnitt 2.1.3). Allerdings steht die Zuschreibung des Expertenstatus unter dem Vorbehalt der praktischen Bewährung. Die Experten müssen daher nicht nur die divergierenden Wissensbestände miteinander verwoben einsetzen (vgl. Schützeichel 2007, S. 549), sondern diese auch stetig auf deren Relevanzen und Aktualitäten prüfen. Experten sind folglich einer prinzipiellen Komplexität und Ambiguität von Wissen und Handeln unterworfen.

Wissen und sachliche und zeitliche Handlungsdimensionen

Bei den Verwendungsweisen kommen neben der sozialen Dimension von Wissen in Form der Integration in subjektive Wissensbestände noch zwei weitere Dimensionen hinzu: eine zeitliche und eine sachliche. In Bezug auf die *sachliche* Dimension zielt Wissenschaft auf allgemeines, kontextfreies Wissen; im praktischen Handeln muss demgegenüber Wissen auf konkrete Kontexte bezogen sein und kann von ihnen gerade nicht abstrahiert werden. Um verwendet werden zu können, muss wissenschaftliches Wissen somit auf je besondere (Anwendungs-)Kontexte bezogen

⁴² Dreyfus und Dreyfus (1991, S. 52f.) verstehen Intuition als Know-how – nicht als irrationales Gefühl oder Rätselraten, sondern eine Handlungsfähigkeit.

und entsprechend konkretisiert und spezifiziert werden (vgl. Böhle et al. 2002, S. 22). In einer *zeitlichen* Dimension kann nur unter Bedingungen einer statischen Praxis darauf gehofft werden, dass wissenschaftliche Erkenntnis grundsätzlich einen Vorsprung gegenüber der Praxis bietet. Unter den Bedingungen einer sich permanent verändernden Praxis ist demgegenüber immer auch mit (neuen) Defiziten an wissenschaftlichem Wissen zu rechnen. Es muss praktisch (bereits) gehandelt werden, auch wenn (noch) kein ausreichendes wissenschaftliches Wissen verfügbar ist. Deshalb müssen die vorhandenen subjektiven Wissensbestände stetig transformiert werden, wie dies im Aufeinander-Verwiesensein von subjektivierendem und objektivierendem Handeln sichtbar wird. Gerade in der Wissensgesellschaft rücken nicht nur die Auseinandersetzungen mit dem Wissen selbst in den Aufmerksamkeitsfokus (vgl. z.B. Böhle et al. 2002, S. 16f.; dazu auch Bösch 2010, S. 162), sondern vor allem geraten Aneignungs-, also Bildungs- und Lernprozesse verstärkt in den Blick der Öffentlichkeit, was sich besonders in den Diskussionen zum lebenslangen Lernen und zu den entsprechenden Lernmodellen⁴³ widerspiegelt (vgl. z.B. Liessemann 2008, S. 59). Die Aneignung von Wissen im Stil des lebenslangen Lernens verwandelt sich gegenwärtig allerdings in den Zwang zur Ausbildung eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007), bei dem „*selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen im Fokus stehen*“ muss (Kahlert 2010, S. 151; hervorgehoben im Original). Im Begriff des lebenslangen Lernens werden ebenfalls ökonomische Aspekte ins Zentrum gerückt und die Idee der traditionellen Bildung verabschiedet (vgl. Kahlert 2010, S. 151). Auch in der Figur des Arbeitskraftunternehmers und in den entsprechenden Formen professioneller Beratung, wie z.B. bei Coaching- und Supervisionsangeboten, manifestiert sich die Idee des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz/Voß 2004, S. 24; 67). Die Aneignungsprozesse rücken im Zusammenhang von Nutzenaspekten des Humankapitals in den Blick – unabhängig von der dahinter liegenden Ideologie geht es dabei jedoch immer um die Durchdringung der Welt. Damit haben Aneignung und Produktion die gleichen auf das Wissen gerichteten Ziele. Sowohl im Aneignungs- als auch im Produktionsprozess von Wissen geht es um Erkenntnisse, die einer

⁴³ Es gibt eine Reihe von Lernmodellen, die selbstgesteuertes und partizipatives Lernen ermöglichen, so das Berliner Modell (vgl. Peterssen 2001, S. 54) oder das Modell für Self-Regulated Learning (vgl. z.B. Zimmermann 2005, S. 16ff.). Renkl (2010, S. 738) stellt zwei Transferansätze beim Lernen gegenüber: den kognitiven Ansatz und den Situietheitsansatz, mit dem Resümee, dass zwar die Akteure sich jeweils für einen Ansatz des Transfers entscheiden, beide Ansätze jedoch ihre Berechtigung haben, mit der Folge eines Plädoyers für eine komplementäre Koexistenz der Ansätze. Abgezielt wird auf die Effektivität und Effizienz des Transfers für den subjektiven Lernprozess (vgl. Renkl 2010, S. 744, 748f.). Ein theoretisches Modell selbstgesteuerten Lernens ist etwa das von Zimmermann (2000), der auf die subjektiv zu bewältigenden Herausforderungen des Transfers in drei Phasen der Aneignung von Wissen verweist: „Forethought, Performance, Self-reflection“ (Zimmermann 2005, S. 16ff.). Auch bei Pintrich (2005, S. 456f.) stehen die subjektiven Herausforderungen in der Aneignung im Vordergrund. Er unterscheidet Kognition, Motivation, Verhalten und Kontext als die vier zu regulierenden Elemente. Neben den wissensbezogenen Nützlichkeitsaspekten finden sich auch Untersuchungen zu den optimalen strukturellen Lehr- und Lernbedingungen (vgl. z.B. Kiel 2010, S. 774f.). Als partizipatives Lernmodell kann das Modell der Schlüsselsituationen betrachtet werden, bei dem Teilnehmer einer so genannten ‚Community of Practice‘ ihr Wissen bei einer virtuellen Bearbeitung von Schlüsselsituationen teilen (vgl. Kunz et al. 2012, S. 24f.).

Durchdringung der Welt dienen; diese werden in der Produktion generiert und in der Aneignung subjektiv aufgenommen.⁴⁴ Die Reproduktion von Wissen impliziert zudem oft auch die Produktion von Wissen. Es ist schwierig, im Zuge der Anwendung von Wissen nicht selbst Wissen zu produzieren. Allerdings kann man das angeeignete Wissen auch wieder verlieren, weshalb „man unter ständigem Druck des Auf-dem-Laufenden-Bleibens und Sichweiterbildens [Wissen] horten, vermehren muß“ (Beck et al. 1980, S. 213). Gerade wegen dieses Aspekts, dass man adäquates Wissen auch wieder verlieren kann, wird das Konzept des lebenslangen Lernens immer wieder im professionellen Arbeitsalltag akut. „Wissen und Können werden im Beruf damit zu einem eigenständigen, ‚dinghaften‘ Gut (das man sich aneignen, an andere ausleihen, in verschiedenen Produktionszusammenhängen anwenden kann usw.) mit eigener Wirklichkeit und eigener, von Tätigkeiten abgekoppelter ‚Entwicklungslogik‘“ (Beck et al. 1980, S. 214). Die Verknüpfung von Produktions- und Verwendungsweisen von Wissen spiegelt sich in den *Vermittlungsweisen* von Wissen wider.

2.2.3 Vermittlungsweisen von Wissen

Vermittlungsweisen von Wissen sind aufgrund der unterschiedlichen Wissensformen und Wissensstrukturen mit Herausforderungen für die Akteure verbunden. Grundsätzlich unterscheiden sich die Vermittlungsweisen hinsichtlich impliziter und expliziter Wissensbestände und hinsichtlich formaler und informeller Wissensbestände.

Vermittlungsweisen und Herausforderungen – implizites und explizites Wissen

Explizites Wissen ist in greifbarer und erklärbarer Form den Akteuren zugänglich, für implizites Wissen mit seinen nicht explizierbaren Bestandteilen gilt das nicht. Implizites Wissen umfasst Elemente des Wissens, die in jeder Situation automatisch vorhanden sind, d.h. auch die räumliche, zeitliche und soziale Begrenztheit von Situationen, und die darauf bezogenen Erfahrungen. Diese integrieren grundlegendes Wissen über mögliche Reichweiten und Wirkungsmechanismen der Akteure; aus der Deutung resultieren Notwendigkeiten und Entscheidungsprioritäten, die akteursbezogene Handlungsweisen prägen (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 133ff.). Diese Elemente bilden einen Teil des impliziten Wissens, den anderen Teil bildet das Gewohnheitswissen, welches aus Fertigkeitwissen, Gebrauchwissen und Rezeptwissen besteht. Fertigkeitwissen ermöglicht den

⁴⁴ Vgl. insbesondere die Ausführungen von Liessemann 2008, S. 51-59.

gewohnheitsmäßigen Gebrauch des Körpers, Gebrauchswissen stellt fertige Handlungslösungen bereit (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 139ff.; dazu auch Honer 2003, S. 53). Explizites Wissen hingegen unterscheidet sich deutlich vom Gewohnheitswissen, da es „in der Regel eben auch *als Wissen* gewusst wird“ (Honer 2003, S. 53; hervorgehoben im Original). Nicht *als Wissen* gewusst wird dagegen implizites Wissen. Mit Polanyi (1985, S. 15) ist davon auszugehen, dass wir mehr wissen, als was wir imstande sind zu sagen. Akteure integrieren und verinnerlichen theoretisches Wissen und praktisches Können (Polanyi 1985, S. 16) und aus den Einzelheiten heraus bilden sie eine komplexe Entität (ebd., S. 25). Im Rückgriff auf Polanyi gehen Nonaka und Takeuchi (2012, S. 85) davon aus, dass implizite und explizite Wissensbestände über vier Prozesse transformiert werden können: implizites in explizites Wissen über Externalisierung, explizites in implizites Wissen über Internalisierung, explizites in explizites Wissen über Kombinationen und implizites in implizites Wissen über Sozialisationsprozesse (vgl. Nonaka/Takeuchi 2012, S. 85; vgl. dazu auch Abschnitt 2.2.2).

Insbesondere der Umgang mit dem impliziten Wissen stellt eine Herausforderung für die Vermittlung dar und erfordert besondere Achtsamkeit. Der Erwerb impliziten Wissens erfolgt subjektiv, jedoch nicht nur durch die eigenen Erfahrungen, sondern auch durch die Erfahrung anderer Personen, in Form vergesellschafteter Erfahrungen und Handlungen (vgl. Schnettler 2007, S. 99). Dabei werden nicht etwa eigene oder vergesellschaftete Erfahrungen im subjektiven Wissensvorrat einfach abgelagert, sondern der Sinngehalt geht „endgültig“ als merkwürdig in den Wissensvorrat ein“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 155). Auf implizites Wissen kann dann in konkreten Situationen ebenso zurückgegriffen werden wie auf explizites (auch wissenschaftliches) Wissen. Reichertz (1991, S. 260) zeigte dies in einer Untersuchung der Frage, auf welcher Wissensgrundlage Polizeibeamte zur Aufklärung von Mordfällen gelangen. Polizeibeamte nutzen neben explizitem, formalem Wissen (wie z.B. Ergebnisse aus Befragungen und Statistiken), informellem Wissen, Hintergrundwissen (z.B. Wissen durch anfallende Routinen) und Wissen über logisches Urteilen auch Regelwissen, welches sowohl implizit als auch explizit erworben werden kann, z.B. durch Vernehmungen und Anhörungen (Reichertz 1991, S. 261f.). Lebens- und Berufserfahrung bieten Orientierung in Deutungs- und Bewertungssituationen (vgl. ebd., S. 203). Nicht nur hier wird sichtbar, dass im alltäglichen Arbeitshandeln immer sowohl explizites als auch implizites Wissen zum Einsatz kommt. Die Trennung zwischen explizitem Wissen im Bereich der Wissenschaft und implizitem Wissen im Bereich der Praxis ist in der letzten Zeit zunehmend erodiert (vgl. Rammert 2002, S. 18f.; Bender 2001, S. 13; dazu auch Böhle et al. 2002 u.a.). Im

Aneignungsprozess gestaltet sich die Integration beider Wissensarten jedoch schwierig. Gerade in der professionellen Ausbildung, speziell im Studium, wird vor allem auf explizites Wissen recurriert. Ackermann und Seek haben den Erwerb der Wissensbestände untersucht, auf die Professionelle im Arbeitsalltag zurückgreifen (vgl. Ackermann/Seek 1999, S. 11ff.). Ihre Befunde zeigen, dass im Studium kaum Erfahrungswissen und damit kaum implizites Wissen herausgebildet werden kann. Diese Seite professioneller Expertise kann erst im Handlungsrahmen der Praxis erworben werden, was die „eigentliche Einsozialisation in den Beruf“ (Ackermann/Seek 1999, S. 16) darstellt.

Es zeigt sich, dass für die Vermittlungsweisen der verschiedenen Wissensarten divergierende Aneignungssphären gebraucht werden, denn implizites Wissen kann eher in einem handlungspraktischen Umfeld informell erworben werden, während explizites Wissen in einem formellen Kontext gezielt und systematisch vermittelt werden kann. Damit ist bereits die Frage der Vermittlung von formellem und informellem Wissen angesprochen.

Vermittlungsweisen und Herausforderungen – formales und informelles Wissen

Formales und informelles Wissen stellen zwei unterschiedliche Wissensarten dar, bei denen ersteres auf explizite, angeeignete Wissensbestände zielt, während letzteres ‚nebenbei‘, ‚zufällig‘ explizit und implizit erworbene Wissensbestände anspricht (vgl. Gutschow 2010, S. 10). Beide Wissensarten ergänzen sich, sind dabei aber nicht nebeneinander, sondern in Verbindung miteinander zu begreifen (vgl. ebd., S. 10). Formales und informelles Wissen erfordern verschiedene Bedingungen bei der Vermittlung und stellen damit eine Herausforderung für den Transfer von Wissen dar. Eine Integration von formellem und informellem Wissen ist nicht neu, sie wird bereits im Humboldt’schen⁴⁵ Bildungsideal verlangt, heute jedoch nur selten eingelöst. Der Grund liegt in den divergierenden Bedeutungszuschreibungen der beiden Wissensarten und darin, dass beide Wissensarten unterschiedlich angeeignet werden müssen. Während formelles Wissen in Form expliziter Wissensbestände in systematisch strukturierten und planmäßigen Prozessen vermittelbar ist und auf diese Weise angeeignet werden kann, brauchen informelle Wissensbestände offene Aneignungsräume. Die zunehmende Anerkennung des impliziten Wissens setzt somit die subjektive Aneignung dessen mittels erweiterter Aneignungsräume und angepasster Vermittlungspraktiken voraus. Sie zielt auf die Einlösung des Humboldt’schen Bildungsideals (vgl. Kade 2011, S. 36f.). Die Idee Humboldts ist die Integration von neu erworbenem Wissen in das

⁴⁵ Vgl. dazu Brenner 2003, S. 44-47.

eigene Denken und in die eigenen Deutungsprozesse (vgl. Brenner 2003, S. 44). Die gegenwärtigen Debatten zu diesem Thema stehen allerdings unter neoliberalen Vorzeichen und führen daher zu eigentümlichen Widersprüchen (vgl. Liessemann 2008, S. 52). Die Vermittlung von explizitem und implizitem, formalisierbarem und informellem Wissen wird oft nicht unter der Perspektive der Nützlichkeit für die Problembewältigung betrachtet, sondern unter der Perspektive der Durchsetzung von Marktmechanismen. Das Ziel Humboldts war es, durch Wissensaneignung einen Charakter zu formen. Das in Aneignung befindliche Wissen ist immer zugleich auf dem Prüfstand; es soll nicht reibungslos angenommen, sondern kritisch reflektiert werden (vgl. Brenner 2003, S. 133ff.). Die Humboldt'sche Idee wird vielfach heute von Aneignungsprozessen im Sinne eines Wissensmanagements abgelöst, in dem Wissen „produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll“ (Liessemann 2008, S. 53). Vormbusch (2012, S. 19) spricht in diesem Zusammenhang sogar vom „Wissenskapitalismus“. Die Aneignung wird flüchtiger; es wird nicht auf breite Erfassung der Komplexität gezielt, sondern eine Verengung zu einem technokratischen Auswahl- und Managementprozess angestrebt. Im Diskurs um formelle Bildung entwickelt sich damit eine Dichotomie zwischen ursprünglichen (traditionellen) und neoliberalen Bildungsbegriffen, die erst im Diskurs um den Begriff des lebenslangen Lernens und die damit verbundene informellen Bildung aufgeweicht wird. In der Diskussion um lebenslanges Lernen findet sich der Kern der Humboldt'schen Bildungsidee wieder, in der das Erkennen, die Aneignung von Welt und die Gestaltung von Welt als Ziel galten (vgl. Liessemann 2008, S. 56f.; Brenner 2003, S. 65). Aneignung von Wissen bedeutet in dieser Perspektive, ein Wissen über sich und die Welt zu erlangen und sich kontinuierlich mit diesem Wissen auseinanderzusetzen (vgl. Liessemann 2008, S. 59). Damit stehen verschiedene Ideale und Strömungen im Widerspruch zueinander, was für die Akteure zu Herausforderungen führt. Letztlich handelt es sich wieder um Komplexitäts- und Ambiguitätsproblematiken, die immer wieder auch über Trivialisierungsstrategien gelöst werden sollen. Was sich beim Transfer von Wissen letztlich durchsetzt, wird vom Aushandlungsprozess (vgl. Strauss 1978; dazu auch Berger/Luckmann 1980, S. 1) abhängen. Insgesamt bestehen enorme Spannungen zwischen explizitem, formellem und implizitem, informellem Wissen bei der Vermittlung. Wie mit diesen Spannungen umgegangen wird, lässt sich nur empirisch rekonstruieren (vgl. dazu Abschnitt 3.2.3).

2.2.4 Ausgangskriterien für den Transfer

Aus der theoretischen Annäherung lassen sich drei Kriterien für den Wissenstransfer rekonstruieren: Erstens müssen die Handlungsherausforderungen der (neuen) Formen von Wissensproduktion bei der Frage nach der Gestaltung der Transferpraxis berücksichtigt werden; zweitens sollte der wechselseitigen Anerkennung und der Qualität divergierender Wissensbestände Aufmerksamkeit geschenkt werden; drittens ist die subjektive Perspektive der Akteure aufgrund der Komplexität, Ambiguität, Personengebundenheit und der typologischen Struktur des Wissens in einer Untersuchung des Wissenstransfers zu rekonstruieren.

Handlungsherausforderungen der (neuen) Formen von Wissensproduktion

Die Formen der Wissensproduktion unterliegen derzeit einem Wandel, der in einer Vielzahl von kontrovers diskutierten Diagnosen reflektiert wird. Wissenschaftliche Wissensproduktion kann keine unhinterfragte Dominanz mehr beanspruchen, weil sie zunehmend auch mit den Mängeln und Folgeproblemen ihrer eigenen Erkenntnisse konfrontiert ist (vgl. Gill/Lau 1994, S. 10). Konfrontiert wird die Wissenschaft damit, dass erstens verschiedene Forschungen zu unterschiedlichsten Lösungen kommen; zweitens ein stringentes Abarbeiten der Problemlagen aufgrund des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses und der reflexiven Modernisierungsfolgen unmöglich geworden ist; drittens durch die Beschleunigung gesellschaftlichen Wandels eine regelrechte Überschwemmung mit nicht bearbeiteten Problemlagen vorliegt; und viertens der Wunsch nach zuverlässigen Erkenntnissen bei all dem wächst (vgl. Gill/Lau 1994, S. 18f.)⁴⁶. In den 1990er Jahren begannen diese Entwicklungen die sich heute unter den Begriffen der Heteronomisierung der Wissenschaftsproduktion, der Ökonomisierung und der Kommerzialisierung der Wissensproduktion (vgl. Weingart 2007; Nowotny et al. 2001)⁴⁷ wiederfinden. Das öffentliche Interesse führt zu gestiegenen Anforderungen an wissenschaftliche Produktivität, die mehr denn je von Demokratisierungs-, Reflexivierungs- und Politisierungsansprüchen geprägt sind (vgl. Neidhardt et al. 2008, S. 28; dazu auch Weingart 1999, S. 49) und von wissenschaftsinternen Legitimations- und Funktionskrisen begleitet werden (vgl. Beck et al. 2002, S. 33f.). Diese Verunsicherung ist jedoch nur die eine Seite der Problembeschreibung; auf der anderen Seite herrscht in den Diagnosen

⁴⁶ Gill und Lau (1994, S. 19) schlagen ein Forschungsprogramm zum Science Assessment vor, um frühzeitig Risikofolgen zu erkennen.

⁴⁷ Die Kommerzialisierung der Forschung hat zu einem Anstieg privatwirtschaftlicher Forschungsfinanzierung geführt, wodurch die Wissensproduktion zum Wirtschaftsgut avanciert ist. Medialisierungen durch Globalisierungsprozesse haben verstärkt Evaluationsforschungen, Rankings etc. mit sich gebracht (vgl. Oestreicher/Lemaire 2011).

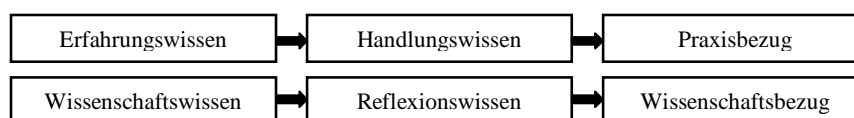
weitgehende Einigkeit darüber, dass die Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen zunehmend außerhalb der Grenzen etablierter Disziplinen und Praxisdomänen erfolgt. Diese sind zunehmend miteinander verwoben und in einem hin und her aufeinander verwiesen (vgl. dazu auch Bender 2001, S. 9). Dieses Kreuz-und-Quer gilt es bei der Frage nach der Transferpraxis zu rekonstruieren und dabei das Augenmerk darauf zu richten, wie und wo Wissensbezüge voneinander abgeschottet oder aufeinander bezogen werden (vgl. z.B. Beckert et al. 2008, S. 315).

Die gesellschaftliche Entwicklung erzeugt einen zunehmenden Bedarf an Forschungserkenntnissen, was sich unter anderem in einer steigenden Anzahl von privaten Forschungsunternehmen, in einer verstärkten Forschung auch an Hochschulen (und nicht mehr nur an Universitäten) sowie am Ausbau von Kooperationsprojekten zwischen Universitäten und freien Forschungsinstitutionen zeigt (vgl. z.B. Oestreicher 2010, S. 34ff.; Bender 2001, S. 9). Die Wissensproduktion verläuft in rekursiven Schleifen zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung; dabei verschieben sich die traditionelle Zuordnungen dieser beiden Produktionsweisen institutionell, und zugleich sind diese immer mehr aufeinander verwiesen (vgl. Beckert et al. 2008, S. 327f.; Joerges/Potthast 2002, S. 6). Die Praxis kann sich nicht einfach auf das vorhandene Wissen stützen und sich auf dessen Rezeption beschränken, da sie selbst Bestandteil des Wissensproduktionsprozesses geworden ist. Durch ihre Koproduzententätigkeit ist sie nicht nur am Produktionsprozess wissenschaftlichen Wissens beteiligt, sie ist in den Prozess der Produktion von Wissenschaft selbst involviert. Und auch die Wissenschaft kann sich nicht auf ihren bisherigen Gültigkeitsanspruch berufen, sondern wird zunehmend darauf verpflichtet, sich selbst öffentliches Vertrauen und Glaubwürdigkeit zu verschaffen. Damit produziert sie nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern auch sich selbst als Wissenschaft: Wissenschaftsproduktion und Wissensproduktion gestalten sich als zwei ineinander übergehende Vorgänge, die sowohl von Praxisakteuren als auch von Wissenschaftsakteuren geleistet werden. Beckert und andere (2008, S. 315) konstatieren, dass dafür formale wie informelle Systemdurchlässigkeiten die Voraussetzungen bilden – inwieweit diese Voraussetzungen gegeben sind, bliebe freilich zu prüfen. Wichtig für die vorliegende Untersuchung ist, dass einerseits wissensbezogene Differenzen der institutionalisierten Kontexte Wissenschaft und Praxis deutlich werden, andererseits die Handlungsherausforderungen der (neuen) Wissensproduktionsformen zu einem Miteinander der Akteure führen und dieses verlangen.

Wissensarten und -formen: Anerkennung und Qualität

Die Verschränkung unterschiedlicher Wissensarten und -formen führt zu einer (neuen) Auseinandersetzung um die Qualität der jeweiligen Wissensbestände und um ihre Anerkennung. Dabei wirkt sich die Anerkennung auf die Qualitätszuschreibung aus, so dass hier zunächst drei Dimensionen der Anerkennung von Wissen behandelt werden: Erstens ragt die Anerkennung anderer, nichtwissenschaftlicher Wissensformen über wissenschaftskompatible Kriterien hinaus. So weist zum Beispiel Weingart (1999, S. 57) in Bezug auf partizipative Verfahren auf die implizite Dichotomie von Wissenschaft und Betroffenen hin und plädiert dafür, die Demokratisierung der Verfügung über wissenschaftliches Wissen als ein Verfahren des politischen Umgangs mit der Differenz zwischen privilegiertem Wissen und Laienwissen zu denken – was aber nicht gleichbedeutend mit der Aufhebung dieser Differenz ist. Zweitens sind andere Strategien des Umgangs mit diesem Wissen gefordert: Wissenschafts- und Praxisakteure sollten jeweils ihre eigenen Realitäten und die der je anderen anerkennen und dabei das Wissen der anderen als anders wahrnehmen, nicht aber als weniger rational einstufen (vgl. Howaldt 2003, S. 243). Drittens ist eine neue Qualität des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen notwendig. Hinweise auf diese Notwendigkeit finden sich in der kulturellen Hegemonie wissenschaftlichen Wissens, das sich gegenüber narrativ weitergegebenen anderen Wissensbeständen selbst dann durchsetzt, wenn dies dysfunktional für die wissenschaftliche Expertise wird, wie dies am Beispiel englischer Farmer beim Tschernobyl-Fallout in der Untersuchung von Wynne (1996, S. 41) sichtbar wird.⁴⁸ Diese Überlegungen zeigen, dass die Wissensbestände aus Wissenschaft und aus Erfahrung eine je eigenständige Qualität aufweisen und sich in ihren Charakteristika grundlegend voneinander unterscheiden, wie folgende Tabelle zusammenfassend veranschaulicht.

Tabelle 1: Charakteristika von Erfahrungs- und Wissenschaftswissen



Quelle: eigene Darstellung

⁴⁸ Wissenschaftliches Wissen und dessen Akzeptanz wurde aufgrund der Folgen des Tschernobyl-Fallouts untergraben, da sich das wissenschaftliche Wissen mit den geografischen, biologischen und klimatischen Bedingungen überworfen hat. Die Farmer verfügten über dieses Erfahrungswissen lokaler Gegebenheiten, wurden allerdings nicht involviert. Ein notwendiger reflexiv-rationaler Zugang hätte die Integration von Ambivalenzen und des Wissens von lokalen, praktisch tätigen Akteuren in das wissenschaftliche Handeln erfordert.

Die Qualitätsunterschiede des Wissens führen dazu, dass sich konkretes Wissen nicht einfach in eine der beiden Schubladen einordnen lässt, sondern immer aus beiden Abteilungen schöpft. Die beiden Wissensformen weisen unterschiedliche Bezugspunkte auf, können jedoch immer wieder auf die jeweils andere Wissensform bezogen werden. Gesellschaftlich wird wissenschaftliches Wissen höher eingeschätzt, da Erfahrungswissen nicht ‚die‘ Realität beschreibt und Universitäten und überhaupt das gesamte Bildungssystem von alten Vorstellungen im Sinne des mode 1 geprägt sind. Eine solche Hierarchie lässt sich aber aufgrund der eigenständigen Qualitäten beider Wissensarten nicht begründen. Wissen müsste demnach nicht hierarchisch, sondern heterarchisch und hybrid verstanden werden. Doch das Verhältnis der Wissensarten und Formen zueinander ist vom öffentlichen Diskurs abhängig und damit von den Akteuren geprägt. Es ist daher unerlässlich, die subjektiven Deutungen der Akteure zu rekonstruieren, will man der Frage nach der Praxis des Wissenstransfers nachgehen.

Gestaltungsaspekte auf der subjektiven Wissensebene

Zwar sind die beiden institutionalisierten Kontexte des Wissens als unterschiedlich zu betrachten. Doch die Akteure – und aufgrund der Akteursbezogenheit der Wissensbestände kommt es auf sie an – verfügen immer zugleich über wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen und handeln auch dementsprechend. Demnach ist von einem praktisch handelndem Wissenschaftler ebenso auszugehen wie von einem wissenschaftlich handelnden Praktiker. Weber (1995) hat solche professionellen Wissen-Handlungs-Konstellationen für den praktisch handelnden Wissenschaftler erörtert, Lüders (1989) für den wissenschaftlich handelnden Praktiker.

Nach Weber (1995, S. 17f.) sind Wissenschaftler auch Praktiker: Insofern sie als Praktiker agieren, entspricht auch ihre erfahrungsbasierte Handlungsleitung der eines Praktikers und nicht der eines Wissenschaftlers. Anhand der Zweiteilung zwischen Politik und Lehre veranschaulicht Weber zwei zentrale Komponenten, die des Führens und die des Lehrens (vgl. Weber 1995, S. 30). Während für die Klientel der Praxisakteure die Führung zentral ist, brauchen Studierenden keinen Führer, der nur seiner Wahrheit folgt und den sie aus ihrer Abhängigkeitsposition heraus nicht zu kritisieren wagen (vgl. Weber 1995, S. 24f.). Da die Meinungen der Lehrenden das Verständnis der Studierenden prägen, sind gute Lehrer mit Führungsqualitäten aber dennoch von Vorteil. Problematischerweise sind diese Lehrer rar und ohne Führungsqualitäten erscheinen die Veranstaltungen guter Lehrer langatmig (vgl. Weber 1995, S. 36). Von den guten Lehrern unterscheidet Weber diejenigen Lehrer,

die sich als Berater der Jugend sehen und ihre eigenen Kämpfe und Weltanschauungen mit den Studierenden teilen. Diese Lehrer sind eher Führer und damit schlechte Lehrer (vgl. Weber 1995, S. 36); sie sollten in Vereinen tätig sein und nicht da, wo die „anderen zum Schweigen verurteilt sind“ (Weber 1995, S. 37). Es existiert also ein Spagat zwischen dem Führen und dem Lehren, der sich in der Kennzeichnung persönlicher Stellungnahmen manifestiert (vgl. Tenbruck 1995, S. 66 zitiert in Weber 1995). Die Wissenschafts-Praxis-Verknüpfungen – hier als Lehr-Führungs-Verknüpfungen dargestellt – vollziehen sich im Akteur und spiegeln sich im Handeln wider. Die Wissenschaftsakteure unterliegen in ihrer praktischen Tätigkeit ebenso wie die Praxisakteure einer Pflicht und einem Verantwortungsgefühl, über welches sie jedoch gerne schweigen (vgl. Weber 1995, S. 26; S. 37ff.; vgl. dazu Abschnitt 3.1.3).

Lüders (1989) hat institutionalisierte Aneignungsbedingungen wissenschaftlich handelnder Praktiker untersucht. Eine hierarchische Wissensordnung, in der das wissenschaftliche Wissen vermöge seiner Rationalität über dem Erfahrungswissen steht, spiegelt sich in dieser Untersuchung wider. Praxisakteure, die in Verwendungszusammenhängen auf der Basis ihrer Erfahrungen handeln, haben Legitimationsprobleme, weil lediglich wissenschaftliche Begründungen eine anerkannte Handlungsrechtfertigung liefern (vgl. Lüders 1989, S. 144, 179). Lüders beschreibt zwei Arten von Praxisakteuren: die einen, die auf der Grundlage wissenschaftlichen Wissens agieren und dadurch ihr Handeln legitimieren, und die anderen, die erfahrungsbasiert vorgehen und denen daher die Legitimationsgrundlage abhanden kommt. Wissenschaftlich tätige Praktiker tragen zur Professionalisierung bei, während die anderen Praxisakteure die Reflexion der Praxis und somit die Professionalisierung nach außen, d.h. in die Wissenschaft hinein, verlagern (vgl. Lüders 1989, S. 174ff.). Das Modell des wissenschaftlich tätigen Praktikers bietet den Praxisakteuren Zugang zu wissenschaftlichen Reflexionen, über die die anderen Praxisakteure schweigen.

Weber und Lüders gehen beide von einer Dichotomie zwischen Wissenschaft und Praxis aus, mit einer klaren Zuordnung der Wissensarten und -formen zu diesen beiden institutionellen Kontexten (vgl. Lüders 1989, S. 222). Lüders schlägt für den wissenschaftlich handelnden Praktiker die Implementierung von Vermittlungsinstanzen vor, die das wissenschaftliche Wissen zu den Praxisakteuren transformieren (vgl. Lüders 1989, S. 219). Damit spricht er eine der größten Herausforderungen an: die sprachlichen Unterschiede, die Wissenschafts- und Erfahrungswissen kennzeichnen.

Die Wissenschaftssprache ist abstrakt und für Akteure außerhalb der Wissenschaft weitgehend unverständlich. Die Wissenschaftsakteure verfügen über eine einschlägige Sprachkompetenz, die

sich jeweils einem Wissenschaftsbereich zuordnen lässt; daher bilden die Wissenschaftsakteure dieses Bereichs eine „Kommunikationsgemeinschaft“ (vgl. Thiel/Rost 2001, S. 120).⁴⁹ Andere Akteure außerhalb des Wissenschaftssystems dürfen jedoch nicht genötigt werden, wissenschaftliche Sprach- und Kommunikationsformen zu übernehmen, um Legitimation und Transparenz zu ermöglichen (vgl. Weingart 1976, S. 33ff.). Wesentlich erscheint es gerade im Praxiskontext, Erfahrungswissen mit seinen anderen Kommunikationsformen anzuerkennen und zuzulassen (vgl. Weingart 1976, S. 92; vgl. dazu auch die Übersetzungsprobleme in Abschnitt 3.2.3), denn gerade im Interesse professionelle Problemlösungen darf die Kommunikation zwischen den Akteuren nicht abreißen (vgl. Habermas 2003, S. 132f.), wie insbesondere die Untersuchungen zur Netzwerkforschung belegen (vgl. z.B. Bernhard 2010, S. 121ff.; Stegbauer 2010; Straus 2002; vgl. dazu auch Abschnitt 3.1.3). Jedoch stellt sich die Frage, wie ein Transfer von Wissen zwischen den Feldern stattfinden kann, wenn die Kommunikationsbasis als so problematisch beschrieben wird. Darauf muss bei einer Untersuchung der Gestaltung des Transfers von Wissen geachtet werden, da „jede Kommunikation [...] auch Folgen für die Folgekommunikation“ (Reichertz 2013, S. 56) hat.

Über die Herausarbeitung der Grundannahmen und Bezüge von Wissen ist in diesem Kapitel der Versuch einer Einordnung des ‚Mysteriums Wissen‘ unternommen worden. Die Vielschichtigkeit, Komplexität und Ambiguität des Wissens in Verbindung mit den Wandlungsprozessen im Wissens- und Wissenschaftsverständnis haben massive Einflüsse auf die Genese und die Verwendung des Wissens und verändern den fachlichen Diskurs ebenso wie die Prozesse der Anerkennung und die Bewertungen der Qualität. Festhalten lässt sich folgendes: Wissen muss zunächst in seiner ganzen Komplexität angenommen werden und kann in einer Untersuchung, die nach der Gestaltung der Transferpraxis fragt, nicht auf Wissensausschnitte eingeschränkt werden. Hinzu kommt, dass es unterschiedliche Sichtweisen der Akteure auf Wissen gibt, die sich auch auf das Transferhandeln auswirken. Akteure können für sich oder andere annehmen, dass sie auf der Wahrheitssuche sind oder verschiedene Wirklichkeiten akzeptieren oder Mischvarianten an Einstellungen und Verhaltensweisen aufweisen. Deshalb ist eine Untersuchungsperspektive, die subjektive Sichtweisen in den Mittelpunkt rückt, geboten. Da der Transfer von Wissen alle drei Dimensionen, die Produktions-, Verwendungs- und Vermittlungsweisen von Wissen betrifft, ist die Perspektive auf den gesamten professionellen Tätigkeitskontext zu richten, ihr kann nicht einzig im Rahmen von Vermittlungssettings (z.B. in der Lehre) nachgegangen werden.

⁴⁹ Funktionale Fachstile, interlinguale Differenzen und weitere Sprach- und Kommunikationsaspekte sind bei Thiel und Rost (2001), insbesondere S. 121-126 nachzulesen.

3 Wissens(transfer)verhältnisse zwischen Wissenschaft und Praxis

Beim Transfer von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis wird meist von einer Kluft zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis ausgegangen. Diese Kluft gründet in den feldspezifischen Eigenheiten. Für eine Untersuchung des Wissenstransfers zwischen den Feldern ist deshalb nicht nur danach zu fragen, was unter Wissenschaft und Praxis zu verstehen ist, sondern auch das Verhältnis der Felder zueinander zu analysieren. Das ist umso wichtiger, weil in der Literatur meist eher die Abgrenzungen als die verbindenden Elemente betrachtet werden – die Interpretationen konzentrieren sich daher gewöhnlich auf die Differenzen der Felder und deren Überwindung. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden sowohl die Differenzen als auch die Kohärenzen der Felder Wissenschaft und Praxis analysiert. Anschließend wird der Fokus auf die professionellen Feldakteure gelenkt, über die das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis (aus)gestaltet wird (Abschnitt 3.1). Nach der theoretischen Sensibilisierung bezüglich der professionsbezogenen Verhältnisse ist es geboten, die den Transfer bearbeitenden Wissenschaftsgebiete in den Blick zu nehmen. In den Forschungssträngen der Verwendungsforschung und der Transferstudien finden sich wertvolle Hinweise auf die komplexen Verflechtungen der Felder und die damit verbundenen professionsbezogenen Herausforderungen. Untersuchungen zur Netzwerkforschung und Praxisforschung explizieren die kooperativ (zu) gestaltenden Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis (Abschnitt 3.2). Da der Transfer ohne das Zusammenwirken professioneller Akteure nicht möglich ist, bildet das handelnde Miteinander den Ansatzpunkt. Es werden die Forschungsfragen für die vorliegende Untersuchung abgeleitet (Abschnitt 3.3). Das Miteinander der Feldakteure beim Wissenstransfer lässt sich nur dann rekonstruieren, wenn auf die Professionellen einer Profession fokussiert. Um einen möglichst großen Radius der Transferpraxis erfassen zu können, wurde nach einer Profession gesucht, bei der bislang von einer losen Kopplung zwischen Wissenschaft und Praxis auszugehen ist⁵⁰ und deren Akteure zugleich zunehmend aufeinander verwiesen sind, d.h. sich in einem Spannungsverhältnis zueinander befinden. Ausgewählt wurde die Profession der Sozialen Arbeit (Abschnitt 3.4).

⁵⁰ In bestimmten Professionen kann die Praxis weitgehend unabhängig von der Wissenschaft operieren. Je unabhängiger diese gesellschaftlichen Handlungsfelder von der wissenschaftlichen Reflexion sind, desto eher bestehen Probleme beim Transfer. So wäre in der Medizin oder im Bereich der Kerntechnologie eine zu lose Kopplung fatal. Daneben gibt es Bereiche, in denen bislang eine lose Kopplung angenommen werden kann, wie z.B. in der Sozialen Arbeit. Professionelle verschiedener Professionen dürften einen unterschiedlichen Bedarf an Wissensbeständen aus Wissenschaft und Praxis haben und wären demnach auch in verschiedener Art und Weise auf die jeweiligen Wissensbestände verwiesen.

Über die professionstheoretische Auseinandersetzung mit Wissenschaft(s-) und Praxis(akteuren) und mit den bisherigen Erkenntnissen zum Wissenstransfer leitet dieses Kapitel zu den Forschungsfragen für die nachfolgende empirische Untersuchung im Rahmen der Profession der Sozialen Arbeit – damit ist der Untersuchungsrahmen gebildet.

3.1 Wissen in professionellen Kontexten

Professionelle Kontexte umfassen Wissenschaft und Praxis als zwei Felder einer Profession.⁵¹ In Bezug auf den Wissenstransfer stehen die professionellen Akteure als Transferierende und Adressaten im Zentrum. Ich analysiere zuerst die institutionell bedingten Divergenzen (Abschnitt 3.1.1), bevor ich anschließend die verbindenden Elemente in Form professionsbezogener Kohärenzen betrachte. Die getrennte Analyse von Feldunterschieden und professionsbezogenen Gemeinsamkeiten ermöglicht es, das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis aus zwei Perspektiven nachzuzeichnen. Anhand von vier Elementen wird deutlich, dass die professionellen Kohärenzen an die institutionellen Divergenzen anknüpfen (Abschnitt 3.1.2).

Wenn man beide Aspekte in den Blick nimmt, zeigt sich nicht nur die häufig benannte Kluft zwischen den Feldern, sondern vor allem werden die unterschiedlichen Dynamiken und Kräfteverhältnisse sichtbar, denen die Professionellen als Wissensarbeiter permanent unterliegen. In Auseinandersetzung mit diesen feld- und professionsimmanenten Anforderungen müssen die Professionellen ihren Arbeitsalltag und damit auch den Transfer bewältigen (Abschnitt 3.1.3). Diese Perspektive dient der theoretischen Sensibilisierung und trägt zur Einordnung der in Kapitel 5 und 6 dargestellten empirischen Ergebnisse bei.

⁵¹ Von Professionen wird erstmals in der frühen Neuzeit (Mitte 13. Jahrhundert bis Ende 15. Jahrhundert) gesprochen. Etymologisch lässt sich der Begriff Profession auf das lateinische Verb „profiteri“ zurückführen, welches ursprünglich das öffentliche Bekenntnis zu einem bestimmten Amt (bzw. Beruf) bezeichnet. Es handelt sich um einen Sonderstatus einiger Berufe (Ärzte, Rechtsanwälte etc.), die als klassische Professionen bezeichnet werden. Neben diesen klassischen Professionen existieren zahlreiche neuere Professionen, wie z.B. Lehrer, Sozialarbeiter, Ingenieure, die sich in ihrem Zuschnitt von den klassischen Professionen unterscheiden (vgl. Larson 1977). Daher wird deren Professionsstatus anhaltend kontrovers diskutiert, was unter anderem in den Bezeichnungen für diese Professionen zum Ausdruck kommt. So spricht Hughes (1958) beispielsweise von ‚would-be professions‘ (Hughes 1958, S. 113 in Pfadenhauer 2003, S. 31), Etzioni (1964) von ‚semi-professions‘ (ebd.) und Schütz (1992) etikettiert speziell die Soziale Arbeit als ‚bescheidene‘ Profession (vgl. Schütz 1992, S. 132f.). Erst durch die Einrichtung eines entsprechenden universitären Ausbildungsangebots und die Entwicklung von spezifischen Märkten wurde das Aufkommen der neueren Professionen überhaupt erst möglich (vgl. Schützeichel 2007, S. 554). Das in der frühen Neuzeit herausgebildete klassische Professionsverständnis unterscheidet sich folglich teilweise sehr von den heutigen Professionsverständnissen, wenngleich die professionstheoretischen Diskussionen immer maßgeblich vom klassischen Professionsverständnis geprägt wurden. Diese Unterschiedlichkeiten zwischen den Professionen führen zu Uneindeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten, weshalb die Tatsache, dass es keine einheitliche Definition von Professionen gibt, nicht verwundert (vgl. Cloos 2010, 32f.; Meuser 2005 u.a.) (vgl. Abschnitt 3.1.3).

3.1.1 Wissenschaft und Praxis als zwei divergierende institutionelle (Wissens-) Felder

Die Differenzen zwischen den Feldern und deren Überwindung prägen die gängige Interpretation des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis. So wird das Verhältnis der Felder Wissenschaft und Praxis etwa als ein „eheähnliches“ (Lau/Beck 1989, S. 4) beschrieben, bei dem das Miteinander der Akteure schwierig und mit zahlreichen Herausforderungen und Problematiken verbunden ist – wie z.B. dem Umgang mit feldspezifischen Relevanzen und Logiken (vgl. ebd., S. 4). Unter dem Etikett des ‚Theorie-Praxis-Problems‘ wird dieses Miteinander in fachwissenschaftlichen Debatten seit jeher kontrovers diskutiert (z.B. Lüders 1989; Pfaffenberger 2000; Geißler-Piltz/Gerull 2009; Oestreicher/Lemaire 2011 u.a.). Besondere Anstrengungen, wie beispielsweise eine gezielte Annäherung der Feldakteure durch längere Aufenthalte im jeweils anderen Feld oder durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen des anderen Felds, können zur Feldüberbrückung beitragen (Kurtz 2007, S. 291). Sie werden auch als notwendig angesehen beim Umgang mit den Hoffnungen und Befürchtungen professioneller Akteure im Zusammenhang mit dem Wissenstransfer zwischen den Feldern und der Annäherung ihrer als divergierend unterstellten Feldpositionen (vgl. Lau/Beck 1989, S. 22; dazu auch Langer/Schröer 2011, S. 11; Dimbath 2009; Schützeichel 2007 u.a.). Die Abgrenzungen machen die anspruchsvollen Herausforderungen, vor denen professionelle Akteure und Professionen im Allgemeinen stehen, ebenso deutlich wie die Anstrengungen, die unternommen werden müssen, will man diese bewältigen.

Wissenschaft und Praxis stellen unterschiedliche institutionelle Kontexte und damit zwei separat zu fassende Felder dar, die jeweils über eine gemeinsame Sinnwelt verfügen, sich als gesellschaftliche Ordnungen zu erkennen geben und ihre „eigene Wirklichkeit [haben], eine Wirklichkeit, die dem Menschen als äußeres, zwingendes Faktum gegenübersteht“ (Berger/Luckmann 1980, S. 62). Als gesellschaftlich manifestierte Ordnungen teilen, gliedern und weisen Institutionen Sinngehalte und Wissensbestände zu, die sich in routinisierten und habitualisierten Akteurshandlungen ausdrücken und dadurch eine begrenzte Handlungsauswahl offerieren. Vor diesem gesicherten, da habitualisierten Handlungshintergrund eröffnen sich Optionen für Ideen und Innovationen (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 57). Da Revisionen und Modifizierungen in Arbeitsteilungsprozessen zu neuen Habitualisierungen und damit zu neuen Institutionalisierungsprozessen führen, sind beide Felder stetig in Bewegung (vgl. ebd., S. 61). Die durch die Institutionalisierung bestehenden Unterschiede und Abgrenzungen der zwei gesellschaftlichen Ordnungssysteme Wissenschaft und Praxis bilden sich in verschiedenen theoretischen Konzepten und Begrifflichkeiten ab. So

beschreibt Weber die divergierenden Felder z.B. als unterschiedliche „Wertsphären“ (Weber 1972, S. 245ff.; Weber 2010), Luhmann bezeichnet sie als „Subsysteme“ (Luhmann, 2005, S. 238; 1975) und Schütz nennt sie „Sinnprovinzen“ (Schütz 1992, S. 237). Auch z.B. die „Two Community Theory“ (Caplan 1979, S. 459) oder die Theorie „sozialer Felder“ (Bourdieu 2007, S. 279) beziehen sich auf die Abgrenzung der Felder. Während Caplan die Divergenzen zwischen Wissenschaft und Praxis aufgreift, indem er die Herausforderungen der Felder im Miteinander in Unterschieden der Werte, der Relevanzsysteme und der Sprache begründet (vgl. Caplan 1979, S. 459; vgl. Abschnitt 3.2.2), fokussiert Bourdieu neben den Logiken des sozialen Kontexts und den Akteurshandlungen auch auf die Kräfteverhältnisse und Felddynamiken.⁵² Im Sinne der Wechselwirkung von Subjekt und Gesellschaft (Berger/Luckmann 1980) vertritt Bourdieu (1992) analog die Korrelation von Habitus und sozialem Feld⁵³. So verweist Bourdieu ebenso wie Berger und Luckmann (1980) auf die Existenzbedingungen der Felder (vgl. Bourdieu 2007, S. 279ff.). Dabei bleibt der Fokus nicht nur auf die Handlungen gerichtet, wie dies beispielsweise überwiegend in der Netzwerkforschung und diesbezüglichen theoretischen Rahmungen geschieht (vgl. Abschnitt 3.1.3), sondern bezieht den Struktur- und Relevanzrahmen des Feldes inklusive aller Felddynamiken ein. Drei zentrale Divergenzen zwischen Wissenschaft und Praxis lassen sich aus der Analyse der Felder herausarbeiten: erstens divergierende *Struktur- und Arbeitsbedingungen*, zweitens divergierende *Arbeits-/Handlungsweisen* und drittens ein divergierendes *Wissenskorpus*.

Diese Herangehensweise ermöglicht es, den Hintergrund der Divergenzen zu verstehen, die überwiegend die Diskussionen um das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis bestimmen. Diese theoretischen Erkenntnisse liefern darüber hinaus Auskünfte über die Notwendigkeiten, die mit den Divergenzen verflochten sind, und erklären, warum eine Annäherung beider Felder bzw. die Überbrückung beider Felder so schwierig ist. In der theoretischen Auseinandersetzung werden strukturelle Bedingungen und Gegebenheiten sichtbar, die strukturbildend für das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis sind.

⁵² Kräfteverhältnisse und Felddynamiken erscheinen hier von besonderer Relevanz und Tragweite, da sie, vor allem im Rahmen der Studien zur Verwendungsforschung, auf die Problematiken des Transfers verweisen (vgl. dazu Abschnitt 3.2).

⁵³ Bourdieu argumentiert dabei aus einer Verbindung von interaktionistischen und struktur-funktionalistischen Perspektiven. Er entwickelt seine Praxistheorie (1976) über eine Gesellschaftstheorie hin zur allgemeinen Feldtheorie (vgl. Bourdieu 2007).

Eine Divergenz von Struktur- und Arbeitsbedingungen zwischen den Feldern

Die Struktur- und Arbeitsbedingungen sozialer Felder resultieren aus der funktional differenzierten Arbeitsteilung⁵⁴ der Gesellschaft. Wissenschaft und Praxis bilden zwei Kräftefelder von Profession, in und zwischen denen die Handlungsakteure um Macht konkurrieren, indem sie versuchen, ihre Positionen und Repräsentationen umzusetzen (vgl. Bourdieu 2007, S. 355f.). Feldspezifisch sind typische Struktur- und Arbeitsbedingungen, wie z.B. divergierende Autonomiegrade in Verbindung mit organisationaler Abhängigkeit, divergierende Mandats- und Lizenzzuweisungen, divergierende Netzwerkstrukturen und -gepflogenheiten usw. Sie führen dazu, dass akteurspezifische habitualisierte Identifizierungen mit dem jeweiligen Feld erfolgen. Die feldspezifische Trennung resultiert daraus, dass dem jeweiligen Feld die Aufgabe zukommt, diejenigen existenziellen Probleme zu bearbeiten, die in anderen gesellschaftlichen Feldern produziert, aber nicht bearbeitet werden. Die Akteure des wissenschaftlichen Feldes bearbeiten Probleme nach wissenschaftlichen Kriterien indem sie nach dem „Warum?“ fragen und damit versuchen Probleme zu verstehen und zu erklären (vgl. Poser 2012, S. 13). Praxisakteure sind auf wissenschaftlicher und erfahrungspraktischer Grundlage professionell handelnd tätig und lösen Probleme (vgl. z.B. Engelke et al. 2009, S. 27ff.). Jedes Feld beherbergt dafür seine eigenen Ressourcen und Regelwerke in Form von Struktur- und Arbeitsbedingungen (vgl. Bourdieu 2007, S. 283).

Struktur- und Arbeitsbedingungen resultieren aus der Logik des Feldes, die aus historisch gewachsenen Regeln, der „feldspezifischen Illusio“ (Bourdieu 1993, S. 109f.)⁵⁵, besteht. Diese Logik wird mit dem Eintritt in das Feld sowohl explizit, reflektiert als auch implizit und unreflektiert von den Akteuren angenommen und akzeptiert (vgl. ebd., S. 110; Berger/Luckmann 1980, S. 81). Feldtypisch sind auch divergierende Kapitalverteilungen⁵⁶, die sich in den Struktur- und Arbeitsbedingungen widerspiegeln. Sie ergeben sich aus objektiven Positionen einerseits und aus den Kräfteverhältnissen der Akteure andererseits und münden in ein Spiel oder einen „Kampf“ (Bourdieu 1993, S. 108) um Ressourcen und symbolische Feldmacht. Struktur- und Arbeitsbedingungen eines Feldes verweisen somit auf „den Stand der Machtverhältnisse zwischen den am Kampf beteiligten Akteuren oder Institutionen [...], bzw. wenn man so will, den Stand der

⁵⁴ Der Begriff der funktional differenzierten Arbeitsteilung geht auf Durkheim (1893) zurück (vgl. Durkheim/Luhmann 2008, S. 82). Er differenziert zwischen den Funktionen die Institutionen zu erfüllen haben einerseits und den professionellen, berufsbezogenen Arbeitsbezügen andererseits.

⁵⁵ Bourdieu spricht von „Illusio“ oder auch von „Doxa“ (vgl. Bourdieu 1993, S. 109-110).

⁵⁶ Der von Bourdieu verwendete Kapitalbegriff geht auf den Kapitalbegriff von Marx (Marx 1867/1993) zurück. Bourdieu weitet den Begriff jedoch auf kulturelle, symbolische und soziale Kapitalien aus.

Verteilung des spezifischen Kapitals, das im Verlauf früherer Kämpfe akkumuliert wurde und den Verlauf späterer Kämpfe bestimmt“ (Bourdieu 1993, S. 108). Grundsätzlicher Inhalt der Auseinandersetzungen ist immer Macht, repräsentiert in den Anteilen am jeweils feldspezifischen symbolischen Kapital. Struktur- und Arbeitsbedingungen geben Regeln für das Spiel oder den Kampf vor. Die Akzeptanz feldspezifischer Struktur- und Arbeitsbedingungen ist für die Akteure dabei ebenso zwingend wie die damit verbundenen Grenzen. Die Einsicht in die Logik des Feldes beschränkt sich auf die Feldakteure, für Akteure außerhalb des Feldes ist diese Logik nicht nachvollziehbar (vgl. Bourdieu 1993, S. 109). Darin manifestiert sich die Trennung der Felder Wissenschaft und Praxis.

Divergenz von Arbeits-/Handlungsweisen zwischen den Feldern

Besetzt sind die Felder Wissenschaft und Praxis von professionellen Akteuren in verschiedensten Positionen, die miteinander harmonieren oder konkurrieren und dadurch eine soziale Struktur etablieren, die nach feldimmanenten Regeln im Rahmen von Struktur- und Arbeitsbedingungen organisiert funktioniert und für die akteursspezifische Arbeits- bzw. Handlungsweisen im jeweiligen Feld unerlässlich sind (vgl. Bourdieu 2007, S. 355f.; Berger/Luckmann 1980, S. 81)⁵⁷. Divergierende Struktur- und Arbeitsbedingungen münden in divergierende Arbeits- und Handlungsweisen, wie z.B. in unterschiedliche Problemdefinitionen und Problemlösungsstrategien (vgl. dazu auch Bohn/Hahn 2007, S. 300).

Unterschiedliche Arbeits- und Handlungsweisen resultieren aus den verschiedenen Wissensbeständen der Akteure in Wissenschaft und Praxis. Die in der Ausbildung erworbenen objektivierten Wissensbestände bilden die Wissensgrundlage einer Profession und differenzieren sich mit Beginn der Berufsausübung aus (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 69). Mit dem Eintritt von Akteuren in das jeweilige professionelle Feld werden objektivierte Wissensbestände durch Erfahrungen angereichert, was zu einer Sedimentierung von Erfahrung und damit zu einer Erweiterung der Wissensbestände führt. Die daraus resultierenden Handlungen und habitualisierten Handlungsroutinen äußern sich in divergierenden Arbeits- bzw. Handlungsweisen zwischen den Feldern, den Akteuren und intrasubjektiv⁵⁸ (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 72, S. 81). Konkret unterscheiden sich Arbeits- und Handlungsweisen in den Feldern wie folgt: Im Feld der

⁵⁷ Auf einer wissenstheoretischen Ebene kann dadurch der Frage nachgegangen werden, wie wissenschaftliches und praktisches Wissen als Kapital verstanden werden und wie dieses Wissen dadurch den Transfer gestaltet?

⁵⁸ Das geschieht zum Beispiel auch beim Vergessen von Erfahrungen, „da Menschen träge und vergesslich sind“ (Berger/Luckmann 1980, S. 74).

Wissenschaft beziehen sich die Arbeits- und Handlungsweisen auf die Produktion und Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, sowie auf die Verwendung von wissenschaftlichem Wissen z.B. um wiederum neues Wissen zu generieren (vgl. Abschnitt 2.2). Im Feld der Praxis beziehen sich die Arbeits- und Handlungsweisen vorwiegend auf die Verwendung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen, auf die Vermittlung dieser Wissensbestände und dabei produzieren sie im Handeln stetig neues theoretisches und berufspraktisches Wissen (vgl. Abschnitt 2.2). Die einmal angeeigneten Arbeits- und Handlungsweisen bilden keine fixe Komponente, sondern unterliegen permanenten Variationen, Revisionen und Modifizierungen (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 79, S. 87)⁵⁹.

Arbeits- bzw. Handlungsweisen resultieren zusammengefasst aus den objektivierten und den durch Erfahrung sedimentierten Wissensbeständen der jeweiligen institutionellen Position, der Rolle. Durch die Arbeits- bzw. Handlungsweisen der Rollenträger werden die Felder Wissenschaft und Praxis ebenso institutionell repräsentiert wie die Institution der Profession (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 81; dazu auch Bourdieu 2007, 342; Pfadenhauer 2003, S. 207). Die den Arbeits- bzw. Handlungsweisen genuinen Repräsentationen, etwa in Form sprachlicher Vergegenständlichung, dienen der Aufrechterhaltung des institutionellen Sinns, welcher feldspezifische und professionsbezogene Kontrolle und Legitimation erfordert (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 75). Dementsprechend dienen Struktur- und Arbeitsbedingungen auch der Kontrolle und Legitimation der Arbeits- und Handlungsweisen der Akteure, die auf der Grundlage ihrer Wissensbestände divergierend handeln.

Divergenz der Wissensbestände zwischen den Feldern

Institutionalisierte Felder tragen zur Spezialisierung des Wissensvorrats bei und verwalten Spezialwissen. Es sind divergierende und separat verwaltete Wissensbestände in Wissenschaft und Praxis vorhanden (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 86). Dabei besteht eine „Neigung zur Dauerhaftigkeit“ von Institutionalisierung und damit kann auch angenommen bzw. schlussgefolgert werden, dass diese zur Beharrung oder Legitimation der vorhandenen Wissensbestände beitragen (vgl. ebd., S. 86).

Spezialisierungen bilden die Grundlage für die Divergenz der Wissensbestände zwischen den Feldern. Spezialisierungen entstehen nicht nur zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis,

⁵⁹ Berger und Luckmann (1980, S. 78) beziehen sich auf Meads Rollentheorie, die sie an dieser Stelle zu einer Theorie der Institutionen auszuweiten versuchen, da sich Institutionen nur durch die Repräsentation ihrer Rollen manifestieren.

sondern auch innerhalb der Felder, wodurch sich die Wissensbestände noch stärker unterscheiden und noch weiter ausdifferenzieren. Es ergibt sich eine Aufsplitterung der Ordnung durch immer detailliertere Trennung von „Subsinnwelten“ (Berger/Luckmann 1980, S. 90), die geprägt ist von der Aufteilung des rollenadäquat verwalteten Wissens (vgl. ebd., S. 87). Durch diese Aufteilungsprozesse können „Streitigkeiten und Rivalitäten bestehen“ (Berger/Luckmann 1980, S. 91; Bourdieu 1993, S. 108), da auch diese Sinnkonstruktionen von bestimmten Akteursgruppen getragen werden müssen, um eine kontinuierliche Anpassung zwischen objektivierter Wirklichkeit und Sinn herzustellen. Es kommt zu Spezialisierungen der Positionsrollen, und der Bedarf an Kontrolle und Legitimation steigt durch die rollenbezogenen Veränderung der Wissensbestände der Akteure (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 92f.). Die Divergenz des Wissens wird umso höher, je größer die Distanz des Wissens zwischen praktischer Anwendbarkeit und theoretischer Allgemeingültigkeit ist. Die Herausforderung liegt im Umgang mit dem Abstraktionsniveau⁶⁰ des Wissens. Bei höherem Abstraktionsniveau verlieren Theorien, die gesellschaftliche Gültigkeit kraft empirischer Bewährungsprobe beanspruchen, ihre praktische Überzeugungskraft mangels Erfolgs (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 128; 138). Die Kluft zwischen der Abstraktion und der Anwendbarkeit führt zu einer eigenen Dynamik zwischen den Feldern, in der empirische und praktische Wissensbestände in Aushandlungsprozessen transferiert und modifiziert werden können und sich so bewähren – oder eben nicht (vgl. ebd., S. 138). Unterschieden werden damit praxisrelevante, da praxisnahe Wissensbestände und theoretisch-abstrakte Wissensbestände, die dem Feld der Wissenschaft zuzuordnen sind. Die institutionell divergierenden Wissensbestände sind Arbeits- und Handlungskapitalien, und zwar in beiden Feldern, die durch einen steten Transfer in Kontakt gebracht werden und interaktiv-dialektisch auszuhandeln sind (vgl. dazu Abschnitt 3.1.3).

Die wissenstheoretischen Markierungen des Wissens in Kapitalien und deren Transformationen können nach Bourdieu (2007) wie folgt beschrieben werden: Im kulturellen Kapital manifestiert sich das jeweilige Feldwissen. Es ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital transformierbar und durch Institutionalisierung (z.B. Zertifikaten), Objektivierung (z.B. Bücher, Lexika) und/oder Inkorporation (Habitualisierung von z.B. Wissen und Können) markiert (vgl. Bourdieu 2007, S. 197, 229, 405). Im symbolischen Kapital wird Wissen anerkannt, d.h. hier geht

⁶⁰ Neben der theoretischen Überhöhung existieren auch symbolische Überhöhungen, bei denen institutionale Ordnungen unter Zunahme symbolischer Gesamtheiten legitimiert, aber nicht mehr erfahren werden können (ebd., S. 102). Die Symbolisierung verschafft „Ordnung in die subjektive Einstellung zur persönlichen Erfahrung“ (ebd., S. 104). D.h. zur Verarbeitung von Erfahrungen und Einstellungen, Haltungen etc. werden „gesellschaftliche Produkte, die Geschichte“ (ebd., S. 104) haben als symbolische Sinnwelten legitimierend eingesetzt.

es um die Credits sozialer Anerkennung, die sich gesellschaftlich etablieren (vgl. Bourdieu 2007, S. 197ff.). Das ökonomische Kapital (z.B. Markt, Geld, Eigentum) beeinflusst die Transformation und den Transfer von Wissen, da positiv konnotierte Transformation und Transfer⁶¹ davon abhängig sind. Soziales Kapital ist charakterisiert durch die Nutzung von Netzwerken und sozialen Beziehungen, die Anerkennung des jeweils anderen und der sozialen Verpflichtungen (vgl. Bourdieu 2007, S. 204ff.).⁶² Differenzen zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis bestehen damit in allen vier Kapitalien. Spezialisierungstendenzen verweisen zudem auf sich stets verändernde feldinterne Differenzen, die wiederum mit feldreproduzierenden Macht- und Legitimationsspielen und -kämpfen verbunden sind und zwischen Erhaltungs- und Umsturzstrategien ausgehandelt werden (Bourdieu 1993, S. 109). Die Interaktion im Feld sowie die Beziehungen zu anderen Feldern besitzen einen großen Stellenwert, sind aber bisher kaum theoretisch bearbeitet (vgl. Bonacker 2008, S. 355)⁶³. Da es sich um professionelle Experten aus zwei verschiedenen Feldern handelt, können die Akteure des einen Feldes die Anmerkungen der Akteure des anderen Feldes übelnehmen und diese um ihre Kapitalien beneiden. „Besonders bitter ist wahrscheinlich, daß die [wissenschaftlich tätigen] Experten beanspruchen, die absolute Bedeutung der Arbeit der Praktiker besser beurteilen zu können als diese selbst“ (Berger/Luckmann 1980, S. 126).

Zusammenfassend zeigen sich die Divergenzen zwischen Wissenschaft und Praxis auf drei Ebenen der professionellen Arbeit: den Struktur- und Arbeitsbedingungen, den Arbeits- bzw. Handlungsweisen und den Wissensbeständen. Die Komplexität und Mannigfaltigkeit der Divergenz lässt sich dabei nicht auf die Verhältnisse zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis beschränken, sondern verweist zugleich auf feldinterne und akteurspezifische Prägungen. So lassen sich die Unterschiede der institutionalisierten Felder zwar analytisch herausarbeiten, im professionellen Arbeitsalltag vermischen bzw. verknoten sie sich jedoch andererseits mit- und ineinander. Zugleich unterliegen sie dem Wandel der Felder, so dass sich Struktur- und Arbeitsbedingungen, Arbeits- bzw. Handlungsweisen ebenso kontinuierlich verändern (müssen) wie die akteursbezogenen Wissensbestände. Diese Dynamiken finden im Zusammenhang mit den charakterisierten Eigenheiten der Felder Wissenschaft und Praxis feldübergreifend, feldspezifisch und akteursbezogen statt.

⁶¹ Hierzu vgl. Abschnitt 3.2, die Managementliteratur verweist insbesondere auf die positive Konnotation.

⁶² Vgl. dazu auch Bonacker (2008, S. 356-361).

⁶³ Überlegungen zur intersystemischen Interpenetration von Münch (1988, S.21ff.), zur strukturellen Kopplung von sozialen Systemen von Luhmann (1977/2004; 2012.) oder zu interessenvermittelnden sozialen Verhandlungssystemen von Neidhart und anderen (2008).

In der Literatur werden die Felder Wissenschaft und Praxis meist entweder separat bearbeitet oder, falls es zu einer Zusammenschau kommt, die Divergenzen zwischen den Bereichen fokussiert. Doch müssen die Bereiche Wissenschaft und Praxis nicht zwangsläufig als einzelne, voneinander unabhängige Kontexte betrachtet werden, wie dies Latour (2008) in einem ganz anderen Kontext – zwischen Natur und Gesellschaft – herausstellt. Die Trennung der Bereiche beschreibt Latour ausgehend von den Naturwissenschaften als eine künstlich geschaffene Teilung, die gar nie wirklich vorhanden war (vgl. Latour 2008, S. 134f.). Die Bereiche sind auf natürliche Weise immer verbunden und werden nur von zivilen Gesellschaften künstlich getrennt, weshalb es sich um einen „Irrtum“ (Latour 2008, S. 132) handelt. Die Trennung der Bereiche stellt eine Verkürzung und Trivialisierung dar (vgl. ebd., S. 140f.). Latour veranschaulicht, dass wir das Zusammenwirken häufig vergessen und übersehen. Stattdessen konzentrieren wir uns zu sehr auf den Erhalt der künstlichen Trennung, wodurch wir diese perpetuieren. Unter Einbezug dieser Perspektive wäre nach dem *Zusammenwirken* der Bereiche Wissenschaft und Praxis zu fragen und nach den Verflechtungen zu suchen. Die institutionalisierte Trennung der Felder Wissenschaft und Praxis wird deshalb durch die Analyse der Kohärenzen zwischen Wissenschaft und Praxis erweitert.

3.1.3 Wissenschaft und Praxis als kohärente professionelle (Wissens-) Felder

Unter dem Dach der Profession vereinen sich die Felder Wissenschaft und Praxis, woraus sich schließen lässt, dass beide Felder miteinander in Verbindung stehen. Wie und auf welchen Ebenen gestaltet sich das Verhältnis der beiden professionellen Felder?

Die Kohärenz der Felder Wissenschaft und Praxis markiert die *professionsbedingten* Charakteristika und ist damit ebenso zu berücksichtigen wie die jeweilige institutionelle Verankerung der beiden Felder. Während die institutionelle Verankerung der Felder auf deren Divergenzen und die damit verbundenen Dynamiken verweist, stellt die Institution der Profession eine Rahmenkonstruktion für das Verhältnis der beiden Felder dar. Herausarbeiten ließen sich die Ausprägungen von Kohärenz zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis anhand von vier dominanten professionstheoretischen Aspekten, die letztlich auch in die gleichen Professionsebenen wie die Divergenzen münden.

Der kohärente Aspekt in den Konstitutionsbedingungen von Professionen

Die Kohärenz der Felder Wissenschaft und Praxis zeigt sich in allen Professionen am Beispiel der Konstitutionsbedingungen von Mandats- und Lizenzzuweisungen. Sie basieren auf einer praktisch erforderlichen Kompetenz der Professionsangehörigen zur Geringhaltung von Schaden und Gefahr für das Klientel, die durch entsprechende wissenschaftlich fundierte Befähigungsvoraussetzungen (z.B. Zulassungsverfahren, Prüfungen, Zertifikate) gewährleistet wird. In Bezug darauf besitzen die Professionsangehörigen eine gewisse Unabhängigkeit von staatlichen, politischen und gesellschaftlichen Instanzen ebenso wie von der Verfolgung der Klienteninteressen. Dafür notwendig ist ein staatlich gesichertes Monopol hinsichtlich der Zuständigkeit für den jeweiligen Bereich, das professionelle Privilegien, wie die eigenständige institutionalisierte wissenschaftliche Fachkultur und eine größtenteils eigenständige Kontrolle von praktischen Handlungsstrategien der Problembearbeitung, ebenso beinhaltet wie einen auf den jeweiligen Fall abgestimmten Einsatz von theoretischen Wissensbeständen (vgl. Müller 2010, S. 733f.). Die Konstitutionsbedingungen verweisen bei dieser idealtypischen Beschreibung einer Profession auf praktische Komponenten ebenso wie auf wissenschaftlich-theoretische Fundierungen. Damit wird die Bedeutsamkeit beider Felder für die Profession sowie die Verwobenheit der beiden institutionalisierter Felder sichtbar.

Der kohärente Aspekt verschiedener Professionstypen

Der mit der idealtypischen Profession verbundene weit reichende Anspruch beruht zusammenfassend auf Autonomie, Verantwortung und Macht. Er impliziert seit jeher die Vereinigung von praktischem Handeln mit theoretischem Wissen und verweist damit auf die Erforderlichkeit der institutionellen Felder Wissenschaft und Praxis. Unabhängig davon, ob der klassische Idealtypus einer Profession vorliegt oder ein erst in neuerer Zeit etablierter Professionstypus⁶⁴, bleibt die Trennung institutioneller Felder Wissenschaft und Praxis ebenso erhalten wie ihre Verbindung im Handeln. Denn unter Profession wird – bei allen derzeit gängigen theoretischen Ansätzen (vgl. Schützeichel 2007, S. 551ff.) – eine spezielle Gruppe von professionell Handelnden verstanden, welche ihr Wissen zur Problemlösung zur Verfügung stellt. Eine Handlung wird dann als professionell bezeichnet, wenn sie ein spezielles Wissen und Können impliziert und von einer speziellen Haltung geprägt ist. Die Qualität der Leistung, die Professionelle vollbringen, wird als Professionalität markiert (vgl. Langer/Schröer 2011, S. 11; Pfadenhauer 2003 u.a.). Die

⁶⁴ Ausführungen zur Unterscheidung verschiedener Professionstypen finden sich z.B. bei Schützeichel 2007, S. 548-551.

Verbindung von Wissen und Handeln in den Feldern Wissenschaft und Praxis kennzeichnet demnach Profession. Doch damit besteht nicht nur eine Kohärenz zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis, sondern es wird zugleich darauf hingewiesen, wie sich diese Kohärenz manifestiert, nämlich im professionellen Handeln.

Einerseits beeinflussen professionelle Akteure mit ihren Bewusstseinsinhalten, ihren Vorstellungen und Einstellungen die institutionellen Felder, andererseits beeinflussen auch die Institutionen die Akteure, insbesondere durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse, und prägen deren Wissen und Handlungen (vgl. Goffman 2009, S. 45).⁶⁵ Wesentlich erscheint es, im Sinne von Goffman (2009) nicht nur den institutionellen Rahmen als solchen zu begreifen, sondern auch dessen Dialektik und die damit zusammenhängenden Prägungsmuster für Akteure und die Institution, wodurch auf die Kohärenz innerhalb der Felder und zwischen den Feldern verwiesen ist. Die Kohärenz zwischen und in den institutionalisierten Feldern bestärkt die Verkettung von Wissenschaft und Praxis, was sich insbesondere beim Blick auf die vielfältigen, professionellen Verständnisse zeigt, die ungeachtet ihrer divergierenden Ausrichtung doch auf das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis abzielen.

Der kohärente Aspekt professioneller Verständnisperspektiven

Ausgehend von sechs gängigen professionstheoretischen Ansätzen lassen sich unterschiedliche Aspekte in der Untersuchungs- bzw. Ausrichtungsperspektive von Professionen, in der vorgeschlagenen Orientierung professionellen Handelns und in der Orientierung der professionellen Haltung finden. Ohne hier auf die einzelnen Professionsansätze einzugehen (vgl. z.B. die Ausführungen bei Schützeichel 2007, S. 551-560), lässt sich sagen, dass sich in den Ansätzen unterschiedliche Facetten des Professionsbegriffs abbilden, beispielsweise gesellschaftsorientierte Verständnisformen und/oder handlungsorientierte Verständnisformen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick.

⁶⁵ Goffman (1972, S. 45) verdeutlicht durch seine Untersuchung von Psychiatriepatienten, wie sich deren Lebensvollzüge in Institutionen verändern.

Tabelle 2: Professionsverständnisse im Überblick

Professionsansätze	Struktur-funktionalistischer	System-theoretischer	Macht-theoretischer	Interaktion-istischer	Krisen-theoretischer	(Neo) Institutional-istischer
Unter-suchungs-perspektive	Systemzu-sammenhän-ge und Funktionen (Makro-perspektive)	Mechanis-mus sozialer und funktionaler Differenzier-ung (Makro-perspektive)	Verfolgung rationaler Eigen-Interessen (Meso-perspektive)	Paradoxe Intervention (Mikro-perspektive)	Krisen-bewältigung (Mikro-perspektive)	Verfolgung rationaler Eigen-Interessen (Meso-perspektive)
Theoretische und praktische Orientierung profession-ellen Handelns	Orientierung an Kollektiv-interessen	Kommuni-kations-problem als Teilhabe-problem	Relation von professions-internen Strategien und externen Kontext-bedingungen	Prognose, Typisierung, Intervention unter Unsicher-heits-momenten und Paradoxien	Krise als Problem und Autonomie-gefährdung der Lebens-praxis zur Bewältigung	Wechsel-wirkung zwischen profession-ellem Handeln und institut-ionalisierten Handlungen
Orientierung der profession-ellen Haltung	Gemeinwohl-orientierung	System-orientierung	Orientierung an Macht-ressourcen	Orientierung an der Interaktion mit dem Individuum	Orientierung an der Krise des Individuums	Orientierung an Profession und Organisation

Quelle: eigene Darstellung

Die Perspektiven zielen auf unterschiedlichste Aspekte. Durchgängig steht erstens stets eine Untersuchungs- und damit Ausrichtungsperspektive im Fokus, zweitens erfolgt daran geknüpft eine theoretische Orientierung, die drittens eine darauf abgestimmte professionelle Haltung erfordert (vgl. Schützeichel 2007, S. 551ff.). Neben diesen Unterschieden zeigt der holzschnittartige Vergleich auch, dass – gleichgültig, aus welcher Sichtweise Professionen begriffen werden – Professionelle immer über spezielle theoretische Wissensbestände verfügen, unter speziellen Struktur- und Arbeitsbedingungen praktisch handelnd agieren und eigene Arbeits-/Handlungsweisen als Resultat theoretischer und praktischer Verquickung praktizieren. Professionen verweisen zudem in der wissenschaftlichen und praktischen Dimension der Orientierung professioneller Haltung auf die Abhängigkeit von gesellschaftlichen Ordnungssystemen bei gleichzeitiger Einbettung in die Gesellschaft. Insgesamt deuten die genannten Perspektiven zwar auf verschiedene theoretische Aspekte und auf verschiedene zu gestaltende bzw. gestaltbare Arbeitsprozesse, all diese Bestandteile sind aber professionsspezifisch,

und ihre Integration und Kombinationsfähigkeit ist obligatorisch (vgl. dazu auch Schützeichel 2007, S. 560).

Bezieht man sie auf die Frage des Wissenstransfers, zielen z.B. die Verantwortungsprozesse im funktionalistischen Professionsansatz und die Formierungs- und Strukturierungsprozesse im (neo-)institutionalistischen Professionsansatz eher auf das Gesamt von Professionen im Zusammenhang von Struktur- und Arbeitsbedingungen, während die Aushandlungsprozesse im interaktionistischen Professionsansatz, die Kommunikationsprozesse im systemtheoretischen Ansatz und die Deutungsprozesse im krisentheoretischen Ansatz eher auf die Arbeits- und Handlungsweisen fokussieren. Doch beide Zugangswege beziehen sich auf die wissensbezogenen Merkmale von Professionellen und deren darin begründeten Expertenstatus. Insgesamt rekurren Professionen mit ihrem Wissensbeständen auf ein Spezialwissen, welches im klassischen Sinne grundlagenorientiert generiert oder – wie insbesondere bei denen neueren Professionen – auch anwendungsorientiert erzeugt werden kann. Die Wissensbestände können sich hauptsächlich aus eigenem Professionswissen speisen oder eher aus interdisziplinären Wissensbeständen zusammensetzen.⁶⁶ Struktur- und Arbeitsbedingungen zielen wiederum auf das Spannungsverhältnis zwischen Organisation und Profession ab und beeinflussen Professionen in ihrem Selbstverständnis maßgeblich. Zum einen kann eine hohe professionelle Autonomie und Selbstkontrolle für die Professionsstruktur und das Arbeitsbündnis, welches das Verhältnis zwischen Professionellen und Klienten markiert, charakteristisch sein oder eine geringe professionelle Autonomie vorliegen, z.B. durch ein doppeltes Mandat.⁶⁷ Zum anderen können Professionen unabhängig von Organisationen, also als freie Berufsgruppen tätig sein oder in Abhängigkeit von Organisationen agieren.⁶⁸ Die Arbeits- und Handlungsweisen geben Auskunft über die Vorgehensweise und Ausrichtung des professionellen Handelns. Die grundlegende Ausrichtung erfolgt gemäß der professionellen Zielsetzung, welche sich auf die Lösung einzelner, klar zu definierender Probleme beziehen kann oder auf komplexe Problemlagen. Ein entscheidendes und zugleich unterscheidendes Kriterium ist die Vorgehensweise, indem mehr oder weniger

⁶⁶ Auf der einen Seite des Kontinuums ist das Sonderwissen fast ausschließlich genuin professionseigen und überwiegend grundlagenorientiert (z.B. in der Medizin) und auf der anderen Seite eher interdisziplinär und anwendungsorientiert (z.B. in der Sozialen Arbeit). Zum anderen wird hinsichtlich der Wissensarten und -formen auf die damit verbundene Definitions- und Deutungsmacht abgezielt. Dieses Monopol umfasst wie im Fall der Medizin ein Gebiet, während sich die Definitions- und Deutungsmacht der Sozialen Arbeit über einzelne kleine Teilbereiche erstreckt.

⁶⁷ Ausführungen zum doppelten Mandat finden sich z.B. bei Staub-Beransconi 2007 oder bei Pfadenhauer 2003.

⁶⁸ Schützeichel (2007) verweist zur Differenzierung verschiedener Professionen auf das GRID-GROUP-Modell von Douglas und Wildavsky (1982). Dieses entstand bei Untersuchungen zur Umweltschutzbewegung in den USA und analysiert verschiedene kulturelle Typen. Die Typologie gibt Aufschluss über das Ausmaß der Integration dieser verschiedenen Typen in die Gesellschaft (vgl. Douglas/Wildavsky 1982). Eine Aufteilung der Professionen nach diesem Modell, wie Schützeichel sie vornimmt, erscheint zu einseitig, da lediglich eine der hier abgebildeten Dimensionen betrachtet wird (vgl. Schützeichel 2007, 565f.).

interaktiv Problematiken erkannt, gedeutet, benannt bzw. Problemlösungsstrategien ausgehandelt werden. Daneben orientiert sich die Arbeitsweise an berufsständischen Prinzipien, denen die Professionellen mehr oder weniger verpflichtet sind.⁶⁹

Trotz unterschiedlicher Verständigungsperspektiven und Arbeitsschwerpunkte berücksichtigen selbst sehr unterschiedlich organisierte Professionen in ihren Vorgehensweisen analoge Schemata, die feldunabhängig auf Schwerpunktbereiche der Profession abzielen, aber nicht feldspezifisch zuzuordnen oder feldspezifisch exklusiv sind. Diese Verständnisperspektiven prägen und fokussieren damit sowohl das Praxis- und Wissenschaftsfeld. Letztlich zeigt sich eine kohärente professionelle Ausrichtung auch in dem letzten der hier dargestellten dominanten Professionscharakteristika: dem Aspekt der Professions(weiter)entwicklung und -weitergabe.

Kohärente Aspekte in der Professions(weiter)entwicklung und -weitergabe

Die Weiterentwicklung von Professionen entspricht einer Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis auf der Grundlage institutionell vorhandener Wissensbestände. Im professionellen Wissen verschmelzen dabei „mehrere Horizonte“ (Schützeichel 2007, S. 561) miteinander, indem wissenschaftliche Felder theoretische Wissensbestände durch Verstehensprozesse generieren, die dann jeweils auf ausgewählte Aspekte bezogen werden und schließlich in den Feldern der Praxis handlungsleitend wirken. In der Anwendung ist die situationsspezifische Auslegung des theoretischen Wissens jedoch zwingend erforderlich. Das bedeutet, dass einerseits ein Zuschneiden der theoretischen Wissensbasis nötig ist und andererseits das angewandte Wissen punktuell, situationsbezogen und fallspezifisch weiterentwickelt und ausdifferenziert werden muss (vgl. Strübing 2008, S. 295; Böhle et. al. 2004, S. 95f.). Die Entwicklung von professionellem Wissen vollzieht sich also durch die unmittelbare Verzahnung erfahrungsbasierter und theoretischer Wissensbestände in Prozessen der Externalisierung, Objektivierung und Internalisierung (vgl. Berger/Luckmann 1980, S. 71) einerseits und einer diesbezüglich gestalteten Transferpraxis andererseits.

⁶⁹ So sind Mediziner zum hippokratischen Eid verpflichtet und müssen als praktizierende Professionelle der Ärztekammer beitreten. Hingegen besteht für Sozialarbeiter weder eine Verpflichtung, einem Berufsverband beizutreten, noch werden sie unter Eid auf ihre berufsethischen Prinzipien etc. verpflichtet. Dementsprechend handelt es sich bei Sozialarbeitern im Wesentlichen um eine Selbstverpflichtung, die der berufsständisch organisierten Verpflichtung in anderen Professionen gegenübersteht.

Insbesondere im Rahmen der Wissensproduktion wirkt zunehmend nicht nur die theoretische Wissensbasis handlungsleitend, da neben der Wissensproduktion in ausdifferenzierten, handlungsentlasteten Kontexten, wie z.B. Universitäten und Forschungsinstituten, andere, gesellschaftlich stärker eingebettete Formen und Orte der Wissensproduktion auftreten (vgl. Gibbons 2009). Diese anderen Produktionsformen von Wissen lassen sich unter dem Label von ‚mode 2‘ fassen (vgl. Gibbons 2009; Nowotny et al. 2001; Nowotny 2000; vgl. dazu auch Kapitel 2). Neben dem wissenschaftlichen Wissen gewinnen gegenwärtig andere Wissensformen, wie etwa erfahrungsbasiertes berufspraktisches Wissen (vgl. Böhle 2003) und damit implizites, nicht formalisierbares Wissen, an Bedeutung (vgl. Polanyi 1985). Diese zunehmende Anerkennung anderer, nicht wissenschaftlicher Wissensformen gewinnt auch immer mehr Einfluss auf die Wissenschaft (vgl. Böhle 2009; Beck/Bonß 2002; Rammert 2002), wobei die unterschiedlichen Wissensformen zunehmend aufeinander angewiesen sind (vgl. Franz et al. 2003). Diese arbeits- und handlungsbezogene Verschränkung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen ist für Professionen vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Entwicklung notwendig, stellt aber die Wissensgenese und die Wissensverwertung vor neue Herausforderungen (vgl. Abschnitt 2.2). Denn die Wissensbestände der institutionalisierten Felder müssen dafür zusammengebracht werden, wofür einerseits die Etablierung struktureller Netzwerk- und Kooperationsstrategien, wie sie in der Evaluations- und Praxisforschung diskutiert werden, und andererseits grundlegende Veränderungen diesbezüglicher Transferpraxen erforderlich sind (vgl. Abschnitt 3.2). Neben der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung von Professionswissen ist die Vermittlung des Wissens eine zentrale Komponente, die insbesondere in Feldern der Aus- und Weiterbildung im Zentrum steht.

Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sind spezialisiert auf den Wissenstransfer, da in ihnen der Transfer nicht nur eine mitlaufende Variable darstellt, sondern zur Hauptaufgabe avanciert, auf die Arbeits- und Handlungsweisen eigens ausgerichtet werden. Ein Exkurs der institutionellen Verortung von Aus- und Weiterbildung gibt Aufschluss über deren strukturellen Transferrahmen. Überwiegend wird die Aus- und Weiterbildung als eigenständiges, aber professionsangehöriges institutionalisiertes Feld neben den Feldern Wissenschaft und Praxis verortet (z.B. Nuissl 2010, S. 412; Engelke 2007, S. 19; Staub-Bernasconi 2007, S. 3). Doch findet die professionelle *Ausbildung* im Feld der Wissenschaft an Universitäten und Fachhochschulen statt und wäre damit dem Feld der Wissenschaft zuzuordnen. Einzig Praktika, die im Rahmen professioneller Ausbildung stattfinden (können), müssen dem Feld der Praxis zugewiesen werden, weisen dabei jedoch immer noch einen starken Bezug zum Feld der Wissenschaft auf (z.B. durch Supervisionen) (vgl. z.B. Nuissl 2010, S.

405, 411). Ungeachtet dieser Zweiteilung in theoretische und praktische Phasen findet die professionelle Ausbildung schwerpunktmäßig im Feld der Wissenschaft statt, so dass den Annahmen einer Separation und Platzierung der Ausbildung als eigenes Feld neben den Feldern Wissenschaft und Praxis nicht gefolgt werden kann.⁷⁰ Die institutionellen Verortungen der *Weiterbildungsorganisationen* differieren je nach Angebotsbezug. Zum einen werden Fort- und Weiterbildungsangebote im Fachhochschulbereich bzw. universitär verortet und gestalten sich damit theoriefokussiert, zum anderen entstehen zeitgleich immer mehr außerhochschulische/außeruniversitäre Weiterbildungsorganisationen, die überwiegend erfahrungspraktische Angebote machen, in denen theoretische Bezüge zwar vorhanden sind, aber nachrangig verhandelt werden (vgl. Nuissl 2010, S. 406)⁷¹. Die Verortung von Weiterbildungen⁷² wäre damit sowohl im Feld der Wissenschaft als auch im Feld der Praxis möglich. Doch durch den starken und unmittelbaren Bezug zum Feld der Praxis, welcher sich in der Modifizierung und Erweiterung bestehender professioneller Wissensbestände in Form der Herausbildung eines Spezialwissens bzw. einer speziell erforderlichen Handlungskompetenz äußert (vgl. Schulze-Krüdener 2010, S. 1068ff.), erscheint eine unabhängige Platzierung der Weiterbildung neben Wissenschaft und Praxis ebenso ungeeignet wie eine eindeutige Zuordnung zum Feld der Wissenschaft. Zwar gibt es hier eine enge Verzahnung mit den Feldern Wissenschaft und Praxis, doch letztlich ist die Weiterbildung aufgrund ihres Vermittlungs- und Bildungsanspruchs handlungspraktisch ausgerichtet und daher dem Feld der Praxis zuzuordnen.

Zusammenfassend prägen die kohärenten Aspekte von Wissenschaft und Praxis Professionen auf allen drei Ebenen, die auch im Abschnitt über die Divergenzen (vgl. Abschnitt 3.1.1) extrahiert wurden. Immer ist ein professionsgenuines gemeinsames Wissenskorporum zugrunde gelegt, es bestehen professionelle Arbeits- und Handlungsweisen, und entsprechende professionelle Struktur- und Arbeitsbedingungen sind erforderlich. Das Verhältnis der Felder zueinander korreliert mit den

⁷⁰ Die künstliche Trennung eigentlich zusammengehörender Bereiche, die Latour (2008, S. 132) kritisiert, spiegelt sich gerade auch im Aus- und Weiterbildungssektor.

⁷¹ Dabei beschreibt Nuissl (2010, S. 213) eine weitere Problematik: Da sich unzählige Institutionen mit Weiterbildung beschäftigen, ist der Weiterbildungsmarkt nicht nur inhaltlich und strukturell vielschichtig und facettenreich, sondern auch undurchsichtig, wobei die Angebotspaletten von erfahrungsbezogenen konzeptuellen Angeboten bis hin zu wissenschaftlich fundierter Theorievermittlung reichen. Allerdings verweist Nuissl auf eine neue Entwicklung im Bereich der Weiterbildung: von einer starken Orientierung an Erfahrungen hin zu einer mehr wissenschaftsbasierten Orientierung (vgl. Nuissl 2010, S. 414; Teichler 2010, S. 430), was mit einer zunehmenden gesellschaftlichen Anerkennung lebenslanger subjektiver Weiterbildung einhergeht (vgl. Nuissl 2010, S. 418). Dazu kommen förderliche gesetzliche Rahmenbedingungen (vgl. Teichler 2010, S. 427-429), die sich zusammen mit der Anerkennungsthematik in den Bedeutungsstrukturen der Wissensgesellschaft auch im Feld der Weiterbildung abbilden (vgl. dazu auch Kapitel 2).

⁷² Diskussionen um die Begriffsbestimmung und Verortung der Weiterbildung prägen seit jeher fachwissenschaftliche Diskurse. Eine Einigung über die begriffliche Rahmung von Weiterbildung wurde im nationalen und europäischen Raum Ende der 90er Jahre mit dem Begriff des „lebenslangen Lernens“ (Nuissl 2010, S. 405) erzielt (vgl. dazu auch Kapitel 2). Zur Geschichte und Entwicklung der Weiterbildung sowie zu deren Bedeutungsgewinn siehe Nuissl (2010, S. 407-418).

vier kategorial verbindenden professionellen Elementen: den Konstitutionsbedingungen, Definitionszuschreibungen, Ausrichtungsperspektiven und der Professionsentwicklung, wie die folgende Tabelle veranschaulicht.

Tabelle 3: Das institutionell-professionelle Verhältnis der Felder Wissenschaft und Praxis zueinander

Verbindende Elemente Professions- ebenen	Konstitutions- bedingungen	Definitionszu- schreibungen	Ausrichtungs- perspektiven	Professions- entwicklung
Wissenskorpus Arbeits- und Handlungsweisen Struktur- und Arbeitsbedingungen	Wissenschaftlich fundierte Befähigungs- voraussetzungen Praktisch erforderliche Kompetenz Relative Autonomie Eigener Zuständigkeits- bereich Größtenteils eigenständige Kontrolle von Wissens- und Handlungsweisen	Wissenschaftlich, praktische und ideologisch gesättigte Vorgehens- und Haltungsweisen Qualitäts- und Leistungsstandards unterworfen bzw. (selbst-)verpflichtet Forschungs- und praxis- programmatische Rahmung	Verantwortungs- prozesse Kommunikations- prozesse Legitimations- prozesse Aushandlungs- prozesse Deutungsprozesse Formierungs- und Strukturierungs- prozesse	Wissensgenese auf Wissens- produktion und -transfer gerichtet mitläufige Variable aller Professionellen, doch explizite Aufgabe von Professionellen in Forschungs-, Aus- und Weiterbildungs- institutionen

Quelle: eigene Darstellung

Allen Professionen gemeinsam ist, dass die institutionalisierten Felder Wissenschaft und Praxis erstens in allen Professionen, die sowohl eine disziplinäre wissenschaftliche Verortung als auch ein Praxisfeld aufweisen, existieren und dass sie zweitens unabhängig vom Professionstypus (Idealtypus vs. moderner Professionstypus) bestehen. Die Felder existieren drittens unabhängig von der professionellen Verständnisperspektive und stehen dabei immer in Abgrenzung zum Beruf⁷³ einerseits und in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Ordnungssystemen andererseits. Letztlich zeigt sich anhand der Profession und deren Entwicklung die Abhängigkeit der Felder Wissenschaft

⁷³ Berufe lassen sich von Professionen dahingehend unterscheiden, dass Berufen kein wissenschaftsfundiertes Wissenskorpus zugrunde liegt (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 31f.; Schützeichel 2007, S. 560-562). Die Entwicklungslinien von Professionen in Abgrenzung zum Beruf zeichnet Stichweh (1992; S. 279-288) nach.

und Praxis voneinander, welche sich zusätzlich in den Vermittlungsaufgaben der Wissensgenese und der Aus- und Weiterbildung manifestiert.

Da sich die divergierenden Aspekte ebenso wie die verbindenden Elemente auf den gleichen Ebenen der Profession abbilden, ist ein alleiniger Bezug auf die Divergenzen, z.B. auf divergierende Handlungslogiken, nicht angemessen. Die theoretische Auseinandersetzung zeigt, dass auf denselben Ebenen, auf denen feldspezifische institutionelle Divergenzen auszumachen sind, auch professionelle Kohärenzen abgebildet werden können. Durch das Zugleich von Divergenz und Kohärenz entstehen Dynamiken, die für die professionellen Akteure eine Herausforderung darstellen. Ihnen obliegt der Umgang mit und die Vermittlung bzw. das Ausbalancieren zwischen diesen Kräfteverhältnissen. Die Prägung erfolgt wissenstheoretisch motiviert handlungsleitend im Arbeitalltag, indem neues Wissen produziert, entwickelt, Wissen verformt, modifiziert, verworfen, vergessen etc. wird und bei all diesen Vorgangsweisen Wissen stets handelnd transferiert wird. Professionelle sind aufgrund dieser Strukturbedingungen und dieser Arbeitsprozessgestaltung als Wissensarbeiter bezeichnen.

3.1.3 Professionelle als feldinstitutionalisierte professionelle Wissensarbeiter

Der Begriff der Wissensarbeit lässt sich letztlich auf Marx (1993, S. 531) zurückführen, der mit dem Einsetzen der Industrialisierung von einer arbeitsteiligen Trennung von Hand- und Kopftätigkeiten spricht. Die Idee der Wissensarbeit in ihrer begrifflichen Ausformung reift mit der Industrialisierung heran. Bei der Entwicklung der Wissensarbeit sind die professionellen Akteure zunächst produzierend tätig. Im Zeitverlauf steigt die Subjektivierung bei der Arbeit während eine gleichzeitige Objektivierung der Arbeit stattfindet (vgl. Ibert/Kujath 2011, S. 13). Durch die Integration von Kopfarbeit in Handarbeit löst sich die einst von Marx beschriebene Trennung der Arbeitsphären unter der Prämisse zunehmender Wissensbasierung wieder auf.⁷⁴

Die konzeptionelle Verortung des interdisziplinär ausgerichteten Konzepts der Wissensarbeit bezieht sich auf den organisationalen Rahmen, der die Struktur- und Arbeitsbedingungen für die Wissensarbeit bildet (vgl. Stehr 2001b, S. 252ff.). Dieser physische und zugleich kulturelle Raum

⁷⁴ Weitere Ausführungen zu den definitorischen Hintergründen und der Entwicklung des Begriffs der Wissensarbeit finden sich bei Ibert und Kujath 2011, insbesondere S. 9-15.

wird von physisch-materiellen Dynamiken durchzogen und geprägt (vgl. Ibert/Kujath 2011, S. 10f.). Im Zentrum der Diskussionen um Wissensarbeit stehen die strategische Bedeutung von Wissen (vgl. Willke 1998, S. 160; dazu auch Drucker 1969) und die Leistungsfähigkeit des Wissens (vgl. Giddens 1984, Drucker 1969). Damit werden einerseits die zu managenden Organisations- und Steuerungsformen in den Blick genommen (vgl. Ibert/Kujath 2011, S. 11) und andererseits die Akteure, deren Aufgabe in der Wissensverwendung liegt (vgl. z.B. Nonaka/Takeuchi 2012, S. 152). Die Arbeit mit Wissen obliegt damit als genuine Aufgabe professionellen Akteuren in formalen organisationalen Arbeitsbezügen einerseits und in entsprechenden Arbeits- und Handlungsweisen andererseits, wobei institutionelle Divergenzen und professionelle Kohärenzen die zu integrierenden Prüfsteine professioneller Wissensarbeiter bilden.

Struktur- und Arbeitsbedingungen: Wissensarbeit als Arbeitsaufgabe

Die theoretisch-konzeptionelle Fassung von Wissensarbeit umfasst wissensbasiertes⁷⁵ Handeln und den Transfer von Wissen. Die Integration des Transfers in den konzeptionellen Rahmen erfolgt aufgrund der besonderen Struktur des Wissens, da „das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungswürdig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, so daß mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind“ (Willke 1998a, S. 161). Risikobehaftet ist das Wissen, da es ein fluider, schwer zu fassender und stets in Veränderung befindlicher, aber zentraler Bestandteil der Arbeit von Professionellen ist.⁷⁶

Die Studien zur Wissensarbeit fokussieren auf den organisationalen Bereich und auf die Arbeits- und Handlungsbedingungen der zu berücksichtigenden Prozesse. Im Mittelpunkt der klassischen Studien zur Wissensarbeit steht die Konstruktion von Wissen und die daran geknüpfte Herausforderung für die professionellen Arbeitsprozesse, wie z.B. in den Laborstudien (vgl. Knorr-Cetina 1989; 2002) oder in den Workplace Studies (vgl. Knoblauch 1996, S. 352ff.).⁷⁷ Im Zentrum der Untersuchung von Willke (vgl. 1998a, S. 161) steht dagegen die Herausforderung des Umgangs mit Wissen im Arbeitsalltag von Professionellen, worauf auch die Studien zum Organisations- und

⁷⁵ Zur Unterscheidung von Wissensbasierung und Wissensarbeit gibt Helmut Willke zentrale Merkmale (vgl. Willke 1998a, S. 161).

⁷⁶ Willke (1998a, S. 162) spricht davon, dass Wissen sich anders als andere Produktionsgüter verhält, da es einer anderen Logik gehorcht.

⁷⁷ Zur Konstruktion des Wissens und den entsprechenden Studien siehe Knorr-Cetina (1989, 2002) und Knorr-Cetina/Harré (2002) zu den Laborstudien, zu den Workplace Studies siehe Knoblauch (1996, 1999, hierbei insbesondere S. 163-171) und Luff et al. (2000). Im Rahmen dieser Arbeit steht der Umgang mit Wissen im Zentrum des Erkenntnisinteresses, weshalb diesen Untersuchungen hier nicht nachgegangen werden kann.

zum Wissensmanagement⁷⁸ explizit ihren Fokus legen (vgl. Nonaka/Takeuchi 2012). Besondere Bedeutung wird dabei der jeweiligen Organisation und den organisationalen Veränderungen hinsichtlich sich wandelnder Macht- und Herrschaftsstrukturen beigemessen. Die vormals hierarchisch strukturierten Organisationen werden durch prekäre Settings divergierender Kooperationsbezüge abgelöst, was folgenreich für das organisationale und personale Zusammenspiel ist (vgl. Kujath/Stein 2011, S. 127ff.; Trippel/Tödtling 2011, S. 151; Bouncken 2011, S. 251ff.; Willke 1998a, S. 162). Der Erkenntnisfokus liegt dabei auf der optimalen Wissensnutzung im Rahmen dieser Strukturveränderungen (vgl. Vormbusch 2012, S. 19; Plum/Hassink 2011, S. 175; Willke 1998a, S. 166ff.). Werden die Wissensbestände der Organisationsakteure und die Wissensbasierung der Organisation zunächst getrennt betrachtet, können die Wissensbestände in der Folge aufeinander bezogen werden (vgl. Kujath/Stein 2011, S. 153; Willke 1998a, S. 169).⁷⁹ Den organisationszentrierten Ansätzen zufolge ist Wissensarbeit systematisch strukturiert möglich und als Aufgabe des Managements zu begreifen, was sich in zahlreichen Untersuchungen zum Wissenstransfer auch widerspiegelt (vgl. dazu Abschnitt 3.2). Allerdings bleiben bei einer solchen Konzentration des Konzepts der Wissensarbeit auf den organisationalen Rahmen professionelle Bezüge zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis unberücksichtigt. Zudem fehlt bislang eine theoretische-methodologische Verortung sowie eine theoretisch-konzeptionelle Ausarbeitung des Konzepts. Theoretisch-konzeptionelle Anknüpfungspunkte, die neben den Struktur- und Arbeitsbedingungen vor allem auf die Handlungsperspektive gerichtet sind, finden sich in einem anderen Konzept, dem Konzept der Interaktiven Arbeit, welches auf die zu bewältigenden Anforderungen der Wissensarbeit im Arbeitsprozess bezogen werden kann.

Arbeits- und Handlungsweisen: Wissensarbeit als interaktiver Arbeitsprozess

Wissen als genuine Arbeitsaufgabe erfordert neben den Struktur- und Arbeitsbedingungen auch Arbeits- und Handlungsweisen in Form von Kommunikations-, Interaktions- und Transaktionsprozessen (vgl. Bouncken 2011, S. 251; Willke 1998a, S. 161). Die Zusammenführung dieser arbeitsteiligen Prozesse von Kommunikation und Transaktion lässt sich unter den Aspekt der Interaktion im Sinne des soziologischen Konzepts interaktiver Arbeit vornehmen (Dunkel/Weirich 2012, S. 29ff.; 2010, S. 177).

⁷⁸ Vgl. dazu auch Oliver (2009, S. 63) und Steuer (2006, S. 301).

⁷⁹ Willke (1998a, S. 169) verweist hierbei vor allem auf Berichte über das Wissensmanagement von Beratungsunternehmen.

Interaktive Arbeit beansprucht einen angemessenen Umgang mit dem Arbeitsgegenstand Wissen. Akteursbezogen geht dies mit unterschiedlichen Wissensbeständen und damit divergierenden Vorstellungen einher, die interaktiv verhandelt werden bzw. auszuhandeln sind. Andererseits sind adäquate strukturelle Rahmenbedingungen für Interaktionen erforderlich (vgl. Dunkel/Wehrich 2010, S. 177).⁸⁰ Der Transfer von Wissen ist daher im Konzept der Interaktiven Arbeit ebenso aus der Handlungsperspektive wie aus der Strukturperspektive zu betrachten. Durch das Konzept der Interaktiven Arbeit werden nicht nur die gewandelten Anforderungen an Wissensarbeit deutlich, sondern auch die damit verbundenen Herausforderungen an nicht „instrumentell-gegenstandsbezogenes und planmäßig-rationales Handeln“ (Dunkel/Wehrich 2010, S. 177) gefasst. Wissensarbeit erfordert neben dem zweckrational-planbaren Handeln die Fähigkeit des Umgangs mit dem nicht rational Planbaren. Es widerspricht damit der Idee von Habermas (1968/2003, S. 63ff.; 121ff.),⁸¹ der Arbeit und Interaktion gerade bezüglich der Zweckrationalität strikt voneinander trennt. Doch speziell Wissensarbeit scheint überhaupt nur bestehen zu können durch die professionelle Offenheit im Umgang mit dem nicht rational Planbaren im Aushandlungsprozess (vgl. Dunkel/Wehrich 2010, S. 177f.; Dreyfus/Dreyfus 1991, S. 63ff.; vgl. dazu auch Abschnitt 2.2). Wissensarbeit erfordert die Integration von wissenschaftsbasierten rationalen Wissensbeständen ebenso wie den Umgang mit praxisbasiertem, erfahrungsgeleitetem und nicht-rationalem Wissen, so dass von einer Verknüpfung beider Wissensarten im Kontext professioneller Wissensarbeit auszugehen ist.

Beide Konzepte, das Konzept der Wissensarbeit und das Konzept der Interaktiven Arbeit, machen sich am organisationalen Rahmen fest. Die Studien zur Interaktiven Arbeit beziehen sich dabei vor allem auf die Dienstleistungsarbeit⁸² (vgl. Dunkel/Wehrich 2010, S. 180). Diese Untersuchungen haben ihren Ursprung und ihre theoretisch-methodologische Verwurzelung in der Chicago School, dem Pragmatismus und dem symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead 1992; 1934; Blumer 1981; 1969; vgl. Abschnitt 2.1). Hughes (1971; 1958) und seine Schüler Goffman und Strauss haben

⁸⁰ Dunkel und Wehrich (2010, S. 179) stellen die Veränderungen von Arbeitsprozessen: von hierarchisch strukturierten Top-down-Arbeitsperspektiven hin zu kooperativen interaktiven Arbeitsprozessen, in den Rahmen der geschichtlichen Entwicklung der Arbeit. Vor allem Vermarktlichungsprozesse fordern, die Aufmerksamkeit auf die Interaktion in Arbeitsprozessen zu richten (vgl. Dunkel/Wehrich 2010, S. 185f.).

⁸¹ Dies ist begründet in Habermas' auf Hegels Realphilosophie zurückgehenden Auslegung von Interaktion und Arbeit. Interaktionen bedingen Bildungsprozesse, die im Kampf um fremdes und bekämpfendes Selbstbewusstsein mit dem Ziel der Versöhnung angeeignet werden, wohingegen Arbeit zweckrational auf die naturgegebene Ausnutzung von Kräften für Zielsetzungen zur Aneignung von Naturgegenständen abzielt (vgl. Habermas 2003, S. 13f.).

⁸² In diesem Rahmen sind etwa Untersuchungen zur Pflege, zum Flugbegleitdienst oder bei Angestellten (z.B. Schindele et al. 2012, S. 389ff.; Schröder et al. 2012, S. 291ff.; Hoffmann et al. 2012, S. 219ff.) erfolgt; zudem zu der Kernfrage nach Prozessen betrieblicher Rationalisierung und Steuerung (z.B. Birken et al. 2012, S. 159ff.) sowie zu Grundfragen der Dienstleistungsarbeit (vgl. Menz 2012, S. 119ff.).

erheblich zur Weiterentwicklung des Konzepts der Interaktion in Arbeitsprozessen beitragen. Hughes fasst Organisationen aus der Perspektive ihrer Akteure auf („ecology of institutions“) und fokussiert dabei auf die Abhängigkeit wechselseitiger Bezüge, die sich konstituieren und in denen die Akteure agieren („going concern“) (vgl. Hughes 1971, S. 62). „It is impossible to make an analysis of an institution without having access to the data which will reveal its inner working“ (Hughes 1971, S. 19). Die im Konzept Interaktiver Arbeit zu berücksichtigende Perspektiventriangulation wird auch in medizinsoziologischen Studien zum Arzt-Patienten-Verhältnis (z.B. Parsons 1959) und in Studien zur Unabhängigkeit professioneller Akteure im klinischen Setting bearbeitet (z.B. Freidson 1979). Goffman (2009) hat mit seiner Theateranalogie (vgl. Goffmann 2009, S. 309) und dem Modell der direkten Interaktionen (vgl. Goffmann 1986) vor allem theoretisch-konzeptionell wichtige Beiträge geleistet. Mit zahlreichen Untersuchungen im Krankenhaus schließt Strauss (1978) theoretisch-methodologisch an die Verständnisperspektive von Hughes an. Er identifiziert Aushandlungsprozesse als Organisationshandlungsprozesse und stellt die wechselseitigen Bezogenheiten mittels zentraler Arbeitsprozesse dar (vgl. Strauss 1978, S. 235; dazu auch Corbin/Strauss 2008, S. 73). Arbeit begreift er als Ausgestaltungsprozess von Handlungsräumen. Star fasst den Arbeitsbegriff von Strauss wie folgt zusammen: „*Work is the link between the visible and the invisible. Visibles are not automatically organized into pre-given abstractions. Someone does the ordering, someone living in a visible world. Every ordering is itself anchored in a series of contingencies, and every anchoring embeds a patterning that can be viewed theoretically. Because there are patterns, regularities, boundaries, and shapes, we can detect work by its organization*“ (Star 1991, S. 265f.; hervorgehoben im Original). Strauss fokussiert damit auf Interaktionen in der als Prozess betrachteten Arbeitsorganisation und situationsbezogenen Aushandlungen arbeitsteiliger Prozesse. Auf der anderen Seite wird ein Aspekt angesprochen, der beim Konzept der Interaktion keine Berücksichtigung findet – der unterschätzte Aspekt der unsichtbaren Arbeit (vgl. dazu auch Star 1991, S. 270).

Neben den Arbeitsprozessen, in denen Interaktion bedeutsam ist, kann auch die Arbeit selbst als Interaktion begriffen werden (vgl. Dunkel/Wehrich 2012, S. 29), wie dies z.B. die Untersuchungen zur Gefühlsarbeit von Neumann-Ponesch und Höller (2011) oder von Giesenbauer und Glaser (2006), Studien zum Arbeitsverständnis von z.B. Pongratz und Voß (2004), zum subjektiven Arbeitshandeln von Böhle (2004), zur Subjektivierung von Arbeit von Voß (2012) und zur Bedeutung von Organisationsstrategien von Moldaschl und Voß (2003) belegen. Hier stellt die Interaktion selbst die Arbeit dar. Unter Berücksichtigung beider Aspekte bleibt zu fragen, ob der Transfer von interaktiven Arbeitsprozessen geprägt ist oder Interaktion Transferarbeit bedeutet. In

der Untersuchung von Voswinkel und Korzekwa (2005) finden sich Differenzierungen von interaktiven Arbeitsprozessen im Einzelhandel und Gastgewerbe, bei denen zwischen Normalisierungsarbeit, Kontrollarbeit, Beratungsarbeit, Verkaufsarbeit, Animationsarbeit, Hilfsarbeit und Transferarbeit unterschieden wird (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, S. 140ff.). Demnach kann der Transfer von Wissen als wesentlicher Bestandteil interaktiver Arbeit eingeordnet werden. Offen bleibt, welche Bedeutung den unsichtbaren Aspekten von Arbeit, die bei Strauss (1978) und Star (1991) angesprochen werden, beigemessen werden muss.

Zudem erscheint die Fokussierung auf die Interaktionen verkürzt. Denn aufgrund der Kontinuität und Zielgerichtetheit der Interaktionen, die im Rahmen einer Wissenstransferpraxis zu erwarten sind, handelt es sich dabei um soziales Handeln in *Beziehungen* (vgl. Weber 1972). Beziehungen stellen eine Verkettung gesellschaftlich gerahmter Interaktionen dar (vgl. Lau/Beck 1989, S. 34; dazu auch Weber 2010, 1972; Goffman 1986).⁸³ Der Begriff der Interaktion erscheint deshalb nur bedingt für die Frage nach der Wissenstransferpraxis geeignet. Eine Ergänzung um den Beziehungsaspekt erscheint notwendig, was sich auch in den Studien zu kooperativen Strukturen zeigt. Arbeitssoziologische Untersuchungen verweisen speziell auf die Kooperation in Arbeitsbezügen, auf interaktive Arbeitsprozesse (vgl. Schröder et al. 2012, S. 293; Porschen 2008) und die damit verbundenen, vor allem strukturellen Herausforderungen (vgl. Birken et al. 2012, S. 160; Wehrich/Dunkel 2010, S. 194; Sauer 2005, Böhle 2004). Auch in Untersuchungen zur Gruppen- und Projektarbeit in Unternehmen (vgl. Bolte/Porschen 2006; Krogh/Köhne 1998; Szulanski 1996), zum Kooperationshandeln in Arbeitssituationen (vgl. Bolte/Porschen 2006, S. 71ff.) und zur Bedeutung formeller und insbesondere auch informeller Kooperationsbeziehungen (vgl. Böhle 2009; Porschen 2008) werden die kooperativen Aspekte und damit eine Perspektiventriangulation zwischen professionellen Akteuren und dem jeweiligen organisationalen Rahmen betont.

Auf den Aspekt der Kooperation als Grundlage von Arbeitsprozessen bezieht sich auch die Netzwerkforschung theoretisch, methodologisch und vor allem konzeptionell. Entscheidendes Strukturmerkmal der Netzwerkanalyse ist die Interaktion zwischen den Akteuren, die sich relativ zu den Akteursrollen und den damit verbundenen Positionen verhält (vgl. Lunt et al. 2012, S. 185; Bernhard 2010, S. 122).⁸⁴ Anhand von Interaktionen werden Positionen bestimmt und soziale

⁸³ Direkte Interaktionen lassen sich in Interaktionsordnungen abbilden, die für den Einzelnen einen Verhaltensrahmen in gesellschaftlichen Kontexten ermöglichen (vgl. Goffman 2009, S. 99ff.).

⁸⁴ Bernhard (2010) verbindet die Netzwerkanalyse, die mit dem Vorwurf der „Theorielosigkeit“ (ebd., S. 123) konfrontiert ist, mit der Feldtheorie von Bourdieu, der mangelnde Operationalisierung vorgeworfen wird. Durch diese Verbindung lässt sich m.E. die Theorieproblematik der Netzwerkanalyse nicht lösen, vielmehr ist dies eine Erweiterung der

Beziehungen als Relation gefasst. Die Netzwerkforschung bietet diesbezüglich zwei zentrale Ansätze: Positionale Ansätze zielen auf positionsspezifische Strukturen der Akteure in Beziehung zu Dritten, kohäsionsanalytische Ansätze untersuchen die Beziehungsstrukturen der Akteure im Miteinander (vgl. Blümel 2010, S. 133; Straus 2002). Beide Ansätze zielen damit in divergierender Weise auf interaktionale Aspekte in kooperativen Netzwerkbezügen, so dass prinzipiell die Korrelation von Struktur- und Interaktionsbeziehungen im Fokus steht. Interaktionale Struktur- und Beziehungsgeflechte lassen sich zwar durch die Netzwerkanalyse abbilden, doch gibt diese kaum Auskunft über subjektive Motive und Handlungsstrategien und damit verbundene Dynamiken und Effekte oder auch Anforderungen und Herausforderungen.⁸⁵ Insbesondere informelle Interaktionsschemata lassen sich selbst mit Hilfe von Softwarelösungen, wie z.B. dem Einsatz forschungsbezogen-methodologischer Social Badges, kaum beobachten und abbilden (vgl. Fischbach et al. 2010, S. 337; Hatzel/Üschner 2010, S. 455). Wenngleich in der Netzwerkforschung Korrelationen von Beziehung und Struktur hergestellt werden, bleiben doch Aspekte des Transfers von Wissen unberücksichtigt. Der Grund liegt zum einen darin, dass die Korrelationen theoretisch ungesättigt bleiben, zum anderen in einer einseitigen Orientierung an Organisationalem und damit an managementbezogener Fokussierung auf Effektivitäts- und Effizienzaspekte.⁸⁶ Diesen Fokus teilen auch Forschungen zur Kooperations- und Netzwerkaspekten (vgl. Abschnitt 3.2.2).

Den Gewinn des Konzepts der Interaktion stellen die extrahierten unerlässlichen Interaktionsprozesse dar, die in professionellen Arbeitskontexten beim Transfer von Wissen stattfinden. Diese Untersuchungen zeigen Visualisierungsmöglichkeiten der Interaktions-Kooperations-Beziehungen und -strukturen und die kooperative Gestaltbarkeit des Miteinanders im Rahmen von Wissensarbeit. Sichtbar wird, dass die Arbeit mit Wissen für die professionellen Akteure äußerst anspruchsvoll ist, da interaktiv zu gestaltende Arbeitsprozesse sich akteursbezogen unterscheiden, in organisationale Prozesse und Strukturen eingebettet sind und von professionellen

Netzwerkanalyse um die mit der Kooperation konnotierten herausfordernden Aspekte der Macht in Verbindung mit einer Kapitalienungleichverteilung. Was deutlich wird, ist die Verbindung machtbezogener Aspekte mit kooperativen Netzwerkbezügen (vgl. dazu auch Bourdieu 2002, S. 31). Dabei werden Positionen nicht von Interaktionen, sondern von Machtpotenzialen bestimmt und Relationen als strukturelle Einordnungsprinzipien verstanden und nicht als soziale Beziehungen. Institutionalisierung lässt sich somit nicht analysieren, ohne die Machtverteilung zu berücksichtigen, in deren Rahmen sich die Habitusgenese vollzieht.

⁸⁵ Diese unberücksichtigten Aspekte werden in methodologischer Hinsicht relevant, weshalb eine Erweiterung der Netzwerkforschung um qualitative Methoden unerlässlich scheint (vgl. Diaz-Bone 2006, S. 23ff.).

⁸⁶ Wissensmanagement in betrieblichen Arbeitsprozessen (vgl. Fischbach 2010) scheitert vor allem an der Abbildung informeller Netzwerke, mit der sich insbesondere die Studie von Hatzel/Üschner 2010 (vgl. besonders S. 455ff.) befasst. Doch auch hierbei wird deutlich, dass das Informelle nicht, wie z.B. in der Arbeitssoziologie, in Erfahrungsberichten gesucht wird (z.B. Porschen 2008; Porschen/Bolte 2006), sondern im arbeitsbezogenen E-Mail-Verkehr analysiert wird (vgl. Hatzel/Üschner 2010, S. 456). Diese Problematik manifestiert sich auch in den Kommunikationsrollen, die netzwerkanalytisch weniger theoretisch als konzeptionell aufgearbeitet und dabei doch – und auch aufgrund des methodologischen Zugangs – inhaltlich ungesättigt bleiben (vgl. Fischbach et al. 2010). Stegbauer (2010, S. 14) geht davon aus, dass vor allem die Soziologie zur theoretisch-methodologischen Sättigung wertvolle Beiträge leisten könnte.

Einstellungen markiert werden. Doch wenngleich das Konzept der Arbeit als Interaktion mannigfaltig belegt und ausgearbeitet ist, bleiben Interaktionsarbeitsprozesse zwischen den professionellen Akteuren divergierender institutioneller Felder sowie zwischen professionellen Akteuren unterschiedlicher Organisationen ebenso unberücksichtigt wie der damit verbundene Wissenstransfer. Diesen Aspekten wäre gerade unter dem Blickwinkel professioneller Wissensarbeit und der daran geketteten feld- und professionsimmanenten Anforderungen nachzugehen.

3.1.4 Feld- und professionsimmanente Anforderungen als Herausforderung für professionelle Akteure

Die Herausforderungen für professionelle Akteure insbesondere bei Wissensarbeit, die durch feld- und professionsimmanente Anforderungen bestehen, lassen sich zusammenfassend auf allen extrahierten Professionsebenen abbilden: der Ebene der Struktur- und Arbeitsbedingungen, der Ebene der Arbeits- und Handlungsweisen und der Ebene des Wissens. Am sichtbarsten werden die Herausforderungen beim Eintritt in ein institutionalisiertes Feld und im Zuge der darauf folgenden Annäherungsschritte. Der Eintritt beginnt mit einer akteursbezogenen Fremdheit aufgrund der Konfrontation mit neuen Mustern, die mit Verunsicherung einhergeht. Der Neuankömmling muss seine Weltsicht in der sozialen Interaktion mit den im Feld befindlichen Akteuren revidieren, was zum Umbruch bzw. zur Krise führt (vgl. Schütz 1992, S. 61). Die eigenen Muster müssen mit dem Aufenthalt im Feld zugunsten neuer Kultur- und Zivilisationsmuster abgelegt, transformiert, modifiziert werden und es müssen neue Muster angeeignet werden (vgl. ebd., S. 68). „Die Vorstellung von den Zivilisations- und Kulturmustern der Gruppe, welcher er sich nähert, die der Fremde im Auslegungsschema seiner Heimatgruppe vorgefunden hat, entsprang aus seiner Einstellung als eines uninteressierten Beobachters. Der sich annähernde Fremde ist jedoch danach bestrebt, sich selbst vom unbetroffenen Zuschauer zu einem Möchtegernmitglied der Gruppe, der er sich nähert, zu wandeln“ (Schütz 1992, S. 60). Dieser Prozess erfolgt interaktiv-dialogisch und führt durch den Transfer von Wissen zu einer Anpassung an das Feld, welche mit der Assimilation vollendet ist (vgl. Schütz 1992, S. 68; siehe auch Abschnitt 2.1.1). Diese Annäherung an ein institutionalisiertes Feld erfolgt in der Regel durch das Einfinden in einen organisationalen Kontext von institutionalisierten Arbeits- und Handlungsprozessen. Das Zurechtfinden in Struktur- und Arbeitsbedingungen manifestiert sich folglich in entsprechenden, institutionsüblichen Arbeits- und Handlungsweisen professioneller Akteure. Da sowohl Struktur- und Arbeitsbedingungen als auch

Arbeits- und Handlungsweisen bekannt sein bzw. dementsprechende Wissensbestände angeeignet werden müssen, geht die Verortung bzw. Platzierung der Akteure in einem Feld den feldübergreifenden interaktiven Aushandlungsprozessen voraus. Die institutionellen Divergenzen müssen gewusst und erlebt sein, bevor auf die kohärenten Aspekte Bezug genommen werden kann. Damit findet einerseits ein Wissenstransfer im institutionalisierten Feld statt und andererseits ein Wissenstransfer zwischen den institutionalisierten Feldern. Erst wenn ein Umgang mit den Widersprüchlichkeiten im eigenen institutionalisierten Feld durch interaktiven Transfer angeeignet wurde, können die professionsbedingten widersprüchlichen Anforderungen der beiden institutionalisierten Felder Wissenschaft und Praxis, deren Widersprüchlichkeit auf einer je feldspezifischen Struktur- und Sinnlogik beruht, erfüllt werden. Der Transfer von Wissen vereint damit nicht nur die subjektiven Wissens- und Handlungsaspekte, sondern ist auch für das Bestehen von Organisation und Profession unerlässlich. Doch sind die Akteure erst einmal in einem institutionalisierten Feld sozialisiert, so ist die Kluft zum anderen Feld groß und der Einblick in die Struktur- und Arbeitsbedingungen, Arbeits- und Handlungsweisen und institutionalisierten Wissensbestände des anderen Felds äußerst schwierig. Somit bleibt nur der Transfer von Wissen als eine Form, die Fremdheit zu überwinden und sich dem anderen institutionalisierten Feld damit handelnd anzunähern. Interaktive Muster und Arbeitsprozesse sind bei dieser Form der Wissensarbeit wesentlich, wie die Konzepte von Wissensarbeit und Interaktion eindrucksvoll belegen. Doch unberücksichtigt bleiben die unsichtbaren Aspekte von Arbeit und wie diese im Feld der Wissensarbeiter in Erscheinung treten. Sichtbar wird jedoch, dass sich die wechselseitigen Bezüge von Wissenschaft und Praxis schwierig gestalten, da die widersprüchlichen Anforderungen und Zielsetzungen der Felder zu einer Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis führen, durch die der Transfer von Wissen und dessen Verwendung erschwert wird. Mit dieser Problematik beschäftigen sich mehrere Forschungsstränge.

3.2 Theorien und Untersuchungen zum Transfer von professionellem Wissen – Verwendungsforschung und Transferwissenschaft

Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Forschungssträngen zum Wissenstransfer ermöglicht einen Überblick über die empirische Erfassung des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses. Hier spiegelt sich die oben angesprochene theoretische Auseinandersetzung über Divergenz und Kohärenz empirisch wider, und erst in der empirischen Betrachtung wird das Janusgesicht, des

professionellen Wissenstransfers richtig sichtbar. Das problematische Verhältnis der professionellen Akteure im Miteinander griff erstmals die *Verwendungsforschung* auf, die in ihrer ursprünglichen Kontur heute nicht mehr weiterverfolgt wird. Nach etwa zehnjährigem Verstummen der Verwendungsforschung entwickelte sich die *Transferwissenschaft* als interdisziplinäre Forschungsdisziplin, mit einem veränderten theoretisch-konzeptionellem Zuschnitt in Bezug auf den Wissenstransfer und losgelöst von der Wissensverwendung. Ein historischer Abriss und ein Blick auf die jeweilige Schwerpunktsetzung ermöglichen es nicht nur, einen Überblick über beide Forschungs- und Entwicklungsstränge zu erhalten, sie zeigen auch, dass in beiden Fällen die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis und deren Überwindung den Interpretationsrahmen für das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis bildet, während eine Annäherung an den Wissenstransfer über bestehende Gemeinsamkeiten und Kohärenzen der Felder bislang kaum versucht wurde. In diesem Abschnitt stelle ich zunächst, in Anlehnung an die historischen Entwicklungslinien und Forschungsparadigmen⁸⁷, die wesentlichen Ergebnisse der Transferstudien vor und arbeite die Fokussierung auf formale Struktur- und Rahmenbedingungen heraus, die für diesen Forschungsstrang charakteristisch ist (Abschnitt 3.2.1). Im Folgenden geht es um die Erkenntnisse der Verwendungsforschung, die in erster Linie auf die Handlungsperspektive beim Transfer orientiert (Abschnitt 3.2.2). Es wird deutlich, dass beide Forschungsstränge miteinander in Verbindung gebracht werden können, da sie sich in ihrem jeweiligen Zuschnitt ergänzen. Eine lineare Abfolge der Transferpraktiken im Sinne einer aufeinanderfolgenden Vermittlung und Verwendung von Wissen kann jedoch nicht generell unterstellt werden. Die Transferpraktiken überschneiden sich vielfach und führen zu Synergieeffekten und Nebenwirkungen, etwa einer anderen als der beabsichtigten Wissensverwendung. Diese und andere Überschneidungen und Nahtstellen lassen sich anhand der Erkenntnisse von Verwendungsforschung und Transferwissenschaft herausarbeiten. Sie denken freilich die Richtung des Transfers meist eingleisig, nämlich von der Wissenschaft in die Praxis. Andere die Transferthematik behandelnde Forschungen, wie z.B. Praxisforschungen, Evidenzbasierungen und Netzwerkforschungen, implizieren hingegen durchaus auch einen Richtungswechsel: von der Praxis in die Wissenschaft und wieder zurück. Sie können daher ergänzende Erkenntnisse bieten. Generell lassen sich zwei Zugangsweisen zum Transfer von Wissen abbilden: strukturtechnokratisch-ökonomische und akteursbezogen-handlungspraktische. Resultat aus der Zusammenschau der gewonnenen Ergebnisse beider Forschungsstränge ist es, dass Gestaltungsaspekte für die hier vorliegende Untersuchung

⁸⁷ Vgl. Kapitel 1.

zum Wissenstransfer auf beiden Ebenen, der Struktur- und der Handlungsebene zu entwickeln sind (Abschnitt 3.2.3).

3.2.1 Formale Struktur- und Rahmenkonstruktionen als Untersuchungsgegenstände – Die Transferstudien

Der Transfer beschreibt einen Prozess, in dem nicht nur Wissen vom Transferierenden zum Adressaten transportiert wird, sondern in dem sich auch das transportierte Wissen selbst verändert. Zudem zielt der Prozess selbst auf eine Veränderung: Er soll zur Veränderung des anderen, des Adressaten beitragen. Dieser Veränderungsprozess kann strukturiert, geplant und systematisiert sowie bewertet und kontrolliert werden. Wie das geschehen kann und wie mannigfaltig versucht wird, auf die Gestaltung des Transferprozesses Einfluss zu nehmen, zeigen die im Folgenden referierten Untersuchungen aus dem Umkreis der Transferwissenschaft. Sie münden letztlich in Transfermodelle, die zur Prozessbeschreibung von Transferwegen dienen. Im Vordergrund stehen hier formale Struktur- und Rahmenkonstruktionen, verbunden mit einer eher technokratisch-ökonomische Perspektive auf den Transfer und der Überzeugung, der Transfer könne und solle gesteuert werden.

Wissenstransfer als zu analysierender Veränderungsprozess

Insgesamt ist der Transfer ein Terminus für Veränderungsprozesse, die sowohl wissenschaftliche als auch praktische Settings inkludieren (vgl. Oliver 2009, S. 61f.).⁸⁸ Zwei grundlegende Aspekte sind für die wissenschaftlich tätigen Transferakteure wesentlich: erstens die Berücksichtigung der Handlungsakteure als Endpunkt des Transfers und zweitens die Bestimmung des zu transferierenden Wissens (vgl. Oliver 2009, S. 62). Schwierigkeiten bei der Analyse der Transferpraxis entstehen in allen disziplinären Bereichen beim detaillierten Herausarbeiten des Transferprozesses und der Veränderungsmodi (vgl. ebd., S. 63).⁸⁹ Die von Oliver analysierten

⁸⁸ Bei der Untersuchung von Oliver (2009) handelt es sich um eine Literaturanalyse zum ‚Transfer‘ von elektronischen Artikeln diverser internationaler Anbieter aus den Bereichen Ökonomie, Bildung, Politik, Psychologie und Soziologie aus dem Zeitraum von 1965 bis 2008. Die Literaturanalyse bezieht sich auf folgende Anbieter: Academic Search Premier, PAIS International, JSTOR, Medline ERIC und ProQuest (vgl. Oliver 2009, S. 62). Gesucht wurde nach „transfer, transfer of training, transfer of learning, knowledge transfer, and technology transfer. [...] Other terms explicitly associated with transfer emerged from the electronic searches: policy transfer, occupational transfer, transfer of a good, transfer of information, and transfer of best practice, for example. Adjectival relationships surfaces as well, specifically positive and negative transfer, uninformed or spontaneous transfer, and vertical and lateral transfer“ (Oliver 2009, S. 63f.).

⁸⁹ Oliver (2009, S. 63) stellt dies eindrücklich am Bereich der Gesundheitspolitik dar.

Transferprozesse beziehen sich auf akteursbezogene und institutionelle Veränderungen. Diese Unterscheidung ist problematisch, da die organisationale Verortung der Akteure bedeutet, dass akteursbezogene Veränderungen immer auch institutionelle Veränderungen prägen und wechselseitige Beeinflussungen von Akteuren und Institutionen zwangsläufig sind (vgl. Abschnitt 3.2.1). Eine analytische Trennung wäre demnach eher zwischen akteursbezogenen und organisationalen Veränderungen denkbar. Mit Steuer⁹⁰ lässt sich an diese Denkweise anknüpfen: „Eine Analyse des Wissenstransferprozesses darf sich nicht auf eine reine Prozessanalyse beschränken, sondern muss den Rahmen bzw. Kontext und die beteiligten Akteure einbeziehen [...]. Insgesamt lässt sich die Kontextuierung des Wissenstransferprozesses mit dem Bild einer Zwiebel illustrieren: Der Kern der Analyse, der eigentliche Vermittlungsprozess, ist eingebettet in die Analyse der spezifischen Voraussetzungen und Kompetenzen und des Handelns der beteiligten Akteure, dann seiner konkrete Situation(en), seiner Randbedingungen und schließlich seiner Rahmenbedingungen“ (Steuer 2006, S. 301). Demnach basieren Untersuchungen der Transferprozesse auf einer formalen Kontext- und Bedingungsanalyse und der Analyse akteursbezogener Veränderungen.

Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Transfers bilden sich hinsichtlich des Start- und Endpunkts, der Art und Absicht des Transfers, des Transfermechanismus und der Begleiterscheinungen ab (vgl. Oliver 2009, S. 64). Anfangspunkt, „point of embarkment“, und Endpunkt, „the destination of the journey“ (Oliver 2009, S. 62), finden sich in *jedem* Transferprozess, d.h. es geht immer um den Prozess (und die Fähigkeit), etwas von A nach B zu bringen (vgl. ebd., S. 66). Ein Grundverständnis dessen, *was* transferiert wird, liegt dem Transferprozess zugrunde; die *Orte* des Transfers bestimmen für Oliver die Transfermethode. So wird z.B. in einem Klassenzimmer ein bestimmtes Wissen transferiert, und die Vermittlungsart ist durch diesen Ort vorbestimmt (vgl. Oliver 2009, S. 62). Im Gegensatz dazu geht Janich davon aus, dass nicht der Ort, sondern das *Wissen* selbst die Art der Vermittlung bestimmt: Anwendungsorientierte Wissensbestände sind auch hinsichtlich der Handlungsfähigkeit und hinsichtlich deren Qualität zu beurteilen (vgl. Janich 2005, S. 37).⁹¹ Einigkeit besteht darüber, dass Vermittlungsart und -ort im Zusammenhang mit dem zu transferierenden Wissen stehen. Janich (2005, S. 37) spricht daneben die Bewertungsdimension an, der sich zahlreiche Studien widmen.

⁹⁰ Steuer (2006, S. 301) untersucht Wissenstransferprozesse zwischen sozialwissenschaftlicher Begleitforschung und Praxispartnern.

⁹¹ Janich (2005) arbeitet an Beispielen aus Natur- und Sprachwissenschaft Unterscheidungsmerkmale für einen gelungenen und erfolgreichen Wissenstransfer heraus und stellt Überlegungen zur Qualitätssteigerung des Transfers an (vgl. Janich 2005, S. 23).

Transferbewertungsschemata und Transferprozesskontrolle

Die Bewertung des Transfers ist ein wesentliches Element der Untersuchungen zum Wissenstransfer. Die transferwissenschaftlichen Studien kreisen stets um einen guten, gelungenen, erfolgreichen Transfer, wobei die Begrifflichkeiten mehr oder weniger detailliert ausgearbeitet bzw. voneinander abgegrenzt werden. Meist ähneln sich die Aussagen, obgleich differente Begriffe verwandt werden, oder aber unter denselben Begriffen wird in unterschiedlichen Studien Unterschiedliches verstanden. Es kristallisieren sich Kontextvariablen für eine gelungene Transferpraxis heraus. Dabei wird der Transfer stets als ein Kommunikationsprozess klassifiziert. So exemplifiziert Roelcke⁹² den Kommunikationsprozess am Beispiel eines Meister-Lehrling-Verhältnisses und verweist auf die Bewertung des Wissenstransfers als „kommunikative Handlung“ (Roelcke 2005, S. 42), die sich „durch einen bestimmten Aufwand und ein bestimmtes Ergebnis aus[zeichnet], wobei Aufwand und Ergebnis ihrerseits von den kommunikativen Voraussetzungen des Produzenten und des Rezipienten abhängen [...]“. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass bei der Beurteilung und bei der Bewertung von Wissenstransfer als Kommunikationsleistung sowohl der kommunikative Aufwand und das kommunikative Ergebnis dieses Transfers selbst als auch das kommunikative Vermögen (und die kommunikative Bereitschaft) der daran beteiligten Personen Berücksichtigung zu finden haben“ (ebd.). Roelcke differenziert zwischen einem (nur) „gelungenen“, effektiven und einem „guten“, effizienten Transfer: „Nur ein gelungener oder effektiver Wissenstransfer ist ein guter Wissenstransfer – ein Wissenstransfer, der nicht gelungen bzw. effektiv ist, mag ästhetische, hermeneutische oder andere Qualitäten aufweisen, kann jedoch als solcher auch nicht als gut angesehen werden. [...] Ein Wissenstransfer ist dann gut, wenn er einen minimalen Aufwand bei einem bestimmten Ergebnis oder ein maximales Ergebnis bei einem bestimmten Aufwand zeigt und sich somit als effizient erweist. Hiernach ist also jeder gute bzw. effiziente Wissenstransfer auch ein gelungener bzw. effektiver Wissenstransfer, während nicht jeder gelungene bzw. effektive Wissenstransfer auch ein guter bzw. effizienter Wissenstransfer ist. Dabei gilt es im Weiteren zu beachten, dass die Effektivität und die Effizienz sprachlichen Wissenstransfers allein unter Berücksichtigung der Transferkapazität der betreffenden Rezipienten zu beurteilen ist, so dass letztlich ein und derselbe Transferaufwand gegenüber verschiedenen Personen entweder als gut (effektiv und effizient) oder als gelungen (effektiv und ineffizient) oder gar als misslungen (ineffektiv und ineffizient) aufgefasst werden muss“ (Roelcke 2005, S. 49-50).

⁹² Roelcke (2005) untersucht, inwiefern sich sprachökonomische Konzeptionen für den Wissenstransfer eignen.

Steuer extrahiert vier Bedingungen für einen gelingenden Wissenstransfer, den er als einen formalisierbarer und strukturierter Kommunikationsprozess charakterisiert: „(1.) Die ausreichende Ressourcenausstattung auf beiden Seiten; (2.) eine klare, angemessene Situations- und Aufgabendefinition; (3.) Kompetenzen im ‚interkulturellen‘ Austausch; (4.) ein Aufeinanderzugehen, sowohl sprachlich als auch in der Art der Präsentation“ (Steuer 2006, S. 323, vgl. auch S. 318f.). Als Herausforderungen im Transferprozess erscheinen hier die divergierenden Voraussetzungen und Vorstellungen der Akteure, deren Interaktion und die entsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen, durch die der Transfer möglich bzw. beeinflusst wird.

Dass der Transfer maßgeblich von den Anschauungen und Erwartungen der Akteure geprägt ist, darauf verweist auch Oliver. Er identifiziert anhand der Literaturanalyse folgende Schlüsselvariablen für einen erfolgreichen Transfer: „Identify the origin of the transfer and the context, including prior knowledge; identify what is to be transferred; identify the transfer media or mechanism; identify any linking agents that facilitate the transfer; identify the end destination of the transfer“ (Oliver 2009, S. 70). Diese den Erfolg des Transfers manifestierenden Schlüsselvariablen sind von den Anschauungen und Erwartungen der Akteure geprägt. Trotz gleicher Variablen kann der Erfolg deshalb divergieren (vgl. Oliver 2009, S. 70). Mögliche Erklärungen für diese Dominanz der Akteure finden sich bei Janich. Sie legt normative Aspekte des Transfers als Maßstab an, um einen gelungenen Transfer von einem erfolgreichen Transfer zu unterscheiden. Ein adäquater Umgang mit Normen erfordert Situationsbezogenheit; er ist es, der einen erfolgreichen Transfer bei der Wiedergabe der Norminhalte in einen gelungenen Transfer verwandelt (vgl. Janich 2005, S.33). Für Janich ist der „erfolgreiche“ Transfer weniger „gut“ als der „gelungen“ Transfer, d.h. dass sie mit „gelungenem“ Transfer etwas anderes meint, als das was Roelcke unter „gutem“, effizientem Transfer versteht. Sie geht davon aus, dass man für das Ziel der Handlungsfähigkeit auf die „Zusatzbedingung ‚Reflexion von erlerntem Wissen/von Transferwissen‘ wohl kaum verzichten“ kann (Janich 2005, S. 37). Daraus schließt sie, dass der Wissenstransfer darauf zielen muss, das anwendungsorientierte Wissen kontextualisiert zu vermitteln. Daher ist für die Überprüfung dieses Wissens (z.B. in Form von Prüfungen) nicht nur der Transfererfolg, sondern vor allem die Transformation dieses Wissens in einen konkreten Kontext zum Gegenstand zu machen (vgl. Janich 2005, S. 37). In all diesen Überlegungen wird immer wieder die Verknüpfung des Kommunikationsprozesses mit den Kontextvariablen deutlich. Diese beiden Aspekte werden in diversen Transfermodellen aufgegriffen.

Transfermodelle zur Prozeßbeschreibung des Transferwegs

Transfermodelle bestimmen die Diskussionen der Transferforschung um den Wissenstransfer. Man kann gegenwärtig 28 verschiedene Transfermodelle zählen, die als prozessorientierte Ansätze bzw. Phasenmodelle den Übergang von Wissen beim organisationalen Transfer beschreiben (vgl. Nonaka/Takeuchi 2012, S. 141ff.; Porschen 2008, S. 131ff.; Krogh/Köhne 1998, S. 238; Szulanski 2000, S. 10ff.).

Im Phasenmodell nach Krogh und Köhne (1998) erfolgt der Transfer von Wissen durch verbale und nonverbale Kommunikation vom Transferierenden zum Wissensadressaten in drei Phasen, die die Form von Kommunikationsprozessen annehmen: die erste Phase ist die der Initiierung, die zweite die des Wissensflusses und die dritte die der Integration (vgl. Krogh/Köhne 1998, S. 238). Szulanski (2000) stellt ein prozessorientiertes, in vier Phasen geteiltes Modell des Transfers mit den Phasen der Initiation, der Implementation, des Übergangs und der Integration vor (vgl. Szulanski 2000, S. 13). Nach der Implementierung, die man als die Phase des Wissensflusses betrachten kann, erfolgt eine Übergangsphase, die für die Integration der Wissensbestände unerlässlich erscheint. Die Phasenübergänge dieser Modelle sind fließend und deshalb kaum empirisch zu erfassen (vgl. Werner 2004, S. 49).⁹³ Die Phasen können daher letztlich nur benannt und beschrieben werden. Jedenfalls gilt der Transferprozess in diesen Phasenmodellen als „linear and unidirectional“, und „the success of the transfer depends on its moving forward rather than on its coming full circle“ (Oliver 2009, S. 70).⁹⁴ Dass die Umwandlung des Wissens im Transfer in Phasen erfolgt, davon gehen auch Nonaka und Takeuchi (2012, S. 141ff.) aus, doch sie fassen den Transfer nicht in das Bild einer Linie, sondern einer Spirale. Sie beschreiben vier Arten der Wissensumwandlung in den vier Phasen: In der Phase der Sozialisation werden Erfahrungen – und damit auch implizites Wissen – mittels kommunikativer Prozesse oder durch Beobachtung oder Nachahmungsübungen transferiert. In der Phase der Externalisierung erfolgen Anschlüsse an Metaphern, Konzepte, Modelle etc. durch Artikulationsprozesse, d.h. auch eine Verwandlung von implizitem in explizites Wissen (vgl. Abschnitt 2.2). In der Kombinationsphase wird das Wissen in Form von Verschriftlichung oder in Form von personalem Austausch in Kommunikationsprozessen eingeordnet und schlüssig zusammengefügt. Dabei kann auch neues Wissen entstehen. Schließlich wird in der Phase der Internalisierung das angeeignete Wissen verinnerlicht (vgl. Nonaka/Takeuchi

⁹³ Werner (2004) untersucht, ob Wissen im Team zur Verfügung steht bzw. zur Aufgabenbewältigung generiert werden kann oder ob Transferprozesse außerhalb der Teamgrenzen erforderlich sind (Werner 2004, S. 54).

⁹⁴ Auch Janich bezieht sich auf ein lineares Sender-Empfänger-Modell des Transfers. Sie geht davon aus, dass sich Transferproblematiken einzig aus der „Senderperspektive“ (Janich 2005, S.31) offenbaren.

2012, S. 142ff.). Im Vergleich zu den ersten beiden Modellen handelt es sich also nicht um einen linearen Vorgang, sondern um eine spiralförmige, sich kontinuierlich wiederholende Wissensumwandlung durch kontinuierliche Transfer- und Verwendungspraktiken. Die meisten Transfermodelle zielen auf den Transfer expliziter Wissensbestände, aber es gibt auch Modelle, die implizites Wissen integrieren (wie das von Nonaka/Takeuchi) oder sich gerade auf den Transfer impliziter Wissensbestände konzentrieren, wie z.B. Bolte und Porschen (2006). Die drei von Bolte und Porschen (2006, S. 70ff.) entwickelten Modelle: das Netzmodell, das Hospitations- und Rotationsmodell, sind nicht als Phasen zu verstehen, sondern zielen auf komplexe Prozesse, die sich in diesen Modellen auf personalpolitischer Ebene manifestieren und damit zu veränderten Arbeitsbedingungen beitragen. Sie leiten den Transfer insbesondere von implizitem und damit nicht formalisierbarem Wissen durch situationsbezogene Selbststeuerung und explorative Handlungsweisen an (vgl. Bolte/Porschen 2006, S. 70; Kapitel 2). Zudem entwickeln Bolte und Porschen Modelle für die Organisation von Arbeits- und Strukturbedingungen beim Transfer insbesondere von implizitem Wissen, nämlich das Beauftragtenmodell und das Wanderermodell (vgl. Bolte/Porschen 2006, S. 117ff.). Diese beiden Modellarten zielen auf die Ermöglichung von organisationalen Kommunikationsprozessen und können separat nebeneinander stehen oder sich wechselseitig ergänzen.

Andere Modelle zielen auf technologische Transferaspekte, wie z.B. das Out-the-door Model, das den effektivsten Produktweg vom Labor nach draußen ins Auge fasst, oder das Marketing Model, welches auf den Transfer zur Kommerzialisierung abhebt, oder das Political Model, das die Technokratisierung des Transfers in den Blick nimmt (vgl. Bozemann 2000, S. 638). Anders ausgerichtet als diese organisationalen Modelle sind am Subjekt orientierte Modelle, etwa diverse Lernmodelle. In diesen Untersuchungen stehen wissensbezogene Qualität und Wirksamkeit im Fokus. Mit den Lernmodellen verbunden sind entsprechende Theorien, wie z.B. die Two Community Theory (vgl. Caplan 1979), die Diffusions of Innovations Theory (vgl. Rogers 2003) oder die Push-Pull Capacity Theory (vgl. Curry 2000). Wie die zuvor angeführten Modelle gehen auch diese Theorien einerseits von einer Trennung von Wissenschaft und Praxis aus und andererseits davon, dass Wissenstransfer ein stufenweiser und gestaltbarer Prozess ist.

Da der Umgang mit dem Transfer anspruchsvoll und herausfordernd ist, bilden die spezifischen Anforderungen an die Transferpraxis die Ansatzpunkte der Studien aus der Transferforschung. Sie münden in zahlreiche Lösungsvorschläge für die Modifikation von Handlungs- und Arbeitsweisen

durch entsprechende Struktur- und Handlungsbedingungen. Beispiele wären die Nutzung von Interaktion als Kompetenzbrücke (vgl. Edens 2012, S. 23), die Komplexitätsreduktion der Wissensbestände (vgl. Espinoza 2011, S. 926) oder die Etablierung von Kontrollsystemen (vgl. Bernstein 1999, S. 65f; Yoo et al. 2012, S. 2946f.) unter Berücksichtigung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. dazu bereits im Rahmen der Verwendungsforschung Lau/Beck 1989, S. 27; vgl. auch Bonß/Lau 2011). Während die ökonomisch begründeten Fragestellungen und Nutzungsmotive hauptsächlich von der Transferwissenschaft aufgegriffen und bearbeitet werden, werden die subjektiven Momente des Transfers überwiegend in den Studien der Verwendungsforschung thematisiert und als problematische und herausfordernde Aspekte analysiert (vgl. Abschnitt 3.2.3). Generell lässt sich festhalten, dass die meisten Untersuchungen zum Transfer nur einen als singulär betrachteten Transferweg erfassen, kaum jedoch plurale Transferwegkombinationen, Weiterführungen von Wissensbeständen oder Fortsetzungen der Transferpraxis, Rückkopplungsschleifen, reaktive Dynamiken oder Wechselfolgen für die Transferierenden.

Dagegen zielen Forschungen zu Kooperations- und Netzwerkaspekten explizit auf diese Aspekte des Miteinanders. Das gilt z.B. für Untersuchungen zum informellen und nicht-formalisierbaren Wissen (vgl. Nonaka/Takeuchi 2012, S. 141f.; Porschen 2008, S. 131ff.), zur Netzwerkforschung (vgl. z.B. Lunt et al. 2012; Straus 2002) und zur Wissensgenese im Rahmen der Evidenzbasierung und der Praxisforschung (vgl. z.B. Smith 2012; Gredig 2011; Pain 2011; Hardwick/Worsley 2007; Sommerfeld 2005). Auch hier wird auf Modelle gesetzt. Ein Beispiel ist der Practice Optimisation Cycle (vgl. Gredig 2011, S. 59; Sommerfeld 2005). Den ersten Schritt dieses Zyklus bildet die Forschungstätigkeit; an diese anknüpfend kommt es im zweiten Schritt zur Entwicklung eines Konzepts durch kooperativen Wissensaustausch, welches im dritten Schritt implementiert und in einem abschließenden vierten Schritt evaluiert wird (vgl. Gredig 2011, S. 59). Im Rahmen der Wissensgenese zielt der Practice Optimisation Cycle auf die kooperativen Aspekte, indem versucht wird, im Forschungskontext eine strukturelle Gleichheit zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren herzustellen (vgl. Gredig 2011, S. 63). Auf die Bedeutsamkeit tragfähiger Netzwerke für die Wissensgenese und den Transfer ausgerichtet sind auch einige Studien aus der Netzwerkforschung, wie z.B. die Netzwerkanalyse von Lunt et al. (2012, S. 253ff.). Es ist jedoch eher eine Ausnahme, dass die kooperativen Bezüge zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren im Blickpunkt stehen, denn die überwiegende Anzahl der Studien untersucht kooperative Bezüge betrieblich-praxisorientiert (vgl. z.B. Nonaka/Takeuchi 2012; Edens 2012; Bolte/Porschen 2006).

Der Gewinn dieser Untersuchungen liegt in ihrer Perspektive auf die Gestaltung des Miteinanders unter dem Aspekt einer strukturell systematischen Kooperationsbeziehung. Doch wie gestaltet sich das *alltägliche* Miteinander – unabhängig von solchen systematischen Struktur- und Arbeitsbedingungen – im Wissenschafts-Praxis-Kontext? Zwar erscheint eine systematische Kooperation als sehr wertvoll für die Transferpraxis, doch die Frage ist, ob es Verbindungen im Arbeitsalltag gibt, die für den Transfer nutzbar gemacht werden (könnten). Transferieren professionelle Akteure, die nicht in strukturierten Bezügen stehen, ihr Wissen, und wenn ja wie? Die Beantwortung dieser Fragen könnte wichtig für eine theoretische Grundlegung der Transferpraxis sein: Die Analyse des Verhältnisses der Felder Wissenschaft und Praxis, repräsentiert durch die professionellen Akteure, könnte Licht auf die Dynamiken und die Bedingungen der Transferpraxis werfen und damit die Konstitution der Transferpraxis erhellen.

Insgesamt behandeln die bislang referierten Modelle, Ansätze und Theorien divergierende Transferaspekte und Transferformen und veranschaulichen so die Komplexität des Transfers. Der Facettenreichtum und die Vielfältigkeit der Modelle verwundern daher ebenso wenig wie die Tatsache, dass sich die Modelle „nur schwer in einem gemeinsamen Modell zusammenfassen [lassen] und auf ein so umfassendes Problem wie den Transfer von Wissen überhaupt angewandt werden können“ (vgl. Roelcke 2005, S. 44). Aufgrund dieser Komplexität und Heterogenität des Transfers sind „die gängigen [...] Konzeptionen weitgehend ungeeignet, dem Transfer von Wissen als kommunikativem Handeln gerecht zu werden“ (Roelcke 2005, S. 44).

Viele Studien teilen den Wissenstransfer in die Subprozesse „Wissensweitergabe und Wissensnutzung“ (Werner 2004, S. 49; vgl. auch Davenport/Prusak 1998, S. 181ff.) ein, doch die Aspekte der Verwendung bleiben dabei oft als Problem oder Herausforderung stehen – der Prozess der Wissensnutzung wird gewöhnlich eher auf formalisierbare Struktur- und Rahmenbedingungen bezogen. Steuer knüpft hier an die Verwendungsforschung an, lässt aber den Verwendungsaspekt unberücksichtigt. Das von den Handlungsakteuren durch den Transfer Gelernte kann nämlich nicht z.B. mittels Leistungskontrollen abgefragt werden, da „die Degradierung [der Akteure] zu Schülern zu Widerständen führen würde“ (Steuer 2006, S. 309).⁹⁵ Insgesamt lässt sich mit Steuer resümieren: „Echter Transfer ist noch aufwändiger und schwieriger als bereits vermutet und sehr von Einstellungen und Arbeitskontext der Rezipienten abhängig“ (Steuer 2006, S. 314). Die hier angesprochene subjektive Komponente der Rezipienten in der Rolle der Handlungsakteure stellt

⁹⁵ Damit bestimmen sowohl der Ort (z.B. in der Anspielung auf Schule und Schüler) als auch das Wissen die Methode der Vermittlung.

eine Herausforderung für den Transferprozess dar, bleibt jedoch in den Transferstudien weitgehend unberücksichtigt. Gerade auf die Handlungsakteure richtet demgegenüber die Verwendungsforschung ihren Fokus.

3.2.2 Handlungsperspektive beim Wissenstransfer – Die Verwendungsforschung

Ohne die Akteure gäbe es keinen Wissenstransfer, weshalb die Perspektive auf die Akteure und ihre Handlungsweisen beim Transfer von Wissen von zentraler Bedeutung ist. Erst durch den Blick auf die Professionellen wird deutlich, was mit dem Wissen beim Transfer geschieht – es wird verwandelt. Zu diesem Verwandlungsprozess des Wissens kommt noch hinzu, dass der Transfer (bzw. der Nicht-Transfer nicht fruchtbare Transfer) von den Akteuren auf unterschiedliche Arten und Weisen begründet bzw. legitimiert wird. Wie schwierig der Umgang mit dem Wissenstransfer zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis ist, bildet sich schließlich auch in den kontinuierlich mitschwingenden und großen Einfluss ausübenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen ab (vgl. Abschnitt 2.1.3). Nähert man sich dem Transfer empirisch über die Handlungsperspektive, so wird ein Kräftefeld von Wissen, Macht- und Herrschaft in einem dynamischen Prozess von Wissensverwandlung und Transfer sichtbar, das das Ausmaß der Handlungsherausforderungen, die mit dem Transfer verbunden sind, veranschaulicht.

Verwandlungsprozesse des wissenschaftlichen Wissens beim Transfer

Wissenschaftliches Wissen hält Einzug in den Handlungsalltag der Praxis, obgleich der Umgang mit diesem Wissen anders verläuft und sich anders gestaltet, als ursprünglich von den Vertretern der Verwendungsforschung erwartet. Drei Aspekte kristallisieren sich bei der Verwendung wissenschaftlichen Wissens heraus. Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens erfolgt in der Handlungspraxis erstens situativ, zweitens zeitlich versetzt und drittens nicht 'eins zu eins', sondern in einem „mehrschichtigen Zuständigkeits- und Interessenfeld, in dem Darstellung und Entscheidung, die Kompetenz der Problemdefinition und die inhaltliche Problembetroffenheit selbst charakteristischerweise auseinanderfallen und unabhängig voneinander wahrgenommen und organisiert werden können“ (Beck/Lau 1989, S. 6). Ein Prozess der Verwandlung charakterisiert

demnach die Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Feld der Praxis.⁹⁶

Dieser Verwandlungsprozess kann eine geradezu dramatische Eigendynamik entwickeln, das transferierte Wissen kann sich im Transferprozess bis zur Unkenntlichkeit verwandeln.⁹⁷ Auf der Ebene von Akteuren und Handlungen spielen dabei Macht- und Herrschaftsaspekte die entscheidende Rolle (vgl. Abschnitt 3.2.3), während auf der Eben von Wissen und Wissenschaft die institutionell-strukturellen Unterschiede von Wissensproduktion und Wissensverwendung im Mittelpunkt stehen. Zur Rekonstruktion der Wissensverwendung stand dabei die Frage, „*unter welchen Bedingungen und institutionellen Arrangements die Begründungsnotwendigkeiten politisch-administrativen Handelns so groß werden, daß sozialwissenschaftliches Wissen zur Begründungs- und Legitimationsressource wird*“ (Lau/Beck 1989, S. 32, hervorgehoben im Original), im Zentrum der Verwendungsforschung. Diese Schlüsselfrage zielt auf eine Unterscheidung zwischen Begründung und Legitimation, denn „das Begründungsverhältnis von Verwendung [liegt] *quer* zu der innerwissenschaftlichen Unterscheidung von instrumenteller und legitimatorischer Verwendung“ (Lau/Beck 1989, S. 33, hervorgehoben im Original).

Interaktionsmodelle zur Verwendungsbegründung

In zwei Interaktionsmodellen lassen sich diese Begründungszusammenhänge grundlegend abbilden: im geschlossenen und im offenen Modell der Verwendung. Charakterisieren lässt sich das geschlossene Modell als ein Aushandlungsprozess⁹⁸, in dem eine direkte Interaktion zwischen Praxis- und Wissenschaftsakteur stattfindet. Diese Interaktion kann sowohl vom Wissenschaftsakteur („*technokratische Variante*“) als auch vom Praxisakteur („*dezisionistische Variante*“) (Lau/Beck 1989, S. 34, hervorgehoben im Original) initiiert werden oder auch von beiden getrennt oder zusammen. Sie findet in wechselseitiger Beeinflussung statt (vgl. Lau/Beck 1989, S. 34ff.). Demgegenüber handelt es sich beim offenen Modell um einen Argumentationsprozess, in dem sich wissenschaftliche Ergebnisse tendenziell von den strategischen Absichten der beteiligten Akteure trennen und eine argumentative Eigendynamik entwickeln

⁹⁶ Wissen wird eher verwendet, wenn Wissensbedarf und -angebot möglichst übereinstimmend und passfähig sind, dies hat die Untersuchung von Lucke (2008, S. 158) für den Bereich der Familiengesetzgebung, der Eheschließung und der Frauenerwerbstätigkeit gezeigt. Doch dieses Wissen wird dann nicht adoptiert, sondern adaptiert, d.h. in „vorhandene Situationen, Kontext, Bedarf ‚umgemodelt‘“ (Lucke 2008, S. 153) und eingepasst. Zudem ist die Verwendung von Wissen umso höher, je mehr das wissenschaftliche Wissen seine Wissenschaftlichkeit ablegt und Alltagstauglichkeit gewinnt (vgl. Lucke 2008, S. 153). Verwendungsart und -umfang sind demnach nicht abhängig vom „erreichten Stand der Forschung“ (Beck/Bonß 1989, S. 32), was aus Struktur- und Dialogproblemen resultiert.

⁹⁷ Vgl. Lau/Beck 1989, S. 29.

⁹⁸ Der Aushandlungsprozess, wie dieser von Strauss (1978, S. 235) oder von Schütze (1987, S. 541) eingeführt wird, beinhaltet ebenso einen offenen Argumentationsprozess. Dagegen teilen Lau und Beck (1989, S. 34ff.) die beiden Prozesse und fassen sie als separate Interaktionsprozesse auf.

können, die dann wiederum auf die Handlungsoptionen der Akteure zurückwirkt (vgl. ebd., S. 37f.). Als einfache Verwendungsformen wurden diskursive, strategische, taktische, instrumentelle, symbolische, institutionelle, berufliche und alltagsweltliche Formen extrahiert, die sich von komplizierteren, da raffinierteren Formen wie der „heimlichen Verwendung, der verschleierte Nicht-Verwendung und der faktischen Nicht-Verwendung bei offizieller Verwendungsbehauptung“ (Lau/Beck 1989, S. 30; vgl. dazu auch Lucke 2008, S. 158) abgrenzen lassen, aber auch in Kombination auftreten können. Die beiden Interaktionsmodelle in Verbindung mit instrumenteller und legitimatorischer Verwendungsbegründung verweisen auf die Herausforderungen bei der Verwendung wissenschaftlichen Wissens hinsichtlich der Verwandlungsnotwendigkeit des Wissens einerseits und hinsichtlich der Wissenschafts-Praxis-Bezüge andererseits, denn „*die Verwendung der Ergebnisse hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden*“ (Beck/Bonß 1989, S. 24, hervorgehoben im Original). Insgesamt bilden sich zwei Transferprozesse ab: erstens der Transfer von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis und zweitens die Verwendung des Wissens, das erst im Verwendungsprozess in seiner umgewandelten, transferierten Form sichtbar wird. Wie diese Umwandlung des Wissens geschieht, das versuchen z.B. Nonaka und Takeuchi (2012, S. 141f.) mit ihrem Bild der Wissensspirale zu klären; auch verschiedene Lernmodelle befassen sich mit diesen intersubjektiven Verwandlungsprozessen (z.B. Renkel 2010, S. 744ff.; Zimmermann 2000, S. 16ff.; vgl. dazu Abschnitt 3.2.1).

Der Grund für die notwendige Verwandlung wissenschaftlichen Wissens im Transfer liegt vor allem in der Divergenz der Felder Wissenschaft und Praxis. Dies gilt weder nur für eine bestimmte Profession noch nur national begrenzt. Die Auseinandersetzungen über die zu überwindende Kluft zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis finden sich in allen Professionen, die über ein Praxisfeld verfügen, und sie betreffen auch den internationalen Diskurs. Sie münden unabhängig von der Disziplin – in Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften – zumeist in Lösungsvorschläge, die vor allem auf interaktive Verbindungsversuche zwischen den Feldern abzielen (vgl. Edens 2012, S. 23). Espinoza (2011, S. 926) fokussiert für den Bereich der Wirtschaftswissenschaften z.B. auf eine einfache Brückenlösung durch die Reduktion der Wissenskomplexität. Dagegen verweist Bernstein (1999, S. 65f.) im Kontext der Managementforschung darauf, dass eine Trivialisierung nicht die Lösung für die Beziehungen zwischen den Feldern sein kann, und setzt stattdessen auf Kontrollsysteme. Eine Minimierung von Informationen und Kontrollungenauigkeiten favorisieren Yoo et al. (2012, S. 2946f.) für den Sektor der Naturwissenschaften. Auch in den Geschichtswissenschaften finden sich

Lösungsvorschläge, so z.B. von Clausen et al. (2011, S. 137ff.). Sie schlagen ein Drei-Schritte-Programm zur Überbrückung vor: 1. Lernen, 2. Formation und 3. Implementation. Dabei gehen sie davon aus, dass eine effektive Implementation das Hauptproblem darstellt, ausgelöst durch einen Kapitalienmangel oder Motivationsmangel. Sie plädieren für Maßnahmen wie ein Training von technischen Fertigkeiten, Kooperationen in Tandems, Kompetenztraining, Einräumung von Handlungsautonomie, Verbesserung von Struktur- und Arbeitsbedingungen und Monitoring, um diese Mangelercheinungen unter Kontrolle zu bekommen (vgl. Clausen et al. 2011, S. 142). Von einem diesbezüglichen Formalisierungsprozess wird beispielsweise auch in der Archäologie ausgegangen. Diese Diskurse behandeln allesamt das wissenschaftliche Wissen, weshalb die Formalisierungsprozess stets von den Praxisakteuren zu leisten ist. Bezüge zur Wissensgenese im Stil der Praxisforschung werden hier kaum hergestellt. Ebenso bleibt unergründet, wie ein Formalisierungsprozess von den Wissenschaftsakteuren zu leisten ist, der nach der Wissensgenese das vorhandene Wissen abstrahierten Deutungsmustern und Analysen unterzieht (vgl. z.B. Barnard/Eerkens 2007, S. 213; Abschnitt 3.1). Die aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Studien von Edens (2012), Espinonza (2011) und Bernstein (1999) decken sich mit den aus dem asiatischen Raum stammenden Studien von Yoo et al. (2012) und Clausen et al. (2011) und den europäischen Untersuchungen der Transferwissenschaft und der Verwendungsforschung insofern, als stets herausgestellt wird, dass sich die widersprüchlichen Anforderungen⁹⁹ der Akteurspositionen sowohl für die Wissenschafts- als auch für die Praxisakteure herausfordernd und konflikträchtig gestalten.

Unterschiedliche Logiken in Wissenschaft und Praxis führen zu einer unterschiedlichen Handhabung wissenschaftlichen Wissens in diesen beiden Feldern (vgl. Beck/Bonß 1995, S. 416). Drei prinzipiell divergierende Logiken werden unterschieden: erstens Handlungsentlastung der Wissenschaftsakteure versus Handlungsdruck der Praxisakteure,¹⁰⁰ zweitens Neugier der Wissenschaftsakteure versus Routinen der Praxisakteure und drittens Komplexitätsauffächerung der Wissenschaftsakteure versus Komplexitätsreduktion der Praxisakteure (vgl. Bonß 2001, S. 93). Die Verwendungsbegründungen können sich auf diese differierenden Logiken beziehen, aber auch subjektive Kriterien wie Weltanschauungen oder Religion (vgl. dazu auch Abschnitt 3.1.1), die quer zu dem objektiven Verhalten der wissenschaftlichen Akteure liegen.¹⁰¹ Solche subjektive Kriterien stellen allerdings in den Studien der Verwendungsforschung keinen Untersuchungsgegenstand dar,

⁹⁹ Vgl. dazu Lau und Beck (1989, S. 310).

¹⁰⁰ In Anlehnung an Habermas (2003, S. 416).

¹⁰¹ Hier bildet sich ein höheres Rationalisierungsniveau bei den Akteuren aus dem Feld der Wissenschaft im Verhältnis zu den Akteuren aus der Praxis ab.

sondern werden lediglich als zusätzliche Faktoren angesprochen. Weitere Untersuchungen verweisen ebenso auf diese Schwierigkeiten der Anwendbarkeit bzw. der Interpretation von Wissen. So sprechen z.B. Stehr und Grundmann (2010) davon, dass im Labor einiges funktioniert, was in der Praxis nicht geht (ebd., S. 103) – ähnlich wie Kant schon Ende des 18. Jahrhunderts formulierte: „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (Kant/Weischedel 2009, S. 275). Einerseits schließt der Wissenschaftszentrismus, wie er in der Verwendungsforschung zugrunde gelegt wird, die Logik der Praxis aus (vgl. Bonß 2001, S. 94); andererseits verweisen die in der Verwendungsforschung herausgearbeiteten Herausforderungen der Wissensverwendung gerade darauf, dass selbst durch anwendungsorientierte Forschung generiertes und damit vermeintlich bereits produziertertes Handlungswissen interpretiert und angepasst werden muss, d.h. die in der Wissenschaft erzeugten Theorien sind immer Formen der Abstraktion und müssen in der Praxis interpretiert werden.¹⁰² Dabei führen unterschiedliche Logiken in Wissenschaft und Praxis zu einer unterschiedlichen Handhabung wissenschaftlichen Wissens (vgl. Beck/Bonß 1995, S. 416). Eine zentrale Erkenntnis ist demnach, dass es sich bei der Vorstellung einer linearen Planung der Produktion und Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse um einen Fehlschluss handelt, weil die Neu- und Reinterpretation des Wissens beim Transfer in die verschiedenen „tatsächlichen Praxen“ (Bonß 2003, S. 42) unberücksichtigt blieb. Dieser Aspekt ist insofern bedeutsam, da gerade die Forschungen im Rahmen der Transferwissenschaften häufig noch eine lineare, systematische Planbarkeit des Transfers zu Grunde legen, die man durch Kommunikationsprozesse zu lösen glaubt (vgl. Abschnitt 3.2.2). Beck und Bonß (1989) weisen auf eine gänzlich andere Dynamik hin, indem sie vom „Erkenntnisplücken und -picken“ (ebd., S. 10) sprechen: Ein variabler und situativer Einsatz wissenschaftlicher Erkenntnisse aufgrund subjektiver Übersetzungsleistungen (vgl. z.B. Nonaka/Takeuchi 2012, S. 144)¹⁰³ kann neben adäquaten Interpretationen durchaus auch zu falschen oder irritierenden Interpretationen führen; und zudem können selbst bei adäquater Interpretation die Ergebnisse nicht zu Veränderungen bzw. Einstellungsänderungen führen, weshalb von „*kurzfristigen Nutzungsaspekten sozialwissenschaftlichen Wissens*“ (Lau/Beck 1989, S. 273, hervorgehoben im Original) ausgegangen wird. Beck und Bonß bezeichnen dies in Anlehnung an Weber als eine „Entzauberung, die auf den Entzauberer selbst übergreift“ (Beck/Bonß 1984, S. 400). Eine Kontrolle der Nutzung, Robustheit und Legitimation der Wissensbestände ist nicht vorhanden und

¹⁰² Demnach ist der Begriff der angewandten Forschung genau genommen inadäquat (vgl. Lüders 2006), da eine Anwendung ohne entsprechende subjektive Anpassungsleistungen unmöglich ist (vgl. z.B. Dimbath 2009, S. 113; Busse/Ehlert 2010, S. 326).

¹⁰³ Die Notwendigkeit von Übersetzungsleistungen wird „auf *unüberwindbare Sprachbarrieren zwischen beiden Subsystemen* zurückgeführt“ (Lau/Beck 1989, S. 272, hervorgehoben im Original).

wird auch in fachlichen Kreisen nicht diskutiert (vgl. Lau/Beck 1989, S. 276), obwohl sich darauf seit jeher Verwendungshoffnungen einzelner Untersuchungen stützen (vgl. z.B. Bernstein 1999, S. 65; Yoo et al. 2010, S. 2946).

Insgesamt liegt die Problematik des Transfers zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis erstens in der Konstruktion wissenschaftlichen Wissens, welches erst durch einen Verwandlungsprozess praxistauglich wird; zweitens im Verhältnis der Akteure zueinander, das durch dieses Wissen und den Umgang damit einerseits und durch die divergierenden Logiken der Felder andererseits geprägt ist; und drittens bleibt diese Beziehungsproblematik nicht zweidimensional, sondern entpuppt sich als ein „Dreiecksverhältnis“ (Lau/Beck 1989, S. 6), da Adressat, Auftraggeber und Entscheidungsträger charakteristischerweise hinsichtlich sozialer, institutioneller Orte, Lagen und Interessen differieren. Eine trennscharfe Unterscheidung zwischen den Verwendungskontexten erscheint unerlässlich, um Differenzierungen und Gemeinsamkeiten der Logiken von Wissenschaft und Praxis extrahieren zu können (vgl. Lau/Beck 1989, S. 8). Hier zeigen sich nicht nur die Verwendung der verschiedenen Kapitalien (vgl. Abschnitt 3.1.1) und der Umgang damit, sondern auch die Dynamiken, sich in der Verbindung des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses mit dem quer dazu liegendem Dreiecksgespann von Adressat, Auftraggeber und Entscheidungsträger herauskristallisieren. Durch diese kommen unweigerlich Macht- und Herrschaftsaspekte ins Spiel.

Macht- und Herrschaftsverhältnisse als Transferbestandteil

Die Herausforderungen im Miteinander beider Felder sind einerseits durch professionelle Notwendigkeiten, andererseits durch institutionelle Divergenzen charakterisiert. Dies wirkt sich auf die Dynamik von Macht und Herrschaft im Verhältnis beider Felder aus (vgl. Lau/Beck 1989, S. 20f.). Das kooperative Miteinander der institutionalisierten Felder und der Bedeutungsgehalt von kooperativen Bezügen im professionellen Kontext sind notwendig, aber höchst voraussetzungsvoll und herausfordernd, wie dies z.B. auch in Studien zur Kooperations- und Netzwerkforschung sichtbar wird (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Die Macht der Praxis manifestiert sich in der Wissensverwendung der Praxisakteure, denn diese entscheiden über die Verwendung des von den Wissenschaftsakteuren angebotenen, wissenschaftlich fundierten Interpretationswissens „*unabhängig von der Einhaltung professionsimmanenter Qualitätsstandards*“, d.h. unabhängig von der qualitativen Wertigkeit und

Relevanz des wissenschaftlichen Wissens (Lau/Beck 1989, S. 22, hervorgehoben im Original), und „*losgelöst von innerwissenschaftlichen Schematisierungen, Arbeitsteilungen und praktischen Absichten*“ (ebd., S. 23, hervorgehoben im Original). D.h. das Feld der Praxis und damit hier jedes Feld für sich genommen folgt seiner eigenen Logik, weshalb sich die Divergenzen der Felder nicht nur in den Logiken, sondern auch im Habitus abbilden (vgl. Abschnitt 3.1.2).

Beim Transport des Wissens verschwimmt die Trennung zwischen den Wissensformen, da sich das Wissen durch die Übersetzung verändert. Gegebenenfalls löst sich das wissenschaftliche Wissen gar auf oder wird unkenntlich (vgl. Lau/Beck 1989, S. 29). Dieser Vorgang der Wissensverwandlung geschieht auf der Seite der Praxisakteure und entzieht sich damit der Macht der Wissenschaftsakteure. Durch diesen Verwandlungsprozess ist das ursprüngliche, wissenschaftlich klar konturierte Wissen nicht mehr sichtbar. Aber andererseits gilt, dass „Nichtverwendung“ die Verwendung von Wissen nicht ausschließt“ (ebd., S. 30). Wissenschaftliches Wissen hat ohne Übersetzung keine Relevanz für die Praxis und kommt damit nicht ohne Übersetzungsleistung aus. Im Umkehrschluss hat die Wissenschaft nur dann die Option der Kontrolle über dieses Wissen, wenn Einzelschritte sichtbar werden und Schlüsselbegriffe verwendet werden (vgl. ebd., S. 29). Denn Praxisakteure greifen zur Handlungsbegründung auf sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zurück, indem sie das angebotene Wissen instrumentalisieren (vgl. ebd., S. 27). Schwierigkeiten entstehen dann, wenn das Wissen habitualisiert wird oder wenn das Handeln gar traditional-starren Rezepten folgt. Die Anwendung des Wissens durch Praxisakteure geschieht jedenfalls individuell und eigendynamisch (vgl. ebd., S. 28; Abschnitt 3.1.1). Diese Problematik geht mit dem Dreigespann von Adressat, Auftraggeber und Entscheidungsträger einher. Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens geschieht nicht nur nach der Logik der Praxis, sondern folgt auch organisational bestimmten Bedürfnissen und ist zudem von Akteursentscheidungen geprägt, deren Hintergründe beispielsweise in der Diskurspolitik zu suchen sind (vgl. ebd., S. 28). Wissenschaftliches Wissen dient somit nicht nur nicht zur Rationalisierung der Praxis, sondern läuft auch Gefahr im Kontext der Praxis, missbraucht zu werden. Die Machtverteilung liegt damit in den Händen derjenigen Praxisakteure, die Herrschaftsansprüche haben und Entscheidungen treffen. Hinzuzufügen ist diesen Erkenntnissen aus der Verwendungsforschung, dass die Machtverteilung auch in den Kapitalien und institutionellen Divergenzen der jeweiligen Felder begründet sein kann (vgl. Abschnitte 3.1.1 und 3.1.2).

Der Macht der Entscheidungsträger und der Praxisakteure stehen die Wissenschaftsakteure gegenüber, die von Beginn der Verwendungsforschung an einen Machtanspruch hinsichtlich ihres

Wissens reklamiert haben und deren Ziel es ist, die Praxis auf ein höheres Rationalitätsniveau zu heben. Damit wollte die Verwendungsforschung die Macht des Wissens nutzen, um die Praxis mächtiger zu machen. Dies gelang nicht; die Wissenschaftsakteure waren gezwungen, „die Begrenztheit angewandter Sozialforschung [ebenso] anzuerkennen, wie die Eigenrationalität praktischer Handlungen und Entscheidungen“ (Lau/Beck 1989, S. 312-313).

An diese Überlegungen zum wissenschaftlichen Wissen schließen auch die Debatten zu Benchmarking und ‚best practice‘ an (vgl. Oestreicher/Lemaire 2011, S. 233; Fisher/Marsh 2007, S. 191). Beim Ansatz der Evidenzbasierten Praxis (EBP) geht es darum, professionelle Entscheidungen auf der Basis erwiesener Wirksamkeit zu treffen, wobei die Wirkungsmessung möglichst in einem experimentellen Design mit randomisierten statistischen Verfahren erfolgen soll (vgl. Gredig 2010; Sommerfeld/Hüttemann 2007). Die fachwissenschaftliche Debatte ist in ihrem Urteil über diesen Ansatz gespalten: Einerseits wird er als Aufwertung der Arbeit im Hilfeprozess gesehen (vgl. z.B. Howard et al. 2007), andererseits wird die technologische und ökonomische Perspektive und die Vernachlässigung des Wissens der Praxis kritisiert (vgl. Meyer-Wolters 2004; Forrer-Kasteel 2007 u.a.). Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Verwendungsforschung erscheint fraglich, wie und warum ein linearer und technokratischer Transfer wissenschaftlichen Wissens denn heute gelingen soll. Als Richtschnur und Reflexionsbasis könnte der Anspruch dienen: „Menschen, deren längerfristige Entwicklung zum Teil von Entscheidungen der Sozialen Dienste abhängt, sollten ein Recht auf bestmöglich informierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben“ (Heiner et al. 2007, S. 191).

Betrachtet man die EBP als „Ergänzungshilfe und nicht [...] als ein Entweder-Oder“ (Sommerfeld/Hüttemann 2007, S. 52), d.h. eher als Modell der kooperativen Wissensproduktion¹⁰⁴ (vgl. ebd.), bei dem der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis im Zentrum steht, so erscheint der Ansatz der Evidenzbasierung fast überflüssig. Denn erstens entspricht das gewünschte Forschungsdesign zur Wirkungsmessung nicht dem Design zahlreicher Wissenschaften, wie z.B. der Sozialwissenschaften. Es stellt sich damit die Frage, wer die wissenschaftlichen Erkenntnisse für die EBP erzeugen soll und kann und was mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen geschieht. Zweitens verweist die Wissenserzeugung spätestens seit der Debatte um ‚mode 2‘ auf transdisziplinäre Kooperation, so dass der Anspruch dieses Ansatzes unter Berücksichtigung des aktuellen ‚state of the art‘ fragwürdig erscheint (vgl. Abschnitt 2.2). Drittens ist aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen neues, aktuelles Wissen im Praxisalltag prinzipiell erforderlich

¹⁰⁴ Sie benennen das damit verbundene Konzept eines „Praxisoptimierungszyklus“ (POZ) (Sommerfeld/Hüttemann 2007, S. 52).

und gegenwärtig unerlässlich (vgl. ebd.) – völlig ausgespart bleiben jedoch beispielsweise die Fragen nach dem Umgang mit ungesichertem Wissen und Nichtwissen (vgl. Dewe 2009; dazu auch Wehling 2010, 2007), denn in der Praxis muss auch dann gehandelt werden, wenn noch kein entsprechendes wissenschaftliches Wissen verfügbar ist (vgl. Abschnitt 2.2).

Zudem sollte der Blick auf die „weichen Faktoren“ (Wendt 2007, S. 82) gerichtet werden, denn letztlich ist nicht Erfolg entscheidend, sondern „zweckmäßiges und überprüfbares zielführendes Handeln“ (ebd., S. 82). Praktisches, intuitives, emotionales Wissen, Wert- und Normvorstellungen der Akteure und damit verbunden die ethische Haltung der Akteure werden im evidenzbasierten Ansatz als Faktoren für die Praxisoptimierung ausgeschlossen. Diese weichen Faktoren sind im Licht der aktuellen wissenssoziologischen Debatten und angesichts der Komplexität und Vielfältigkeit des Gegenstandsbereichs besonders bedeutsam, weshalb eine Komplexitätsreduktion zugunsten eines Referenzstandards, wie er durch die Fokussierung auf experimentelle Designs mit randomisierten statistischen Verfahren festgesetzt würde, geradezu widersinnig erscheint (vgl. Kapitel 2). Insbesondere auch unter dem Aspekt des Oblivionismus¹⁰⁵ wäre zu prüfen, inwiefern der strategische Einbezug der im Sinne der EBP als hochwirksam deklarierten wissenschaftlichen Wissensbestände zum Vergessen wesentlicher Dimensionen Sozialer Arbeit, wie beispielsweise zum Vergessen der Komplexitätsaspekte, zum Vergessen der ethischen und moralischen Aspekte führen könnte (vgl. Dimbath 2011, S. 310). Die Folge dieses Vergessens wäre eine Normierung der Professionen, „wobei keineswegs ‚erwiesen‘ ist, dass eine Orientierung an Konzepten evidenzbasierter Praxis die professionelle Wirksamkeit [einzelner Professionen] tatsächlich steigert, eher spricht vieles für das Gegenteil!“ (Dewe 2009, S. 98). Es gibt Förderprogramme, die in diese Richtung zielen, aber der Nutzen ihrer Resultate ist offen. Hier stellen sich erneut Fragen in Bezug auf die Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diese sind nicht nur innerhalb der Profession zwischen Wissenschaft und Praxis zu klären, sondern auch zwischen Staat und Profession, wodurch erneut auf das „Dreigespann“ (vgl. Lau/Beck 1989, S. 6) verwiesen ist. Insbesondere die Abhängigkeit der Profession von gesellschaftlichen Ressourcen führt dazu, dass sich die Verwendung der aufgrund politischer Entscheidungen knappen finanziellen Mittel an den sozialpolitischen Leitlinien orientiert, denen zufolge Leistungen nach Wirkung gezahlt werden (vgl. Vahsen/Mane 2010). Diese sozialpolitische Ausrichtung zeigt sich in Bezug auf die Forschung vor allem in gestiegenen Evaluationsanforderungen, wachsender Anwendungsorientierung und zunehmender

¹⁰⁵ Oblivionismus in der Wissenschaft kann als „Mechanismus strategischen Vergessens“ bezeichnet werden, welcher sich über ökonomische Erinnerungspraxen vollzieht (Dimbath 2011, S. 312-313). Bereits „Ignorieren, Übersehen oder Übergehen [sind] Ausgangspunkte des Vergessens (ebd., S. 300). Der Oblivionismus, ursprünglich von Weinrich (2005) auf die Naturwissenschaften bezogen, kann laut Dimbath im Zuge der Stärkung marktorientierter Ziele auch auf die Sozialwissenschaften angewandt werden (ebd., S. 313).

Verwertungsausrichtung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Die Einführung des Marktes in die Felder Wissenschaft und Praxis durchdringt auch die Organisationen der Wissenschaft, die Fachhochschulen und Universitäten, die im Zuge des New Public Management nach Leistungs- oder besser Ergebniskriterien vergütet werden. Damit stehen Wissenschaft und Praxis zwischen staatlichem Interesse und professionellen Ansprüchen. Hierbei wäre nicht die Positionierungsfrage zu klären, sondern eher, wie diese Position gestaltbar ist und wie sich die Akteure beider Felder verhalten: Fühlen sich die Akteure eher ohnmächtig oder gar entmachteter oder kann ihre Position gar als eine Art ‚pole position‘ begriffen werden, in der sie einerseits wegen ihrer Singularität besonderen Ansprüchen genügen müssen, aber andererseits auch besondere Ansprüche stellen können?

An diese Fragen lässt sich mit den Austauschtheorien anschließen, die sich gewöhnlich auf sozialen und ökonomischen Austausch beziehen. Die beiden Austauschformen stehen einander gegenüber: Während der ökonomische Austausch auf materielle Werte und Gegenstände wie z.B. Güter und Dienstleistungen bezogen ist, ist der soziale Austausch von immateriellen, weichen Faktoren, wie z. B. Anerkennung, Status, Motivationen etc. geprägt (vgl. Blau 1964, S. 88ff.; dazu auch Homans 1972). Ökonomischer und sozialer Austausch können nicht unabhängig voneinander gesehen werden, da immer ökonomische Faktoren in die soziale Tauschaktion einfließen und umgekehrt soziale Faktoren auch ökonomische Austauschprozesse prägen (vgl. Blau 1964, S. 91). Damit sind Austauschprozesse einerseits massiv von Kosten-Nutzen-Aspekten gekennzeichnet, und andererseits sind die beteiligten Akteure im Rahmen des Tauschprozesses intersubjektiven und intrasubjektiven Konflikten ausgesetzt. Tauschprozesse gestalten sich daher herausfordernd. Die Austauschtheorien verweisen damit auf eine Konstellation, die in der Verwendungsforschung und auch in der Transferforschung und den Netzwerktheorien angerissen wird. Sie können insofern als Ergänzung betrachtet werden, da sie Erklärungen dafür liefern, wann professionelle Akteure dem Transfer von Wissen trotz seiner Schwierigkeiten nachgehen, nämlich dann, wenn der subjektive Nutzen des Transferprozesses die Schwierigkeiten überwiegt. Die Erkenntnisse dieser aus den 1960er Jahren stammenden Untersuchungen verweisen auf den subjektiven Nutzen im Rahmen des Transfers in Verbindung mit der Macht- und Herrschaftsdynamik. Damit sprechen sie eine zentrale Frage an, nämlich ob tatsächlich in den Aushandlungsprozessen des Wissenstransfers von einer Gleichwertigkeit der Tauschpartner ausgegangen werden kann, wie es in den kooperativ orientierten Forschungen (z.B. Gredig 2011; Sommerfeld 2005 etc.) angenommen wird.

3.2.3 Gestaltung der Struktur- und der Handlungsebene

Die Leistung der Verwendungsforschung basiert darauf, dass sie den Fokus auf die Handlungsakteure richtet. Im Verhältnis der Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis entfaltet sich die Transferproblematik durch subjektive Komponenten (Dewe 2009, S. 90), die Bedeutung des „reflektierenden und ermessenden Subjekts“ (Busse/Ehlert 2010, S. 325) ist aber auf die „organisatorisch abgestützte professionelle Kultur der Reflexivität der Praxis angewiesen“ (ebd.). Wissensverwendung ist demnach nicht nur als subjektive Passungsleistung zu definieren, sondern muss auch in Bezug zu den Kulturen der Profession in Ausbildung, Praxis und Wissenschaft gesetzt werden. Der Verwendungsforschung ist es gelungen, Problematiken in den Bezügen zwischen Theorie bzw. Wissenschaft und Praxis ausdifferenzieren – Ideen zur Bewältigung der Handlungsprobleme, die sie umreißt, stellt sie aber kaum zur Verfügung.

Die interdisziplinär ausgerichtete Transferwissenschaft befasst sich dagegen überwiegend mit der Bewertung eines theoretisch gefassten und empirisch rekonstruierten Wissenstransfers, also mit der Strukturseite des Wissenstransfers. Vorhandene Studien richten ihr Forschungsinteresse stets auf einen ‚guten‘, ‚gelungenen‘, ‚erfolgreichen‘ Transfer. Dabei kristallisieren sich einerseits Kontextvariablen für eine gelungene Transferpraxis von wissenschaftlichem Wissen in Richtung Praxis heraus. Andererseits klassifizieren diese Studien den Transfer stets als einen Kommunikationsprozess, es wäre wohl zielführender, stattdessen von einem Interaktionsprozess zu sprechen (vgl. Abschnitt 3.2.1). Herausfordernd für den Transfer von Wissen sind divergierende Voraussetzungen und Vorstellungen der Akteure, deren gegenseitiger Umgang miteinander in der Interaktion und die dafür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen. Aspekte der Wissensverwendung durch die Akteure bleiben hier lediglich als Problem oder Herausforderung stehen.

Die Zusammenschau der weiteren Untersuchungen, die im Rahmen einer zu gestaltenden Transferpraxis Relevanz aufweisen, wie z.B. aus der Netzwerk-, Praxis-, Lernforschung und der Evidenzbasierten Praxis, bilden weitere Herausforderungen im Umgang mit Divergenzen und Kohärenzen beider Felder ab, an die im Folgenden angeknüpft werden kann.

3.3 Herausforderungen und Anknüpfungspunkte für eine Studie zum Wissenstransfer

Die Bandbreite der in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Untersuchungen verweist auf eine große Mannigfaltigkeit und Komplexität des Wissenstransfers. Dabei besteht sowohl aus interdisziplinärer Sicht als auch aus internationaler Perspektive ein großes und andauerndes Interesse an einer gelingenden Transferpraxis. Die Schwierigkeiten, Wissen zu transferieren, stellen einen wichtigen Grund für weitere Forschungen zum Wissenstransfer dar und werden zugleich in den Resultaten der Forschung immer wieder bestätigt und differenziert. Insgesamt lassen sich die mit dem Transfer verbundenen Herausforderungen unter vier wesentlichen Aspekten subsumieren (Abschnitt 3.3.1). Im Folgenden werden Nahtstellen identifiziert, an denen eine weitere Untersuchung zum Wissenstransfer anknüpfen kann (Abschnitt 3.3.2). Im Ergebnis lassen sich drei Forschungsfragen stellen, welche die Grundlage für die vorliegende Untersuchung bilden (Abschnitt 3.3.3).

3.3.1 Transferherausforderungen und diesbezügliche Problematiken

Die Vielfalt der empirischen Forschung zum Wissenstransfer veranschaulicht, welches Ausmaß an Herausforderungen im Wissenschafts-Praxis-Verhältnis besteht. Zahlreiche Untersuchungen versuchen, Antworten für die Überbrückung des Trennenden zu finden. Letztlich zeigt sich jedoch, dass die Divergenz zwischen den Feldern genuin ist. Es geht deshalb eher um das zu gestaltende Miteinander als um eine einzig auf die Überwindung der Gegensätze abzielende Perspektive. Da jedoch die Herausforderungen so dominant erscheinen, ist die Frage zu stellen, wie mit diesen Herausforderungen im Rahmen der Untersuchung umgegangen werden kann. Insgesamt bestehen vier zentrale Transferherausforderungen: erstens bezüglich des Wissens; zweitens bezüglich des Transferbegriffs; drittens bezüglich der Wissenschaft; und viertens bezüglich der Überbrückung der Kluft zwischen den Feldern.

Wissen als Transferherausforderung

Wissenschaftliches Wissen stellt eine Transferherausforderung dar. Einerseits ist der Einfluss wissenschaftlichen Wissens schwer abzuschätzen, andererseits ist vielfach belegt, dass diese Wissensbestände in der Praxis nur begrenzt wirksam sind. Die Veränderung wissenschaftlicher Wissensbestände im Transferprozess, etwa beim praktisch gewordenen wissenschaftlichen Wissen

(wenn man es noch als wissenschaftliches Wissen bezeichnen kann), ist im Rahmen der Verwendungsforschung konstatiert, aber nicht genauer untersucht worden. Die Robustheit und Macht wissenschaftlichen Wissens ist nicht nur durch die Verwendungsforschung in Zweifel gezogen worden, sondern im Zeitverlauf sind zahlreiche Revisionen, Modifikationen und Perspektivenwechsel erfolgt, die nicht nur wissenschaftliches Wissen betreffen, sondern auf Wissen im Allgemeinen Bezug nehmen (vgl. Kapitel 2).

Aus wissenstheoretischer Sichtweise erodiert die Gewissheit in Bezug auf wissenschaftliches Wissen dadurch, dass Wissen zunehmend als unsicherer und widersprüchlicher wahrgenommen wird. Gegenwärtig setzt sich die Einsicht durch, dass mit dem Wissen auch das Nichtwissen wächst (vgl. Wehling 2007, S. 485; Kapitel 2). Nicht nur ist fraglich geworden, ob die Wissenschaft allgemein gültiges sicheres Wissen erzeugt, sondern zugleich zeigt sich die Kehrseite, dass mit der Wissensproduktion auch Ungewissheit und Nichtwissen entstehen und wachsen. Der Umgang mit Nichtwissen und mit der Unsicherheit des Wissens sind als empirische Grundproblematiken zu beschreiben. Beispielsweise ist der Wunsch, die Wissensverwendung und den diesbezüglichen Transfer zu kontrollieren, aufgrund stetiger Veränderungen der Wissensbestände kaum realisierbar. Diese wissenstheoretischen Einsichten wirken sich auch auf die Modelle von Transfer- und Verwendungsforschung aus, da die Darstellungsweisen und Verlaufsformen in langfristigen Modellen kaum mehr zeitadäquat erscheinen.¹⁰⁶

Der strukturell notwendige Umgang mit Wissen erfordert die Integration der Handlungsperspektive in Fragen zum Transfer. In den transferwissenschaftlichen Studien ist diese Perspektive aber eher nachrangig. Die dort verbreitete Vorstellung einer linearen, systematisch geplanten Transferpraxis kann Kooperationsmodellen gegenübergestellt werden und ließe sich durch diese ablösen. Insbesondere praxisorientierte Modelle können dem adäquaten Einbezug der Handlungsperspektive gerecht werden, wie z.B. die im Rahmen des organisationsinternen Wissensmanagements entwickelten und erprobten Modelle von Bolte und Porschen (2006) (vgl. dazu auch Abschnitt 3.2.2). Die Kooperationshandlungen im Arbeitsalltag bilden sie mit insgesamt fünf Modellen ab: dem Netzmodell (Bolte/Porschen 2006, S. 71ff.), in dem ganze Organisationen netzwerkartig verbunden sind, so dass Wissenstransfer formell wie informell ermöglicht wird; dem

¹⁰⁶ Fischer warnt diesbezüglich davor, die Verwendung des Wissens zu „trivialisieren“ (Fischer 2007, S. 18). Sie differenziert die Problematiken der Verwendungsforschung: erstens empirische Problematiken, die sie auf Probleme der Handlungsempfehlungen zurückführt, zweitens wissenschaftstheoretische Kritik, die zum einen am Wissenschaftszentrismus und zum anderen an der Unsicherheit des Wissens ansetzt, und drittens soziale Faktoren, zu denen etwa Vertrauensverlust und ‚Trivialisierung‘ der Verwendung zählen (vgl. Fischer 2007, S. 18).

Hospitationsmodell (vgl. ebd., S. 110ff.), in dem auf partielle Zusammenarbeit gesetzt wird, die Möglichkeiten des Transfers bietet; dem Rotationsmodell (vgl. ebd., S. 115ff.), das in Form gemeinsamer Projekte quer zum Arbeitsalltag Transfermöglichkeiten bietet; dem Wanderermodell (vgl. ebd., S. 127ff.), in dem ein Beauftragter für spezielle Schnittstellenprobleme durch ‚Wanderschaft‘ Transferleistungen erbringt; und im Tandemmodell (vgl. ebd., S. 130ff.), in dem Vertreter verschiedener Organisationsbereiche im ‚Tandem‘ zusammenarbeiten, wodurch Wissenstransfer erfolgt. Bei diesen Gestaltungsmodellen wird auf alltagsorientierte Transferprozesse gesetzt, die sich in diesen Formationen für unterschiedlichste Betriebsstrukturen eignen und bewährt haben. Inwiefern sich diese Systematiken auf den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis übertragen lassen, ist aufgrund der divergierenden wissenstheoretischen Strukturen jedoch ungewiss. Immerhin werden Anknüpfungspunkte erkennbar. So zeigt sich, dass nicht nur eine Transferrichtung in den Blick zu nehmen ist und der Transfer immer auch Rückwirkungen auf den Transferierenden einschließt; ebenso dass nicht nur wissenschaftliches Wissen, sondern auch praktisches, nicht formalisierbares Erfahrungswissen transferierbar ist (vgl. Abschnitt 3.2.2 und Kapitel 2).

Definitiorische Transferherausforderungen

Transferwissenschaft und Verwendungsforschung definieren ihren Gegenstand Wissen unterschiedlich. Während das zu transferierende Wissen im Rahmen der Untersuchungen der Transferwissenschaften meist keiner Wissensart explizit zugeordnet wird, bildet der Bezug auf das wissenschaftliche Wissen den Mittelpunkt der Untersuchungen im Rahmen der Verwendungsforschung. Unklar bleibt in der Verwendungsforschung, „was unter dem Begriff soziologisches Wissen zu verstehen ist und wie das Vorkommen bzw. Nicht-Vorkommen dessen, was dieser Terminus bedeutet, empirisch festzustellen ist“ (Wingens/Fuchs 1989, S. 209). In den transferwissenschaftlichen Studien wird auf eine Beschreibung von Wissensart und -form oft verzichtet, so dass hier eine Lücke bleibt. Janich weist auch explizit darauf hin, dass es Unterschiede bezüglich des Erfolgs eines Transfers gibt, die abhängig von der Art des zu transferierenden Wissens sind (vgl. Janich 2005, S. 37). Es bleibt allerdings offen, ob das zu transferierende Wissen auch tatsächlich dem bestehenden Kategoriensystem entspricht oder ob nicht ein ganzer Strauß an Wissensformen und -arten beteiligt ist.

Insgesamt scheint die Praxis als Untersuchungsfeld im Rahmen der Verwendungsforschung zu unscharf definiert (vgl. Bonß 2001, S. 92f.), weshalb Bonß vorschlägt, charakteristische

Praxisformen zu beschreiben und diese von der Wissenschaft abzugrenzen. Wegen der unscharfen Definition der „tatsächlichen Praxen“ (Bonß 2003, S. 42) konnten zwar in divergierenden Praxisfeldern zahlreiche Wissensverwendungsstrategien identifiziert werden, jedoch bleibt eine Bezugnahme auf charakteristische Praxisformen aus. Allerdings hält auch Bonß daran fest, dass das Untersuchungsfeld für den Wissenstransfer im Feld der Praxis liegt. Wie das Feld der Wissenschaft, die ja ebenfalls am Transferprozess beteiligt ist und deren Akteure in den Transferprozess involviert sind, genauer zu fassen und zu charakterisieren ist, scheint nicht im Fokus zu stehen. Es wäre aber nicht nur von divergierenden Praxisfeldern, sondern auch von divergierenden Wissenschaftsfeldern auszugehen (vgl. Abschnitt 3.1.2).

Wissenschaftsspezifische Transferherausforderungen

Wissenschaft und Gesellschaft bedingen sich gegenseitig, so dass sich mit der Veränderung der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Anforderungen auch die Wissenschaft verändert (hat). Die Aufgabe und Fähigkeit, innovative gesellschaftliche Lösungen z.B. für nachhaltiges Wirtschaften oder für neue Formen der Vergemeinschaftung zu finden, wird überwiegend der Wissensgesellschaft¹⁰⁷ zugeschrieben (vgl. Weingart et al. 2007). Die zunehmende Verwissenschaftlichung, die Globalisierung der Informations- und Wissensnetze sowie die gesteigerte Wahrnehmung von Risiko und Kontingenz erhöhen den Bedarf und das Angebot an Wissen stetig, weshalb seit Mitte der 1990er Jahre facettenreiche Diskussionen hierzu entstanden (vgl. Weingart et al. 2007; Rammert 1999; Willke 1998; Stehr 1994; Knorr-Cetina 1989). Wissen wird zunehmend als zentrale Ressource für unsere Gesellschaft reklamiert (vgl. Maasen 2009; Weingart et al. 2007 u.a.). Diese Entwicklung fixiert sich auch in politischen Interventionen (z.B. Lissabon-Strategie 2000), was wiederum neue Anforderungen an den inter- und transdisziplinären Wissensaustausch mit sich bringt (vgl. Maasen 2009; dazu auch Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012a; vgl. Kapitel 2). Dadurch dürfte sich insbesondere auch die Rolle der Dritten – der Entscheidungsträger – im Dreigespann verändern.

¹⁰⁷ In Anlehnung an Jäger (2007) wird der Begriff der Wissensgesellschaft als „Verständigungsformel“ (ebd., S. 668) benutzt. Denn Veränderungsprozesse lassen sich zwar exzellent beschreiben, doch Erklärungen für den Wandel liefert diese Beschreibung ebenso wenig, wie eine Antwort auf die Frage gegeben werden kann, „ob und wann diese Entwicklung an ihre Grenzen stößt“ (Lau/Bösch 2003, S. 213).

Feldübergreifende Problematiken als Transferherausforderungen

Die zentrale Fragestellung der Verwendungsforschung, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis transportiert werden können mit dem Ziel, die „weniger vernünftige oder gar irrationale gesellschaftliche Praxis“ durch die Verwendung wissenschaftlicher Argumente „auf das Rationalitätsniveau der Wissenschaft zu heben“ (Beck/Bonß 1995, S. 416), beschreibt bereits einen Konfliktherd zwischen Wissenschaft und Praxis hinsichtlich des Rationalitätsgefälles von Wissen und unterschiedlicher Logiken. Neben- oder Auswirkungen der Verwissenschaftlichung zählen ebenso wie ungelöste Macht- und Herrschaftsfragen (z.B. Anerkennung versus Kontrolle) und scheinbar unüberwindbare Interaktionsbarrieren zu den schwierigsten Herausforderungen für einen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis. Die Befunde der Verwendungsforschung und der Transferforschung verdeutlichen die Problematik der Struktur- und Arbeitsbedingungen ebenso wie der Arbeits- und Handlungsweisen, die sich gerade an der Nahtstelle zwischen diesen beiden Feldern auftut (vgl. dazu auch Dewe 2009, S. 90). Die Spurensuche müsste damit an den „Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Praxis [beginnen], wo wissenschaftliche Ergebnisse einfließen durch Auftragsforschung, Verarbeitung in Planungsabteilungen, Beratungsgremien etc.“ (ebd., S. 30). Gerade gegenseitiges Vertrauen zwischen den jeweiligen Tätigkeitsbereichen von Wissenschaft und Praxis könnte als sozialer Faktor unterstützend wirken, d.h. ein Vertrauen der Wissenschaftsakteure in die professionelle Handlungskompetenz der Praxisakteure und ein Vertrauen der Praxisakteure in die wissenschaftliche Analysekompetenz der Wissenschaftsakteure – und das trotz einer möglichen Erfolglosigkeit eines konkreten Wissenstransfers (vgl. Fischer 2007, S. 22). Umgekehrt: Sporadische, selektive, situative und zufällige Wissensverwendung kann auch zu Abschottung, Ignoranz und Arroganz und damit auf beiden Seiten zu Interaktionsschwierigkeiten führen (vgl. Lucke 2008, S. 159). zwar werden sowohl in der Verwendungsforschung als auch in den Transferwissenschaften die Problematiken benannt, die Erfahrungen im Miteinander werden aber in beiden Fällen kaum zum Thema (vgl. Abschnitt 2.3.2).¹⁰⁸

Die Macht- und Herrschaftskomponenten werden besonders bedeutsam in Kombination mit den Kontext von Struktur- und Arbeitsbedingungen zu. Fehlen institutionelle und professionelle Regelungen für einen kontinuierlichen Transfer, z.B. in Form klar definierter Arbeits- und Handlungsweisen, wird der Transfer der Willkür und Zufälligkeit von Personen, Kontext und

¹⁰⁸ Lucke kritisiert die Verwendungsforschung auch hinsichtlich der methodischen Herangehensweise, da die quantitative Inhaltsanalyse zwangsläufig zu begrenzten Erkenntnissen führen müsse (vgl. Lucke 2008, S. 153). In den Transferstudien bleibt z.B. bei Steuer (2006, S. 302ff.) die Senderperspektive unbeleuchtet, während dies bei Roelcke (2005, S. 42) die subjektive Komponente des Empfängers ist.

Situation überlassen (vgl. Lucke 2008, S. 159). Die subjektiven Momente und die damit verbundenen akteursbezogenen Wissensbestände üben Wirkungen aus, die einerseits förderlich und andererseits hinderlich hinsichtlich der strukturellen und kontextuellen Aspekte (etwa politischer oder wirtschaftlicher Ansprüche) sein können und nicht durch eine systematisch-strategische Zielrichtung ausgeschaltet werden können. Auch die subjektive Komponente ist daher mit vielen Schwierigkeiten und Herausforderungen verbunden (vgl. z.B. Szulanski 2000, S. 33ff.). Ein Großteil der Transferstudien basiert aber auf quantitativen Erhebungen, in denen gelungene Transferoptionen z.B. für organisationales Wissensmanagement in den Blick genommen werden (vgl. Werner 2004, S. 48), und auch die Verwendungsforschung hat großenteils auf quantitative Datenanalyse gesetzt. Die subjektiven Aspekte konnten somit nur rudimentär und eher als Nebenwirkung erfasst werden.

Die wissens- und wissenschaftsbezogenen Aspekte stehen in engem Zusammenhang mit den Struktur- und Arbeitsbedingungen sowie mit den Arbeits- und Handlungsweisen. Die Beziehungsaspekte bringen die Dynamik der Kräfteverhältnisse zwischen Wissenschafts- und Praxisfeld zum Vorschein, welche sich in Macht- und Herrschaftsansprüchen und -problematiken äußert. In den empirischen Studien spiegeln sich denn auch die oben herausgearbeiteten Erkenntnisse über institutionelle Divergenz und professionelle Kohärenz der Felder. Im Folgenden wird diskutiert, an welche Befunde und Überlegungen aus diesen Studien bei der Analyse der Transferpraxis angeknüpft werden kann.

3.3.2 Forschungsdefizite beim Wissenstransfer und Anknüpfungspunkte für die empirische Untersuchung

Während Studien im Rahmen der Transferwissenschaften eher auf Struktur- und Arbeitsbedingungen und daran gekoppelte und erstrebenswerte Arbeits- und Handlungsweisen gerichtet sind, zielt die Verwendungsforschung zentral auf die Arbeits- und Handlungsweisen und daran geknüpfte Wissensbestände ab. Anknüpfungspunkte an beide Forschungsstränge lassen sich erstens forschungsprogrammatisch abbilden, zweitens definitorisch und drittens methodologisch.

Forschungsprogrammatische Aspekte als Ausgangspunkt weiterer Forschungen zum Wissenstransfer

Die Strukturdimension wurde insbesondere von den Transferwissenschaften in zahlreichen Studien erforscht, dagegen ist die Handlungsdimension seit der Verwendungsforschung als herausforderndes Element beschrieben, seit deren Ende aber kaum mehr weiter bearbeitet worden. Besonders die Handlungsdimension ist nicht leicht in den Griff zu bekommen, aber für eine empirische Untersuchung über den Wissenstransfer sehr wesentlich. Der Umgang mit institutionellen Divergenzen zwischen Wissenschaft und Praxis erscheint ebenfalls wichtig. Es erweist sich als sinnvoll, die Felder Wissenschaft und Praxis aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu betrachten. Die differenten Perspektiven erfordern ein Abstandnehmen von der Linearität des Wissensaustauschs, wie sie in den Forschungen der Transferwissenschaften größtenteils reklamiert bzw. vorausgesetzt wird. Dafür sprechen auch die in den Studien beider Strömungen beschriebenen Schwierigkeiten im Umgang miteinander bei der Wissensverwendung und dem Transfer. So liegt es nahe, die Beziehungsebene zu inkludieren und dabei auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse einzubeziehen. Eine Untersuchung der Beziehungsebene erfordert es, die mit dem Wissensaustausch verbundenen Erfahrungen und die formellen und informellen Anlässe zum Transfer zu analysieren. Ein solcher forschungsprogrammatischer Zuschnitt geht auf Distanz zu der Vorstellung eines technokratisch gemanagten Transfers.

Die Veränderungen des Selbst- und Fremdverständnisses von Wissenschaft spiegeln sich in den Einstellungen der Akteure wider. Ob und inwieweit Wissen von den Akteuren als Ressource verstanden wird, sich neue Formen der Wissensgenese tatsächlich bewähren, vom Wissenschaftszentrismus tatsächlich Abstand genommen wird, das sind derzeit offene Fragen, auf die sich Antworten sekundär in der Rekonstruktion der Transferpraktiken abbilden lassen könnten. Die Veränderungen auf der Wissenssebene und bezüglich der Sicht auf Wissen, wie die wachsende Uneindeutigkeit des Wissens, der zunehmend nötige Umgang mit Nichtwissen, die Geschwindigkeit der Veränderung von Wissensbeständen etc., beanspruchen einen daran angepassten Umgang mit Wissen und verpflichten zu neuen Ausgangsstrukturen. Die Rekonstruktion der Transferpraktiken muss demnach auch eine Analyse der transferierten Wissensbestände einbeziehen, um zu erfahren, von welchem Wissen ausgegangen wird und wie sich dieses Wissen zusammensetzt. Zugleich könnten sich hier Schwerpunktsetzungen der Akteure abbilden, um mit der Masse an Wissen und der Veränderung der Gewissheit von Wissen

umzugehen. Diese Entwicklungen und die darauf reagierenden Schwerpunktsetzungen führen möglicherweise zu veränderten Handlungsweisen wissenschaftlich und praktisch tätiger Akteure in der Transferpraxis.

Die Darstellung der Modelle zum Umgang mit Wissen und der Transfermodelle verweist auf die Berechtigung beider Perspektiven. Stehen bei den Modellen zum Umgang mit Wissen die subjektiven Bezüge im Vordergrund, so fokussieren die Transfermodelle auf die Struktur- und Handlungsdimensionen. Diese beiden Dimensionen lassen sich analytisch trennen, doch letztlich bilden sie zwei Seiten desselben Transferegeschehens ab, und so entstehen zwei unterschiedliche Modellarten, die die je andere Perspektive mindestens implizit inkludieren. Auch wenn der Schwerpunkt unterschiedlich gesetzt wird, ist die Beschäftigung mit der Thematik des Wissens immer auch eine Beschäftigung mit dem Transfer, und umgekehrt verlangt die Auseinandersetzung mit dem Transfer auch immer einen Blick auf das Wissen. Denn für einen Wissenstransfer muss gewusst werden, was wie wohin transferiert werden kann bzw. soll. Dadurch rücken die Akteure bei der Fragestellung nach der Gestaltung der Transferpraxis in das Zentrum, wobei das zu transferierende Wissen und die Praktiken des Transfers zu berücksichtigen sind.

Definitive Grundannahmen zur Untersuchung des Wissenstransfers

Transfer stammt von dem lateinischen Verb „transferre“ und bedeutet, etwas von einem Ort zum anderen zu bringen (vgl. z.B. Oliver 2009, S. 62ff.). Ein linear gedachter Begriff des Transfers hebt dabei auf eine einseitig gerichtete Praxis ab, doch gerade die Verwendungsforschung hat bereits gezeigt, dass diese Vorstellung nicht haltbar ist. Zirkularität und Fortsetzungsfolgen bestimmen die Transferpraxis ebenso wie die damit einhergehenden Rückkopplungsprozesse, die vor allem zu Problematiken zwischen den Akteuren der unterschiedlichen Felder führen. Es ist daher fraglich, wie adäquat ein Transferbegriff, in dem eine solche Unilinearität mitschwingt, für eine Untersuchung einer sich hybrid gestaltenden Transferpraxis sein kann. Unter Berücksichtigung des Forschungsstands ist jedenfalls eine begriffliche Erweiterung mitzudenken.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Überlegungen, den Transferbegriff durch einen anderen Begriff zu ersetzen, wie z.B. den Begriff des Austauschs, erscheinen nicht zielführend. Die in der Psychologie entwickelten Theorien und Untersuchungen zum Austausch liegen mehr als 50 Jahre zurück und sind seither weder weiterentwickelt noch modifiziert wurden. Theoretisch-methodologisch und konzeptionell ist der Austauschbegriff deshalb nicht geeignet (vgl. z.B. Blau 1964; Blau/Stehr 1978; Fuchs-Heirik/Barlösius 2007).

Methodologische Notwendigkeiten

Steht der Transfer im Zentrum des Erkenntnisinteresses, so ist die Berücksichtigung und detaillierte Analyse der subjektiven Aspekte unerlässlich. Einzig eine qualitative Perspektive ermöglicht es, ein Verständnis der Deutungsmuster der am Transfer beteiligten Akteure zu erhalten. Der Umgang in den gegebenen Struktur- und Arbeitsbedingungen, die dazustellenden Arbeits- und Handlungsweisen, die sich beim Transfer von Wissen abbilden, und auch die Wissensbestände, die transferiert werden, lassen sich lediglich durch eine subjektive Perspektive extrahieren, durch die zugleich auch die Beziehungen zwischen den beteiligten Akteuren zu fassen sind. Um die vollzogenen Austauschpraktiken zu analysieren und Routinen und Erfahrungswerte ebenso zu integrieren wie Kompetenzen und Strukturelevanzen, muss auf die subjektive Sichtweise der Transferakteure zurückgegriffen werden. Diese subjektive Perspektive und ein entsprechendes qualitatives Vorgehen sind daher methodische Essentials der vorliegenden Studie. Kapitel 4 gibt detaillierteren Aufschluss über das methodische Vorgehen.

3.3.3 Ausgangshypothesen und Forschungsfragen dieser Untersuchung zum Wissenstransfer

In diesem Abschnitt wird das zentrale forschungsleitende Erkenntnisinteresse benannt, und es werden drei Ausgangshypothesen sowie die sich an sie anschließenden Forschungsfragen vorgestellt.

In Bezug auf die Fragestellung nach der Praxis des Wissenstransfers zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis erschien die Frage nach dem Wissenschafts-Praxis-Verhältnis brisant, was sich sowohl in der theoretischen als auch in der empirischen Aufarbeitung des Forschungsstands zeigte, gerade weil dieses Verhältnis durchgängig als eines gekennzeichnet wird, mit dem zahlreiche Herausforderungen verbunden sind. Die theoretische Auseinandersetzung zielte auf die Hintergründe der Schwierigkeiten im Miteinander der Akteure. Zu diesen Hintergründen zählen einerseits divergierende institutionelle Voraussetzungen bzw. Bedingungen in den beiden Feldern und verbindende bzw. auch verbindliche professionelle Anforderungen andererseits. Die empirischen Annäherungen machen das Fass der Schwierigkeiten im Miteinander auf – wobei zugleich fast durchweg der Fokus auf die Überwindung der trennenden Aspekte im Wissenschafts-Praxis-Verhältnis gerichtet ist. Es wird jedoch auch deutlich, dass in Bezug auf das Miteinander im Wissenschafts-Praxis-Verhältnis ein Forschungsdefizit besteht. Diesem Forschungsdefizit zu

begegnen ist das Grundanliegen der vorliegenden Untersuchung. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Ausgangshypothesen mit folgenden Fragestellungen formulieren:

1. Die Grundlage für den Wissenstransfer bilden die aktuellen Verständnisweisen von Wissen und Wissenschaft sowie der gesellschaftliche Wandel hin zu einer Wissensgesellschaft mit dem Anspruch, durch Wissen innovative Problemlösungen zu ermöglichen. Bezogen auf den Wissenstransfer bildet sich dies einerseits in neuen Formen der Wissensproduktion ab, für die der Wissenstransfer grundlegend ist, und andererseits wird ständig neues Wissen erforderlich, weshalb auch im Arbeitsalltag ein stetiger Transfer bei der Verwendung des Wissens stattfindet. Auf dieser Grundlage stellt sich die Frage: *Wie gehen professionelle Akteure aus Wissenschafts- und Praxiskontexten in ihrem Arbeitsalltag mit dem Wissen um und wie gestalten sie dabei den Transfer?*

2. Optionen für den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis bilden unterschiedliche, in den Feldern vorhandene Wissensarten (praktisches und wissenschaftliches Wissen) und -formen (explizites und implizites Wissen). Über die Bedingungen eines fruchtbaren Transfers, die Frage, welches Wissen wie ausgetauscht wird und wie Ansatzpunkte, Strategien und Taktiken einer gemeinsamen Wissensproduktion, die dieses Potenzial in Gänze nutzt, aussehen könnten, ist bislang ebenso wenig bekannt wie über die mit dem Transfer verbundenen Wechselwirkungen und Rückkopplungsprozesse. Daher stellt sich zunächst die Frage: *Welches Wissen wird wie transferiert?*

3. Zu den Bedingungen für den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis zählt das Verhältnis zwischen den Feldern, welches von wechselseitigen Erwartungen und Enttäuschungen und einem dynamischen Kräfteverhältnis zwischen institutionellen Divergenzen und professionellen Kohärenzen geprägt ist. Ein gelingender Wissenstransfer benötigt daher den Blick auf die subjektiven Einstellungen und arbeitspraktischen Erfahrungen der Akteure beider Felder. Dazu zählen auch die Vorstellungen über das Wissen der jeweils anderen Akteure und die Potenziale für eine neue Qualität des wechselseitigen Wissenstransfers. Demnach steht hier im Zentrum, welche Erfahrungen die Akteure beim Transfer machen und wie sie diese bewerten. Die Frage lautet: *Welche Erfahrungen und Vorstellungen haben die professionellen Akteure beim Transfer von Wissen?*

Alle drei Ebenen (Grundlage, Optionen und Bedingungen) beinhalten jeweils die Aspekte der Struktur- und Arbeitsbedingungen, der Arbeits- und Handlungsweisen sowie der Wissensbestände.

Im Folgenden wird das Untersuchungsfeld vorgestellt, auf dem ich diesen Fragen nachgegangen bin, und die Wahl dieses Untersuchungsfelds begründet.

3.4 Spezifika des professionellen Feldes Sozialer Arbeit

Will man den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis untersuchen, ist ein klar eingegrenzter Untersuchungsgegenstand – hier in Form der Auswahl einer Profession, die über ein Wissenschafts- und Praxisfeld verfügt – erforderlich. Hier wurde die Profession Soziale Arbeit gewählt. Die Wahl gründet in der besonderen Eignung zur Rekonstruktion der Transferpraktiken.¹¹⁰ Denn es ist davon auszugehen, dass in dieser Profession zum einen ein relativ geringer Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis stattfindet und zugleich die Akteure zunehmend aufeinander angewiesen und damit zu einem Transfer verpflichtet sind. Diese Ausgangssituation müsste zu einem Spannungsverhältnis zwischen den Akteuren beider Felder beitragen, wodurch ein Transferradius mit einer hohen Problembehaftung vorhanden sein müsste. Vor diesem Hintergrund werde ich mich auf eine grobe Rahmung der Sozialen Arbeit konzentrieren und keine inhaltlichen Aspekte (wie z.B. Professionsansätze) behandeln.

Laut der internationalen Definition lässt sich die Profession Soziale Arbeit wie folgt fassen: „The social work profession promotes social change, problem solving in human relationship and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work” (International Federation of Social Workers 2012).¹¹¹ Diese Definition wird sowohl von den Organisationen der in der Praxis der Sozialen Arbeit Beschäftigten (IFSW) als auch von den Organisationen der wissenschaftlich tätigen Akteure (IASSW) anerkannt und findet weltweite Akzeptanz und Befürwortung. Sie verweist bereits auf den gesellschaftlichen Standort Sozialer

¹¹⁰ Die Transferpraktiken können dabei sowohl inter- als auch transdisziplinär stattfinden.

¹¹¹ Diese internationale Definition Sozialer Arbeit wurde nach einem rund fünfjährigen Diskussions- und Aushandlungsprozess anlässlich der Joint International Conference of IASSW (International Association of Schools of Social Work) and IFSW (International Federation of Social Workers) in Montreal von rund 2000 anwesenden KonferenzteilnehmerInnen aus allen fünf Kontinenten im Juli 2000 proklamiert.

Arbeit, der zwischen „den großen Funktionsbereichen des sozialen Sicherungssystems, des Gesundheitssystems, des Erziehungssystems und des rechtlichen Sanktionssystems“ (Mühlum 2004, S. 132) angesiedelt ist. Damit ist Soziale Arbeit der Sozialpolitik, der Gesundheitspolitik, der Bildungspolitik und der Rechtspolitik zugeordnet. Die damit verbundenen wissenschaftlichen Disziplinen sind infolgedessen Nachbardisziplinen beziehungsweise Bezugswissenschaften Sozialer Arbeit. Im Einzelnen sind das die Politologie, die Soziologie, die Pädagogik, die Psychologie, die Erziehungswissenschaft, die Rechtswissenschaften, die Philosophie und die Medizin. Ummantelt wird Soziale Arbeit vom Gesellschaftssystem, dem kulturellen System, dem Wirtschaftssystem und dem ökologischen System (vgl. Mühlum 2004). Aus dieser Position Sozialer Arbeit resultiert ein gesellschaftliches Mandat, da Soziale Arbeit gesellschaftliche Arbeit ist und zugleich den Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen erfordert. Diese Position der Sozialen Arbeit führt dazu, dass die Mittelverteilung und -nutzung an den sozialpolitischen Leitlinien orientiert sein muss. Die finanziellen Mittel sind gerade gegenwärtig knapp kalkuliert, zumal die Knappheit der öffentlichen Mittel das Finanzvolumen des Staates einschränkt. Die Leitlinien sehen vor, dass Leistungen nach Wirkung bezahlt werden (vgl. Gödicke 2011, S. 189). Diese konkrete sozialpolitische Ausrichtung wird auch als eine Einführung des Marktes in die Soziale Arbeit bezeichnet und kontrovers diskutiert wird.¹¹² Für den Staat ist die Soziale Arbeit in den sozialen Organisationen Belastung und Notwendigkeit gleichermaßen. Besondere Bedeutung kommt der Sozialen Arbeit in unserer Marktwirtschaft im Hinblick auf den globalen Weltmarkt zu, da in einer global operierenden Wirtschaft nicht nur globale Marktrechte und Freiheiten eingefordert werden können, sondern auch globale Pflichten zu übernehmen sind, wofür die Soziale Arbeit prädestiniert ist. Soziale Arbeit ist gesellschaftliche Arbeit, die aufgrund ihres Mandats mit gesellschaftlichen Problempunkten beschäftigt ist, in und an diesen agiert und zugleich vom Zugriff auf gesellschaftliche Ressourcen in besonderer Weise abhängig ist (vgl. Vahsen/Mane 2010, S. 13ff., 79; Oestreicher 2010, S. 6ff.). Schließlich gilt es die bürokratische Sondersituation der Sozialen Arbeit zu beachten, da Soziale Arbeit nicht einfach im gesetzlichen Rahmen operiert, sondern Gesetze vollzieht (vgl. Vahsen/Mane 2010, S. 15f.).

¹¹² Bundesfinanzminister Steinbrück befürwortete in seiner Grundsatzrede vom Jahr 2006 die Marktorientierung: „Die Leistungen des Staates müssen strikt an die Art ihrer Wirkung gebunden werden: was aktivierend wirkt, muss bleiben, und es kann sogar ausgebaut werden, wenn zugleich alles das abgebaut wird, was zu Passivität und übertriebener Anspruchshaltung führt. [...] Das erste Ziel muss mehr denn je werden, den Einzelnen zur Teilnahme und Teilhabe an den Märkten zu befähigen“ (vgl. Schäfer 2010). Mit dem Blick auf die Schwächsten unserer Gesellschaft steht diese politische Äußerung dem Sozialstaatsprinzip diametral gegenüber (vgl. Grundgesetz, Art. 20 und Art. 28). An der Notwendigkeit der Sozialen Arbeit bestehen auf der anderen Seite keine Zweifel, wie aktuelle Zahlen belegen. So werden trotz leerer Staatskassen 2007 „13% mehr neue Stellen gemeldet“ (Burgard 2008, S. 159).

Als Dienstleistungsarbeit charakterisiert, ist die Soziale Arbeit auf den einzelnen Menschen in der Gesellschaft und die Gesellschaft als Ganzes angelegt (vgl. Schilling 2012, S. 164). Grundsätzlich ist der Tatsache, dass Soziale Arbeit eine Dienstleistung darstellt, nicht zu widersprechen. Präziser formuliert dies Schnurr, der Soziale Arbeit unter die „Humandienstleistungsorganisationen“ rechnet (Schnurr 2003, S. 333). Dewe und Otto sehen Soziale Arbeit als „moderne Dienstleistungsprofession“ (Dewe/Otto 2010, S. 180), welche eine partielle Instrumentalisierung durch den Staat einbezieht, ohne den die Autonomie Sozialer Arbeit Schaden nehmen würde (vgl. Dewe/Otto 2010, S. 181). Die Soziale Arbeit bezieht ihr gesellschaftliches Mandat also aus ihrem Dienstleistungscharakter.

Gehrmann und Müller betonen, dass Problemlagen gesellschaftlich (mit-)verursacht sind und dass es Aufgabe der Sozialen Arbeit sei, „die Stärken und Ressourcen dieser Menschen auch im sozialen Umfeld genauer zu untersuchen [...], damit die eigenen Möglichkeiten und ein soziales Netzwerk mobilisiert werden können. Die geeigneten Unterstützungsleistungen sind effektiv und effizient als Dienstleistungen zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen“ (Gehrmann/Müller 1996, S. 10). Damit wird zum einen davon ausgegangen, dass Soziale Arbeit mit ihrem Mandat für die Klientel ein gesellschaftliches Mandat zu erfüllen hat. Die traditionelle defizit- beziehungsweise problemorientierte Sichtweise dieses Mandats hat sich immer mehr zu einer Perspektive der Ganzheitlichkeit und Vielschichtigkeit entwickelt, wie dies z.B. in lebensweltorientierten (vgl. z.B. Thiersch 2012; Böhnisch 2012) und systemtheoretischen (vgl. z.B. Staub-Bernasconi 2007; Miller 2001) Theorien der Fall ist.¹¹³ Doch neben dem Mandat für die Klientel gewinnen heute zum anderen zunehmend auch Aspekte der Dienstleistung in der Gegenstandsbestimmung an Bedeutung, wie bereits das obige Zitat zeigte. Gerade der Aspekt der Dienstleistung erscheint im Blickwinkel moderner Gesellschaften zunächst naheliegend, entpuppt sich allerdings bei genauerem Hinsehen als eine „Herrschaft der Zahlen“ (Vormbusch 2012), bei der „die sozialen und kulturellen Kapitalien gegenüber den im engeren Sinne ökonomischen Kapitalien [...] immer wichtiger“ werden (Vormbusch 2012, S. 19). Dieser Herrschaft der Zahlen geht Vormbusch in seinem gleichnamigen Buch nach und stellt Fragen nach dem Zweck dieser Herrschaft und den Aufgaben und Handlungskonsequenzen für die Akteure (vgl. ebd., S. 20ff.). Dabei wird deutlich, wie schwierig der Umgang mit den Dienstleistungsanforderungen für die Akteure ist, die jenseits von Wissen-„Erzählen“ häufig nur noch Wissen „zählen“ (Vormbusch 2012, S. 206; hervorgehoben im Original). Dies findet Ausdruck in der „Sozio-Kalkulation“¹¹⁴ (ebd., S. 206; hervorgehoben im

¹¹³ Ein umfangreicher Überblick über die Theorien Sozialer Arbeit findet sich bei Engelke et al. (2009).

¹¹⁴ Vormbusch (2012) bezeichnet Soziokalkulation als einen Prozess aus Deutung, Aushandlung und Selbstformung, der sich zwischen dem Messen und dem Bewerten vollzieht. „Die Produktivität der Soziokalkulation beruht [...] auf

Original) und damit in der Verbindung von Zählen und Erzählen. Inwiefern dieser „Wissenskapitalismus“ (Vormbusch 2012, S. 19) sich auf den Transfer im Kontext der Sozialen Arbeit auswirkt, bleibt zu prüfen. Die Profession der Sozialen Arbeit befindet sich damit einerseits in einer Sonderposition ‚zwischen den Stühlen‘ gesellschaftlicher Systeme und ist andererseits an die gesellschaftlichen Bedingungen gebunden und mit ihnen verschweißt. Im Sinne der Diskussionen der public sociology (vgl. Abschnitt 2.1.1) ist die Nähe zwischen gesellschaftlicher Öffentlichkeit und Profession ein „historisches Artefakt“ (Büchner 2012, S. 21) und als solches gerade für die Soziale Arbeit konstitutiv. Die von der Profession Sozialer Arbeit zu bearbeitenden gesellschaftlichen Problemlagen erfordern seit jeher eine starke inter- und transdisziplinäre Ausrichtung der Professionellen (vgl. Büchner 2012, S. 41; dazu auch Bango 2008, S. 143ff.).¹¹⁵ Demnach bietet die Auswahl der Profession Sozialer Arbeit die Möglichkeit, eventuelle inter- und transdisziplinäre Transferpraxen in Verbindung mit dem professionellen Wissenstransfer zu rekonstruieren. Insgesamt vier wesentliche Gründe sprechen für die Untersuchung des Wissenstransfers anhand der Profession Sozialer Arbeit:

Erstens verweist die Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft auf eine besonders enge Verknüpfung zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren (vgl. Schwarz 2011, S. 177; dazu auch Stender 2013, Staub-Bernasconi 2007 u.a.). Die daraus resultierende Wissenschafts-Praxis-Nähe im Rahmen der Profession Sozialer Arbeit müsste die Akteure geradezu zu einem Transfer zwischen den Feldern verpflichten. Zugleich ist von einer eher losen Kopplung zwischen Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit auszugehen (vgl. z.B. Staub-Bernasconi 2007, S. 271f.). Zum Beispiel ist der Transfer neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis Sozialer Arbeit naturgemäß nicht so zwingend und unmittelbar geboten wie dieser essentiell in der Medizin, der Informations- oder Kerntechnologie verbindlich ist. Da die Akteure relativ autonom in den Feldern Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit tätig sein können und auch einer handlungswissenschaftliche Verpflichtung unterliegen kann von gegenläufigen Dynamiken ausgegangen werden, die einen Transfer erfordern aber nicht notwendigerweise voraussetzen.

asymmetrischen, kollektiven und konflikthaften Aushandlungen, die im Medium des organisierten Zahlengebrauchs geführt werden und die als solche für die Betroffenen auch beobachtbar sind. An die gewissermaßen naive Überzeugung der Objektivität bestimmter Kennziffern ist die Funktionalität einer solchen Steuerung nicht mehr gebunden“ (Vormbusch 2012, S. 225).

¹¹⁵ Büchner (2012) geht in ihrem Buch ‚Soziale Arbeit als transdisziplinäre Wissenschaft zwischen Verknüpfung und Integration‘ der Frage der Transdisziplinarität in der Sozialen Arbeit nach (vgl. insbesondere Büchner 2012, S. 25-47). In Bezug auf die Sozialarbeitswissenschaft diskutiert Bango (2008) die Transdisziplinarität (S. 148ff.).

Zweitens stellt die Integration interdisziplinärer Wissensbestände, welche die Profession der Sozialen Arbeit seit jeher prägt (vgl. Schumacher 2011, S. 19ff.)¹¹⁶, an die professionellen Akteure besonders hohe Anforderungen, da der Transfer dieser professionsverwandten, doch fachfremden Wissensbestände stets einen Bestandteil des Alltagshandelns darstellt (vgl. Abschnitt 5.3). Diese Besonderheit ermöglicht, dass der Wissenstransfer von professionseigenem und professionsverwandtem Wissen gleichermaßen betrachtet werden kann, weil beide Arten von Wissensbeständen einen genuinen Bestandteil der Profession Sozialer Arbeit bilden.

Drittens besteht eine Verwiesenheit der wissenschaftlichen Organisationen aufeinander aufgrund einer institutionellen Sondersituation. Einzigartig in der deutschen Hochschullandschaft ist die institutionelle Verortung Sozialer Arbeit sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen (vgl. Oestreicher 2010, S. 34ff.). Zwar bestehen Unterschiede in den Fachbezeichnungen; so wird an Fachhochschulen Soziale Arbeit, Sozialwesen oder Sozialarbeit als Studienfach angeboten, während an den Universitäten Sozialpädagogik im Rahmen der Erziehungswissenschaften gelehrt wird. Letztlich jedoch lassen sich all diese Spezifikationen unter den Begriff der Sozialen Arbeit subsumieren (vgl. Oestreicher 2010, S. 5). Durch diese disziplinäre Besonderheit kann der Transfer nicht nur entweder im Wissenschaftsfeld der Universitäten oder der Fachhochschulen untersucht werden, sondern in beiden Wissenschaftsfeldern. Diese Option stellt eine Erweiterung für die Erkenntnisse über die Transferpraxis dar. Diese institutionelle Besonderheit erlaubt es auch, die Rivalitäten zwischen den Akteuren verschiedener Institutionen in Form von z.B. Macht- und Herrschaftskonflikten bei Definitions- und Gestaltungsthemen in allen höheren Bildungssektoren zu rekonstruieren (vgl. Abschnitt 3.3). Sie ermöglicht es, Aussagen über das Miteinander beim Transfer in verschiedenen Wissenschaftskontexten der höheren Bildung zu treffen. Solche Aussagen erscheinen gerade vor dem Hintergrund eines immer flexibler gehandhabten Bildungssystems mit unterschiedlichsten Bachelor-Master-Kombinationen zwischen Fachhochschul- und Universitätslandschaft relevant (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012a). Insgesamt gestattet das Beispiel der Profession der Sozialen Arbeit damit eine Verdopplung der Sichtweisen von Akteuren in höheren Bildungssystemen.

Viertens verweist das spezifische Abhängigkeitsverhältnis zwischen der Profession Sozialer Arbeit und der Gesellschaft darauf, dass sich die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels in Feldern Sozialer Arbeit mit besonderer Vehemenz bemerkbar machen. Die Sozialstruktur der Institutionen

¹¹⁶ Wie diese interdisziplinären Wissensbestände die Soziale Arbeit prägen, ist in zahlreichen Beiträgen beschrieben, beispielsweise für die Soziologie bei Lenninger (2011, S. 63ff.), für die Psychologie bei Pankofer und Vogt (2011, S. 24ff.), für die Pädagogik bei Sollfrank (2011, S. 75ff.), um nur einige Beispiele zu nennen. Ein Überblick über den Facettenreichtum interdisziplinärer Wissensbestände in der Sozialen Arbeit findet sich in dem Buch ‚Die Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften‘ von Schumacher (2011).

Sozialer Arbeit, ihre Kulturmuster, ihre Praktiken und die Bewusstseinsinhalte ihrer Akteure unterliegen aktuell einem prozessualen Wandel (vgl. Schwarz 2011, S. 170ff.; Speck 2003), der mit radikalen und tief greifenden Revisionen und Neuorientierungen einhergeht (vgl. Oestreicher/Lemaire 2011, S. 227ff.; Beck 2008; Buestrich/Wohlfahrt 2008).¹¹⁷ Diese wirken weit hinein in den Arbeitsalltag und das alltägliche Arbeitshandeln der Beschäftigten in Institutionen der Sozialen Arbeit: Ökonomisierung und Professionalisierung sind hier die vorherrschenden Trends (vgl. Vahsen/Mane 2010, S. 236; dazu auch Gödicke 2011, S. 188ff.; Geißler-Piltz/Gerull 2009; Buestrich et al. 2008). Die Profession Soziale Arbeit ist durch den gesellschaftlichen Wandel in doppelter Hinsicht berührt: einerseits durch die Auswirkungen zunehmender Ökonomisierungstendenzen auf die Profession selbst und andererseits durch Folgen der gesellschaftlichen Veränderungen für die Klientel und die damit verbundenen Anforderungen an die Soziale Arbeit als professioneller Protagonist.

Insgesamt erlaubt die Auswahl der Profession Sozialer Arbeit Aussagen über die Gestaltung der Transferpraxis auf verschiedenen Ebenen: wissens- und wissenschaftsbezogen, akteursbezogen, institutionell und gesellschaftlich. Dabei können auf allen Ebenen disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Verhältnisse im Spiel sein. Die folgende Darstellung der Felder Wissenschaft und Praxis veranschaulicht gegenwärtige Dynamiken der Profession Sozialer Arbeit.

Die mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehenden Veränderungen im Arbeitsalltag z.B. durch Umgestaltungen der Arbeitsorganisation, zunehmende Notwendigkeit des Umgangs mit Ungewissheiten usw. (vgl. Bude 2010; Butterwegge 2009) führen zu einem erhöhten Bedarf an aktuellem wissenschaftlichem Wissen, an konzeptionellem Überblickswissen in den Praxisfeldern Sozialer Arbeit und an arbeitsweltlicher Beratung, die ihrerseits an den Erkenntnisprozessen der Forschung partizipiert. Die Praxis findet hier in Form von Universitäten, Fachhochschulen und Forschungsinstituten für Soziale Arbeit adäquate und fundiert arbeitende Partner, die entsprechende Erkenntnisse gewinnen können.

Die Vielzahl neuer Anforderungen in den Feldern Wissenschaft und Praxis spiegelt sich darin, dass der Arbeitsalltag professioneller Akteure stetig komplexer wird, ihre Zielgruppen expandieren und die Problemlagen multidimensional werden (vgl. z.B. Vahsen/Mane 2010, S. 242). Dieser Pluralismus verweist auf die Unerlässlichkeit des Einbezugs neuer Wissensbestände. Im Kontext der Forschungs- und Weiterbildungsinstitute manifestiert sich dieser Bedarf in zweifacher Hinsicht:

¹¹⁷ Wie sich diese Wandlungsprozesse auf die Praxisorganisationen Sozialer Arbeit auswirken, beschreibt insbesondere Gödicke (2011, S. 195-202).

Erstens boomen die Weiterbildungsorganisationen und vervielfältigen ihre Qualifizierungsangebote zusehends (vgl. Nuissl 2010, S. 405f.). Zweitens steigen sowohl die Anzahl der Forschungsinstitute als auch die Forschungsbemühungen im professionellen Feld kontinuierlich (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012b), so dass permanent neue Wissensbestände generiert werden. Diese vermehrte Wissensgenese kann ebenfalls als Ausdruck wachsenden Wissensbedarfs verstanden werden.

Allerdings unterliegen die wissenschaftlich orientierten institutionalisierten Felder auch einem vehementen Wandel. Gestiegene Evaluationsanforderungen an Hochschulen und veränderte Forschungsbedingungen staatlich geförderter Projekte sind hier ebenso zu nennen wie vielfältige Veränderungen der Rahmenbedingungen in Universitäten und Fachhochschulen – von der Föderalismusreform über den Bologna-Prozess bis hin zur Abschaffung des Hochschulrahmengesetzes (vgl. Oestreicher 2010, S. 24ff.).¹¹⁸ Diese Veränderungen haben dazu geführt, dass der Arbeitsalltag in den Fachhochschulen und Universitäten derzeit von einem enormen Autonomiezuwachs geprägt ist. So müssen Entscheidungen über die Profilbildung der jeweiligen Fachhochschule bzw. Universität getroffen werden und Wettbewerbsfähigkeit angestrebt werden, weil diese über die Zukunftsfähigkeit der Einrichtungen entscheidet (vgl. Oestreicher/Pankofer 2012, S. 13ff.; Vormbusch 2012, S. 223ff.; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012a). Zugleich führen veränderte Anforderungen im Wissenschaftsbereich dazu, dass speziell Fachhochschulen verstärkt zur Forschung, also zur Wissensgenese verpflichtet sind. Wegen der primär anwendungsbezogenen Ausrichtung der Fachhochschulforschung finden die dortigen Wissenschaftsakteure im Feld der Praxis geeignete Partner. Praxisakteure wiederum verfügen über handlungsbezogen weiterentwickelte Wissensbestände, da sie auch dann handeln müssen, wenn noch keine adäquaten theoretischen Wissensbestände vorhanden sind. In Reaktion auf die politische Forderung nach der Genese anwendungsbezogenen Wissens setzen auch die auf staatliche Finanzierung angewiesenen Forschungsinstitute verstärkt auf diese Form der Wissensproduktion. Zugleich gestaltet sich der Arbeitsalltag in Forschungsinstitutionen zunehmend herausfordernd, da bei gleichbleibenden Arbeitsbelastungen immer geringere strukturelle Sicherheitsbedingungen für die Akteure bestehen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012a). Aufgrund der genannten Revisionen und der damit verbundenen veränderten Anforderungen in beiden Feldern sind die Professionellen gehalten, einen regen Transfer von Wissen zu praktizieren.

¹¹⁸ Ein Überblick über die Wandlungsprozesse an Fachhochschulen und Universitäten findet sich bei Oestreicher (2010, S. 24-33).

Doch wie gestaltet sich der Transfer tatsächlich? Im folgenden Kapitel stelle ich das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung dieser Frage vor.

4 Wissenstransfer als Untersuchungsgegenstand

Mit diesem Kapitel beginnt der empirische Teil der Untersuchung. In den vorangegangenen Kapiteln war ein Überblick über die theoretische und empirische Literatur zu Wissen und Wissenstransfer gegeben worden, und es wurde deutlich, dass es bezüglich eines umfassenden Verständnisses des Wissenstransfers Forschungsdefizite gibt (vgl. Kapitel 2 und 3). Die Generierung einer empirisch begründeten Theorie erscheint notwendig. In diesem Kapitel stelle ich meine Untersuchung vor, die diesem Zweck dienen soll. Zunächst gebe ich einen literaturgestützten Überblick über das methodologisch-methodische Vorgehen im Stil der Grounded Theory. Dabei zeigt sich, dass die Methodik und Methodologie der Grounded Theory sich am besten für eine empirisch gehaltvolle Untersuchung der Fragestellung eignet (Abschnitt 4.1). Im Anschluss daran wird das Untersuchungsdesign vorgestellt, mit den Feldern Wissenschaft und Praxis in der Profession der Sozialen Arbeit sowie den beforschten professionellen Akteuren (Abschnitt 4.2). In einem weiteren Abschnitt beschreibe ich die Entwicklung der Fallauswahl der Untersuchung (Abschnitt 4.3).

4.1 Den Wissenstransfer erforschen – ein literaturgestützter Überblick

Zur Erforschung des Wissenstransfers zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis scheint es geboten, die Komplexe des Wissens und des Transfers ins Zentrum zu rücken und dabei den Schwerpunkt auf die professionellen Akteure als Wissensträger und Transferierende zu legen (vgl. Abschnitte 2.2.4 und 3.3.3). Es ist zu klären, wie professionelle Akteure aus Wissenschafts- und Praxiskontexten in ihrem Arbeitsalltag mit Wissen umgehen und dabei den Transfer gestalten, welches Wissen sie transferieren und welche Erfahrungen und Vorstellungen sie beim Wissenstransfer haben. Diese Forschungsfragen stehen im Zusammenhang mit den diagnostizierten

Herausforderungen der wissenschaftlich und praktisch tätigen Akteure im Miteinander¹¹⁹ (vgl. Kapitel 3). Antworten lassen sich nur mittels einer offenen, explorativen Befragung der Professionellen im Rahmen einer qualitativen Untersuchung rekonstruieren. Aus dem Spektrum explorativer Verfahren habe ich mich für die Grounded Theory entschieden, die sozialtheoretisch und epistemologisch an die hermeneutische Wissenssoziologie und den symbolischen Interaktionismus anschließt.¹²⁰ Im Folgenden wird zunächst, im Zusammenhang der Zielsetzung der Untersuchung, die Vorgehensweise der Grounded Theory beschrieben (Abschnitt 4.1.1). Von Nutzen für diese Untersuchung ist insbesondere der für die Grounded Theory charakteristische Zirkulationsprozess zwischen Theorie und Empirie (Abschnitt 4.1.2). Aus der literaturgestützten Annäherung an die Grounded Theory ergibt sich die in Abschnitt 4.2 vorgestellte Vorgehensweise der Theoriegenese.

4.1.1 Empirisch begründete Theoriebildung

Die empirisch begründete Theoriebildung im Stil der Grounded Theory eignet sich zur Erfassung und Erklärung eines Phänomens (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 11). Das Phänomen der Gestaltungspraxis des Wissenstransfers zu verstehen und zu erklären ist das Ziel der vorliegenden Arbeit. Wie in Kapitel 2 und 3 gezeigt, beziehen sich die meisten vorliegenden Untersuchungen auf mannigfaltige Aspekte der Transferpraxis, betrachten jedoch nicht die Gestaltung des Wissenstransfers in seiner Gesamtheit. Dieses Forschungsdesiderat lässt sich nur mittels einer empirisch begründeten Theoriegenerierung bearbeiten (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 276). Die Besonderheit dieses methodischen Ansatzes liegt einerseits in der Art und Weise der Gestaltung des Forschungsprozesses und andererseits in der Art der Erkenntnisse, die auf diese Weise zu erzielen sind. Die Entwicklung der Theorie geschieht in ganz kleinen Schritten anhand von Konzepten, die sukzessive immer weiter ausgearbeitet und miteinander in Beziehung gebracht werden, so dass im Verlauf des Forschungsprozesses nicht nur ein zunehmender Abstraktionsgrad gepaart mit Komplexitätssteigerung erreicht werden kann, sondern auch der Geltungsbereich der Theorie zunimmt (vgl. Strübing 2008, S. 297). Die Grounded Theory kommt hier zum Einsatz, um eine

¹¹⁹ Die theoretische Annäherung zeigte, dass es eine ganze Reihe an Untersuchungen gibt, die eine Analyse formaler Struktur- und Rahmenbedingungen vornehmen, die subjektive Perspektive des Miteinanders beim Transfer jedoch unbeleuchtet lassen. Gerade gegenwärtig wird der Transfer meist unter den Aspekten Input und Output betrachtet und damit wird auf die Plan- und Steuerbarkeit des Transfers fokussiert (vgl. Kapitel 3).

¹²⁰ Vgl. dazu Abschnitt 2.1.2.

Theorie mittlerer Reichweite zu generieren (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 276; dazu auch Mey/Mruck 2011, S. 29; Kelle 2011, S. 242).¹²¹

Zunächst verhalf mir die so genannte theoretische Sensibilisierung im Verlauf des Forschungsprozesses, eine angemessene und auf die Theoriegenese bezogene Auswahl an Wissensbeständen vorzunehmen, wie sie in den Kapiteln 2 und 3 beschrieben werden (vgl. Glaser/Strauss 2005, S. 54). Dieses Vorwissen über theoretisch-konzeptionellen Wissensbestände diente der Sensibilisierung im Sinn der „sensibilisierende[n] Konzepte“ (Strauss 2007, S. 38). „Sensibilisierende Konzepte“ haben die Funktion, für das Material zu sensibilisieren, d.h. „sehend“ für mögliche Zusammenhänge zu werden, ohne gleich sozusagen als vorgefasste Theorie den Rahmen für die Untersuchung zu bilden. Zugleich ist davon auszugehen, dass die vorhandenen Theorien in ihrer Ausrichtung und Struktur nicht in der Lage sind, die empirischen Daten angemessen zu beschreiben (vgl. Blumer 1954, S. 7). Im Rahmen einer Tagung, die ich gemeinsam mit einer Kollegin initiierte, konnte ich mein Vorwissen insbesondere in Bezug auf aktuelle Entwicklungen, Untersuchungen, Ansätze und Konzepte ausweiten und mir so einen Überblick über die Forschungslandschaft zum Themenbereich meiner Untersuchung verschaffen.¹²² Der Nutzen des Vorwissens liegt jedoch nicht nur in einer Sensibilisierung beim Aufbau der empirischen Untersuchung, sondern auch in der Konkretisierung bei der Suche nach geeigneten Daten (vgl. Blumer 1954, S. 7). Dieses Verhältnis zwischen Theorie und Empirie wurde insbesondere von Blumer (1954) charakterisiert, der konstatierte, sozialwissenschaftliche Begriffe seien eher vage, nicht definitive Konzepte, um unterschiedliche Handlungskontexte und darin stattfindende Sinngebungs- und Begriffsbildungsprozesse zu fassen (vgl. Blumer 1954, S. 709). Jegliche Art theoretischen Vorwissens kann in die Untersuchung einbezogen werden (vgl. Corbin/Strauss 2008, S. 25ff.). Beim Vorgehen im Sinn der Grounded Theory geht es nicht um eine Prüfung vorhandener Theorien, sondern um die Genese einer neuen Theorie (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 24). Insgesamt lässt sich der Forschungsprozess als ein iterativer Prozess beschreiben, der, im Wechsel von Datenerhebung und Analyse, sich fortlaufend hinsichtlich einer kontinuierlichen Theorieentwicklung und Hypothesengenerierung verändert (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 23). Die hin

¹²¹ Glaser und Strauss (2005, S. 244) unterscheiden zwischen substantiver und materialer Theorie. Sie gehen davon aus, dass praktisch tätige Akteure ein besseres Verständnis für die materiale Theorie haben, da diese dem Verständnis der praktisch tätigen Akteure näher ist und folglich eine verstärkte Anwendungswahrscheinlichkeit bietet. Die formale substantive Theorie ist aufgrund ihres Abstraktionsniveaus ist – was ihre Anwendbarkeit und Nützlichkeit angeht – für Laien schwerer zu verstehen und erfordert vor einer praktischen Verwertung vertiefte Auseinandersetzungen.

¹²² Die Tagung mit dem Titel „Nicht mit dir und nicht ohne dich?! Zum Verhältnis zwischen Theorie, Wissenschaft und Praxis“ fand am 15./16. Februar 2013 an der Katholischen Stiftungsfachhochschule in München in Kooperation mit dem Institut für Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung und mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung statt.

und her wechselnden Bewegungen zwischen theoretisch abgeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie sind es, die die Grounded Theory ausmachen (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 27). Der Gewinn einer Theoriegenese im Stil der Grounded Theory liegt in dieser zirkulären Prozessgestaltung zwischen Empirie und Theorie und dem zugrunde liegenden theoretischen Sampling.

4.1.2 Zirkuläre Prozessgestaltung zwischen Empirie und Theorie

Wesentlich für meine Untersuchung ist die Frage nach der Gestaltung des Miteinanders der Akteure beim Transfer. In der Tradition der Grounded Theory wird das Miteinander konstitutiv als Handeln verstanden, da Praxis und Wissenschaft, Akteur und Umwelt, Handeln und Reflexion als „differenzhaltiges Kontinuum miteinander verbunden [sind], statt – wie in der Tradition der analytischen Wissenschaftsphilosophie – als voneinander getrennte Entitäten aufgefasst zu werden“ (Strübing 2008, S. 49). Um diese Dualitäten generell im Datenmaterial sichtbar zu machen, wird der Prozess zirkulär gestaltet.

Der Forschungsprozess ist durch das Theoretical Sampling, den Kodierprozess und das Schreiben von Memos geprägt. Im Rahmen der Prozessgestaltung besteht die Besonderheit der Grounded Theory in der Art der Fallauswahl im Verfahren des Theoretical Sampling. Der zirkuläre Prozess des Theoretical Sampling bildet die Steuerung der Untersuchung durch einen permanenten Einbezug neuer Fälle (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 148). Durch den systematischen Vergleich¹²³ können bestehende Wissenslücken erkannt und dementsprechend weiteres Datenmaterial in Form von „weithergeholten“, theoretischen oder imaginierten Vergleichsfällen“ (Strübing 2008, S. 26) herangezogen werden. Die Fallauswahl dient dazu, die a priori unvorhersehbare Entwicklung der Theorie im Forschungsverlauf zu erzielen. Vorab sind keine Aussagen über die Grundgesamtheit oder Stichprobenzusammenstellung möglich. Anhand des theoretischen Wissens werden Fälle ausgewählt und einbezogen, die zu weiteren Erkenntnissen führen. Die Fallauswahl ist datenbasiert und muss sukzessive ausdifferenziert und verfeinert werden (vgl. dazu auch Mey/Mruck 2011, S.

¹²³ Im Verlauf des systematischen Vergleichens kann „die Spezifik eines einzelnen Vorkommnisses in den Daten als Summe von ‚Merkmalsausprägungen‘ beschrieben werden“ (Strübing 2008, S. 26). Dieser als Dimensionalisierung bezeichnete Arbeitsschritt zielt „auf die Erzeugung analytischer Vielfalt und nicht auf integrationsorientierte Reduktion. Diese Vielfalt der möglichen Sichtweisen wird im Prozess der Dimensionalisierung abstrahiert, indem sie in theoretische Begriffe gefasst wird“ (Strübing 2008, S. 24).

28f.). Eine theoretische Sättigung ist dann erreicht, wenn die Datenanalyse zu keinen neuen Erkenntnissen mehr führt (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 152).

Die erhobenen Einzelfalldaten werden im Kodierprozess rekonstruiert und damit fremdverstanden (vgl. Strauss 2007, S. 59). Der Kodiervorgang gliedert sich in offene, axiale und selektive Kodierprozeduren, die der Reihe nach stattfinden. Begonnen wird die Untersuchung mit dem *offenen* Kodieren, bei dem das Datenmaterial „aufgebrochen“ wird. Dazu dienen die so genannten „W-Fragen“¹²⁴ (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 39; Kelle 2011, S. 242; Berg/Milmeister 2008, Abs. 26ff.). Aus der so generierten Materialfülle, die neben selbst formulierten Codes auch In-vivo-Codes¹²⁵ enthält, werden in einem nächsten Arbeitsschritt Kategorien gebildet. Die Kategorienbildung erfolgt durch die Zusammenfassung relevanter Merkmalsausprägungen unter eine Kategoriebezeichnung (vgl. Berg/Milmeister 2008, Abs. 32ff.; Strübing 2008, S. 20). Anschließend werden beim *axialen* Kodieren Zusammenhänge zwischen den Kategorien gesucht. Für jede Achse werden dabei Verbindungen zwischen Kontext, Handlung und Strategie exploriert. Die Erkenntnisse des axialen Kodierens werden in ein umfassendes theoretisches Konzept integriert und unter einer Kernkategorie subsumiert, was als *selektives* Kodieren bezeichnet wird (vgl. Berg/Milmeister 2008, Abs. 40ff.; Strübing 2008, S. 20). Neben dem Kodierprozess ist prinzipiell das Schreiben von Memos bedeutsam für den Forschungsprozess, um weiterführenden Gedanken zu folgen, Hypothesen zu generieren und dadurch das Material stetig aufs Neue zu beleuchten bzw. das Vorgehen kontinuierlich zu reflektieren (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 26).

Die Herausforderung für den Forscher besteht darin, nahe genug am Text zu bleiben, ohne im Text verhaftet zu bleiben (vgl. Strauss 2007, S. 59). Das ‚Konzept-Indikator-Modell‘ (Strauss 2007) bietet hierfür eine Hilfestellung an, da mit diesem Modell zunächst Subkategorien und dann Kategorien aus dem Text abstrahiert werden können. „Empirische Indikatoren sind konkrete Daten wie Verhaltensweisen und Ereignisse, die in Dokumenten und in Interviewtexten beobachtet und beschrieben werden. Diese Daten sind Indikatoren für ein Konzept, dass der Forscher zunächst vorläufig, später aber mit mehr Sicherheit aus den Daten ableitet“ (Strauss 2007, S. 54; vgl. auch Mey/Mruck 2011, S. 24). Leitfragen, wie sie von Strauss und Corbin (2010, S. 217ff.) entwickelt wurden, helfen dabei, im Wechsel zwischen Stichprobenziehung und systematischer Elaboration

¹²⁴ Die W-Fragen sind: „*was* – um welches ‚Phänomen‘ geht es; *wer* – welche Akteur/innen sind beteiligt, welche Rollen nehmen sie ein bzw. werden ihnen zugewiesen; *wie* – welche Aspekte des ‚Phänomens‘ werden behandelt bzw. welche werden ausgespart; *wann/wie lange/wo* – welche Bedeutung kommt der raum-zeitlichen Dimension zu [...]; *warum* – welche Begründungen werden gegeben/sind erschließbar, *womit* – welche Strategien werden verwandt; *wozu* – welche Konsequenzen werden antizipiert/wahrgenommen“ (Mey/Mruck 2011, S. 39; hervorgehoben im Original).

¹²⁵ In-vivo-Codes sind Codes, deren Bezeichnungen direkt aus dem Datenmaterial entnommen werden (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 69).

der Kategoriendichte auch die integrative Relevanz der Kernkategorie zu prüfen und dabei die strukturellen Bedingungen im Blick zu haben. Die Leitfragen dienen der Qualitätssicherung bei der Theorieentwicklung. Daneben erfordert eine Datenanalyse nach der Grounded Theory auch einen kontinuierlichen Begleitprozess in Interpretationszusammenschlüssen, um die Qualität der Auswertungsarbeit zu sichern (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 15; Berg/Milmeister 2008, Abs. 22, 25). Diese Gruppen ermöglichen es, die verschiedenen Lesarten der Teilnehmer im Verlauf zu validieren und dadurch zu einem Konsens zu gelangen (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 34). Vom Beginn der empirischen Erhebung (Oktober 2010) bis zum Abschluss der Arbeit (Dezember 2013) habe ich an einer fakultätsinternen und einer fakultätsexternen Forschungsgruppe zur Dateninterpretation teilgenommen. Im Rahmen dieser Gruppen konnte ich mein Datenmaterial 16-mal einbringen und diskutieren. Die in diesen Gruppen entstandenen Gedanken wurden als Memos festgehalten, denn auch sie erfüllen den Zweck des „*Memowriting*“ (Mey/Mruck 2011, S. 27; hervorgehoben im Original).

Der zirkuläre Forschungsprozess im Stil der Grounded Theory ist zusammenfassend durch das Theoretical Sampling, den Kodierprozess und den Prozess des Memoschreibens geprägt. Begleitend wird die entstehende Theorie stetig durch Leitfragen und Interpretationsgruppen hinsichtlich ihrer Qualität geprüft. Diese Vorgehensweise entmystifiziert den Analysevorgang und erklärt, wie Theoriegenese aus dem empirischen Material möglich ist (vgl. Strauss et al. 2011, S. 85; Strauss 2007, S. 50).

4.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung zur Gestaltung des Wissenstransfers wird am Fallbeispiel der Profession der Sozialen Arbeit durchgeführt, da das Untersuchungsfeld dieser Profession vertiefte Einsichten in mehrere Bereiche der Felder Wissenschaft und Praxis zugleich erlaubt (vgl. Abschnitt 3.4). Um die Transferpraxis zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis zu rekonstruieren, ist es erforderlich, die Felder zur Fallauswahl in ihre institutionellen Bereiche zu gliedern (Abschnitt 4.2.1). Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stehen als beforschte Akteure die professionellen Akteure, die den Transfer praktizieren (Abschnitt 4.2.2). Betrachtet man die hier im Zentrum stehenden Akteure im Kontext der Sozialen Arbeit näher, so fällt auf, dass sie keine homogene disziplinäre Gruppe bilden. In diesem Kontext ist eine Vielfalt unterschiedlichster Professioneller in den Feldern

Wissenschaft und Praxis mit Transfertätigkeiten beschäftigt, was verschiedenste Aussagen über die Transferpraxis erlaubt.

4.2.1 Die Felder Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit als Untersuchungsfelder

Das Wissenschaftsfeld Sozialer Arbeit zu untersuchen bedeutet, diesen Untersuchungsbereich zu umspannen. Zum Feld der Wissenschaft der Sozialen Arbeit sind Universitäten – insbesondere erziehungswissenschaftliche Fakultäten, in deren Rahmen die universitäre Sozialpädagogik verortet ist –, Fachhochschulen für Soziale Arbeit und sozialwissenschaftliche Forschungsinstitute zu zählen (vgl. Kapitel 3). Während sich das Feld der Wissenschaft eindeutig in diese einzelnen Bereiche kategorisieren lässt und damit klar zu umreißen ist, muss eine solche Eindeutigkeit im Feld der Praxis erst erzeugt werden. Hier erscheint zunächst ein Überblick über die einzelnen Bereiche des Praxisfelds Sozialer Arbeit sinnvoll. In Anlehnung an Thole (2010, S. 24) kann der Aufgliederung in folgende drei Bereiche gefolgt werden: Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, Bereich der Sozialen Hilfe und Bereich der Gesundheitshilfe und Rehabilitation.¹²⁶ Ergänzt wurden diese Praxisbereiche um einen vierten Bereich der Sozialpolitik, da die sozialpolitischen Aktivitäten selbst die Arbeit dominieren können. Innerhalb dieser Bereiche können zusätzliche lebensweltunterstützende, -ergänzende oder ersetzende Hilfen und Bildungsanreize angeboten werden oder es kann übergreifenden sozialräumlichen Aktivitäten nachgegangen werden (vgl. Thole 2010, S. 24). Die Organisationen im Praxisfeld verfügen über die gegenwärtig üblichen Gesellschaftsformen. Sie treten auf als gemeinnützige Organisationen (oft in der Rechtsform des eingetragenen Vereins), stärker wirtschaftlich orientierte Gesellschaftsformen (GmbH), staatliche oder kirchliche Organisationen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Angebotsstrukturen könnten die Wissensformen und -arten zwischen den Bereichen differieren, da sich beispielsweise der Handlungsdruck der Praxisakteure mit zunehmendem Eingriff in die Lebenswelt erhöht. Zugleich kann die unterschiedliche Formalisierung zu verschiedenen Ergebnissen führen (vgl. Lüders/Haubrich 2007). Für die Frage nach der Gestaltung der Transferpraxis sollten alle diese unterschiedlichen Bereiche berücksichtigt werden, wenn man darauf zielt, Differenzen und Überschneidungen abzubilden. Deshalb habe ich nach professionellen Akteuren aus diesen

¹²⁶ Thole (2010, S. 24) verweist auf den Bereich der Altenhilfe als einen vierten Bereich Sozialer Arbeit. Da die Thematik der Altenhilfe jedoch sowohl im Bereich der Gesundheitshilfe als auch im Bereich der Sozialen Hilfe integriert ist, schien es nicht erforderlich, diese weitere Differenzierung aufzunehmen.

Bereichen gesucht, und zwar im Sinne des Theoretical Sampling (vgl. Strauss/Corbin 2010, S. 148) nach der Maxime der größtmöglichen Kontrastierung.

Als Untersuchungsort wird aus zwei methodischen Gesichtspunkten München gewählt. Erstens finden sich innerhalb der Landeshauptstadt ausreichend soziale Organisationen, die alle strukturell relevanten Merkmale der Praxis Sozialer Arbeit repräsentieren (vgl. Böttcher et al. 2010, S. 31f.). Somit ist eine Vergleichbarkeit herstellbar, die nicht durch kommunal und/oder landespolitisch unterschiedliche Rahmenbedingungen überlagert wird. Ähnliches gilt für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die ebenfalls in mannigfacher Ausprägung in München vertreten sind. Bei der Auswahl der Fälle wurde auch darauf geachtet, dass auch bei den Erwachsenenbildungseinrichtungen unterschiedliche Gesellschaftsformen berücksichtigt werden. Zweitens finden sich in München im Wissenschaftsfeld zahlreiche Fachhochschulen, die unter denselben Rahmenbedingungen (etwa BayHSchG 2006) arbeiten und vergleichbare inhaltliche Angebote vertreten (vgl. Etscheit 2008). Die beiden ausgewählten Fachhochschulen unterscheiden sich insofern, als eine von ihnen staatlich und die andere kirchlich getragen ist. Beide Fachhochschulen fungieren auch als Fort- und Weiterbildungsinstitutionen für die Praxisakteure Sozialer Arbeit, und die Akteure beider Fachhochschulen bieten zusätzlich Supervision und Mentoring für soziale Einrichtungen bzw. einzelne Praxisakteure an. Damit handelt es sich nicht nur um originäre Ausbildungseinrichtungen, sondern zugleich um Einrichtungen, die wissenschaftsbegleitend/-aktivierend/-vermittelnd im Berufsleben der Praxisakteure bedeutsam sein können. Ebenso wichtig können die Forschungsinstitute beider Fachhochschulen für Praxisakteure sein, als Sozialarbeitsforscher an diesen Instituten spezifisches Wissen für Praxisakteure generieren, ggf. auch in Zusammenarbeit mit den Praxisakteuren. Daneben befinden sich in München Forschungsinstitute, die genuin sozialarbeiterisches Wissen (Handlungswissen) generieren, sich jedoch auch mit grundlagenorientierten Projekten und Themen befassen. Bei der Genese anwendungsbezogenen Wissens ist von einer verstärkten Zusammenarbeit mit Organisationen der Praxis auszugehen, und damit auch von einem verstärkten Transfer zwischen den Feldern. Die Konzentration der Untersuchung auf den Ort München ermöglicht damit für beide Untersuchungsfelder – Wissenschaft und Praxis – eine besondere Konstellation sowohl an Heterogenität als auch an Vergleichbarkeit. Allerdings fehlen in München Universitäten, an denen Sozialpädagogik gelehrt wird. Folglich wird an dieser Stelle der lokale Rahmen verlassen und die Fallauswahl wird um die Universitäten der Städte Eichstätt, Gießen und Tübingen erweitert. Da insbesondere an Universitäten die Wissensgenese eine tragende Rolle spielt und die Universitäten

im Vergleich zu den Fachhochschulen in Deutschland strukturell eine besondere Bedeutung hinsichtlich grundlagenorientierter Projekte sowie der dafür zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Kapazitäten haben, sind für diesen Ausschnitt des Wissenschaftsfelds andere Erkenntnisse bezüglich der Forschungsfrage zu erwarten.

Unter Berücksichtigung der professionsspezifischen Eigenheiten, insbesondere der Besonderheiten der Konstruktion des Praxisfelds und des Wissenschaftsfelds, lässt sich also das Untersuchungsfeld wie folgt strukturieren:

Tabelle 4: Feld- und Bereichsüberblick

Organisationen im Praxisfeld Sozialer Arbeit	Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe
	Im Bereich der Gesundheitshilfe und Rehabilitation
	Im Bereich der Sozialen Hilfe
	Im Bereich der Sozialpolitik
	Im Bereich der Erwachsenenbildung
Organisationen im Wissenschaftsfeld Sozialer Arbeit	Im Bereich der Forschungsinstitute
	Im Bereich der Fachhochschulen
	Im Bereich der Universitäten

Quelle: eigene Darstellung

Die Felder Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit lassen sich zwar systematisch kategorisieren, sind jedoch durch Heterogenität gekennzeichnet, was sich beim Blick auf die professionellen Akteure feld- und bereichsintern noch verstärkt.

4.2.2 Die professionellen Akteure Sozialer Arbeit als beforschte Akteure

Die Untersuchungsakteure sind – und das ist eine weitere Besonderheit der Sozialen Arbeit – nicht immer ausgebildete Sozialarbeiter. Im Bereich der Praxisorganisationen überwiegen zwar die professionellen Sozialarbeiter, doch in den Organisationen Sozialer Arbeit sind auch Angehörige anderer Professionen beschäftigt, wie z.B. Betriebswirte, Psychologen, Soziologen, Pädagogen, Ethnologen und Politikwissenschaftler, die als solche genuine Soziale Arbeit praktizieren (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Diese Berufsgruppen finden sich auch in den Organisationen der

Weiterbildung und in den Organisationen des Wissenschaftsbereichs. Insbesondere an den Fachhochschulen sind die Lehrenden häufig keine genuinen Sozialarbeiter, sondern Angehörige anderer Professionen, die Soziale Arbeit lehren (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). Der Grund dieser disziplinären ‚Verschiebung‘ in der Ausbildung liegt darin, dass generell in Deutschland keine Möglichkeit besteht, im Fach der Sozialen Arbeit zu promovieren (vgl. z.B. für Bayern: BayHSchG 2006, Art. 64ff.). Dies führt dazu, dass Akteure anderer Professionen die Lehre übernehmen und mit ihrem jeweiligen disziplinären Hintergrund – d.h. mit ihren divergierenden professionellen Wissensbeständen – Soziale Arbeit lehren.¹²⁷ Diese professionsspezifischen Eigenheiten führen also dazu, dass die professionellen Akteursgruppen sowohl im Praxis- als auch im Wissenschaftsfeld heterogen sind.

In der Fallauswahl bildet sich die disziplinäre Heterogenität¹²⁸ wie folgt ab:

Tabelle 5: Disziplinäre Heterogenität professioneller Akteure im Kontext Sozialer Arbeit

Organisationen im Praxisfeld Sozialer Arbeit	Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe	3 Akteure der Sozialen Arbeit 1 Akteur ohne Qualifikation
	Im Bereich der Gesundheitshilfe und Rehabilitation	2 Akteure der Sozialen Arbeit 1 Akteur der Soziologie
	Im Bereich der Sozialen Hilfe	2 Akteure der Sozialen Arbeit 1 Akteur der Psychologie
	Im Bereich der Sozialpolitik	1 Akteur der Sozialen Arbeit und Politikwissenschaften
	Im Bereich der Erwachsenenbildung	1 Akteur der Sozialen Arbeit 1 Akteur der Mathematik und Psychologie 1 Akteur der Medizin
Organisationen im Wissenschaftsfeld Sozialer Arbeit	Im Bereich der Forschungsinstitute	1 Akteur der Sozialen Arbeit 3 Akteure der Soziologie 1 Akteur der Sozialen Arbeit, Soziologie und Psychologie
	Im Bereich der Fachhochschulen	1 Akteur der Sozialen Arbeit und Psychologie 1 Akteur der Ethnologie und Soziologie 1 Akteur der Sozialen Arbeit und Psychologie 2 Akteure der Soziologie 2 Akteure der Erziehungswissenschaften
	Im Bereich der Universitäten	1 Akteur der Sozialen Arbeit und Pädagogik 3 Akteure der Erziehungswissenschaften

Quelle: eigene Darstellung

Zusammenfassend lässt sich für die Frage nach der Gestaltung der Transferpraxis im Kontext Sozialer Arbeit festhalten: Die professionellen Akteure Sozialer Arbeit unterliegen vielfältigen

¹²⁷ Über diese Besonderheit im deutschen Hochschulsystem ist vor allem in den letzten Jahren eine Diskussion entstanden, da im Zusammenhang der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen auch das Promotionsrecht an Fachhochschulen thematisiert wird. Bisher gibt es jedoch keine politischen Überlegungen in diese Richtung (vgl. Gahleitner et al. 2012).

¹²⁸ Zum Befragungszeitpunkt waren die Interviewten mit der angegebenen Qualifikation in den jeweiligen Feldern und Bereichen hauptberuflich tätig.

Herausforderungen, welche die Profession, die Felder Wissenschaft und Praxis und die divergierenden professionellen Wissensbestände betreffen. Damit sind nicht nur Aussagen über die Transferpraxis auf verschiedenen Ebenen möglich, sondern auch Aussagen über verschiedene Schwierigkeitsgrade der Transferpraxis.

4.3 Entwicklung und Zusammensetzung der Fallauswahl

Bisher wurde die untersuchte Profession beleuchtet und das Design der Untersuchung begründet. In diesem Abschnitt steht die Entwicklung der Fallauswahl im Vordergrund, aufgegliedert in Vorbereitungsphase (Abschnitt 4.3.1), Erhebungs- und Auswertungsphase (Abschnitt 4.3.2) und Abschlussphase (Abschnitt 4.3.3). Diese Gliederung orientiert sich am Forschungsprozess, wobei besonderes Gewicht auf die Erhebungs- und Auswertungsphase gelegt wird. Die Zusammensetzung der Fälle entwickelte sich, wie es für die Grounded Theory charakteristisch ist, erst im Zeitverlauf (vgl. Strauss et al. 2011, S. 70); dazu trugen auch die vielfältigen Perspektiven und Handlungsweisen der Akteure bei. Bei der Beschreibung meiner Vorgehensweise werde ich diesbezügliche Herausforderungen ebenso reflektieren wie die entsprechenden Vorzüge des Verfahrens der Grounded-Theory-Methodologie.¹²⁹

4.3.1 Vorbereitungsphase der qualitativen Erhebung

Anhand der Sichtung der empirischen Forschung zum Wissenstransfer konnte gezeigt werden, dass die Problematiken und Herausforderungen beim Transfer von Wissen zwischen den Feldern enorm sind. Speziell im Kontext der Sozialen Arbeit stellen zusätzlich diverse Neuordnungen bis hin zur Änderung der gesetzlichen Verpflichtungen gestiegene Anforderungen an den Wissenstransfer. Um Antworten auf die Frage nach der Gestaltung der Transferpraxis zu erhalten, wählte ich das problemzentrierte Interview (Witzel 2000), um professionelle Akteure im Kontext der Sozialen Arbeit in den Feldern Wissenschaft und Praxis zu befragen. Das problemzentrierte Interview zielt auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 1). So können Eindrücke und Stimmungen ebenso aufgefangen werden wie Mitteilungen über die

¹²⁹ Wenn im Folgenden von der Grounded Theory die Rede ist, ist grundsätzlich die Grounded-Theory-Methodologie gemeint.

unterschiedlichen Wissensarten und -formen. Insbesondere erlaubt es das problemzentrierte Interview, etwas über den Transfer impliziten, nicht formalisierbaren Wissen zu erfahren, der anderenfalls kaum zugänglich wäre. Zudem können gegenseitige Erwartungen und Enttäuschungen der Akteure aus der Wissenschaft und aus der Praxis Sozialer Arbeit erfasst und analysiert werden, ebenso ihre je individuellen Verständnisse von Wissen und Wissenschaft(stheorie).

Die Erstellung und Zusammensetzung des Interviewleitfadens erfolgte nach den Richtlinien des problemzentrierten Interviews. Ein flexibel handhabbarer Leitfaden gibt eine Orientierung vor und hält die Themen als Gedächtnisstütze fest (vgl. Witzel 2000, S. 3). Der Leitfaden begleitet den Kommunikationsprozess und dient dem Überblick über die im Gespräch behandelten Elemente. Damit bildet er eine Hintergrundfolie für den Gesprächsverlauf. Im Leitfaden werden die drei zentralen Forschungsfragen aufgegriffen:

1. *Wie gehen professionelle Akteure aus Wissenschafts- und Praxiskontexten in ihrem Arbeitsalltag mit dem Wissen um und wie gestalten sie dabei den Transfer?*
2. *Welches Wissen wird wie transferiert?*
3. *Welche Erfahrungen und Vorstellungen haben die professionellen Akteure beim Transfer von Wissen?*

Insgesamt wurden fünf Leitfäden erstellt: ein Leitfaden für die Praxisbereiche, ein weiterer für Praxis in Verbindung mit hochschulischer Lehrtätigkeit, ein dritter für den Bereich der Fort- und Weiterbildung, ein vierter für den Bereich der Fachhochschulen und Universitäten und ein fünfter für den Bereich der Forschungsinstitute (vgl. Abschnitt 4.3.2).

Begonnen wurde jedes Interview mit einer kurzen Vorstellung des Forschungsprojekts und der Klärung der Interviewbedingungen, u.a. Zusicherung der Anonymität und Klarstellung, dass das Erkenntnisinteresse auf die Ermittlung subjektiver Erfahrungen gerichtet ist und nicht auf die Abfrage von Wissen. Die mediale Aufzeichnung begann im zweiten Teil des Interviews mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage: „In meinem Forschungsprojekt interessiere ich mich für den Wissenstransfer, doch vorab würde mich Ihr Arbeitsalltag interessieren. Können Sie mir beschreiben, wie ein Tagesablauf aussieht?“

Im dritten Interviewteil folgten sechs verschiedene Themenblöcke zur Forschungsfrage. Diese bestanden jeweils aus einer Leitfrage, verbunden mit möglichen Nachfragen. Der erste Block bezog sich auf Fragen zur *Bewältigung des Arbeitsalltages*; der zweite zum *Verhältnis von theoretischem und praktischem Wissen und dem professionellen Handeln*; der dritte zur *Wissensaneignung*; der

vierte zu *Erfahrungen beim Wissenstransfer mit Akteuren anderer Organisationen*; der fünfte zu *Erfahrungen in und mit Forschungsprojekten* und der sechste zu *Vorstellungen und Haltungen zur Professionalisierung Sozialer Arbeit*. Abgeschlossen wurde dieser Interviewteil mit einer Frage zu den Kompetenzen der Interviewpartner: „Welche Kompetenzen kennzeichnen Sie als Sozialarbeiter bzw. als Tätige(r) in der Sozialen Arbeit?“ Im vierten Teil wurden, wie von Witzel (2000, S. 3) vorgeschlagen, die sozialstatistischen Daten mit Hilfe eines Kurzfragebogens erhoben. Die Erhebung dieser Daten liefert zusätzliche Informationen, sie ist aber, anders als das Interview selbst, nach Frage-Antwort-Schema aufgebaut. Um den Erzählfluss nicht zu gefährden, wurden diese Fragen daher am Ende des Interviews gestellt.

Im Anschluss an die Interviewerhebung wurde ein Postskriptum zum Interviewverlauf erstellt. Dieser Bericht gehört zum Interviewtext, weil er in der anschließenden Aufbereitungs- und Auswertungsphase hilfreiche Informationen zum Verständnis bieten kann (Witzel 2000, S. 4). Postskripte werden auch genutzt, um in Anlehnung an das Verfahren des Theoretical Sampling Kriterien für eine begründete Auswahl weiterer Akteure zu entwickeln. In die Postskripts konnten auch sinnliche Aspekte wie Stimmungen und Körpersprache aufgenommen werden (vgl. Knoblauch 2013, S. 43). Der Einbezug dieser sinnlichen Aspekte bot zusätzliches Material und ermöglichte es, Diskrepanzen aufzudecken und neue Ideen abzuleiten bzw. weitere Forschungsfragen zu generieren. Damit wurde also nicht nur das Material erweitert, sondern auch ein verstärkter Tiefgang und eine größere Sättigung vorhandener Daten erreicht.

Allen Interviewten händigte ich im Anschluss an die Befragung eine datenschutzrechtliche Einverständniserklärung zur Unterschrift aus, worin mir die Befragten die datenschutzrechtlich einwandfreie Verwendbarkeit ihrer Aussagen für meine wissenschaftliche Forschung zusagten.¹³⁰

Nach Abschluss der Erstellung der erforderlichen Dokumente begann die Erhebungs- und Auswertungsphase im Januar 2011.

4.3.2 Erhebung und Auswertung der Daten

Die Phase der Datenerhebung und -auswertung erstreckte sich über ein Jahr, von Januar 2011 bis Dezember 2011.

¹³⁰ Alle eingesetzten Interviewleitfäden, Postskriptvorlagen und Einverständniserklärungen befinden sich im Anhang.

Die Interviews wurden face-to-face an den jeweiligen Arbeitsplätzen der Befragten geführt, die Interviewdauer lag bei 1,5 bis 2,5 Stunden. Insgesamt wurden 14 Akteure aus dem Feld der Praxis Sozialer Arbeit und 15 Akteure aus dem Feld der Wissenschaft Sozialer Arbeit befragt.

Die Auswahl der ersten Interviewpartner erfolgte mit Blick auf die Zeitdimension, d.h. wie lange und seit wann die Akteure bereits professionell in der Sozialen Arbeit tätig waren. Die zugrunde liegende Annahme lautete: Professionelle, welche die tiefgreifenden Veränderungen in den Praxis- und Wissenschaftsfeldern in den letzten Jahrzehnten erlebt haben, zeigen möglicherweise ein anderes Transferverhalten und haben vermutlich andere Vorstellungen von der Transferpraxis als die Akteure, die erst seit einigen Jahren im Kontext der Sozialen Arbeit tätig sind. Nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung wurden zunächst zwei Akteure je Feld ausgewählt: In jedem Feld wurde nach einem Akteur gesucht, der seit zirka 15 Jahren im Beruf tätig ist, und nach einem Akteur, der seit maximal 5 Jahren im Kontext der Profession arbeitet.

In einem ersten Schritt wurden die Audioaufzeichnungen vollständig transkribiert. Die Transkription erfolgte in Anlehnung an Hopf und Schmidt (1993) wortgenau. Sie gibt auch Dialektäußerungen wieder und kennzeichnet es, wenn ein Sprecher durch den anderen unterbrochen wird (vgl. Hopf/Schmidt 1993).¹³¹ Im Anschluss wurde das Textmaterial mittels des Kodierprogramms MAXQDA¹³² im Sinne der Grounded Theory ausgewertet. So entstanden erste offene Codes, die im Zeitverlauf axial und selektiv kodiert wurden und aus denen sich schließlich meine Schlüsselkategorien entwickelten.

Auf der Grundlage der ersten gewonnenen Ergebnisse wurde nach weiteren Kontrastfällen gesucht, die geeignet sein könnten, das Erkenntnisfeld zu erhellen. Um die Erweiterung der Ergebnisse in den Forschungsvorgang einzubeziehen, wurde der teilstandardisierte Leitfaden permanent modifiziert. Das Sampling hielt bis zum Punkt der „saturation“ (Strauss/Corbin 2010, S. 152) an, also bis keine neuen Eigenschaften und Dimensionen mehr extrahiert werden konnten.

Um die Theoriegenese im Untersuchungsprozess zu veranschaulichen, möchte ich anhand von vier Beispielen das Vorgehen darstellen. Das erste Beispiel stellt die Entwicklung eines weiteren

¹³¹ Die Transkriptionsregeln befinden sich im Anhang.

¹³² Die zitierten Textpassagen enthalten die Absätze des Codierprogramms MAXQDA, die als Transkriptionen in Tabellenform im Extraband beigefügt sind.

Leitfadens vor, das zweite bezieht sich auf das Verhältnis von Erfahrungs- und Wissenschaftswissen, beim dritten Beispiel handelt es sich um die Erweiterung der ausgewählten Untersuchungsbereiche und beim vierten um die Entwicklung der Kernkategorien.

1. Beispiel: Entwicklung eines weiteren Leitfadens

Die Erhebungsphase hatte ich mit zwei Leitfäden begonnen: einem Leitfaden für das Praxisfeld und einem Leitfaden für das Wissenschaftsfeld. Im Verlauf der Untersuchung kristallisierten sich jedoch Unterschiede und Besonderheiten der einzelnen Bereiche innerhalb der Felder heraus, die dazu führten, dass ich nicht nur eine Anpassung der Leitfäden vornahm, sondern für die Bereiche jeweils eigene Leitfäden mit bereichsspezifischem Zuschnitt entwickelte. Anhand eines Beispiels möchte ich mein Vorgehen veranschaulichen:

Der 45-jährige Sozialarbeiter¹³³ Herr Huber¹³⁴ arbeitet seit 16 Jahren als Geschäftsführer einer sozialen Organisation im Feld der Kinder- und Jugendhilfe und zusätzlich ist er seit 18 Jahren als Lehrbeauftragter an einer Fachhochschule tätig. Er war zuerst im Wissenschaftsfeld tätig, bevor er seine Beschäftigung im Praxisfeld begann. Die Interpretation seines Interviews ergab, dass Herr Huber im Wissenstransfer vor allem die Chance zur professionellen Weiterbildung sieht, um auch auf die Organisation der Kinder- und Jugendhilfe bezogen up to date zu bleiben. Dementsprechend interessiert sei er als Geschäftsführer an der wissenschaftlichen Evaluation der Organisation. In der Verbindung zur Lehre sieht er eine Möglichkeit, diesem Anspruch gerecht zu werden, da er sich mit aktuellen Theorien und Methoden auseinandersetzt und diese im Rahmen seiner Lehrveranstaltung diskutiert.

In einem ersten Memo¹³⁵ habe ich notiert, dass die Lehrtätigkeit so dominant zu sein scheint, dass sie nicht als ‚Nebenbeschäftigung‘ zur Praxistätigkeit stehen bleiben kann. Die Wichtigkeit der Lehre – wenngleich die Lehrtätigkeit nur seine sekundäre Beschäftigung ist – habe ich im Interview bemerkt und dementsprechend auch Fragen zum Aufgabenbereich der Fachhochschule gestellt, an der er seine Lehrtätigkeit ausübt. In einem zweiten Memo vermerkte ich, dass er Wissenschafts- und Erfahrungswissen in einer Person verbindet und auf beide Aspekte im Interviewverlauf

¹³³ Vgl. Interviewnummer: F03L08.

¹³⁴ Dieser Name und alle folgenden Namen wurden zur Wahrung der Anonymität der Befragten verändert.

¹³⁵ Die hier diskutierten Memos bilden nur einen Ausschnitt aus den tatsächlich vorhandenen Memos. Corbin und Strauss (2008, S. 120) fächern die Funktion des Memoschreibens auf. Memos können z.B. zur Erhellung und Weiterentwicklung des Analyseprozesses, zur Reflexion der Datenanalyse und zur Entwicklung neuer Ideen dienen, zum Innehalten im Auswertungsprozess beitragen oder eine Zusammenfassung darstellen. Daher können die Zusammenfassungen unter der Rubrik der jeweiligen Auswertungsaspekte ebenfalls als Memos gelten.

fokussiert. Eine klare Einordnung im Praxisfeld ist somit kaum möglich, da er in beiden Feldern aktiv ist und auch deren Wissensbestände gleichermaßen einbezieht.

Mein Resultat war die Entwicklung eines weiteren Leitfadens, der sowohl Fragen zur Praxistätigkeit als auch zur Wissenschaftstätigkeit an Fachhochschulen enthält.

Im weiteren Verlauf des Theoretical Sampling begab ich mich auf die Suche nach einem Akteur, der den Wissenstransfer *nicht* als bereichernd erlebt – weder persönlich noch für seine Arbeitsaufgabe –, sondern eher als Belastung empfindet.

Im weiteren Forschungsverlauf wurde deutlich, dass die feld- und bereichsspezifischen Unterschiede in den Fragestellungen generell stärker auf die Tätigkeit fokussiert werden können. Daher wurde der Praxisleitfaden weiterhin für die praktischen Handlungsfelder Sozialer Arbeit verwendet, für den praktischen Bereich der Fort- und Weiterbildung entwickelte ich aber einen eigenen Leitfaden. Auch im Wissenschaftsfeld stellte ich fest, dass die Antworten sehr tätigkeitsbezogen sind und sich somit auch innerhalb des Feldes extrem unterscheiden (nach Fachhochschullehre, Universitätslehre und Forschung), so dass ich im Verlauf der Untersuchung für die einzelnen Bereiche des Feldes einen je eigenen Leitfaden erstellte.

Um mich auf das Gespräch konzentrieren zu können und nicht im Interview selbst Übersetzungen der Fragen leisten zu müssen, passte ich die Leitfäden an die unterschiedlichen Bereiche an.

2. Beispiel: Das Verhältnis von Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen

Nach der Durchführung des ersten Interviews hatte ich den Eindruck, dass zwischen Wissenschaft und Praxis Wissenstransfer hier gar nicht stattfindet. Bei starrer Trennung der Felder im Hintergrund wurde lediglich eine feldbezogene Transferpraxis sichtbar. Erst im Zeitverlauf wurde das Phänomen des professionellen Kontinuums erkennbar (vgl. Abschnitt 5.1.1). Einen Ausschnitt meiner ersten Ideen bezüglich dieses Kontinuums stelle ich anhand von drei Befragungen dar.

Die 47-Jährige Sozialarbeiterin¹³⁶ Frau Miller ist in ihrer bisher 29 Jahre langen Berufslaufbahn in drei von vier Praxisfeldern tätig gewesen: im Feld der Kinder- und Jugendhilfe, im Feld der Gesundheitshilfe und Rehabilitation und im Feld der Sozialen Hilfen. Seit fünf Jahren arbeitet sie in zwei Praxisfeldern: hauptberuflich in Gesundheitshilfe und Rehabilitation, nebenberuflich in den Sozialen Hilfen. Dabei hatte Frau Miller verschiedene organisationale Funktionen inne. Zeitweise

¹³⁶ Vgl. Interviewnummer: F01L01.

war sie im mittleren Management, derzeit ist sie in der Fallarbeit tätig. Sie ist somit im Feld der Praxis zu verorten. Die Interpretation ihres Interviews ergab, dass der Wissenstransfer vom Erfahrungswissen geprägt scheint, wobei sie die Erfahrungen einerseits in einem um die Klientel herum angesiedelten Netzwerk austauscht und andererseits im direkten Kontakt mit dem Klienten anwendet. Sie gibt an, durch das Erfahrungswissen könne sie ihren Arbeitsalltag bewältigen. Wissenschaftliches Wissen thematisiert sie nicht.

In einem ersten Memo notierte ich, dass hier kein Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis stattfindet. Lediglich ein Transfer zwischen den Professionellen im Feld der Praxis werde thematisiert. In einem zweiten Memo vermerkte ich, dass theoretisches Wissen offenbar einsozialisiert ist und sich dadurch als theoretisches Wissen verflüchtigt hat. Eine andere Lesart wäre, dass theoretisches Wissen im Zeitverlauf verfällt, da sein Nutzen im Arbeitsalltag zu gering ist. Schließlich schrieb ich in einem dritten Memo, dass das Erfahrungswissen eine Funktion im professionellen Arbeitsalltag erfüllt, da es im Netzwerk um die Klientel transferiert wird, um sich über die Klientel zu verständigen und um die Arbeit mit den Klienten zu bewältigen (z.B. Unterstützung, Förderung).

Für den weiteren Verlauf im Theoretical Sampling ergaben sich daraus zwei Varianten für die Suche nach Interviewpartnern: erstens die Suche nach einem Akteur, der nicht auf Erfahrungswissen rekurrieren kann, z.B. weil er gerade erst sein Studium beendet hat; und zweitens die Suche nach einem Akteur, der auf Wissenschaftswissen fokussiert.¹³⁷

Der ersten Variante folgend führte ich nachstehendes Interview: Die 29-jährige Sozialarbeiterin¹³⁸ Frau Kleber arbeitet seit einem halben Jahr im Bereich der Sozialen Hilfen. Sie ist damit im Praxisfeld verortet. Meine Interpretation ergab, dass der Wissenstransfer für sie eine Herausforderung darstellt. Sie begründet das damit, dass ihr Haushalt an Erfahrungswissen gering ist. Sie betrachtet das Erfahrungswissen als den wichtigsten Baustein bei der Bewältigung des Arbeitsalltags. Die Herausforderung bestehe für sie darin, dass sie ihr Wissen so gut wie möglich in einem um die Klientel herum angesiedelten Netzwerk transferiert und dabei von erfahrenen Kollegen zu lernen versucht, indem sie deren Erfahrungen ebenso in ihre Fallarbeit integriert wie ihre eigenen. Wissenschaftswissen nützt zur Bewältigung des Arbeitsalltags ihrer Ansicht nach nicht, obgleich sie im Interview einige theoretische Bezüge expliziert. Das im Studium erworbene Wissen ist für sie rein wissenschaftliches Wissen, das sie im Arbeitsalltag nicht brauchen kann.

¹³⁷ Vgl. Interviewnummer: F11L27.

¹³⁸ Vgl. Interviewnummer: F03L11.

Damit beginnt für sie die eigentliche Ausbildung erst nach dem Studium, mit dem Erwerb des Erfahrungswissens im praktischen Arbeitsalltag.

In einem ersten Memo notierte ich, dass die Befragte im Arbeitsalltag auf Sekundärerfahrungen (Erfahrungen ihrer Kollegen) ebenso zurückgreifen kann wie auf Primärerfahrungen (eigene Erfahrungen). Es ist also eine Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen zu treffen. Eigene Erfahrungen scheinen – für mein bis dahin gewonnenes Verständnis – die Grundlage zu bilden, während Sekundärerfahrungen eher ergänzend hinzugezogen werden. Nur auf der Basis von Sekundärerfahrungen zu handeln scheint nicht möglich. In einem zweiten Memo steht, dass das theoretische Wissen der Befragten einsozialisiert wirkt, so dass es als solches nicht mehr von ihr identifiziert werden kann. Wissenschaftliches Wissen taugt in der Praxis vermutlich erst dann, wenn es einsozialisiert ist. Schließlich habe ich in einem dritten Memo vermerkt, dass Erfahrungswissen demnach nur in der Praxis erworben werden kann und wissenschaftliches Wissen nur im Studium. Mir stellt sich die Frage: Kann das Studium für die Praxis ausbilden und kann Erfahrungswissen auch im Studium erworben werden?

Davon ausgehend suche ich für den weiteren Verlauf des Theoretical Sampling nach einem Fachhochschulakteur, der für die Praxis der Sozialen Arbeit ausbildet. Dabei versuche ich jemanden zu finden, der von den Studierenden anerkannt wird und dessen Kurse immer voll belegt sind. Die Idee ist, jemanden zu finden, der überzeugt ist, die Studierenden gut auf die Praxistätigkeit vorzubereiten.

Folgendes Interview habe ich daraufhin geführt: Die 35-Jährige Sozialarbeiterin¹³⁹ Frau Riehm war zehn Jahre lang im Praxisfeld der Gesundheitshilfe und Rehabilitation tätig und wechselte vor 3,5 Jahren an die Fachhochschule, weshalb sie nun im Wissenschaftsfeld zu verorten ist. Die Interpretation ergab: Frau Riehm beschreibt für ihre Lehre einen Wissenstransfer, bei dem sie Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen stets miteinander verknüpft. Ihr Ziel sei die Vermittlung von Wissenschaftswissen. Auf der Basis von Beispielen aus dem Praxisalltag bietet sie die theoretischen Wissensbestände an, die sie vermitteln will. Die Herausforderung besteht für sie darin, aktuelle Praxisbeispiele mit gegenwärtigen Theorien zu koppeln, ohne die Theorien zu schmälern – und dabei gleichzeitig dem Bedarf der Praxis gerecht zu werden.

¹³⁹ Vgl. Interviewnummer: F02L14.

In einem ersten Memo notierte ich, dass sie ihre Primärerfahrung an die Studierenden vermittelt. Diese können ihre Erfahrung als Sekundärerfahrung nutzen. In einem zweiten Memo schrieb ich, dass die Verknüpfung von Wissenschafts- und Erfahrungswissen hier möglich erscheint. Frau Riehm vermittelt die Verknüpfung von Wissenschafts- und Erfahrungswissen retrospektiv und lehrt die Studierenden dadurch, wie sie Theorien anwenden können (Befähigung). In einem dritten Memo vermerkte ich, dass im Bereich der Fachhochschulen für sie der Transfer von wissenschaftlichem Wissen im Vordergrund steht. Schließlich notierte ich in einem vierten Memo, dass sie die Notwendigkeit der Aktualität der Praxisbeispiele betont. D.h. je länger Akteure aus dem Praxisfeld draußen sind, desto schwieriger wird es, aktuelle Beispiele zu finden. Eine andere oder ggf. zusätzliche Lesart wäre, dass die eigenen Erfahrungen im Zeitverlauf ihre Gültigkeit verlieren und somit der Erfahrungshaushalt geringer wird.

Davon ausgehend suche ich im weiteren Verlauf des Theoretical Sampling Akteure, die kein Erfahrungswissen in der Praxis sammeln konnten.¹⁴⁰ An den Interviews mit diesen Akteuren prüfe ich die bisher gewonnenen Erkenntnisse. Eine andere Variante ist die Suche nach Akteuren, die überwiegend Erfahrungswissen vermitteln, z.B. in der Fort- und Weiterbildung.

Das *Fazit* ist, dass in den Bereichen der Praxis und der Wissenschaft ein unterschiedliches Wissen im Vordergrund steht. Akteure im Fachhochschulbereich, die auch über Praxiserfahrungen verfügen, können diese zum Theorietransfer heranziehen. Doch sobald der Wechsel der Studierenden in die Praxis erfolgt ist, steht ein Erfahrungstransfer im Zentrum der Bewältigung des Arbeitsalltags. Die oben erwähnte Lehrende (Frau Riehm) scheint aufgrund ihrer Praxiserfahrung in ihrem Transferverhalten der Praxis näher zu sein als Akteure ohne entsprechendes Erfahrungswissen aus der Praxistätigkeit. Dadurch bildet sich ab, dass es unterschiedliche Entfernungen zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren gibt. Wissensbezogen können sie näher beieinander liegen oder weiter voneinander entfernt sein (vgl. Abschnitt 5.1.1).

3. Beispiel: Erweiterung der ausgewählten Untersuchungsbereiche

Der Untersuchungsrahmen zielte im Praxisfeld auf die Handlungsbereiche Sozialer Arbeit; nicht integriert war zu Beginn der Studie das Feld der Fort- und Weiterbildung. Die Integration dieses Feldes stellte sich aber bereits bei der dritten Befragung im Rahmen der Untersuchung als ein zentrales Moment für den Transfer heraus.

¹⁴⁰ Vgl. Interviewnummern: F02L13 und F11L28.

Der 33-jährige Sozialarbeiter¹⁴¹ Herr Grüner ist seit fünf Jahren im Praxisfeld der Gesundheits- und Rehabilitationshilfe tätig. Im Rahmen seiner Tätigkeit durchlief er verschiedene Organisationspositionen und ist derzeit im mittleren Management beschäftigt. Er ist im Praxisfeld verortet. Die Interpretation ergab, dass Herr Grüner vor allem die Dienstleistungsaspekte beim Wissenstransfer betrachtet, die er mit den ökonomischen Motiven seiner Organisation in Verbindung bringt. Aus seiner Position im mittleren Management heraus habe er sich an der Selbstevaluation der Organisation in Form einer Fragebogengestaltung beteiligt. Die Ergebnisse der Evaluation liegen bereits vor, er ist jedoch bisher nicht darüber informiert. Für ihn schien die Partizipation an der Umsetzung der Evaluation wichtiger gewesen zu sein, als Kenntnis von den Ergebnissen zu erhalten. Sein im Studium erworbenes Wissen betrachtet er als Grundlagenwissen. In seinem Arbeitsalltag brauche er eine stärkere Aktualisierung theoretischer Konzepte Sozialer Arbeit, wie z.B. in Bezug auf die Handlungstheorie von Staub-Bernasconi. In seinen Fort- und Weiterbildungen zielt er auf Handlungskonzepte, die Handwerkszeug zur Bewältigung des Arbeitsalltags bieten (z.B. zum Umgang mit herausforderndem Verhalten).

In einem ersten Memo notierte ich, dass sein Fokus auf den Transfer (Dienstleistung) der Gesellschaftsform der Organisation als GmbH entspricht, jedoch nichts mit dem Bereich der Gesundheit und Rehabilitation selbst zu tun zu haben scheint. In einem zweiten Memo steht, dass die Evaluation für ihn die Funktion der Überprüfung von Organisationsaktivitäten hat. Die Ergebnisse der Evaluation bleiben in seinem Fallbeispiel auf der Leitungsebene. Zu prüfen ist, wie sich ein Ergebnistransfer bei in Auftrag gegebener Forschung gestalten kann. In einem dritten Memo verweise ich darauf, dass es für Herrn Grüner offenbar einen Unterschied gibt zwischen dem Wissen, das im Studium erworben wird (Wissenschaftswissen), und dem Wissen, das im Arbeitsalltag benötigt wird. Um den Alltag bewältigen zu können, werden Fort- und Weiterbildungen absolviert (nicht etwa ein Studium), in denen Handlungskompetenzen vermittelt werden.

Das Resultat ist, dass Fort- und Weiterbildungsorganisationen in die Untersuchung einbezogen werden müssen, da sie eine zentrale Position im Arbeitsalltag professioneller Akteure einnehmen. Fort- und Weiterbildungsorganisationen bieten ein Wissen an, welches eine eigene Rolle neben dem im Studium erworbenen Wissenschaftswissen zu spielen scheint.

¹⁴¹ Vgl. Interviewnummer: F01L03.

Im weiteren Verlauf des Theoretical Sampling suche ich Akteure aus Fort- und Weiterbildungsorganisationen.¹⁴² Zusätzlich wird auch ein Akteur gesucht, der neben seinem Involvement in den Forschungsprozess auch an den Ergebnissen interessiert ist und diese in sein Handeln einbezieht.¹⁴³

Das *Fazit* ist, dass die Erweiterung der untersuchten Bereiche um die Fort- und Weiterbildung sich als notwendig erwiesen hat, da die Akteure in diesem Bereich erstens einen wesentlichen Beitrag zur Wissensgenese der Praxisakteure leisten und zweitens schon qua Funktion einen Wissenstransfer betreiben. Dazu kommt, dass Fort- und Weiterbildungsakteure immer theoretische Grundlagen integrieren, deren Ausmaß jedoch stark divergiert (vgl. Abschnitt 5.3.2).

4. *Beispiel: Entwicklung der Schlüsselkategorien*

Für die Entwicklung der Schlüsselkategorien möchte ich ebenfalls eine exemplarische Skizze vorlegen, bei der ich den Auswertungsprozess von der offenen Kodierung bis hin zu selektiven Kodierung konkretisiere und veranschauliche.

Durch das offene Kodieren wurde das Datenmaterial aufgebrochen. Einzelne Phänomene, die sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierten, wurden als Konzepte gefasst. Zum Beispiel sagt eine Organisationsleiterin zur Konkretisierung und Sensibilisierung für ein Handlungsproblem im Rahmen einer Fallbesprechung (vgl. dazu Abschnitt 6.2.1):

„Der [Mitarbeiter] stellt den Fall vor und sagt am Anfang, was er für eine Fragestellung an uns hat. Danach stellen die Mitarbeiter Fragen, Ergänzungsfragen, was sie noch wissen wollen. Dann fangen sie an zu berichten, wie es ihnen bei dem Fall ergangen ist. Zum Beispiel, wenn einer kaum Zugang zu seinem Inneren hat, zu seiner Emotionalität, reagieren die Mitarbeiter oft so darauf, dass sie sagen: ‚Es ist langweilig.‘ Oder: ‚Ich bin fast eingeschlafen.‘ Oder: ‚Es fiel mir schwer zuzuhören.‘ Und einer sagt: ‚Er wurde ärgerlich.‘ Das sind alles eben die Hinweise, was bei dem Fall los ist. Wenn einer sogar sagt, er ist jetzt ärgerlich geworden, kann man sagen, das könnte eine Übertragung, Gegenübertragung sein von dem Fall, dass dieser Ratsuchende keinen Zugang zu seinem Ärger hat. Derjenige, der den Fall dargestellt hat, nimmt das wahr und sagt dann selber am Schluss, was er oder sie für sich jetzt aus dem Fall herausgezogen hat.“ (F10L22-P17)

Die Fallbesprechung stellt als Strukturinstrument eine Verführung zum Wissenstransfer dar. Dies ist das erste Konzept. Beim axialen Kodieren wird eine Verbindung mit dem Konzept der Annäherung hergestellt, welches sich in diesem Beispiel darin abbildet, dass zunächst eine Vorstellung des Transferthemas stattfindet, bevor eine Konkretisierung und Sensibilisierung anschließen kann.

¹⁴² Vgl. Interviewnummer: F08L18.

¹⁴³ Vgl. Interviewnummer: F03L08.

Professionelle versuchen das Thema bzw. den Problembereich zu konkretisieren, in dem sie akteursindividuell zusätzliches Wissen akquirieren. Durch diesen Vorgang besteht die Option zur Sensibilisierung professioneller Akteure für das Problem, das Thema, den Fall. Erst die Konkretisierung und Sensibilisierung erlaubt eine weitere Annäherung an das Thema, so dass verschiedene Erlebensperspektiven mitgeteilt werden können. Wissenschaftliches Wissen bildet den Hintergrund, um methodisch strukturiert Erfahrungswissen zu akquirieren. Gerade die divergierenden Verständnisweisen tragen zu einem größeren Verständnis des Falls bei. Damit steht nicht eine mögliche Annäherung an die eine Wahrheit über den Fall oder theoretische Erklärungsmuster über den Fall im Zentrum, sondern eine Annäherung an den Fall aus unterschiedlichsten Perspektiven. An das Konzept der Annäherung knüpft das Konzept der Vermählung an. Die Verknüpfung der divergierenden Perspektiven zu einem schlüssigen Gesamteindruck des Falls geschieht im Verlauf der Fallbesprechung, während das weitere Handlungsvorgehen im Ermessen des Professionellen liegt, der den Fall präsentiert hat. Das Zusammenführen divergierender Einzelerfahrungen ergibt einen Zugewinn an Wissen, so dass Handlungsentscheidungen gezielter getroffen werden können. Die aus dem Material extrahierten Konzepte werden beim Vorgang des axialen Kodierens hierarchisiert, sie erhalten einen Status und werden in Beziehung zueinander gesetzt. Durch dieses Vorgehen werden die Konzepte in eine Kategorie zusammengefasst, die hier für eine Strategie des Wissenstransfers steht: In der Vermählungsstrategie wird Wissen in einem Dreischritt aus Verführung, Annäherung und Vermählung transferiert. Andere Konzepte, die beispielsweise beschreiben, warum das Wissen transferiert wird, können ebenfalls dieser Strategie zugeordnet werden. Das können etwa normative Gründe (Handlungsentlastung), kognitive Gründe (Gewinn neuer Erkenntnisse) oder emotionale Gründe (Gewinnung von Handlungssicherheit) sein. Diese Kategorien können auf verschiedenen Achsen durch zeitliche und räumliche Bedingungen, Wechselwirkungen, den Kontext, Interventionen etc. miteinander in Verbindung gebracht werden. Im Schritt des axialen Kodierens werden die Konzepte erstmals abstrahiert, indem sie in Kategorien zusammengefasst und verbunden werden – z.B. wie hier auf der Achse der Strategien. Neben den Strategien zeichnen sich Bedingungen, Konsequenzen und der Kontext ab, in dem der Wissenstransfer stattfindet. Im letzten Kodierschritt des selektiven Kodierens werden diese einzelnen Achsenkategorien in Verbindung zu anderen Achsenkategorien gesetzt, wodurch sich die Theorie aus dem Datenmaterial heraus immer mehr verfestigt. Aus diesem Vorgehen heraus isoliert sich eine Kategorie, die als Schlüsselkategorie das wesentliche Phänomen des Wissenstransfers beschreibt. Das selektive Kodieren stellt also eine erneute Abstraktion dar. Am Beispiel der Konzepte und der daraus entwickelten Kategorien zeigt

sich, dass der Transfer von Wissen nicht unabhängig von anderen stattfindet, sondern immer in Beziehung zu anderen erfolgt (hier: durch die Fallbesprechung initiiert). Die Beziehungsgestaltung ist dabei so zentral, dass der Transfer von ihr abhängig ist und ggf. auch an ihr scheitern kann (z.B. wenn die Aussagen der anderen abgewertet werden). Doch die Beziehung ist nicht das einzige relevante Phänomen – der Transfer ist immer in einen formalen oder informellen Bezugsrahmen eingebunden, der den Wissenstransfer maßgeblich beeinflusst. Dieser Rahmen, in dem der Transfer stattfindet, ist nicht statisch, sondern kann oder muss sich im Verlauf des Wissenstransfers immer wieder verändern (z.B. weil mehr Zeit notwendig ist, um den Fall darzulegen, oder weil ein Professioneller einer anderen Disziplin hinzugezogen werden muss). Die subjektiven Auseinandersetzungen mit Beziehungen *und* Strukturen beim Transfer von Wissen kristallisieren sich im Verlauf der Auswertung als zwei Arbeitsprozesse heraus: Arbeit an Beziehungen und Arbeit an Strukturen. Da der Wissenstransfer ohne diese beiden Arbeitsprozesse nicht stattfinden kann, stellen Struktur- und Beziehungsarbeit die Schlüsselkategorien und zentralen Dimensionen des Phänomens des Wissenstransfers dar.

Anhand dieser vier Beispiele ist zu veranschaulichen, wie die schrittweise Entstehung der Fallauswahl und die Auswertung verlaufen sind. Die einzelnen Interviews lieferten dabei meist mehrere Kontrastierungsoptionen. Ich folgte diesen Optionen, was auch immer wieder neue Datenrecherchen erforderlich machte. Schließlich entstand folgende Fallauswahl:

Tabelle 6: Beschreibung der Fallauswahl

Sozialstatistische Daten			Tätigkeitsfelder		Jahre der Berufserfahrung im Praxisfeld	Jahre der Berufserfahrung im Wissenschaftsfeld
F01L01	w	47	Soziale Arbeit	G&R	29	
				K&JH	8	
				SH	5	
F02L02	w	55	Krankenschwester	G&R	8	
			Ethnology	Forschungsinstitut		3
			Soziologie	Fachhochschule		22
F01L03	m	33	Soziale Arbeit	G&R	5	
F02L04	w	47	Pädagogik	K&JH	5	
			Psychologie	Fachhochschule		15
				Vorstand	5	
				Supervisor	7	
F03L05	w	56	Soziale Arbeit	K&JH	13	
				SH	24	

F04L06	m	47	Soziale Arbeit	SH		19			14
			Politologie	SP	Fachhochschule	2			
F02L07	w	k.A.	Soziale Arbeit	k.A.		14			
			Erziehungswissenschaft		Fachhochschule			10	
F03L08	m	45	Soziale Arbeit	K&JH		16			18
F02L09	w	59	Soziologie		Fachhochschule			24	
				Vorstand			16		
F05L10	w	32	Reiseverkehrskauffrau						
			Soziologie		Forschungsinstitut			4	
F03L11	w	29	Soziale Arbeit	SH		0,5			
F06L12	w	54	Erzieher	K&JH					
			Soziologie	G&R		9			
					Forschungsinstitut				4
			Projektmanagement				6		
F02L13	m	51	Soziale Arbeit		Fachhochschule			30	
F02L14	w	35	Soziale Arbeit	G&R		10			
					Fachhochschule			3,5	
F05L15	m	59	Soziale Arbeit						
			Soziologie						
			Psychologie		Forschungsinstitut			32	
F07L16	w	k.A.	Soziale Arbeit	K&JH		30			
F05L17	w	36	Soziale Arbeit	SH		1			
					Forschungsinstitut			4	
F08L18	m	63	Mathematik						
			Psychologie	F&W		30			
F05L19	w	44	Rezeptionist						
			Erzieher	K&JH		10			
			Soziologie		Forschungsinstitut			16	
F02L20	m	57	Pädagogik	SP		10			
					Fachhochschule			16	
F09L21	m	31	Soziale Arbeit	K&JH		3			
			Student		Fachhochschule				0,5
F10L22	w	60	Psychologie	SH		35			
				F&W			22		5
F11L23	w	k.A.	Orthoptist						
			Erzieher	G&R		10			
			Soziale Arbeit		Fachhochschule			10	
			Pädagogik		Universität			1,5	
F12L24	w	k.A.	-	K&JH		19			
F08L25	m	58	Medizin						

			Coach	F&W		15			
F08L26	m	57	Soziale Arbeit	SH		10			
				F&W		20			
F11L27	m	59	Erziehungswissenschaft	K&JH		10			
					Universität			23	
F11L28	m	62	Erziehungswissenschaft		Forschungs- institut			7	
					Universität			21	
F08L29	w	56	Erziehungswissenschaft	SP		15			
				F&W	Universität			6	

Quelle: eigene Darstellung

Legende: G&R = Gesundheit und Rehabilitation; SH = Soziale Hilfen; K&JH = Kinder- und Jugendhilfe; SP = Sozialpolitik; F&W = Fort- und Weiterbildung; k.A. = keine Angaben.

Von den 29 befragten Personen sind 14 Personen als Praxisakteure ausgewählt worden und 15 Personen als Wissenschaftsakteure. Insgesamt wurden 17 Frauen und 12 Männer befragt. Von den ausgewählten Praxisakteuren waren sieben Frauen und sieben Männer. Von den ausgewählten Wissenschaftsakteuren waren zehn Frauen und fünf Männer.

Insgesamt beträgt das Durchschnittsalter der Akteure 42 Jahre. 15 Befragte sind professionell ausgebildete Sozialarbeiter, wovon vier Personen zusätzlich über einen anderen Bildungsabschluss verfügen. So verfügt eine Person über einen Abschluss in Soziologie und Psychologie, eine Person über einen Abschluss in Politikwissenschaft und zwei Personen über einen weiteren Abschluss in Pädagogik. Eine der letzteren beiden hat zudem eine Erzieherausbildung abgeschlossen und verfügt zusätzlich über eine handwerkliche Ausbildung.

Insgesamt sechs Personen haben einen Abschluss in Soziologie. Eine von ihnen kombiniert diese Ausbildung mit einem Abschluss in der Sozialen Arbeit, zwei besitzen zusätzlich eine Erzieherausbildung – eine davon zusätzlich noch eine kaufmännische Ausbildung –, eine besitzt eine kaufmännische Ausbildung, eine besitzt eine pflegerische Ausbildung und außerdem noch einen Abschluss in Ethnologie. Insgesamt verfügt damit nur eine Person einzig über einen Abschluss in Soziologie.

Einen Abschluss in Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft besitzen insgesamt sechs Personen, davon zwei in Verbindung mit dem Abschluss Sozialer Arbeit und eine Person mit einem Abschluss in Psychologie. Drei Personen verfügen nur über einen Abschluss in Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft.

Vier Personen verfügen über einen Abschluss in Psychologie, davon eine Person in Verbindung mit einem Abschluss Sozialer Arbeit, eine in Verbindung mit Pädagogik und eine in Verbindung mit

Mathematik. Lediglich eine Person verfügt nur über einen Psychologie-Abschluss.

Eine Person verfügt über einen Abschluss in Politikwissenschaft, allerdings in Verbindung mit dem Abschluss in Sozialer Arbeit. Daneben verfügt eine Person über einen Abschluss in Medizin und zudem eine Ausbildung als Coach. Eine Person hat keinen beruflichen Abschluss.

Insgesamt besitzen mehr als zwölf Personen mehr als einen Ausbildungsabschluss, eine Person qualifiziert sich zum Zeitpunkt der Erhebung mit einem zweiten Studium weiter und nur eine Person verfügt über keinen Abschluss.

4.3.3 Abschluss der Erhebung und Auswertung

Die Datenerhebung endete an dem Punkt der theoretischen Sättigung, der erreicht werden konnte, weil sich die Dynamik des Theoretical Sampling voll entfalten konnte. Probleme, wie sie in anderen Studien im Stil der Grounded-Theory-Methodologie bezüglich des Theoretical Sampling aufgetaucht sind, stellten sich nicht ein. So führen zum Beispiel häufig strukturelle Rahmenbedingungen wie etwa der Zeitrahmen einer Dissertation oder eines Forschungsprojekts zu einem vorzeitigen Ende des Sampling, oder gegenstandsbezogene Aspekte führen zu einer Beschränkung des theoretischen Sampling, beispielsweise wenn aufgrund einer sehr speziellen Zielgruppe nur wenige Personen zur Verfügung stehen (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 29). Die Theoriegenese bei Untersuchungen im Stil der Grounded Theory geschieht generell nicht allein im Auswertungsprozess, sondern auch im Schritt des theoretischen Sampling. Gerade die zirkuläre Gestaltung des Forschungsprozesses erwies sich als wertvoll, weil sie es immer wieder gestattete, „Neues auf logisch methodisch geordnetem Weg zu finden“ (Reichertz 1999, S. 2).¹⁴⁴ Die Überprüfung wurde so lange fortgeführt, bis die Kontrastierungen immer kleinspuriger und detaillierter ausfielen und letztlich keine neuen Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage mehr gewonnen werden konnten (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 15, 29; Strauss/Corbin 2010, S. 152; Reichertz 1999, S. 11). Das Vorgehen erwies sich als sehr diffizil und der Forschungsprozess war durch lange Strecken von Unsicherheiten geprägt, die aufgrund der immensen Datenmengen entstanden. Doch die stetige Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial in Empirie und Theorie ermöglicht im Zeitverlauf eine Verfestigung des Datenmaterials und ein Hinauslaufen auf die zentralen Kernkategorien der Beziehungs- und Strukturarbeit. Als sich die Sättigung einstellte, wurde die Datenerhebung abgeschlossen.

¹⁴⁴ Reichertz fasst dieses Vorgehen unter den Begriff der „Abduktionslogik“ (Reichertz 1999, S. 2).

Zur Tragfähigkeit der Erkenntnisse gehört in der Tradition der Grounded Theory ein Wissenstransfer der Ergebnisse, der die Vermittlung der Forschungsergebnisse an die teilnehmenden Untersuchungsakteure und die jeweilige scientific community umfasst (Strübing 2008, S. 86). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurden den Untersuchungsakteuren und anderen interessierten Praxis- und Wissenschaftsakteuren auf dem 10. Alumnitag der Katholischen Stiftungsfachhochschule in München (November 2012) sowie auf der Tagung der Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (März 2012) präsentiert. Ferner waren sie auch Gegenstand von Vorträgen auf der 2nd European Conference for Social Work Research (März 2012), auf der Faculty Conference im College of Social Work an der University of South Carolina (September 2012) und auf dem ASD-Bundeskongress 2013 (September 2013) sowie von zwei Gastvorträgen an der Hochschule München im Studienbereich der Soziologie (Dezember 2012) und an der Hochschule Bern im Studienbereich der empirischen Sozialforschung (November 2012). Des Weiteren konnte ich die Arbeit in vier Forschungskolloquien am Lehrstuhl von Prof. Dr. Lau an der Universität Augsburg im Zeitrahmen vom Dezember 2010 bis Februar 2013 diskutieren. Der Transfer von Teilaspekten meiner Erkenntnisse trug zur Qualitätssicherung bei, da Fragen der Zuhörer zum Nach- und Weiterdenken anregten und dadurch theoretische Schwachstellen behoben werden konnten. Den Transfer lediglich als Weitervermittlung fertiger Erkenntnisse zu begreifen würde dem Stil der Grounded Theory nicht gerecht werden. Auch die hier entwickelte Theorie kann nur eine vorläufige Theorie darstellen, die stets erneut zu prüfen und zu modifizieren ist.

5 Ergebnisse – Die Grundlegung des Wissenstransfers

Die Kapitel 2 bis 4 näherten sich der Frage nach der Gestaltung des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Praxis in professionellen Feldern theoretisch und methodisch-konzeptionell. Dieses Kapitel und das folgende Kapitel 6 umfassen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vom Wissenstransfer, vorgenommen nach den Prinzipien der Grounded Theory. In Kapitel 5 steht zunächst die Grundlegung des Wissenstransfers im Zentrum der Rekonstruktion und in Kapitel 6 die differenzierte Ausgestaltung der Transferpraxis. Die in dieser Studie gewonnenen Ergebnisse werde ich mit den theoretischen Entwürfen aus Kapitel 2 und 3 in zweierlei Hinsicht verbinden: Zunächst verknüpfe ich die vorgestellten theoretischen Ausführungen in den Einführungen der einzelnen Abschnitte von Kapitel 5 und 6 mit den gewonnenen empirischen Befunden. Im

Schlusskapitel (7) diskutiere ich den empirischen Ertrag der Arbeit im Abgleich mit den in der Literatur vorgefundenen Erklärungsmodellen.

Zunächst stelle ich den *Kontext* dar, in dem der *Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis* stattfindet. Er ist unerlässlich für die Rekonstruktion der Transferpraxis. Hier zeigt sich, dass die Analyse der Felder Wissenschaft und Praxis sich verschieben muss: von einer Perspektive der Separation der Felder hin zu einem Kontinuum beider Felder (Abschnitt 5.1). Durch die professionelle Verbindung von Wissenschaft und Praxis erweisen sich beide Felder als entgrenzt. Bisherige Zuordnungen und tradierte Differenzen werden unscharf oder lösen sich auf, und es bilden sich (neue) Gestaltungs- und Repräsentationsformen beim Umgang mit professionellem Wissen ab. Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen markieren die zwei zentralen professionellen *Wissensarten*, welche die befragten Akteure hybrid transferieren (Abschnitt 5.2). Für den Transfer ist die *Aneignung* dieser beiden Wissensarten eine notwendige Voraussetzung, denn nur angeeignetes Wissen kann transferiert werden. Die Aneignung erweist sich jedoch nicht nur als Transfervoraussetzung, sondern kristallisiert sich als kontinuierliche Transferbedingung heraus, mit der einige Anforderungen verbunden sind (Abschnitt 5.3). Diese Ergebnisse umspannen die grundlegende Rahmung der Transferpraxis, deren Ausgestaltung im anschließenden Kapitel 6 durch weitere Erkenntnisse erfolgt.

5.1 Der Kontext des Wissenstransfers als Kontinuum

Bei einer Untersuchung des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Praxis muss auf das Verhältnis zwischen den beiden Feldern geblickt werden, so die These aus der theoretischen Annäherung (vgl. Kapitel 3). Wie wichtig diese Perspektive ist, zeigen die folgenden Ausführungen zu den empirischen Befunden. Denn das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis stellt sich keineswegs als ein Verhältnis strikt separierter Felder dar, deren Trennung beim Wissenstransfer zu überwinden wäre. Vielmehr bilden die Herausforderungen im Miteinander nur eine Verhältnisweise der Felder ab, nämlich die Separation. Dem gegenüber steht eine andere, ebenso wesentliche Verhältnisweise, die Fusionierung und Entgrenzung der Felder im Mittelfeld, die in den theoretischen Annäherungen bislang kaum Interesse gefunden hat. Der Wissenstransfer findet im Kontext *beider* Verhältnisweisen statt. Die hier gewonnenen Erkenntnisse laufen also auf eine Veränderung tradierteter Annahmen über das Wissenschafts-Praxis-Verhältnis hinaus.

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis wird repräsentiert durch die professionellen

Akteure, die keinesfalls immer eindeutig im Feld der Wissenschaft oder im Feld der Praxis verortet werden können. Die untersuchten Akteure treten nicht ausschließlich und exklusiv als Feldakteure auf. Die beiden Felder stehen also nicht abgegrenzt nebeneinander, sondern bilden ein Kontinuum (Abschnitt 5.1.1). Die Verortung der Akteure auf diesem Kontinuum ist an ihre Arbeitstätigkeit und die damit verbundene Position gekoppelt. Mit unterschiedlichen Positionen gehen divergierende Handlungsweisen ein (Abschnitt 5.1.2). Durch diese akteursspezifischen Verknüpfungen wird deutlich, dass beim Wissenstransfer eine Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis ebenso unerlässlich ist wie die Fusionierung beider Felder, und es wird auch möglich zu zeigen, warum beide Verhältnisweisen erforderlich sind (Abschnitt 5.1.3). Versteht man das Kontinuum als Professionsrahmung, wird schließlich auch erkennbar, dass der Transfer nicht ausschließlich von professionellen Akteuren der Sozialen Arbeit geprägt ist, sondern auch von Akteuren und Bedingungen außerhalb des Kontinuums massiv beeinflusst wird (Abschnitt 5.1.4).

5.1.1 Das Kontinuum als Verknüpfung zwischen Wissenschaft und Praxis

Wissenschaft und Praxis werden zwar gewöhnlich als zwei getrennte Felder konstruiert (vgl. Kapitel 3), doch sie zeichnen sich beim Transfer von Wissen nicht als zwei getrennte Felder ab. Die Zweiteilung wird dadurch aufgebrochen, dass eine eindeutige Positionierung der Akteure in den Feldern Wissenschaft und Praxis oft nicht gegeben ist, wie nachstehender Überblick noch einmal verdeutlicht.

Tabelle 7: Tätigkeitsfelder der befragten professionellen Akteure im Kontext Sozialer Arbeit

Arbeitsfelder	Primärer Arbeitsfeldbereich der untersuchten Akteure	Anzahl der Akteure die in einem Feld tätig sind	Anzahl der Akteure die in zwei Feldern tätig sind	Sekundärer Arbeitsfeldbereich der untersuchten Akteure
Praxisfeld	Praxisorganisationen	6	0	Universität
			3	Fachhochschule
			1	Forschungsinstitut
	Weiterbildungsorganisationen	2	1	Universität
			1	Fachhochschule
			0	Forschungsinstitut
Wissenschaftsfeld	Universitäten	1	1	Praxisorganisation
			1	Weiterbildungsorganisation
	Fachhochschulen	1	5	Praxisorganisation
			2	Weiterbildungsorganisation
	Forschungsinstitute	3	0	Praxisorganisation
			1	Weiterbildungsorganisation

Quelle: eigene Darstellung

Die professionelle Verquickung von Wissens- und Handlungsbereichen beider Arbeitsfelder findet überwiegend durch die Person des einzelnen Akteurs selbst statt. Die Akteure lassen sich anhand ihres Wissens- und Handlungsbereichs entweder eindeutig im Wissenschafts- oder Praxisfeld verorten oder aber sie sind in beiden Feldern aktiv. Die Mehrheit der in dieser Untersuchung Befragten (16 Personen) ist strukturell in beiden Feldern professionell tätig, während 13 Befragte ausschließlich in einem der beiden Arbeitsfelder beschäftigt sind. Eine qualitative Untersuchung lässt natürlich keine statistischen Aussagen über Repräsentativität und Signifikanz zu: Das Vorgehen nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung ermöglicht aber die Aussage, dass die Arbeitsfelder durch die professionelle Positionierung der Akteure selbst verbunden werden, und dies in vielfältigen Kombinationsformen. Über Erfahrungen in mehr als einem Arbeitsfeld verfügen 19 Personen, davon 14 im Wissenschafts- und im Praxisfeld, vier in mehreren Praxisfeldern und eine Person sowohl im Wissenschafts-Praxisfeld als auch in mehreren Wissenschaftsfeldern. Von den 14 interviewten Praxisakteuren sind acht Akteure in einem Praxisfeld tätig und sechs Akteure in beiden Feldern tätig. Von den 15 interviewten Wissenschaftsakteuren sind fünf Akteure ausschließlich im Wissenschaftsfeld und zehn Akteure in beiden Arbeitsfeldern aktiv. Im Rahmen dieser Studie konnten keine Praxisakteure ausfindig gemacht werden, die zugleich an einer Universität beschäftigt sind (wohl aber an Fachhochschulen). Es konnten auch keine Wissenschaftsakteure befragt werden, die in einer außeruniversitären Weiterbildungsorganisation beruflich aktiv sind. Dass beides nicht möglich war, könnte darin begründet liegen, dass solche Kombinationen von Arbeitstätigkeiten eher unkonventionell sind.

Um zu veranschaulichen, was sich hinter diesen zahlenmäßig dargestellten feldverbindenden Tätigkeitsverquickungen verbergen kann, werden drei Einzelfälle skizziert: Herr Mayer¹⁴⁵ ist seit fast 30 Jahren als Sozialarbeiter und Organisationsleiter einer großen sozialen Einrichtung tätig. Daneben arbeitet er seit 19 Jahren als Lehrbeauftragter an der Fachhochschule für Soziale Arbeit. Herr Rolf¹⁴⁶ arbeitet seit nunmehr fünf Jahren als Sozialarbeiter im Bereich Streetwork. Er studiert nebenher im Masterprogramm. Frau Ruck¹⁴⁷ ist Professorin für Soziale Arbeit, sie ist seit über 20 Jahren in verschiedensten sozialen Organisationen als Supervisorin tätig. Zusätzlich sitzt sie im Vorstand einer sozialen Organisation.

Eine dichotome Zuordnung in die Felder Wissenschaft oder Praxis wäre möglich, blendete man das

¹⁴⁵ Vgl. Interviewnummer: F03L08.

¹⁴⁶ Vgl. Interviewnummer: F09L21.

¹⁴⁷ Vgl. Interviewnummer: F02L04.

Wissenskorporus der Akteure aus. Doch durch Kombinationsformen in der Arbeitstätigkeit vermischen sich die jeweils feldspezifischen Wissensbestände (vgl. Abschnitt 5.2), so dass für die Mehrheit der hier befragten professionellen Akteure eine eindeutige Zuordnung zum Feld der Wissenschaft oder zum Feld der Praxis nicht haltbar ist. Alle Akteure verbindet, dass sie sich als Professionsangehörige mit ihrem speziellen professionellen Wissensfundus dem Konglomerat der Profession zuordnen lassen. Die Profession stellt somit das verbindende Dach zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis dar.

Der Transfer von Wissen ist von den akteursspezifischen Wissensbeständen geprägt, die je nach Arbeitstätigkeiten mehr oder weniger feldspezifisch geprägt sind (vgl. Abschnitte 5.2, 5.3, 6.1). Neben den Kombinationsformen in der Arbeitstätigkeit verweisen auch berufsbiografisch-professionsspezifische Veränderungen und Wandlungsprozesse auf eine Vermischung feldspezifischer Wissensbestände. Zum Beispiel hat Frau Graf¹⁴⁸ fünf Jahre lang als praktisch tätige Sozialarbeiterin in einer sozialen Organisation gearbeitet, bevor sie ihre wissenschaftliche Laufbahn mit der Dissertation begann. Sie startete ihre wissenschaftliche Karriere als Fachhochschulprofessorin, die sie jedoch nach elfjähriger Tätigkeit aufgab. Seit nunmehr fast drei Jahren ist sie als Universitätsprofessorin tätig. Wenngleich Frau Graf nun eindeutig im Feld der Wissenschaft anzusiedeln ist, verfügt sie dennoch über Wissensbestände aus beiden Arbeitskontexten, die ihre jetzige Tätigkeit prägen (vgl. Abschnitt 5.1.2). Festgehalten werden kann, dass die akteursindividuellen professionellen Wissensbestände keine exklusiv feldspezifischen Wissensbestände sind, sondern vielmehr durch die Profession charakterisiert sind.

Die divergierenden feldspezifischen bzw. feldübergreifenden Handlungstätigkeiten und Wissensbestände der Professionellen führen dazu, dass eine reine Verortung der Akteure in einem der beiden Felder für Aussagen zum Wissenstransfer ungeeignet ist. Erst durch die Analyse der Verhältnisse zwischen Profession, Feldern und Akteuren kann der Kontext des Wissenstransfers rekonstruiert werden.

Das Miteinander der Felder Wissenschaft und Praxis lässt sich einzig im Rahmen der Profession konstruieren. Die Profession lässt sich dabei als Kontinuum abbilden, dessen Pole auf der einen Seite die Wissenschaft, auf der anderen Seite die Praxis sind. Die professionell konstituierte Verflechtung der Pole Wissenschaft und Praxis erfolgt durch die arbeitstätige Verortung professioneller Akteure und ihrer Wissensbestände. Anhand der Arbeitstätigkeiten und der dafür erforderlichen Wissensbestände lassen sich alle untersuchten Akteure als Professionsangehörige auf

¹⁴⁸ Vgl. Interviewnummer: F11L23.

dem professionellen Kontinuum verorten. Die Verortung erfolgt durch die Einnahme einer akteurseigenen Position entweder eindeutig im Feld der Wissenschaft oder eindeutig im Feld der Praxis oder im Mittelfeld, das die entgrenzende Annäherung der Felder Wissenschaft und Praxis abbildet. Die Verortung auf dem Kontinuum lässt sich als arbeitstätig-wissensbezogene Positionierung beschreiben. Die Auseinandersetzung mit der Verortung der Akteure auf dem professionellen Kontinuum ist unerlässlich, da je nach Position das Transferverhalten der Professionellen variiert.

5.1.2 Akteurspositionen und Transferverhaltensweisen auf dem Kontinuum

Insgesamt konnten zwei Positionstypen extrahiert werden, die sich durch unterschiedliche Transferverhaltensweisen auszeichnen. Im ersten Schritt werden diese beiden typischen Positionierungen vorgestellt. Im zweiten Schritt stelle ich die beiden Verhaltensweisen dar, die den Transfer markieren. Das Ineinandergreifen von Position und Transferverhalten rekonstruiere ich im dritten Schritt.

Akteurspositionen – Feldtypen versus Mittelfeldtypen

Die Positionierung professioneller Akteure kann auf dem professionellen Kontinuum in einem der beiden Felder stattfinden. Die Verortung Professioneller in einem Feld lässt sich als *Feldtyp* charakterisieren. Zum Beispiel kann Herr Schubert¹⁴⁹ eindeutig als Feldtyp im Feld der Praxis verortet werden. Er arbeitet seit fünf Jahren als Sozialarbeiter in einer sozialen Organisation und hat keine Berührungspunkte mit dem Feld der Wissenschaft. Umgekehrt hat Herr Müller¹⁵⁰ keinerlei Verbindungen zum Praxisfeld. Er ist als Universitätsprofessor seit 28 Jahren im Wissenschaftsfeld tätig. Daneben gibt es aber auch Akteure, die sich arbeitstätig-wissensbezogen in beiden Feldern positionieren. Sie werden im Folgenden als *Mittelfeldtypen* bezeichnet.

Feldtypen und Mittelfeldtypen unterscheidet ihr Wissensfundus. Feldtypen befinden sich immer nahe den Polen von Wissenschaft bzw. Praxis, die von einem jeweils spezifischen Wissen geprägt sind. Das polrelevante Wissen divergiert folglich zwischen dem Pol der Wissenschaft und dem Pol

¹⁴⁹ Vgl. Interviewnummer: F01L01.

¹⁵⁰ Vgl. Interviewnummer: F11L28.

der Praxis. Nahe dem Pol der Praxis ist das Erfahrungswissen¹⁵¹ das relevantere Wissen für die ausgeübten Arbeits- und Handlungsvorgänge. Eine Sozialarbeiterin kommentiert:

„Ich kann mich erinnern, wie ich vor unglaublich vielen Jahren diese Hochschule verlassen habe. Ich dachte: ‚Wunderbar, es war eine schöne Zeit, aber wissen tu ich nix, außer dem, was ich in diesem Praktikum gelernt habe, und außerdem was ich so ein bisschen in Recht gelernt habe‘ – wobei sich das dummerweise wahnsinnig schnell ändert. Ich denke, Sozialpädagogik besteht zu 80% aus Erfahrungs- und Handlungswissen. Das Fachwissen, das man braucht, ist einfach sehr, sehr spezifisch, weil es unglaublich viele verschiedene Arbeitsfelder gibt mit so vielen unterschiedlichen Wissensanforderungen.“ (F01L01-P41)

Die Akteurin verweist auf eine strikte Trennung der Wissensbestände, die im Kontext der Wissenschaft angeeignet werden, und derjenigen, die im Kontext der Praxis benötigt werden. Die Relevanz lässt sich am Einsatz des Wissens (laut ihrer Einschätzung 80% Erfahrungswissen) messen. Professionelles Handeln wird demnach im Praxisfeld erst durch den Einsatz von Erfahrungswissen ermöglicht. Die Signifikanz des Erfahrungswissens erhöht sich einerseits durch die arbeitsbereichsspezifische Aneignung dieses Wissens und andererseits durch den Verfall des erworbenen wissenschaftlichen Wissens, bedingt durch den raschen Wandel des wissenschaftlichen Wissens allgemein. Das erforderliche Erfahrungswissen wird vom wissenschaftlichen Wissen abgegrenzt, welches das Wissenschaftsfeld markiert.

Eine Abgrenzung zwischen dem Erfahrungswissen der Praxis und dem Wissenschaftswissen aus dem Feld der Wissenschaft erfolgt auch von Seiten des wissenschaftlichen Feldtyps. Eine Professorin berichtet:

„Ich habe Grundlagenfächer wie Psychologie. [...] Ich sammle quasi Teile aus Büchern oder Artikeln, von denen ich denke, dass es in meine grobe Linie hineinpasst. Am Anfang habe ich unwahrscheinlich gekämpft – vor 13 Jahren, als ich gekommen bin – weil ich eigentlich nicht wusste, was ich als roten Faden will. Da musste ich dann anhand meiner eigenen Positionen herausfinden, welches Wissen hilfreich ist und tatsächlich diese Art von Blick und Perspektive erzeugt. [...] so themenorientiert interessiert mich eben [...] die alte klassische psychologische Theorie verknüpft mit Hirnforschung.“ (F02L04-P3)

Diese Akteurin wählt wissenschaftliches Wissen aus und fügt es systematisch zusammen, wobei Praxisbezüge gar nicht erscheinen bzw. erst nachrangig auftreten. Dieser eindeutige Bezug auf das wissenschaftliche Wissen verortet diese Akteurin am Pol der Wissenschaft.

Insgesamt markieren und prägen unterschiedliche Wissensbestände die zwei Felder, und diese jeweiligen Wissensbestände sind transferrelevant (vgl. dazu Abschnitt 5.2). Akteure, die einem der beiden Pole sehr nahe stehen, fokussieren als so genannte Feldakteure auf das polrelevante Wissen. Akteure im Mittelfeld bringen hingegen die Wissensbestände beider Felder miteinander in

¹⁵¹ Ich verwende den Begriff des Erfahrungswissens in Anlehnung an Böhle et al. (2002) (vgl. Abschnitt 2.2.1).

Verbindung. Eine Forscherin, die lange Jahre als Sozialarbeiterin in einer Praxisorganisation tätig war, berichtet über die Verquickung ihrer Wissensbestände:

„Ich kenn die Praxis und kenn viele Fragestellungen. Ich kann zudem den Nerv ganz gut treffen, was die Praxis auch beschäftigt, was sie auch belastet, wo ein Forschungsbedarf sein könnte, wie auch so die Kultur im Umgang dort ist, was sensible Bereiche sind. Eben die Kultur zu kennen und auch eben als ein Teil davon sozialisiert zu sein. [...] Ich identifiziere mich auch mehr damit, [...] aber das ist eher so eine persönliche Präferenz.“ (F05L17-P194)

Die Verknüpfung theoretischer und praktischer Wissensbestände im subjektiven Wissensbestand der Mittelfeldakteure geschieht in der jeweiligen Sozialisation im Rahmen professioneller Arbeitstätigkeiten. Diese Akteure gestalten Transferprozesse situationsspezifisch mit Wissensbeständen beider Felder aus, obgleich sie sich generell oder themenbezogen einem Feld näher fühlen bzw. der primäre Arbeitstätigkeitsbereich die primären Wissensbestände des Transfers bestimmt, während die Wissensbestände des anderen, sekundären Arbeitsbereichs ergänzend hinzugezogen werden. Die Position der Akteure ist in ihrem Anfangs- und Endzeitpunkt subjektiv bestimmt, die Positionierung gestaltet sich somit akteursabhängig bzw. akteursgeprägt.

Die Position der Akteure bestimmt das transferierte Wissen, welches je nach Position entweder eher wissenschaftswissens- oder eher erfahrungswissensorientiert ist oder aber im Mittelfeld starke Vermischungen aufweist. Damit verrät die Position der Akteure etwas über die Transferpraktiken. Zugleich erfolgt der Transfer je nach Position entweder eher wissenschafts- oder eher praxisorientiert, wobei an den beiden Pole ein jeweils feldtypisches Wissen dominiert. Bei diesem Prozess verschieben sich die Bedeutungen des Wissens zwischen den Polen Wissenschaft und Praxis, und damit einher geht das Verschwinden des genuin feldtypischen Wissens im je anderen Feld. Die Wissensbestände formen sich beim Transfer um, so dass das ursprüngliche Wissen und das Ergebnis des Transfers nicht identisch sind – und das unabhängig von der Transferrichtung. Der Transfer vollzieht sich zwischen den Akteurspositionen wie ein ‚Stille-Post-Spiel‘, bei dem die Weitergabe des Wissens durch einen Akteur mit der Aneignung durch den nächsten Akteur verbunden ist und weiterer Transfer ggf. immer weitere Aneignungsoptionen beinhaltet. Das Wissen der Akteure wird dabei immer wieder modifiziert, revidiert und transformiert. Eine Folge dieses Weitergabeprozesses ist eine kontinuierliche Veränderung der ursprünglichen Inhalte. Wie beim Stille-Post-Spiel kann am Ende der Transferkette eine ganz andere Erkenntnis stehen als diejenige, die zu Beginn in den Transfer eingespeist wurde (vgl. Abschnitt 5.2). D.h. das Transferverhalten professioneller Akteure ist an ihre Position auf dem professionellen Kontinuum gekoppelt.

Transferverhalten – feldbezogen versus feldverbindend

Zwei verschiedene Transferverhaltensweisen konnten aus dem Material rekonstruiert werden. Es zeigte sich, dass sowohl feldbezogen als auch feldverbindend ein reger Transfer von Wissen stattfindet. Der Wissenstransfer erweist sich als genuine Aktivität zur Bewältigung professioneller Tätigkeiten.

Einerseits transferieren professionelle Akteure zufällig bzw. punktuell Wissen in der Beziehung mit anderen professionellen Akteuren. Dies ist möglich im Rahmen selbstgesteuerter Aktivitäten – wie z.B. durch Praxisbesuche, Tagungsteilnahmen und Fort- und Weiterbildungen – oder im Rahmen fremdgesteuerter Aktivitäten – wie z.B. in Reaktion auf Anfragen aus dem anderen Arbeitsfeld. Zum Beispiel berichtet ein Fachhochschulprofessor, dass er im Rahmen seiner Lehrtätigkeit auch punktuell Anfragen aus der Praxis nachkommt:

„Man wird dann auch oft von außen noch angefragt und möchte dann nicht so gerne ‚nein‘ sagen, weil man auch immer so ein Stück natürlich die eigene Eitelkeit bedient. Zum anderen will man natürlich auch das Fachgebiet stützen, weil man sich daraus verspricht, dass die Studierenden vielleicht auch Kontakte daraus gewinnen können.“ (F02L13-P105)

Durch diese punktuellen Kontakte findet ein Transfer von Wissen in Zusammenarbeit mit den Akteuren des anderen Feldes statt. Die Besonderheit dieser Handlungsweise liegt in ihrem flüchtigen Charakter.

Daneben konnte eine zweite Handlungsweise rekonstruiert werden, ein systematisch strukturierter Wissenstransfer. Zum Beispiel berichtet eine Wissenschaftlerin von einem systematisch strukturierten Wissenstransfer im Rahmen eines angewandten Forschungsprojekts:

„Wir haben das so gemacht, dass die potenziellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen sich zu einer Vorbereitungsgruppe zusammenschließen oder -schlossen oder eine Auswahl der Teilnehmer, um Themen zu identifizieren, die für sie in der Praxis wichtig sind, wo sie aber eben auch einen Wissensbedarf oder Wissenslücken haben.“ (F05L15-P8)¹⁵²

Systematisch werden hier Bedarfe und Bedürfnisse durch den Transfer von Wissen rekonstruiert und für das weitere Vorgehen analysiert. Ein weiteres Beispiel eines Organisationsleiters veranschaulicht ebenfalls einen systematisch strukturierten Wissenstransfer:

„Unsere Aufgabe ist es eher, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf dem Laufenden zu halten, was es alles gibt. Wenn man das hinkriegt, dann fangen auch diese Kommunikationsprozesse von alleine, ganz von

¹⁵² Die hier zitierte Passage wiederhole ich im Verlauf der Arbeit, wie auch einige andere Interviewausschnitte, da die ausgewählten Passagen mehrere relevante Aspekte beinhalten. Zum Beispiel dient dieses Zitat hier der Veranschaulichung des Transferverhaltens, gibt später aber auch Auskunft über den Transferprozess (vgl. Abschnitt 6.2.1). Die Wiederholungen dieser Zitate spiegeln die engen inhaltlichen Verknüpfungen wider und verweisen auf eine rein analytisch rekonstruierte Trennung (vgl. dazu Kapitel 7).

alleine an zu laufen. Wir machen einfach FAST keine Veranstaltungen mehr für einzelne Abteilungen, sondern alles, was jeden betreffen könnte, da laden wir einfach nur quer ein. So [...] haben wir jetzt unser Leitbild entwickelt.“ (F03L08-P92)

Die Zusammensetzung der professionellen Akteure, die am Transfer beteiligt sind, wird hier bewusst geplant. Die Kunst des Transfergewinns für den Organisationsleiter liegt einerseits in der Zusammensetzung der Akteure für den Transfer und andererseits darin, die Akteure über organisationale Belange zu informieren.¹⁵³ Dem Organisationsleiter ebenso wie der Wissenschaftlerin obliegt die Auswahl der Konstellation der Akteure, und dem Professor obliegt die Auswahl, ob er die Kooperation annimmt. Zufällig-punktueller und systematisch-strukturierte Transferverhaltensweisen erfordern unterschiedliche Kontaktstrukturen, wie ein Universitätsprofessor beschreibt:

„Es gibt verdichtete Netze, wenn man sich das so als Rhizom vorstellt. Da gibt es Stränge, die sind dichter, dann gibt es größere und kleinere Knotenpunkte, dann gibt es wieder Ecken, die wieder schwächer werden und dann wieder aktualisiert werden. [...] Es sind über viele Jahre verdichtete und stabilisierte Bezüge, die natürlich nicht nur ich habe. Ich nütze Stränge, die schon aufgebaut wurden, bevor ich hierher kam. Da fädele ich mich ein und baue eigene auf. [...] Das läuft nicht nur individuell, sondern aus diesem Mix aus individuellen Netzen plus kollektive, fachliche Netze sowohl in Profession wie in die Disziplin rein.“ (F11L28-P112-115)

Für den Transfer werden Kontakte zu anderen Professionellen benötigt, die in verschiedensten Formationen und Ausprägungen um den Einzelnen herum gestaltet werden. Über diese flexiblen, sich stets verändernden Netzwerke verfügen alle professionellen Akteure. Die Motive für einen zufällig-punktuellen Transfer erstrecken sich von der Verfolgung eigener Interessen bis zu professionsbedingten, strukturell geforderten Ansprüchen. Bei einem systematisch-strukturellen Transfer besteht hingegen ein gemeinsamer Ausgangspunkt. Im Rahmen von Netzwerken und Kooperationsbeziehungen werden gezielt Akteurskonstellationen für den Transfer genutzt, geplant und ausgewählt. Diese feldbezogenen und feldübergreifenden Netzwerkstrukturen sind angepasst an die arbeitstätig-wissensbezogene Position professioneller Akteure.

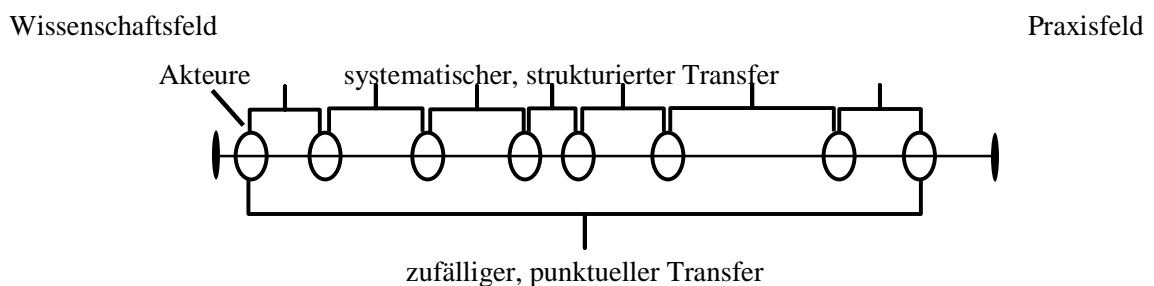
5.1.3 Kluft und Fusion als notwendige Transferverhältnisse

Die arbeitstätig-wissensbezogene Position auf dem professionellen Kontinuum wählen die Akteure selbst anhand ihres Qualifikationsniveaus und ihrer persönlichen Neigung. Die Positionierungen auf dem professionellen Kontinuum beruhen somit auf subjektiven, akteursbezogenen Entscheidungen, sie sind als personal zu charakterisieren. Die Akteure betreiben – je nach personalem Gusto – einen

¹⁵³ Zahlreiche weitere Beispiele finden sich in den Einzeldarstellungen bei den Transferformen (vgl. Abschnitt 6.2).

feldbezogenen Wissenstransfer oder sie sind in beiden Feldern aktiv und beheimatet. Ein zufälliges bzw. punktueller, persönlich motiviertes Transferverhalten ist möglich, aber überwiegend ist das Transferverhalten tätigkeitsbezogen strukturiert. Die Akteure sind beim Transfer von Wissen personal positioniert und handeln je nach Position tätigkeitsbezogen divergent, mit Bezug auf die Organisation und/oder die Profession. Feldtypen und Mittelfeldtypen agieren beim Transfer ihres Wissens unterschiedlich. Während Feldtypen ihr Wissen überwiegend feldbezogen zu Akteuren ihres Feldes transferieren, verweisen Mittelfeldtypen auf eine starke Verbindung von Akteuren aus beiden Feldern.

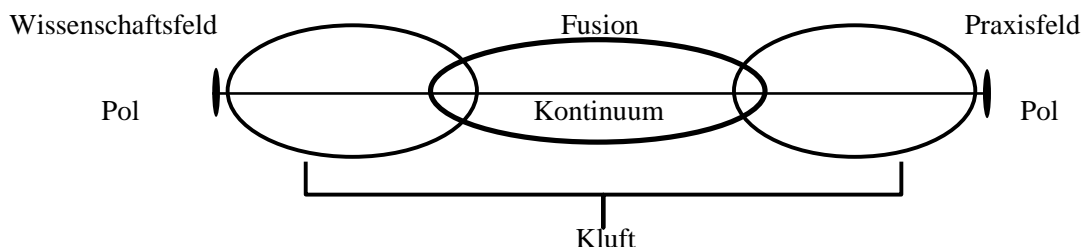
Abbildung 1: Transferverhalten in Verknüpfung mit der Position auf dem professionellen Kontinuum



Quelle: eigene Darstellung

Bei den Akteuren, die ausschließlich an den Polen der Felder aktiv sind, besteht eine maximale Distanz zu den Akteuren des jeweils anderen Feldes – zwischen den Feldtypen der Wissenschaft und den Feldtypen der Praxis besteht folglich eine *Kluft*. Im Gegensatz dazu sorgen die Mittelfeldtypen für eine stetige *Fusion* beider Bereiche.

Abbildung 2: Kluft und Fusion auf dem professionellen Kontinuum beim Wissenstransfer



Quelle: eigene Darstellung

Durch Kluft und Fusion entsteht eine eigenwillige Dynamik, in der Wissensbestände generiert, modifiziert und transferiert werden. Die Position der Akteure auf dem Kontinuum entspricht subjektiven Interessen und erfolgt selbstbestimmt, während die daran geknüpften organisationalen und professionellen Bedingungen zwingend aus der Arbeitstätigkeit folgen. Damit ist der Transfer von Wissen nicht ausschließlich subjektiv motiviert, sondern Transferaktivität und Form sind auch mit der Position auf dem Kontinuum verknüpft und von dieser geprägt. Während Genese und Transfer an den Polen zu einer Vertiefung und Verdichtung der Wissensbestände führen, balanciert das Mittelfeld das Wissen zwischen den Polen. Dadurch tragen sowohl die Kluft als auch die Fusion zu einem Fortbestehen und zugleich zu einer (Weiter-)Entwicklung der Sozialen Arbeit bei (vgl. Abschnitt 5.2).

5.1.4 Der Einfluss äußerer Transfereinflüsse auf das Kontinuum

Unabhängig vom Transferprozess auf dem Kontinuum wird die Transferpraxis von weiteren Akteuren außerhalb der Profession der Sozialen Arbeit beeinflusst. Ein Professor berichtet über die Auswirkungen gesetzlicher Bestimmungen auf seinen Arbeitsalltag im wissenschaftlichen Feld:

„[...] das ist jetzt eine sehr starke Studentenorientierung – im Grunde eine Konsumentenorientierung – geworden, die keine Rücksicht auf disziplinäre Probleme nimmt. Die werden möglicherweise wieder ein Hochschulproblem und zunehmend hinten angestellt. Die Inhalte werden gehandelt wie Teppiche: Wenn es zu viel Theorie ist, dann lassen wir die halt raus, oder wenn dieses Fachgebiet nicht passt, dann vergessen wir eben dieses Gebiet. Bologna hat gebracht, dass man sich stärker mit Studenten darüber auseinandersetzt und die Hochschulen beliebiger mit den Inhalten umgehen. Das geht bis an die Grenze, wo das Angebot dann auch nicht mehr wirklich seriös ist.“ (F11L27-P121)

Dieses Beispiel zeigt, welche massiven Einflüsse andere Akteure auf die professionelle Tätigkeit und den Wissenstransfer innerhalb der Sozialen Arbeit ausüben. Die in der Untersuchung sichtbar gewordenen Akteure gestalten teilweise durch das Ministerium vorgegebene politische Bestimmungen aus, treten als Vertreter von Akkreditierungsagenturen auf oder übernehmen Aufgaben als gesetzliches Kontrollorgan, wie beispielsweise die Heimaufsicht. Die Liste ‚externer‘ Akteure könnte fortgesetzt werden. Sie treten als Randfiguren der Transferpraxis auf, die jedoch massiven Einfluss auf die Gestaltung des Transfers ausüben, da sie den Transferprozess durch verpflichtende politische Bestimmungen strukturell von außen modellieren. Wegen dieser von außen kommenden Einflüsse können die Akteure den Wissenstransfer nicht unabhängig gestalten, sondern sind an gewisse Abläufe, Prozessstrukturen und Regelwerke gebunden (vgl. zur Vertiefung Abschnitt 6.3.3).

5.2 Positionsunterschiedliche Repräsentationen von professionellem Wissen

Eine Auseinandersetzung mit dem transferierten Wissen ist notwendig, will man verstehen, wann und warum welches Wissen transferiert wird, so die These aus Kapitel 2. Der folgende Abschnitt zeigt die Notwendigkeit und den Ertrag einer Analyse des transferierten Wissens in der empirischen Untersuchung. Denn die Wissensarten und -formen erfordern in Produktion, Verwendung und Vermittlung je verschiedene Handlungsweisen, die sich nicht nur danach unterscheiden, in welchem Feld die Professionellen tätig sind oder welche Tätigkeit sie ausüben. Der Bezug zwischen Wissen und Handeln gestaltet sich viel diffiziler, und zwar je nach der Position der Akteure auf dem Kontinuum unterschiedlich. Die professionellen Wissensbestände der befragten Akteure bilden sich sehr komplex und in sich verstrickt ab.

Die empirische Analyse des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis hat es ermöglicht zu sehen, was mit dem transferierten Wissen geschieht. Sie zeigt, dass die Entgrenzung der beiden Felder bei den Professionellen zu einer Hybridisierung des transferierten Wissens und zu einer fluiden Bedeutungsverschiebung¹⁵⁴ feldspezifischer Wissensbestände zwischen Wissenschaft und Praxis führen. Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen bilden sich als die zwei zentralen Wissensarten ab, die die feldspezifischen Wissensbestände der professionellen Akteure Sozialer Arbeit ausmachen. Diese beiden Wissensarten können keinesfalls klar umrissen werden, sondern unterscheiden sich in ihren definitorischen Ausprägungen und handlungspraktischen Bezügen bei den professionellen Akteuren grundlegend. Ich stelle zunächst die Befunde zum Wissenschaftswissen dar (Abschnitt 5.2.1), dann die Befunde zum Erfahrungswissen (Abschnitt 5.2.2). Die rekonstruierten wissensbezogenen Ausprägungen und Transferverläufe veranschaulichen, in welchem Verhältnis die beiden Wissensarten zueinander stehen, und zeigen, dass an die Akteurspositionen immer ein „Primärtransfer“ und ein „Sekundärtransfer“ gebunden ist, die jeweils maßgeblich von einer der beiden Wissensarten geprägt sind. Obgleich sich Primär- und Sekundärtransfer als die beiden Transferformen identifiziert werden können, werden die Wissensarten dabei nicht separiert nebeneinander transferiert, sondern es entstehen (notwendigerweise) Hybridisierungsformen des Wissens (Abschnitt 5.2.3).

¹⁵⁴ Der in der Verwendungsforschung definierte Bedeutungsverlust von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis verwandelt sich beim Blick auf die beiden Felder Wissenschaft und Praxis dahingehend, dass von einer Bedeutungsverschiebung gesprochen werden muss. Denn auch das in der Praxis vorrangige Wissen verliert im Feld der Wissenschaft an Bedeutung. Eine Diskussion darüber erfolgt in Abschnitt 7.1.1.

5.2.1 Wissenschaftswissen – Ausprägungen und Transferverläufe

Die Verwendung des Wissens verweist auf unterschiedliche Bezüge von Wissen und Umgangsweisen mit Wissen. Die eher wissenschaftlich tätigen Akteure verwenden Wissenschaftswissen zur systematischen Reflexion. Die in der Praxis tätigen Akteure greifen auf Wissenschaftswissen zum Ausloten situationsadäquater Handlungsweisen zurück. Die Akteurspositionen prägen die Wissensbestände, Wissenschaftswissen ist daher nicht gleich Wissenschaftswissen. Eine systematische Reflexion des Wissenschaftswissens kristallisiert sich bei den Wissenschaftsakteuren ebenso wie bei den Praxisakteuren auf drei Ebenen heraus: auf der subjektiven Ebene der Positionierung, auf der professionellen Ebene des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen und auf der Feldebene im Sinne der Wertzuschreibung an das Wissenschaftswissen bzw. den Wissenschaftsbetrieb. Zunächst werden die Ausprägungen und Transferverläufe der Wissenschaftsakteure vorgestellt, danach die der Praxisakteure.

5.2.1. Repräsentation in Form systematischer Reflexion – Die Wissenschaftsakteure

Bildungsbiografisch geprägte und interessen geleitete reflexive Positionierung

Die wissenschaftlich tätigen Akteure verwenden Wissenschaftswissen zur systematischen Reflexion. Diese Akteure sind an Universitäten, Fachhochschulen und Forschungsinstituten tätig. Ihre wissenschaftlichen Arbeitstätigkeiten umfassen Lehr- und/oder Forschungstätigkeiten. Wissenschaftliches Wissen versetzt sie in die Lage, „*theoretisch reflexiv [zu] arbeiten*“ (F11L28-P88), da dieses Wissen aufgrund seines Abstraktionsniveaus die Möglichkeit bietet, Phänomene zu beschreiben und zu erklären, also zu einer tieferen Verständigung im jeweiligen Kontext beiträgt. Wissenschaftswissen steht als Primärwissen bei denjenigen Akteuren im Vordergrund, die nahe dem Pol der Wissenschaft angesiedelt sind. Die funktionale Ausrichtung dieses Primärwissens ist eine doppelte: Zunächst dient dieses Wissen dazu, ein eigenes Professionsverständnis zu generieren, welches sich vom Fall- über ein Organisationsverständnis bis hin zum Gesellschaftsverständnis bzw. von der Mikro- über die Meso- bis zur Makroverständnisebene erstreckt. Darüber hinaus erfordert dieses Primärwissen eine individuelle Positionierung, denn die Auswahl und Ausrichtung des Wissens geschieht nicht allein professional, organisational und personal gebunden, sondern die ausgewählten bzw. verwendeten Wissensbestände divergieren auch je nach Akteur.

Im Kontext der Profession Sozialer Arbeit finden sich in der vorliegenden Untersuchung Wissenschaftswissensbestände aus der Sozialarbeitswissenschaft, der Pädagogik, der Psychologie, den Sozial-, Rechts-, Wirtschafts-, Betriebs-, Politik-, Pflege- und Kommunikationswissenschaften, der Theologie, der Medizin, der Ethnologie und der Philosophie. Auf diesem „Wissenschaftsmarkt“ (F11L28-P142) verschiedener wissenschaftlicher Wissensbestände werden arbeitsbezogen erforderliche, aber frei wählbare Wissensbestände ausgesucht. Wie sich das Auswahlverfahren eines Akteurs gestalten kann, erzählt eine Interviewpartnerin:

„Bei der Psychologie ist es total schwierig, weil es gibt nicht die Psychologie, sondern die Psychologien. Das erste Schwierige dabei ist, was wähle ich überhaupt aus. Ich muss mich quasi platzieren, einerseits meinen Standpunkt haben und andererseits habe ich den Anspruch, nicht nur über meins, sondern diese ganzen Umgebungen mit zu beschreiben. Das erzeugt wirklich Schwierigkeiten, weil es für mich dann quasi ganz viele Arten von Quellen gibt, die ich dafür brauche. Es gibt nicht das Buch schlechthin, das gibt es einfach nicht! [...] Ich bin da wie ein Eichhörnchen, ich sammle Teile aus Büchern oder Artikeln, von denen ich denke, dass es in meine grobe Linie hineinpasst. Und [...] das musste ich dann anhand meiner eigener Positionen herausfinden, was für Wissen hilfreich ist und tatsächlich diese Art von Blick und Perspektive erzeugt. Da habe ich also Suchbewegungen gemacht und wählte sozusagen aus [...]. Ich bin so ein Puzzle [...]. Ich hab mir da wirklich schwer getan, als ich an die Hochschule kam. Ich hatte meine drei Herren, die mir da entgegen saßen, und die haben mir gesagt, was ich hier zu lehren habe [...] und ich kam aus der Schule X [...] und da habe ich gemerkt, dass ich meine eigene Linie finden muss. Was die neuen Kollegen hier sagten, das konnte ich nur bedingt annehmen, und gleichzeitig war ich auch meiner psychologischen Schule verpflichtet.“ (F02L04-P3-5)

Je nach professionellem Tätigkeitsfeld erfolgt die Auswahl der Wissensbestände zunächst disziplinar bzw. interdisziplinär. Aber es ist immer auch eine Auswahl innerhalb der Disziplin erforderlich. Das Wissenschaftswissen einer Disziplin ist zu umfangreich und zu divergent, um es in seiner Ganzheit erfassen oder gar anwenden zu können. Deshalb setzen sich die Wissenschaftswissensbestände der Akteure innerdisziplinär unterschiedlich zusammen, im Kontext der Sozialen Arbeit häufig auch interdisziplinär unterschiedlich. In ihrer Vielfalt und ihrem Facettenreichtum erfordern die Wissenschaftswissensbestände einer Disziplin eine bewusst getroffene Auswahl an Wissensbeständen zur Bewältigung des Arbeitsalltags. Welche Auswahl getroffen wird, ist aufgrund der Freiheit der Arbeitsbereiche Forschung und Lehre im Wissenschaftskontext nicht vorgegeben. Die Auswahl als solche ist aber zwingend erforderlich und damit nicht frei. Im Gegenteil: Die Auswahl der Wissensbestände ist mit einem Positionierungszwang verbunden. Denn durch die Zusammensetzung der ausgewählten Wissensbestände erfolgt im Wissenschaftskontext eine Positionierung. Der Zeitpunkt, zu dem die Wissensbestände ausgewählt werden, liegen am Anfang einer wissenschaftlichen Karriere und daran anschließend bei jedem Positionswechsel. Die ausgewählten Wissensbestände fügen sich zu einem Gesamtkonzept zusammen, welches die Position auf dem professionellen Kontinuum bestimmt. Die Position muss anfangs erkämpft und später verteidigt werden, weshalb neben den

anfänglichen Überlegungen zur Positionierung auch die wissensbezogene Umgebung der Position im Blick behalten werden muss. Positionierung bedeutet, einen wissenschaftlichen Blick einzunehmen; sie ermöglicht es, eine – die eigene – wissenschaftliche Perspektive zu erzeugen bzw. zu vertreten.¹⁵⁵

Kompilation als Strategie des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen

Das Vorgehen der Positionierung lässt sich mit dem Sammeln der Nahrung von „*Eichhörnchen*“ (F02L04-P4) vergleichen, wie das der obige Interviewpartner getan hat. Die Suche nach der eigenen wissenschaftlichen Position steht im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Interesse am Wissenschaftswissen und der damit verbundenen professionellen Tätigkeit. Das Suchen bzw. Kollektivieren startet nicht bei Null, sondern bildungsbiografisch angeeignete Wissensbestände, wie z.B. die Prägung durch eine psychologische Schule, bilden den Ausgangspunkt, an den weitere Wissensbestände angeschlossen werden. Im Zusammenhang mit den Erfordernissen des Arbeitsbereichs und den damit verbundenen Arbeitsaufgaben und in Verbindung mit eigenen subjektiven Interessen und Vorlieben werden Detail- und Überblickswissen abgewogen. Die wissenschaftliche Literatur wird systematisch durchforstet, gesammelt und themen- bzw. aufgabenorientiert mit subjektiv interessanten Wissensbeständen kombiniert. Wie subjektiv motiviert diese Vorgehensweise ist, unterstreicht die folgende Interviewpassage.¹⁵⁶

„Jeder hat seinen eigenen Kopf und sie alle haben unterschiedliche Schwerpunkte. Das ist auch alles ganz legitim und sie werden sich, ich denk, jeder, ich habe das ja auch so gemacht, jeder pickt sich so seine Rosinen raus und verfolgt die dann mehr oder weniger weiter.“ (F02L02-P71)

Feld- und Themerschließung erfolgen immer subjektiv durch das Herauspicken (wie es dieser Interviewpartner plastisch ausdrückt) von wissenschaftlichem Wissen, das der Verfolgung der eigenen Interessen dient.¹⁵⁷ Bei diesem Auswahl- und Sammelverfahren stehen die wissenschaftlichen Wissensbestände stets in Konkurrenz zueinander. Sie bilden die wissenschaftlichen Bestand- bzw. Puzzleteile, die im nächsten Schritt zu einem schlüssigen Gesamtkonzept zusammengefügt werden.

¹⁵⁵ Vgl. dazu auch F11L28-P34-36.

¹⁵⁶ Was die Verwendungsforschung für die Praxisakteure als ‚Erkenntnisplücken‘ herausgefunden hat, zeigt sich hier auch bei den Wissenschaftsakteuren (vgl. Abschnitt 3.2). Vielleicht divergieren die Konsequenzen, doch das Vorgehen ist das gleiche. Zur Diskussion dessen siehe Abschnitt 7.1.2.

¹⁵⁷ Üblicherweise ergibt sich dabei Detail- und Überblickswissen in zwei bis drei professionsmarkierten Teilbereichen, die sich im Verlauf einer professionellen Karriere herausbilden.

„Das war echt ein Prozess. Ich weiß noch, die ersten Jahre bin ich selber total geschwommen. Ich sollte eine Klausur basteln und wusste gar nicht, was ich fragen soll. Dann habe ich mir Fragen ausgedacht, dann wusste ich aber nicht, was die Antwort sein sollte. Ja, und dann habe ich auch noch Noten geben müssen. Das war wirklich Blindsegeln. Im Nachhinein schäme ich mich total für das, was ich da am Anfang gemacht habe. Aber so schlecht war es auch nicht, glaube ich, es war einfach eine Suchbewegung.“ (F02L04-P5)

Der beschriebene Prozess enthält neben der Suche nach der wissenschaftlichen Position durch Aiswahl und Kombination wissenschaftlichen Wissens auch Aspekte des Erfahrungswissens. Denn erst durch Tätigwerden und Handeln zeigen sich Tragfähigkeit und Schlüssigkeit des Gesamtkonzepts der ausgewählten Wissensbestände, welches die eingenommene Position markiert. Aus der erworbenen Position resultiert der Eintritt in die wissenschaftliche Gemeinschaft mit einem eigenen Standpunkt. Dieser muss in der Regel durch Rechtfertigung bzw. Verteidigung legitimiert werden. Die aktive Vertretung des eigenen wissenschaftlichen Standpunktes setzt sich kontinuierlich fort, da dieser intrinsisch motiviert oder extrinsisch aufoktroziert immer wieder auf seine Tragfähigkeit und Tauglichkeit geprüft, hinterfragt und evtl. verteidigt werden muss. Die Absicherung der Position erfolgt zyklisch, im Kreislauf der oben dargestellten Schritte. Welche Bedeutung die Absicherung bzw. das stetige Sammeln von Wissensbeständen für die wissenschaftlich tätigen Akteure hat und welche Ausmaße dies annimmt, wird an dem folgenden Zitat deutlich.

„Der wissenschaftliche Blick auf soziale Verhältnisse erneuert sich immer wieder, verschiebt sich immer. Es ist spannend, das zu verfolgen, und ein Stück weit ist es manchmal quälend und auch anstrengend. Mir fällt immer wieder Hegel ein: Anstrengung des Begriffs. Es ist manchmal Knochenarbeit und man flucht drüber. Da bin ich aber nicht der Einzige. Ich glaub, das geht vielen so, aber es lässt einen irgendwie nicht los [...] es systematisch immer wieder zäh aufnehmen und die Fragestellungen zu bearbeiten. Nach zwei, drei Jahren erneuert sich das Vorgehen mit der Frage: ‚Was hat sich verändert?‘ Damit verbunden ist natürlich auch Kritik. Kritik, immer wieder Kritik an bestimmten wissenschaftlichen Positionen. ‚Das geht doch nicht! Das stimmt doch hinten und vorne nicht. Da ist doch ein völlig blinder Fleck.‘ Sich damit auseinanderzusetzen, das spielt eine Rolle.“ (F11L28-P34-36)

Mit dem eingenommenen wissenschaftlichen Blick verändern und verschieben sich die eigenen Ansichten. Die Aufgabe der Wissenschaftsakteure, sich mittels stetiger, systematischer theoretischer Reflexion täglich mit dem eigenen Blickwinkel und den Blickwinkeln anderer auseinanderzusetzen, führt zur stetigen Erneuerung der eigenen Wissensbestände. Unter dem Aspekt eines schlüssigen Gesamtkonzepts wird die Position immer wieder durch Erweiterungen, Ergänzungen, Modifikationen und Verwerfungen von wissenschaftlichem Wissen angepasst und transformiert. Zwar routinisiert sich die Strategie des Auswählens und Sammelns von Wissensbeständen, doch die Anstrengung des Vorgangs bleibt, wie der Begriff der „Knochenarbeit“ bildlich ausdrückt.

Eine stetige Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen ist auch zur *Vertretung* der wissenschaftlichen Position unerlässlich. Die Vertretung der Position durch Präsentation erfolgt automatisch dann, wenn die Akteure den eigenen Standpunkt präsentieren, z.B. in der Lehre, auf Tagungen, in Forschungen, in Untersuchungsvorhaben oder in Publikationen, also in allen wissenschaftlichen Tätigkeiten. Doch die Präsentation des eigenen wissenschaftlichen Blickwinkels und Standpunkts findet keineswegs immer Zuspruch, sondern ist meist mit Kritik aus den Reihen der Wissenschaftsakteure verbunden. Dieser Kritik entkommen wissenschaftlich tätige Akteure nicht, da alle wissenschaftlichen Tätigkeiten eine Positionierung erfordern. Problematisch gestaltet sich die Positionierung bzw. die Transformation der Position, wenn die Resonanz ausbleibt oder wenn sie umgekehrt so massiv ist, dass es schwierig wird, damit umzugehen.

„Das erlebe ich immer als einen ganz merkwürdigen Konflikt. Ich bin immer noch am Arbeiten, um zu gucken, wie krieg ich das rüber, dass ... wenn man seinen Standpunkt verändert, wenn man sich weiterentwickelt, dass man dann nicht im Erdboden versinken muss. [...] Aber das spiegelt sich auch in der Scientific Community wider, [...] ich krieg das in Pflegewissenschaften mit, das ist ein kritischer Diskurs, ist ein No-go mittlerweile. Das ist für mich keine Wissenschaft, sorry. Entweder wird man totgeschwiegen oder man wird in Grund und Boden gestampft und darf nicht mehr veröffentlichen. Das sind ganz merkwürdige Strömungen.“ (F02L02-P19)

Durch die Positionierung entsteht ein Legitimationsdruck, der mit der Kritik wächst, der aber auch zu fruchtbaren Auseinandersetzungen führen kann (vgl. Abschnitt 6.1.2). Gelingt die Legitimation der Positionierung nicht, so lassen sich zwei verschiedene Aberkennungsformen unterscheiden: die Missachtung der eigenen Position durch fehlende Resonanz und ein massiver Angriff auf die Position durch Kritik. Beide Aberkennungsarten werden als Misserfolg gewertet. Der Misserfolg kann auf die eigene Positionierungsstrategie zurückgeführt oder als im äußeren Kontext begründet gesehen werden, im obigen Zitat beispielsweise in der mangelnden Wissenschaftlichkeit einer jungen Profession. Die Bedeutung der Positionierung zeigt sich damit auch und gerade im Scheitern. Sie wird mal mehr als eine natürliche Sache und mal mehr als Wettstreit mit Wettkampfcharakter erlebt.

„Ich bin ein ungeduldiger Mensch und ich will ein einfacher Mensch sein und dann kann ich auch dieses Getue nicht brauchen. Also diese Diskussionen, wo man jetzt sich in die Position wirft, wo man dann schon weiß, der andere wird jetzt das sagen und so weiter. Gerade in unserem Bereich sind ja die Personen bekannt, die Argumente sind überschaubar. Da bin ich eigentlich jemand, der sich da eher zurückhält, weil dem zu folgen mir zu anstrengend ist. Da bin ich zu ungeduldig abzuwarten, so dass ich mich eher direkt austausche mit jemand oder in Gruppen Gleichgesinnter und weniger in so einem Wettstreit oder in einer kritischen Auseinandersetzung. Das hab ich eigentlich noch nie gemacht, weil das dann leicht eben in Schaulaufen ausartet.“ (F11L27-P68)

Unabhängig davon, wie die Positionierung erlebt wird, sie erfolgt immer. Die Unterschiede werden im Umgang mit der Positionierung deutlich. Zwischen einer Positionierung vor großem Publikum und einer Positionierung im kleinen Rahmen oder im vertrauten Kreis variieren die Präsentationen professioneller Akteure – je nach persönlicher Neigung.

Unterschiede beim Positionieren der Akteure finden sich auch in der jeweiligen strukturellen Rahmenkonstruktion des professionellen Aufgabengebiets im Tätigkeitsfeld. So sehen sich Lehrende im Bereich empirischer Sozialforschung nicht im gleichen Maß der Frage nach einer eigenen Auswahl der Wissensbestände ausgesetzt wie Dozierende anderer Lehrgebiete. Der Grund liegt in einer Positionierung, die im Aufgabengebiet selbst vorgegeben ist und nicht in dessen Rahmen erst gesetzt werden muss. Jedoch ist auch für diese Lehrenden eine Positionierung erforderlich. Sie bezieht sich dann nicht unbedingt auf die Präsentation der Position im gesamten wissenschaftlichen Tätigkeitsbereich, sondern manifestiert sich eher im Kontext der Forschung. Insgesamt müssen sich alle professionellen Akteure, die nahe am Pol der Wissenschaft tätig sind, positionieren und die eingenommene Position nach außen vertreten. Dabei ergibt sich die Auswahl wissenschaftlicher Wissensbestände nicht zufällig oder beiläufig, sondern bildet sich als eine Strategie ab, die in Form eines Suchprozesses entsteht. Der Auswahlprozess und die wissenschaftliche Positionierung gestalten sich intrapersonal und nach außen konfliktträchtig, da die jeweiligen Wissensbestände in Beziehung zueinander stehen: im Konflikt, in einem hierarchischen Verhältnis oder nebeneinander.¹⁵⁸ Der Grund dafür liegt in den subjektiv divergierenden Wertzuschreibungen an die Wissensbestände.

Der „Wissenschaftsbetrieb“¹⁵⁹ als Konkurrenzbetrieb bei der Produktion von Wissen

Welcher Wert den jeweiligen Wissensbeständen zugeschrieben wird, unterscheidet sich besonders deutlich nach den Produktionsweisen wissenschaftlichen Wissens. Als wissenschaftliches Wissen lässt sich sowohl grundlagenorientiert produziertes Wissen bezeichnen, welches im Rahmen von mode 1 generiert wurde, als auch anwendungsorientiert produziertes Wissen, das im Rahmen von mode 2 generiert wurde. Mit der Positionierung in einem wissenschaftlichem Arbeitsbereich ist die Produktionsweise des wissenschaftlichen Wissens entweder bereits festgelegt oder aber beide Produktionsweisen sind möglich. Im folgenden Beispiel wird eine bereichsspezifische Festlegung

¹⁵⁸ Es gibt hier eine Entgrenzung der Wissenschaft in Richtung der Praxis. Dabei besteht eine Konkurrenz zwischen den Disziplinen und zwischen den wissenschaftlich generierten Wissensbeständen sowie bei der Auswahl der Wissensbestände.

¹⁵⁹ Invivocode F11L28-P42

auf die Produktion anwendungsorientierten wissenschaftlichen Wissens angesprochen.

„Bei uns ist auch die Wissenschaft handlungsorientiert. Damit geht es nur noch um das Wie; wie man etwas dann tut. Wir machen keine Grundlagenforschung und insofern treibt uns auch immer eine praktische Frage um. Dann muss man nur gucken, wer die praktische Frage noch hat und wie man neue Erkenntnis so runterdekliniert kriegt, dass das praxisrelevant sein kann. Zum Beispiel Gruppenpädagogik: Wenn wir jetzt an Ritualen im Alltag von Gruppen arbeiten, dann müssen wir uns viele Rituale ausdenken, wie die Gruppe laufen lernen kann. Zum Beispiel über ein gemeinsames Wir-Gefühl. Das ist eine Frage, die in einem Forschungsprojekt sicherlich nur am Rande steht, aber für Praktiker hoch virulent ist. Für Praktiker relevant sind Fragen des Einstiegs, zur Gestaltung des Abschieds [...]. Das heißt, die Kenntnisse aus der [Forschungs-]Arbeit zur Gruppe und zur Gruppenpädagogik müssen in ein Anwendungsfeld transformiert werden.“ (F08L29-P176)

Anwendungsorientierte Forschung wird zumeist im Kontext der Fachhochschulen (und Forschungsinstitute) betrieben, während grundlagenorientierte Forschung eher im Bereich von Universitäten (und Forschungsinstituten) stattfindet. Die organisationale Verortung der Akteure verrät damit etwas über die Art der Wissensproduktion.¹⁶⁰ Während in grundlagenorientierten Projekten Praxisakteure weder involviert noch als Handlungsakteure berücksichtigt werden, nehmen die praktisch tätigen Akteure im Kontext anwendungsorientierter Forschung eine Sonderstellung ein. Zwar divergieren die Positionen von Wissenschafts- und Praxisakteuren bei anwendungsorientiert strukturierten Forschungsprojekten, doch sind sie in der Wissensproduktion aufeinander verwiesen. Aus diesem Grund müssen die Wissenschaftsakteure näher an den Pol der Praxis wandern, indem sie beispielsweise durch eigene berufliche Tätigkeit eine enge Verzahnung mit einem Arbeitsbereich der Praxis erreichen, gerade auch, um als wissenschaftlich tätige Akteure Forschungsfragen stellen zu können bzw. Fragestellungen aus den Praxisfeldern ausfindig machen zu können. Ihnen obliegt exklusiv die Planung und Durchführung der Forschungsprojekte. Die Rolle der Praxisakteure beschränkt sich auf das Fragenstellen und die Schwerpunktsetzungen bzw. sie stehen der Forschung als Untersuchungsakteure zur Verfügung. Die Praxisakteure sind damit nicht diejenigen, die das wissenschaftliche Wissen maßgeblich produzieren, sie sind jedoch in unterschiedlich starken Ausprägungen an der Produktion beteiligt. Daher sind auch die an der Forschung beteiligten Praxisakteure auf dem Kontinuum nicht am Pol der Praxis angesiedelt, sondern ein Stück näher in Richtung Wissenschaft. Das folgende Beispiel eines Sozialarbeiters im mittleren Management einer sozialen Organisation veranschaulicht, wie der Einbezug der Praxisakteure in die Forschung stattfinden kann.

¹⁶⁰ Eine Ausnahme existierte im Sample: Eine an einer Fachhochschule tätige Person hatte über mehrere Jahre ein DFG-gefördertes Grundlagenprojekt durchgeführt (vgl. F11L23-P154-158). Zum Zeitpunkt des Interviews war diese Person bereits universitär verortet. Das lässt eher auf ein subjektives Interesse an einer stärkeren wissenschaftlichen Beschäftigung schließen als auf den Anspruch, Wissensbestände mit dem praktischen Kontext zu verknüpfen.

„Wir haben so einen Fragebogen in der Marketingkonferenz in verschiedenen Gruppen entwickelt. Dabei wurden dir noch fünf Leute an die Seite gestellt, die auf das Thema wirklich Bock haben. Dann wird sich halt im Rhythmus von zwei Monaten drei, vier Stunden zusammengesetzt und der Fragebogen entwickelt. [...] Das find ich wirklich interessant. Ich finde das, was sie früher immer gesagt haben, es soll wissenschaftlicher werden – macht Spaß, nein, macht wirklich Spaß. Es ist etwas Greifbares, man hat eine Anforderung und ein Ergebnis, das, was man sonst relativ schwer in der Arbeit kriegt.“ (F01L03-P93).

Je höher die Beteiligung der Praxisakteure an der Produktion des anwendungsorientiert erzeugten Wissens ist, desto weniger müssen die Erkenntnisse im Nachhinein transformiert werden und umgekehrt. Daneben ist der Transformationsgrad auch von der Ausrichtung der Untersuchung abhängig, denn je arbeitsfeldübergreifender Untersuchungen angelegt sind, desto unerlässlicher sind im Anschluss arbeitsfeldbezogene Transformationen der Erkenntnisse. Anwendungsorientiertes Wissen ist folglich keineswegs einfach handlungspraktisch anwendbar, sondern dieses Wissen muss genauso wie grundlagenorientiertes Wissen transformiert werden. Die Unterschiede zwischen den beiden Wissensformen liegen im Transformationsgrad, der bei anwendungsorientiertem Wissen geringer ist. Der Grund für diesen geringeren Transformationsgrad liegt nicht nur in der ‚praxisnäheren‘ Fragestellung – vielmehr wird die Beteiligung von Akteuren aus unterschiedlichen Positionen schon bei der Entwicklung der Fragestellung sichtbar. Die Wissenschaftsakteure, die angewandte Forschung betreiben, weisen größere Praxisbezüge auf, die notwendig sind, um anwendungsorientiertes und adäquates Wissen auf drängende Fragen der Praxis zeitnah zu generieren. Eine Kooperation mit Praxisakteuren ist dafür unerlässlich, sie bildet den Ausgangspunkt dieser Forschungen – wenngleich die Fragestellungen von den beteiligten Wissenschafts- und Praxisakteuren unterschiedlich gewichtet werden.

Ganz anders gestaltet sich die grundlagenorientierte Forschung, die nicht dem primären Interesse an Verwertbarkeit unterliegt, wie das folgende Interviewzitat unterstreicht.

„Der Bereich, den ich für mich immer produktiv fand, ist dieses freie schweifende Denken, über die Ränder rauszugehen und quer zu gucken und nach der Verwertbarkeit erst später zu fragen oder auch noch die Nicht-Verwertbarkeit in den Vordergrund zu stellen.“ (F11L28-P9)

Sichtbar wird neben der Nachrangigkeit der Verwertbarkeit, dass diese Forschung im Ganzen nicht an die Praxis gekoppelt ist. Der Gehalt wird dem Theoretisch-Kognitiven und nicht der praktischen Anwendung zugeschrieben. Der Gewinn der so generierten Erkenntnisse liegt gerade in der Abgrenzung zur Praxis, also in der Kluft.¹⁶¹ Sie sind durch weites und „queres“ Denken erzielt und unterliegen nicht dem Zuschnitt der anwendungsorientierten Forschung. Sie müssen auch nicht für

¹⁶¹ Schon dies zeigt, dass das Ziel einer Gestaltung des Wissenstransfers nicht (allein) die Überwindung der Kluft sein kann (vgl. Abschnitt 3.2), da die Kluft eine wesentliche Funktion bei der Wissensproduktion erfüllt (vgl. Abschnitt 2.2.1).

eine bereits mitgedachte und angestrebte Verwertung angepasst bzw. „runterdekliniert“ werden. Die Divergenzen im wissenschaftlich produzierten Wissen, etwa zwischen Grundlagenwissen und Wissen aus anwendungsorientierter Forschung, folgen aus unterschiedlichen Produktionsweisen und damit verbunden aus gegensätzlichen Verwendungsanforderungen. Während im Zentrum der anwendungsorientierten Forschung die Fusion von Wissenschaft und Praxis steht, brauchen die Akteure der Grundlagenforschung die Abgrenzung zur Praxis. Auch wenn beide Zugangs- und Vorgehensweisen ihre Berechtigung und Relevanz haben, bewerten die Akteure die Wissensbestände unterschiedlich, was zu Konkurrenzen der Wissensbestände führt.

„Diese statusbezogene Konkurrenz entlang dieser Forschungsfelder: Was ist gute Forschung, was Peanuts-Forschung und was gilt als richtige [Forschung]? Es ist so hart. Dem kann ich mich als älterer Mitarbeiter entziehen (...), von dem nimmer verlangt und erwartet wird, dass er noch ein DFG-Projekt an Land zieht. (...). Das macht einen radikalen Unterschied aus gegenüber anderen [Mitarbeitern]. Das heißt nicht, dass diese Praxisforschung nicht interessant ist und auch in den Grundlagen theoretisch interessante Sachen rauskämen. Das wird oft unterschätzt, aber es hat in diesem zunehmenden Konkurrenzkampf mangelnde Dignität.“ (F11L28-P155)

Die zwei auf divergierende Weise erzeugten wissenschaftlichen Wissensbestände stehen, wie das Zitat sagt, in einer wertbezogenen Konkurrenz zueinander. Dabei steht eher das Gegeneinander als das Miteinander der Wissensbestände im Vordergrund. Denn statt einer Wettbewerbssituation der Wissensbestände könnte ja auch eine gemeinsame Verwertungsperspektive in den Vordergrund gerückt werden. So könnten anwendungsorientierte Wissensbestände mit den Erkenntnissen der Grundlagenforschung zusammengeführt werden. Die beiden wissenschaftlichen Wissensbestände würden weiterhin auf verschiedene Weise produziert, doch in ihrer Weiterverarbeitung und ihrer gegenseitigen Bezugnahme aufeinander würden sie sich entgrenzen. Die Kluft bliebe damit zunächst ebenso Bestandteil der Produktion wie die Fusion, wenngleich in der weiteren Wissensverwendung die Fusion zum zentralen Element werden müsste.

Insgesamt prägt das Wissenschaftswissen als Primärwissen den Arbeitsalltag der wissenschaftlich tätigen Akteure. Die Prägung erfolgt systematisch reflektierend im Rahmen einer Positionierung bei der Produktion oder Verwendung. Im Gegensatz dazu nutzen die eher am Pol der Praxis tätigen Akteure wissenschaftliche Wissensbestände zum Ausloten situationsadäquater Handlungsweisen, weshalb sich ihre Bezugnahme ganz anders gestaltet. Dies wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

5.2.1.2 Repräsentation in Form situationsbezogener Verwendung – Die Praxisakteure

Im Gegensatz zur reflexiven Verwendung von Wissenschaftswissen im Feld der Wissenschaft erfolgt im Feld der Praxis eine situationsbezogene Verwendung von wissenschaftlichem Wissen. Auch die situationsbezogene Verwendung wissenschaftlichen Wissens seitens der Praxisakteure bildet sich auf den drei oben benannten Ebenen ab: der subjektiven Ebene der Positionierung, der professionellen Ebene des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen und der Feldebene der Wertzuschreibung.

Arbeitsfeldgesteuerte und auf die Handlungspraxis bezogene Positionierung

Die Arbeitsfelder erfordern eine situationsangemessene Reflexion. Dabei werden die Wissenschaftswissensbestände von den Praxisakteuren als Sekundärwissen in Form eines Hindergrundwissens ausgeflaggt, wie folgende Passage veranschaulicht:

„Das Fachwissen¹⁶², das man braucht, ist einfach sehr, sehr spezifisch, weil es unglaublich viele verschiedene Arbeitsfelder gibt mit so vielen unterschiedlichen Wissensanforderungen. Ich denke, es gehört definitiv dazu in diesem Bereich, immer wieder wach zu sein und laufend das Fachwissen zu sammeln ... das ist dann eben sehr arbeitsfeldspezifisch.“ (F01L01-P41)

Das in der Hochschule erworbene Fachwissen taugt bei einem Positionswechsel in das Praxisfeld nur in einem sehr geringen Ausmaß, weil es nicht das Primärwissen der Praxis darstellt. Das Primärwissen der Praxis ist das Erfahrungswissen, während das Wissenschaftswissen als Sekundärwissen herangezogen wird. Die Relevanz des Wissenschaftswissens mindert sich zusätzlich durch die dem Wissen typische Konstitution, d.h. seine Veraltung und den Wandel der Wissensbestände. Daneben erfordern die divergierenden praktischen Tätigkeitsfelder verschiedene und sehr spezifische Theoriebestände. Diese arbeitsfeldspezifischen wissenschaftlichen Wissensbestände müssen gesammelt und kompiliert werden. Praktisch tätige Akteure sammeln ebenso wie wissenschaftlich tätige Akteure wissenschaftliche Wissensbestände, wenngleich in unterschiedlicher Art und Weise. Denn die wissenschaftlichen Bestände werden hier nicht zur Positionierung benötigt, die Positionierung erfolgt vielmehr bereits durch den Eintritt in ein Arbeitsfeld. Deswegen ist die Auswahl von wissenschaftlichem Wissen strukturell vorgegeben und beschränkt sich zunächst auf das für das Arbeitsfeld relevant erscheinende bzw. auf das Arbeitsfeld

¹⁶² Die Akteurin bezieht sich beim Begriff des Fachwissens auf das Wissenschaftswissen (vgl. Abschnitt 5.1.2).

zugeschnittene Wissenschaftswissen. Die Auswahl der Wissensbestände gestaltet sich hier nicht als eine unerlässliche und unablässige, notwendige Suche, wie dies bei den wissenschaftlich tätigen Akteuren der Fall ist, sondern eher als eine mögliche Suche nach Angeboten von wissenschaftlicher Seite. Ein interviewter Weiterbildner beschreibt seine Suchstrategie:

„Alles, was ich mache hat einen sehr starken wissenschaftlichen Hintergrund und basiert sehr auf den neusten Theorien, betone ich jedoch nicht besonders, und ist sehr, sehr stark pragmatisch runtergebrochen. Ich bin immer auf der Suche nach den allerneusten Trends, allerneusten Ergebnissen, allerneusten Forschungen im Kommunikationsbereich und da bin ich immer im Internet am Rumgucken oder gehe auch in die Bibliothek. Ich bin sehr interessiert an den neusten Ergebnissen.“ (F08L18-P61)

Das wissenschaftliche Wissen, das Praxisakteure sich in der Handlungspraxis nutzbar machen wollen, muss zuerst transformiert werden. Erst dann kann es als Hintergrundwissen dienen. Damit besteht ein enormer Unterschied zum Umgang der wissenschaftlich tätigen Akteure mit dem wissenschaftlichen Wissen, denn für sie ist keine Transformation nötig. Die erforderliche Transformation gestaltet sich für die Praxisakteure als Passungsstrategie.

Adaption als Strategie des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen

In der Strategie der Passung zeigt sich der situationsadäquate Bezug des Wissenschaftswissens: Es strukturiert die Vorgehensplanung im Arbeitsalltag. Je exakter die theoretischen Wissensanteile auf die jeweilige Situation zugeschnitten werden, desto bewusster und umfangreicher sind Erklärungen und Begründungen möglich und desto passender die Handlungsentscheidungen. Der Grund für die Adaption liegt in der Vielfältigkeit und Divergenz der Praxis selbst. Ein Zitat, das die vielfältigen Problemsettings und Klienten in der Praxis beschreibt:

„Ich arbeite 19,25 Stunden und in diesen 19,25 Stunden habe ich vier Familien, die ich betreue. Die Familien allein sind halt schon so unterschiedlich: Ich hab eine Jugendliche und zwei Familien mit mehreren Kindern und eine Familie mit einer behinderten Tochter. Das sagt schon alleine aus, dass es halt total vielfältig ist. Ich besuche eigentlich so gut, wie es geht, die Familien alle einmal die Woche. Das ist auch unterschiedlich, da sitzt ich manchmal nur mit den Eltern da und unterhalte mich den Eltern. Dann gibt es Familien, z.B. bei den Jugendlichen, da spreche ich eigentlich ganz wenig mit den Eltern. [...] Dann gibt es Familien, da machen wir mehr Aktivitäten, da spielen wir halt oder kochen etwas zusammen. Das ist so der eine Teil und dann gibt es natürlich auch die Dokumentation, die ich halt machen muss, und im Büro recherchieren, Zusammenarbeit mit Schulen, der BSA und so weiter – halt alles, was so vernetzungstechnisch darum herum ist.“ (F03L11-P3)

Der Facettenreichtum der Praxis erfordert divergierende Herangehensweisen und verschiedene Problemlösungsstrategien. Soll wissenschaftliches Wissen hier einen Zugewinn bieten, ist eine Adaption dieses Wissens notwendig, das zunächst als Überblickswissen gegeben ist und als solches noch nicht greifbar für konkrete Handlungssituationen erscheint. Erst in der Übersetzung und

Transformation des wissenschaftlichen Wissens kann eine Passung erzeugt werden. Die Übersetzung ist immer an praktisches Handeln unmittelbar geknüpft und mit diesem direkt verbunden. Die Passung ist dabei stets von den Akteuren zu leisten, wie folgendes Zitat beschreibt:

„Das Tolle an dem Studium ist, dass du von allem eben so ein bisschen was weißt. Aber das ist für mich voll unbefriedigend, von allem nur ein bisschen was zu wissen. Ich würde mich sehr gerne mehr so fühlen, als hätte ich wahrscheinlich eine Ausbildung gemacht, oder vielleicht ist es in anderen Studiengängen mehr so, dass man halt wirklich etwas lernt, was man dann übt und anschließend halt kann! Wenn man mit dem Studium fertig ist, dann geht das Lernen eigentlich erst so richtig los!“ (F03L05-P24)

Passung trägt zum Handlungserfolg bei. Neben dem Theoriewissen, welches als Interpretations- und Reflexionsgrundlage zur Annäherung an das zu entwickelnde Fallverständnis beiträgt, bildet wissenschaftliches Wissen auch eine Begründungs- und Erklärungsgrundlage. Diese erscheint besonders in Krisensituationen zur Legitimation erforderlich, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„Im Prinzip sitzen alle therapeutischen Instanzen und pädagogischen, psychologischen Mitwirkenden von einem Bewohner dann an einem Tisch (...) wenn eine Krise ist und alle schauen, was können wir dafür tun. Der Hauptpunkt ist, oder was mir am wichtigsten an der Sache ist, dass alle Instanzen lernen, untereinander zu kommunizieren. Früher haben die Werkstätten ihr Ding gemacht und die Psychologen haben auch ihr Ding gemacht. Wir haben hier vor uns hingewurschtelt und jetzt grad in meiner Rolle als Wohnbereichsleiter poche ich bei kritischen Fällen fünfmal im Gespräch darauf, dass wir das nicht mehr machen können, wenn wir kein Hintergrundwissen haben. (...). Jeder hat so seinen Tellerrand, und was darüber hinaus ist: ‚Misch mich bei euch nicht ein, da mischt ihr euch bei mir nicht ein.‘ Das hat zu vielen Problemen geführt, die man darüber einfach vermeiden kann,“ (F01L03-P70-73)

Wenngleich die wissenschaftlichen Wissensbestände sekundär sind, so bilden sie dennoch den Handlungshintergrund. Als Ankerwissen bildet das Wissenschaftswissen bei den Praxisakteuren einen Grundbaustein, der handlungsleitend ist.¹⁶³ Disziplinäres Wissenschaftswissen – gleichgültig von welcher Disziplin – reicht insbesondere bei komplexen Handlungsproblemen als alleiniges Hintergrundwissen nicht aus. Zur Verfeinerung und Präzisierung des Zuschnitts, zum Beispiel zur Erzielung eines möglichst umfassenden Fallverständnisses, muss interdisziplinäres Wissenschaftswissen hinzugezogen werden. Das Sammeln dieser wissenschaftlichen Wissensbestände gestaltet sich nicht wie bei wissenschaftlich tätigen Akteuren größtenteils im Alleingang, sondern im Rahmen struktureller Arbeitssettings. Entscheidend ist damit, ob im Praxisteam geeignete Theoriewissensbestände vorhanden sind.¹⁶⁴ Der Umgang mit dem Wissenschaftswissen gestaltet sich, wie auch bei den Wissenschaftsakteuren, als ein bewusst geplanter und systematisch-kognitiver Prozess, dem immer aktive Wissensaneignung vorausgeht,

¹⁶³ Diese Erkenntnisse decken sich mit denen der Verwendungsforschung (vgl. Abschnitt 3.2.2). Die Studien der Verwendungsforschung lassen allerdings den Umgang von Wissenschaftsakteuren mit wissenschaftlichem Wissen unbeleuchtet. In der Diskussion werde ich diese Thematik aufgreifen (vgl. Abschnitt 7.1.2).

¹⁶⁴ Vgl. dazu auch F10L22-P15.

denn nur an wissenschaftliches Wissen, über das der Akteur verfügt, kann er anschließen, und nur das Wissen, welches verstanden wird, wird auch integriert und transferiert.

Die folgende Tabelle veranschaulicht noch einmal die unterschiedlichen Bezüge von Wissenschaftswissen in den Feldern der Wissenschaft und Praxis.

Tabelle 8: Abbildung der Bezüge von Wissenschaftswissen in zwei Repräsentationsformen:

Wissenschaftswissen der wissenschaftlich tätigen Akteure Wissenschaftswissen als Primärwissen	Repräsentation als systematisches Reflexionswissen Bildungsbiografisch geprägte und interessengeleitete systematisch-reflexive Positionierung Kompilation als Strategie
Wissenschaftswissen der praktisch tätigen Akteure Wissenschaftswissen als Sekundärwissen	Repräsentation als situationsbezogenes Handlungswissen Arbeitsfeldgesteuerte und handlungspraktische Positionierung Adaption als Strategie

Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt bestehen zwei unterschiedliche Repräsentationsformen von wissenschaftlichem Wissen. Zwar bestehen Reinformen an den Polen, die beiden Formen hybridisieren aber im professionellen Mittelfeld der Fusion. Dadurch changieren die Repräsentationsformen wissenschaftlichen Wissens je nach Akteursposition.

Der Wissenschafts-Praxis-Betrieb als Konkurrenzbetrieb divergierender Bezugsweisen

Soll wissenschaftliches Wissen seine handlungsleitende Hintergrundfunktion im praktischen Arbeitsalltag behalten, so muss die Sekundärstellung des Wissens als Hintergrundwissen aufrecht erhalten werden. Unerlässlich dafür ist eine Balance von Wissenschaftswissen.

Tabelle 9: Ungleichgewichte und Balance von Wissenschaftswissen

Überbetonung von Wissenschaftswissen	Balance von Wissenschaftswissen	Mangel an Wissenschaftswissen
Überbetonung von Wissenschaftswissen manifestiert sich in inadäquaten Lösungsstrategien durch Handlungsverzögerungen bzw. Handlungsverweigerung	Unterbau an Wissenschaftswissen trägt zur Unterfütterung von Problemverständnissen und Problemlösungen bei	Mangelnde oder veraltete Wissensbestände manifestieren sich in inadäquaten Lösungsstrategien durch starre Handlungspositionen bzw. Handlungsverweigerung

Quelle: eigene Darstellung

Ist der wissenschaftliche Unterbau an Theorie angemessen, trägt dies zur Unterfütterung des Fallverständnisses bei. Eine Überbewertung an wissenschaftlichem Wissen kann zunächst zu Handlungsproblemen und schließlich sogar zur Handlungsunfähigkeit führen. Die folgende Passage einer Sozialarbeiterin veranschaulicht die damit verbundenen Herausforderungen.

„Wenn es Kollegen gibt, die eh alles bis ins Detail analysieren müssen und irgendwie immer nur der Gutmensch sein wollen, den Jugendlichen nur helfen und nicht bereit sind, Konsequenzen oder Sanktionen mitzutragen – die natürlich für uns manchmal auch nicht einfach auszuhalten sind und aus der Reihe tanzen – dann ist das einfach schwierig. [...] Wir sind keine LABERTASCHEN, wie es im sozialen Bereich so viel gibt. [...] Zu den Labertaschen gehören wir nicht.“ (F07L16-P52)

Dieses Interviewzitat beschreibt eine Situation, in der die Balance zwischen dem Einsatz wissenschaftlichen Wissens und dem professionellen Handeln nicht mehr funktioniert. Das wissenschaftliche Wissen dient als Hintergrundwissen, um eine Handlungsposition einnehmen bzw. legitimieren zu können. Wird das wissenschaftliche Wissen aber dazu genutzt, nicht handeln zu müssen, indem z.B. Konfrontationen umgangen werden, weil man zuerst immer noch mehr Analyse verlangt, dann verliert sich die Handlungslogik der Praxis. Praktisch tätige Akteure, die zu große Anteile wissenschaftlichen Wissens einbeziehen, „tanzen aus der Reihe“. Sie entfernen sich vom Pol der Praxis und nähern sich dem Pol der Wissenschaft. Der Handlungsdruck der Praxis besteht darin, eine wissenschaftlich legitimierte Handlungsposition einzunehmen, die jedoch Handlungsposition bleiben muss.

Im Gegensatz dazu führen zu geringe wissenschaftliche Hintergrundbezüge zu starren, routinisierten Handlungsmustern. Sobald eine starre Regelerorientierung in den Vordergrund gerückt wird fehlen Verweise auf wissenschaftliches Wissen als Erklärungs- und Begründungsmöglichkeiten, wie folgende Passage veranschaulicht.

„Unsere Jugendlichen wissen wo es langgeht, wo sie ihren Freiraum haben und wo es zappenduster ist. Wenn sie das einmal gefressen haben, dann geht es eigentlich. Man muss sie immer wieder einmal erinnern und sagen: „Du, jetzt ist Schluss.“ Aber dann geht es eigentlich. Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich mich jeden Tag mit Jugendlichen auseinandersetzen muss. Das ist nicht der Fall.“ (F07L16-P65)

Sichtbar werden diese Handlungsmuster im obigen Zitat an einer sehr engen, regelerorientierten Herangehensweise, die keine Diskussionen zulässt und nicht verändert oder angepasst werden kann. Die Handlungspositionierung erfolgt hier nicht auf der Basis von aktuellem wissenschaftlichem Wissen und auch nicht mehr fallbezogen, sondern bildet ein starres Gerüst. Die Jugendlichen können sich in diesem Fallbeispiel an diesem Gerüst abarbeiten, doch wird lediglich eine Anpassung von ihrer Seite möglich sein, eine gemeinsame Problemlösung wird von Seiten der

Professionellen nicht (mehr) in Betracht gezogen. Die Auseinandersetzung mit Jugendlichen wird nicht mehr als Aufgabe professioneller Akteure in einer Einrichtung für Jugendliche wahrgenommen. Damit manifestiert sich ein mangelnder Einbezug von wissenschaftlichem Hintergrundwissen als ein Ungleichgewicht, das ebenfalls zu Handlungseinschränkungen bzw. sogar zu Handlungsverweigerungen führen kann.

Beide Ungleichgewichtsformen, ein übermäßiger ebenso wie ein zu geringer Einbezug von wissenschaftlichem Wissen im praktischen Arbeitsalltag Professioneller, führen zur Verweigerung der Einnahme einer Handlungsposition oder zur starren Vertretung einer einmal eingenommenen Handlungsposition. Die Folge beider Formen des Ungleichgewichts sind Handlungseinschränkungen bis hin zur Handlungsverweigerung. Der Grund für das Ungleichgewicht liegt im ersten Fall darin, dass das wissenschaftliche Wissen seine Sekundärfunktion überschreitet und als Primärwissen genutzt wird, im zweiten Fall darin, dass dem wissenschaftlichen Wissen seine Funktion als Sekundärwissen abgesprochen wird. In beiden Fällen – gleich in welche Richtung sich die Position des Wissenschaftswissens verändert – tritt wissenschaftliches Wissen in Konkurrenz mit dem Erfahrungswissen. Mit Bezug auf Bewertungen der konkurrierenden Wissensarten finden professionelle Positionszuschreibungen an den Polen statt, wie sie im folgenden Interviewzitat ein Sozialarbeiter vornimmt.

„Ich bin auch kein Theoretiker, aber viele Sozialarbeiter sind Theoretiker, das bin ich überhaupt nicht. Ich bin ein Praktiker; sicher gibt es insofern viele gestandene Sozialarbeiter. Das gibt es schon. Ich kenne auch welche, die gestanden sind und mit denen man wie gesagt auch nicht Kasperletheater spielen kann. Aber ich kenne auch sehr viele, wo ich mir denke: ‚Wenn du mit dem zusammenarbeiten müsstest, das kannst nicht ertragen.‘“ (F07L16-P287)

Die Problematik der Positionierung bildet sich in der Wissensverwendung ab. Die größten Unterschiede in der Wissensverwendung liegen an den beiden Polen. Während die praktisch tätigen Akteure Handlungsstandfestigkeit durch ihre handelnde Positionierung brauchen, benötigen die wissenschaftlich tätigen Akteure eine wissenschaftliche Positionierung für ihr wissenschaftliches Stehvermögen. Zwar positionieren sich alle Akteure, doch an den Polen ist die Kluft so groß, dass eine Zusammenarbeit „nicht ertragen“ werden kann, da die Wertigkeiten der jeweils primären bzw. sekundären Wissensbestände divergieren. Ihnen wird Wert zugeschrieben oder aber, bei zu großer Kluft, rundweg abgesprochen. Eine Umkehr der Relevanzen von Primär- und Sekundärwissen findet sich beim Blick auf das Erfahrungswissen.

5.2.2 Erfahrungswissen – Ausprägungen und Transferverläufe

Erfahrungswissen entsteht aus lebens- und berufspraktisch gesammelten Erfahrungen, die Erklärungen und Begründungen, aber auch Handlungsformationen für konkrete Situationen bieten. Aufgrund dieser Konstitution des Erfahrungswissens verfügen alle Akteure in beiden Feldern über Erfahrungswissen, welches personenbezogen unterschiedlich, vielfältig und facettenreich ist. Erfahrungswissen repräsentiert sich bei den wissenschaftlich und praktisch tätigen Akteuren unterschiedlich. Die praktisch tätigen Akteure beziehen sich beim Erfahrungswissen auf Erfahrung aus und mit der Praxistätigkeit, während die wissenschaftlich tätigen Akteure sich auf Erfahrungen aus Reflexionstätigkeit beziehen. Demnach ist Erfahrungswissen nicht gleich Erfahrungswissen, sondern je nach Akteurspositionen erfolgt eine unterschiedliche bzw. favorisierte Prägung.

Für alle professionellen Akteure bestehen bestimmte Herausforderungen im Umgang mit Erfahrungswissen. Erstens ist die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen zu berücksichtigen und ggf. zu integrieren, wofür ausreichende Aneignungsräume und -zeiten notwendig sind. Zweitens lässt sich die Aneignung dieses Wissens weder steuern noch systematisieren, da Erfahrungen beiläufig und automatisiert beim Alltagshandeln gesammelt werden und emotional und intuitiv geprägt sind. Drittens ist Erfahrungswissen einerseits aufgrund seiner unterschiedlichen Bedeutungen schon in sich konfliktrichtig und steht andererseits in Konkurrenz zum Wissenschaftswissen. Die divergierende Bedeutung des Erfahrungswissens resultiert aus der Bewertung dieses aus Erfahrungen generierten subjektiven Wissens, welches mit seiner spezifischen Aussagekraft der größeren Allgemeingültigkeit des wissenschaftlichen Wissens gegenübersteht. Dementsprechend variiert die Verortung der Wissensarten, die nebeneinander stehen und als Ergänzung betrachtet werden können oder in Konkurrenz miteinander oder hierarchisch zueinander stehen können. Zwar verfügen alle professionellen Akteure über Erfahrungswissen, doch dessen Bedeutung ist je nach professioneller Tätigkeit unterschiedlich.

5.2.2.1 Repräsentation in Form reflektierten Tätigseins – Die Praxisakteure

Arbeitsfeldbezogene und auf die Handlungspraxis gerichtete Risiko- und Reflexions-Aktionen

Das Erfahrungswissen bildet das Primärwissen der Akteure, die in den Arbeitsfeldern der Praxis

sowie im Kontext der Weiterbildung tätig sind. Erst durch einen ausreichenden Vorrat an Erfahrungen können Problemlösungen im Arbeitsalltag dieser Akteure kompetent und zu ihrer Zufriedenheit erfolgen. Diese Handlungsvoraussetzung lenkt den Blick auf den Erfahrungserwerb – das Sammeln von ‚tätigen Erfahrungen‘ für Handlungsaktionen.

Die Handlungsfähigkeit steigt mit gemachten Erfahrungen, sie ist gering bei fehlenden bzw. unzureichenden Erfahrungen.

„Es hat tatsächlich in diesem Bereich Soziale Arbeit einfach sehr viel so persönlicher Kompetenz zu tun und so eine persönliche Kompetenz wächst mit ... Lebenserfahrung und damit wächst auch die innere Sicherheit. Diese innere Sicherheit, die ich habe, die hatte ich definitiv am Anfang einfach aufgrund dieser mangelnden Erfahrung nicht. Mittlerweile habe ich für Situationen häufig so ... dann merke ich richtig, ob das jetzt stimmig war, was mir da erzählt wird, oder hackt es da irgendwo und muss ich da nachfragen und wo könnte denn der Haken sein. Als junge Sozialarbeiterin habe ich viel mehr einfach mal so geglaubt, als ich jetzt glaube. Jetzt bin ich einfach nicht grundsätzlich misstrauisch und glaube überhaupt nicht, aber ich bin wacher wahrscheinlich und ich habe mehr Sensoren entwickelt.“ (F01L01-P43)

Für einen professionellen Akteur bringt Erfahrung Sicherheit bei der Situationseinschätzung und damit für die Abwägung von Handlungspraxen. Erfahrung zu haben bedeutet, mehr „Sensoren“ und damit den richtigen Riecher für eine Problemsituation zur Verfügung zu haben. Denn die Erfahrung ermöglicht es, eine Situation nicht nur mittels kognitiv-theoretischer Explikation gesammelter Erfahrungen, sondern auch intuitiv wahrzunehmen. Handlungsausrichtungen liegt stets eine Mischung von explizitem und implizitem Erfahrungswissen zugrunde. Insgesamt trägt das Erfahrungswissen zur Handlungssicherheit bei, da dieses Wissen die eingenommene Handlungsposition stützt. Deshalb sind Erfahrungswissensbestände unabdingbar für professionelles Handeln. Dies wird insbesondere in Situationen deutlich, in denen gehandelt werden muss, obgleich noch keine ausreichenden Erfahrungswissensbestände vorhanden sind.

„Familien- und Erziehungshilfen waren mein Schwerpunkt. Deswegen habe ich mich nicht GANZ blank gefühlt, aber schon so, dass ich mir gedacht habe: ‚Weiß die Frau M. wirklich, dass ich nix weiß?‘ Das hat mich so ein bisschen beunruhigt, dass ich mir gedacht habe: ‚Weiß sie, worauf sie sich da eigentlich einlässt?‘ Mit mir hat noch eine neue Kollegin angefangen. Die ist noch jünger als ich und die hatte einen ganz anderen Schwerpunkt gehabt und da habe ich mich dann so ein bisschen sicherer daneben gefühlt, weil ich mir gedacht habe: ‚Ja okay, ich meine, dann muss es ihr irgendwie schon bewusst sein, wenn sie zwei so Frische nimmt und die eine NOCH weniger Erfahrung hat.‘“ (F03L11-P32)

Fehlt die Erfahrung, besteht eine Handlungsunsicherheit. Diese Handlungsunsicherheit ist von zwei Erfahrungsmängeln geprägt: einerseits von geringen Lebenserfahrungen, andererseits von geringen Erfahrungen mit und in der professionellen Praxis. Beide Erfahrungsreservoirs stehen im Bezug zueinander, weshalb z.B. ein höheres Lebensalter einen Ausgleich fehlender professioneller Erfahrungen ermöglichen kann. Kein Ausgleich fehlender Erfahrungen ist hingegen durch

wissenschaftliches Wissen möglich. Dieses Wissen bleibt in Sekundärposition im Hintergrund und trägt lediglich dazu bei, sich „*nicht GANZ blank*“ zu fühlen. Erst durch ein entsprechend ausgeprägtes Erfahrungswissen besteht eine Handlungskompetenz.

Pokern als Strategie des Umgangs mit Erfahrungswissen

Der Erwerb von Erfahrung bildet sich als eine Pokerstrategie ab. Explorativ lassen sich die Akteure auf Vorgehensweisen und Handlungen ein und gehen dabei das Risiko ein, Erfolge oder Misserfolge zu generieren. Dafür sind nicht nur Erfahrungen von erfolgreiche Projekten und Erlebnissen erwünscht und notwendig, sondern auch und gerade das Scheitern stellt ein wesentliches Moment der Erfahrungsgenese dar. Deshalb ist es wesentlich, die Bewertung der Erfahrungen genauer zu betrachten. Die Erfahrungsgenese lässt sich auf einer Art Kontinuum zwischen Erfolgen und Misserfolgen verorten. Handlungen, die als gelingend erlebt werden, werden als erfolgreiche Handlungen abgespeichert, und diese Handlungsmuster werden wiederholend, somit auf Erfahrung basierend, eingesetzt. Der Einsatz geschieht manchmal eher zufällig, teilweise aber auch strategisch und zielgerichtet. Dem Erfolg gegenüber steht am anderen Ende des Kontinuums der Misserfolg. Handlungen, die misslingen, werden als Misserfolge vermerkt und Wiederholungen vermieden. Aus misslingenden Erlebnissen wird die Erfahrung gesammelt, an welchen Punkten und in welchen Situationen oder Fällen andere Handlungsmuster benötigt werden. Sie bieten Anknüpfungspunkte und zeigen den Bedarf für besser gelingende Handlungen auf. Je enger die Erlebnisse an Erfolg geknüpft sind, desto wahrscheinlicher ist die Handlungsübernahme und desto detaillierter ist das darüber vorhandene Erfahrungswissen.¹⁶⁵ Letztlich werden sowohl Erfolge als auch Misserfolge zum Erfahrungserwerb benötigt, denn sonst bleibt das Spektrum der Möglichkeiten bzw. Unmöglichkeiten unbekannt. Dementsprechend sind sowohl Fehlschläge erforderlich als auch Erfolg begünstigende Strukturen, wie im folgenden Beispiel einer erfahrenen Sozialarbeiterin, die über die Einarbeitung zweier unerfahrener Kolleginnen berichtet, deutlich wird:

„Dann gehen die zwei los und haben ihre Anfangsgespräche und manchmal ist dann alles ganz anders, als man vorher so theoretisch gedacht hat. Dann sitzt man wieder hier und muss das wieder nachbesprechen: ‚Was könnte da schiefgelaufen sein?‘ Oder: ‚Was ist gut gelaufen?‘ Ein anderes Beispiel [...] die eine hat erzählt, dass sie dreimal schon vor verschlossener Tür stand, weil die Klientin aus irgendeinem Grund eben nicht aufmacht. Da weiß man jetzt auch nicht: ‚Ist die nicht interessiert? Ist sie zu sehr mit anderen Sachen

¹⁶⁵ Diese Erkenntnis spiegelt sich auch in den Untersuchungen zur Wissensaneignung und -verwendung wieder, wie z.B. in der Studie von Dreyfus und Dreyfus (1991) (vgl. dazu insbesondere Abschnitt 2.2.2). Eine weitere Auseinandersetzung darüber erfolgt in Abschnitt 6.1.3.

beschäftigt? Was ist da jetzt los?’ Da kann man natürlich groß darüber reden, wie man tolles Gespräch führen kann – auch wenn man während des Studiums irgendwelche Gespräche übt, dann ist das ja meistens mit einer anderen Studentin, die meistens eher kooperativ ist [...] – bloß wie es dann im richtigen Leben ist, des kann man vorher ja nie sagen. Das lernt man einfach dadurch, dass man halt arbeitet!’“ (F03L05-P 41-42)

Die Transformation der Erlebnisse in professionsrelevante Erfahrungen resultiert aus Reflexion im Abgleich mit Erfahrungswissensbeständen und wissenschaftlichen Wissensbeständen. Die Transformation ist durch Selbstreflexion oder aber durch die Reflexion mit anderen möglich. Diese beiden Reflexionsformen schließen entweder an die Risikostrategie des Erfahrungserwerbs an oder aber sie beginnen gleich reflexiv. Erfahrungswissen bildet sich durch die Auseinandersetzung in Form des Riskierens im Praxisalltag. Der Ansporn zur Bildung dieses Wissens liegt darin, dass Erfahrungswissen Sicherheit vermittelt und damit auch routiniertes Handeln ermöglicht, weshalb der Umfang des Erfahrungswissens für den Handlungsakteur – sowohl für das professionelle (routinierte) Handeln als auch für die eigene Souveränität – entscheidend ist. Damit bildet die Routine den Gegenpol des Risikos, da in routinisierten Handlungsabläufen kein Mut mehr erforderlich ist, sich (neuen) Situationen zu stellen. Deshalb erscheint Demut als wesentliches Kriterium für eine Offenheit gegenüber der eigenen Erfahrungsgenese unerlässlich. Die Reflexion bietet eine Grundlage zur Einordnung dieser ‚tätigen Erfahrung‘ für weitere Vorgehensweisen und zur Auseinandersetzung mit den eigenen Intentionen und Gefühlen. Dabei wird die ‚tätige Erfahrung‘ sowohl mit Erfahrungs- als auch mit Wissenschaftswissensbeständen abgeglichen, und neuen Erkenntnissen nähert man sich wieder im Sinne der Strategie des Pokerns. Insbesondere bei der Reflexion mit anderen Akteuren ist eine Haltung der Offenheit und Kritikfähigkeit zuträglich. In der Reflexion mit anderen können Fremderfahrungen, sofern sie mitgeteilt und angenommen werden können, zur Unterstützung von Lernprozessen herangezogen werden. Reflexion braucht folglich neben der eigenen Bereitschaft auch die Bereitschaft anderer und findet mit Personen statt, bei denen Erfahrungswissens- und Wissenschaftswissensbestände entweder vermutet werden oder strukturell installiert sind (z.B. bei Vorgesetzten oder Weiterbildungsakteuren). Der größere Anteil des Erfahrungsbestandes besteht jedoch aus subjektiv gemachten Erfahrungen, während die Nutzung von Fremderfahrung nur partiell möglich ist. Insgesamt lassen sich damit zwei Formen von Erfahrungsgenese bei praktisch tätigen Akteuren unterscheiden: erstens subjektiv gemachte ‚tätige Erfahrungen‘, die als Erfahrungen erster Ordnung oder Primärerfahrungen bezeichnet werden können, und zweitens Fremderfahrungen, die als Erfahrungen zweiter Ordnung oder Sekundärerfahrungen bezeichnet werden können.

Im Rahmen der Reflexion ist eine Trennung und Verknüpfung professioneller und privater Subjektivität zu leisten. Lebens- und Berufserfahrung werden auf der einen Seite verknüpft und auf der anderen Seite erfolgt wiederum eine Trennung professioneller Subjektivität von privater Subjektivität.¹⁶⁶ Eine Unterscheidung zwischen der Person und der Rolle der Sozialarbeiterin erscheint notwendig, um Erlebnisse entsprechend einordnen zu können und um Gefühle, Widerstände etc. als professioneller Akteur aushalten zu können. Personen, die über einen reichen Erfahrungsschatz verfügen, gelingt diese Gratwanderung offensichtlich besser als denjenigen mit einem geringeren Erfahrungsbestand. Zwar muss diese Unterscheidung reflexiv mitgedacht und mitgetragen werden, aber professionelles und privates Handeln können auch scheinbar automatisch differieren, wie folgende Interviewpassage verdeutlicht:

„Obwohl ich Sozialarbeiterin bin, bin ich auch eine Privatperson und dann reagiere ich durchaus nicht professionell. Privat reagiere ich oft ganz anders als jetzt im Beruf. Da bin ich immer wieder beruhigt, dass ich das im Beruf anscheinend hinkriege. Dass ich das [professionelle Tätigsein] anders, also professionell mache. Das bedeutet dann eben auch, dass man seine Fehler und Schwächen kennt und in dem Moment, wo man mit Klienten arbeitet oder mit Kollegen zusammen ist, die auch ausblenden kann. Das heißt nicht, dass man sich deswegen verleugnet, aber dass man da einfach sich mit der eigenen Person ein bisschen zurückhält.“ (F03L05-P111)

Diese Divergenzen zwischen dem professionellen und dem privaten Akteur ermöglichen divergierende Erlebnisse und damit Erfahrungen, die wiederum die getrennten Bestände von Lebens- und Berufserfahrung auffüllen. Um nutzbar gemacht zu werden, müssen die beiden Bereiche dann jedoch wieder miteinander verknüpft werden, da der Einsatz der ganzen Person für diese ‚tätige Erfahrung‘ gefordert und erforderlich ist.

Das Kontingent an Erfahrungswissen speist sich aus Lebens- und Berufserfahrung. Unterschiede bestehen hinsichtlich des Erfahrungswissensumfangs: Professionelle Akteure können über vielfältige Lebens- und Berufserfahrung verfügen und besitzen damit ein hohes Wissen an Erfahrung. Es ist auch möglich, dass sie über wenig Berufserfahrung, aber viel Lebenserfahrung verfügen oder umgekehrt.

Mit Lebenserfahrung kann geringe Berufserfahrung kompensiert werden und somit ebenfalls ein höherer Erfahrungswissensbestand vorhanden sein. Dagegen wird Personen mit geringer Lebens-, aber höherer Berufserfahrung die Handlungskompetenz im Praxisfeld Sozialer Arbeit – insbesondere auf der Ebene des Fallmanagements – häufig abgesprochen. Eine langjährige Berufserfahrung ist immer kombiniert mit einer höheren Lebenserfahrung, weshalb die gemachten Erfahrungen in den beiden Bereichen nicht völlig voneinander zu trennen sind.

¹⁶⁶ Vgl. F03L05-P42.

Diese große Bedeutung von Erfahrungswissen in seinen divergierenden Zusammensetzungen und mit seiner herausfordernden Aneignung erfordert einerseits einen risikobehafteten Handlungseinsatz unter Ungewissheitsaspekten und andererseits eine stetige Reflexion, über die eine Transformation der Erlebnisse in Erfahrungswissen möglich wird. Dieses Primärwissen über handelnd erworbene Erfahrungen prägt den Arbeitsalltag der praktisch tätigen Akteure. Im Gegensatz dazu stellt das Erfahrungswissen für die wissenschaftlich tätigen Akteure ein Sekundärwissen dar.

5.2.2.2 Repräsentation in Form systematischer Reflexion – Die Wissenschaftsakteure

Aktionen der Überprüfung bzw. Nachprüfung

Im Fokus des Wissenschaftsalltags stehen wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Erfahrungswissen über die Arbeitstätigkeiten ist als Sekundärwissen zu begreifen. Neben dem ‚tätigen Erfahrungswissen‘ steht hier eine zweite Form von Erfahrungswissen im Fokus: das ‚reflexive Erfahrungswissen‘. Die Unterschiede werden im folgenden Zitat einer befragten Wissenschaftlerin sichtbar:

*„Wir haben jetzt gerade ein Projekt gehabt, da ist eine Mitarbeiterin in dem Feld einfach nicht akzeptiert worden. Dagegen irgendwie anzukommen ist schwer; so etwas ist meistens ungerecht, hat aber natürlich trotzdem etwas. Es ist jetzt nicht so, dass man jetzt gar nix davon versteht, warum es nicht ... und dann muss man halt irgendwie versuchen, dass man dann damit gut umgehen kann, aber es funktioniert nicht immer. Es ist einfach wirklich Erfahrungswissen, was man durch Erfahrung erwirbt. Es ist so gut, wenn man mal tief in einem Feld drin ist und trotzdem andere kennt, auch wenn sich das jetzt ein bisserl paradox anhört.“
(F05L15-P117)*

Erfahrung ist hier zum einen die ‚tätige Erfahrung‘, die im Rahmen des Forschungsprojekts gemacht wird und durch die ‚tätiges Erfahrungswissen‘ generiert werden kann, und andererseits die theoriebezogene reflexive Erfahrung, d.h. ein ‚reflexives Erfahrungswissen‘. ‚Tätiges Erfahrungswissen‘ entsteht durch Handlungen, in der wissenschaftlichen Arbeit etwa in der Anwendung von Forschungsmethoden oder in der Gestaltung der Lehre. ‚Reflexives Erfahrungswissen‘ bezieht sich dagegen auf einen rein kognitiven Prozess. Da dieser kognitive Prozess stets subjektiv zu leisten ist, damit eine Erfahrungsgenese zustande kommt, existieren in der Form des ‚reflexiven Erfahrungswissens‘ keine Unterscheidungen zwischen Erfahrungen erster und zweiter Ordnung.

Validierung als Strategie des Umgangs mit Erfahrungswissen

Während wissenschaftlich tätige Akteure ‚tätige Erfahrungen‘, ebenso wie es bei Praxisakteuren der Fall ist, durch das risikobehaftete Einlassen auf (neue) Situationen sammeln, erwerben sie reflexive Erfahrungen durch die Strategie der Validierung.

„Ich bin ein Mensch, der eher thesenhaft denkt, der Logiken hat, der eine Meinung hat, eine Position hat. Die versuche ich natürlich jetzt im Austausch, in Gesprächen zu überprüfen. Wenn wir zu einer Exkursion gehen, dann werde ich die Leiterin eines Kinderhauses natürlich zu bestimmten Dingen fragen und prüfen, ob meine These stimmt. Hier im engeren Kreis mit zwei, drei anderen Professoren und Mitarbeitern ist für mich Austausch eigentlich immer der Versuch, zu argumentieren, Argumentationsketten zu entwickeln und die dann auf Schwachstellen oder auf Leerstellen zu diskutieren, und auch auf die Weise kann man die eigenen Logiken wieder anzupassen und verändern [...]. Ich prüfe damit im Grunde meine eigenen Ideen, aber versuche auch Belege zu finden oder Authentisches heranzuziehen.“ (F11L27-P64)

Das Erfahrungswissen ermöglicht für wissenschaftlich tätige Akteure eine Validierung des kognitiv-analytischen Wissens. Für eine solche Validierung müssen strukturelle Gegebenheiten genutzt werden bzw. eigens dafür geschaffen werden (im Zitat wird beispielsweise die Exkursion als strukturelle Gegebenheit genutzt, während die Diskussion „im engeren Kreis“ eigens herbeigeführt werden muss). Die Strukturnutzung bzw. Strukturschaffung verweist darauf, dass auch im wissenschaftlichen Arbeitsalltag ein Interesse an Erfahrungswissen besteht. Der Grund für dieses Interesse liegt in der Prüfung der Tragfähigkeit theoretischer Wissensbestände. Da die Validierung theoretischer Bestände jedoch nur in Praxiskontexten möglich ist, wird hier eine weitere Besonderheit deutlich. Denn Wissenschafts- und Erfahrungswissen stehen hier nicht in Konkurrenz zueinander, sondern bilden einen Kreislauf, der sich ausgehend vom theoretischen Wissensbestand durch das ‚reflexive Erfahrungswissen‘ erweitert, verändert, modifiziert und revidiert. Dieser theoretische Wissensbestand trägt durch das Einwirken in den Praxisalltag zusätzlich zu ‚tätigem Erfahrungswissen‘ bei und entwickelt sich durch die Reflexion erneut weiter. Hier erweist sich eine Rückkopplung der aneinander anschließenden Wissensarten, die ineinander übergehen und einander durchwirken, als fruchtbar.

Zwischen den Kontexten Wissenschaft und Praxis unterscheidet sich also nicht nur die Relevanz von Erfahrung, sondern es repräsentiert sich auch ein je unterschiedlicher Erfahrungsbegriff. Praktisch tätige Akteure verweisen in erster Linie auf Erfahrung aus und mit der Praxis, in dem Sinn, was „funktioniert“, während Wissenschaftsakteure in erster Linie auf Erfahrung aus und mit der Reflexion verweisen, d.h. wie etwas „verstanden“ wird bzw. wie sich etwas valide „erklären“ lässt.

Tabelle 10: Abbildung der Bezüge von Erfahrungswissen in zwei Repräsentationsformen

Erfahrungswissen der wissenschaftlich tätigen Akteure als Sekundärwissen	Repräsentation als ‚reflexives Erfahrungswissen‘
Erfahrungswissen der praktisch tätigen Akteure als Primärwissen	Repräsentation als ‚praktisches Erfahrungswissen‘ untergliedert sich in die Form des primären Erfahrungswissens mit Erfahrungen erster Ordnung, also subjektiv erlebten Erfahrungen, und in die Form des sekundären Erfahrungswissens mit Erfahrungen zweiter Ordnung, also Fremderfahrungen.

Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt erfordern die verschiedenen Positionen von wissenschaftlich und praktisch tätigen Akteuren unterschiedliche Umgangsstrategien mit dem wissenschaftlichem Wissen und dem Erfahrungswissen. Diese an den Polen idealtypisch dargestellten Umgangsweisen mit den beiden Wissensarten hybridisieren sich im Arbeitsalltag regelmäßig insofern, als sie stets trianguliert werden. Vor allem aber befinden sich zahlreiche Akteure im Mittelfeld der Profession – im Bereich der Fusion, und hier ist der Ort, wo die stärkste Hybridisierung der Bestände an Erfahrungs- und Wissenschaftswissen stattfindet.

5.2.3 Formen der Hybridisierung von Erfahrungs- und Wissenschaftswissen

Prinzipiell findet eine Triangulation von Wissenschafts- und Erfahrungswissen bei allen Akteuren statt, wenngleich die Bezüge und Repräsentationen sich divergierend gestalten. Unterschieden werden können Hybridisierungsformen der Feldakteure und der Mittelfeldakteure. Nachfolgend werden zunächst die Hybridisierungsformen der Feldakteure zusammengetragen, bevor die Hybridisierungsformen der Mittelfeldakteure extrahiert werden. Abschließend erfolgt die Einordnung der Hybridisierungsformen auf dem professionellen Kontinuum.

5.2.3.1 Validierung versus Adaption – Hybridisierungsformen der Feldakteure

Akteure, die eher an den Polen positioniert sind (Feldakteure), verfahren nach den feldtypischen Vorgehensweisen. Im Feld der Praxis ist das Erfahrungswissen das Primärwissen, im Feld der Wissenschaft ist es das Sekundärwissen. Für wissenschaftliche Akteure ist das wissenschaftliche Wissen Primärwissen, während das Erfahrungswissen sich als Sekundärwissen abbildet. Praktisch tätige Akteure nutzen hingegen das wissenschaftliche Wissen als Hintergrundwissen und somit als Sekundärwissen. Gleich an welcher Position des professionellen Kontinuum sich die Akteure befinden, sie nutzen beide Wissensarten.

Zusammengefasst bilden sich bei den Feldtypen zwei Kontrastfolien der Hybridisierung in der Verwendung von Wissenschafts- und Erfahrungswissen als Sekundärwissen ab: die Adaption von wissenschaftlichem Wissen (Sekundärwissen) seitens der praktisch tätigen Akteure und die Validierung von Erfahrungswissen (Sekundärwissen) seitens der wissenschaftlich tätigen Akteure. Hybridisieren die Professionellen ihre Wissensbestände nicht, was ein seltenes und nur punktuell vorkommendes Ereignis ist, besteht auf Seiten der Akteure am Pol Wissenschaft Ignoranz gegenüber dem Erfahrungswissen der Praxisakteure und am Pol Praxis Legitimation für das ‚tätige Erfahrungswissen‘. Diese Legitimation des Primärwissens im Praxiskontext verweist ebenfalls auf eine Ignoranz, hier dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber (vgl. dazu Abschnitt 6.3).

Neben diesen zwei Hybridisierungsformen der Feldtypen bestehen weitere Repräsentationen im Mittelfeld. Die Besonderheit liegt dabei in einer kontinuierlichen Verflechtung beider Repräsentationsformen im Mittelfeld. Hier variieren Erfahrungs- und Wissenschaftswissensbestände je nach Position der Akteure. Diese Akteure unterliegen den Spezifika beider Felder. Je nach ihrer Position auf dem Kontinuum der Profession überwiegt entweder die Notwendigkeit, sich zu positionieren, wie dies im wissenschaftlichen Kontext erforderlich ist, oder der Bedarf an ‚tätiger Erfahrung‘ wie dies im praktischen Kontext erforderlich ist. Die Mittelfeldakteure, die je nach Position näher der Praxis oder näher der Wissenschaft sind, unterliegen dabei besonderen Herausforderungen. Diesen Herausforderungen begegnen die Akteure durch die Hybridisierung beider polrelevanten Wissensbestände. Insgesamt bilden sich zwei weitere Hybridisierungsformen ab, die beide Anpassungs- bzw. Modifikationsoptionen für die jeweiligen Tätigkeiten im Mittelfeld erfordern. Mittelfeldakteure bewegen sich professionell in beiden Feldern und sind somit mit den Feldspezifika von wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit vertraut.

Nachfolgend wird zunächst die erste Hybridisierungsform, die der Supervision dient, dargestellt, dann die zweite, der Erklärung dienende Form.

5.2.3.2 „Supervision“¹⁶⁷ versus „Erklärung“¹⁶⁸ – Hybridisierungsformen der Mittelfeldakteure

„Supervision“ als Hybridform für eher wissenschaftlich tätige Mittelfeldakteure

Wissenschaftlich tätige Akteure im Mittelfeld sind neben dem stetigen Sammeln wissenschaftlicher Wissensbestände auch gefordert, erfahrungsbezogene Wissensbestände, insbesondere solche aus ‚tätiger Erfahrung‘, wachzuhalten. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar:

„Das Wissen, was ich vermittele, nehme ich primär aus Büchern und ... ja es kommt drauf an ... also bezogen auf meine Theorieseminare übernehme ich das Wissen primär aus Büchern, bezogen auf die praktischen Beispiele zu den Theorien gehe ich auf meinen immer schmaler werdenden Erfahrungshaushalt von Praxis zurück. Ich mache immer zweimal im Jahr je eine Woche im allgemeinen Sozialdienst Hausbesuche, sprich Stunden, dass ich nicht ganz aus der Praxis rauskomme. Dann habe ich Kontakt zu Lehrbeauftragten, die aus der Praxis kommen, und die zapfe ich immer an, für Erfahrungen. Das ist quasi eine Form von Supervision für mich, dass ich dann so einen Abgleich habe, welches Wissen vielleicht gefragt oder nicht gefragt ist.“ (F02L07-P2)

Gegenüber dem ‚tätigen Erfahrungswissen‘, welches aktiv als Erfahrung erster Ordnung erworben wird und in Form der Fremderfahrung als Erfahrung zweiter Ordnung ergänzt wird, bildet sich bei diesen wissenschaftlich tätigen Mittelfeldakteuren eine anerkennende Haltung gegenüber ‚tätiger Erfahrung‘ ab. Anders als bei den Akteuren, die näher an den Polen verortet sind, finden hier keine wissensbezogenen (Feld-)Abgrenzungen statt, sondern das jeweils sekundäre Wissen aus dem anderen Tätigkeitsbereich wird einbezogen.

Die Notwendigkeit eines ‚tätigen Erfahrungswissens‘ für die Ausübung der wissenschaftlichen Tätigkeit im Mittelfeld wird hier (und im obigen Zitat) durch die Verwendung des Begriffs der ‚Supervision‘ markiert: ‚Tätiges Erfahrungswissen‘ supervidiert theoretische Wissensbestände. Sowohl zur Veränderung und Modifikation wissenschaftlicher Wissensbestände als auch zur Einordnung dieser Wissensbestände in den praktischen Handlungsalltag wird die Supervision als Strategie der Hybridisierung notwendig. Die größte Problematik besteht in der Reduktion bzw. dem

¹⁶⁷ „Supervision“ wird als Inviocode verwandt (vgl. F02L07-P2).

¹⁶⁸ „Erklären“ als Inviocode (vgl. F09L21-P30).

Verlust des „*Erfahrungshaushalts*“ (F02L07-P2),¹⁶⁹ denn werden keine neuen ‚tätigen Erfahrungen‘, gleichgültig ob erster oder zweiter Ordnung, gemacht, wird der Erfahrungshaushalt kleiner oder kann gar verschwinden. ‚Tätiges Erfahrungswissen‘ stellt ein Kontingent dar, welches laufend mit frischen (neuen) Erfahrungen nachgefüllt werden muss und welches je nach Position im Umfang und Ausprägung variiert und changiert. Die Tätigkeitsposition auf dem Kontinuum bestimmt, in welchem Umfang und Ausprägungsgrad ‚tätige Erfahrungen‘ für die wissenschaftliche Tätigkeit erforderlich sind. Da die Positionen individuell gewählt werden (vgl. Abschnitt 5.1), obliegt die Verpflichtung gegenüber der Praxis bzw. die Auseinandersetzung mit der Praxis den Akteuren selbst. Insgesamt lassen sich die an den Fachhochschulen tätigen Akteure als Wissenschaftsakteure mit einer Praxisverpflichtung beschreiben und zuordnen. In dieser Mittelfeldposition werden sie auch von anderen Wissenschaftsakteuren, die näher dem Pol der Wissenschaft zu verorten sind, wahrgenommen.¹⁷⁰ Hingegen verweisen wissenschaftlich tätige Akteure, die am Pol der Wissenschaft verortet sind, auf keinerlei Praxisbezüge, sondern bleiben den wissenschaftlichen Bezügen verpflichtet.

„Erklärung“ als Hybridform eher praktisch tätiger Akteure

Die Mittelfeldakteure, die dem Pol der Praxis näher sind, verwenden wissenschaftliches Wissen zur „*Erklärung*“ von spezifischen (Handlungs-) Situationen. Anhand des Zitates eines Sozialarbeiters wird die Verwendung wissenschaftlichen Wissens zur Handlungserklärung sichtbar.

„Also Obdachlosigkeit..., man erkennt sie zum Teil, ganz ... Nein, kann ich nicht sagen. Es hat sich geändert. Also Obdachlosigkeit ist jetzt nicht mehr der typische Berber mit dem Bart und den Penny-Tüten, bisschen stark riechend. Die gibt es schon auch, aber die sind, und da berufe ich mich auf einen Kollegen, der schon weitaus länger dabei ist als ich, am Aussterben.“ (F09L21-P22-23)

„...zum Erklären unterschiedlicher Muster oder Typen: Also es gibt natürlich die Leute auf der Straße, die sehr schwer psychisch krank sind. Da funktioniert in der Regel fast nix[...] und es gibt eben auch Leute, die da weitaus fähiger sind. Da ist jetzt so ein Trend, dass es sehr junge Leute sind, die zu uns kommen. Die sind wenig auf der Straße, die wohnen auch bei Bekannten, und wenn die dann hier mit dem Hilfeprozess beginnen, dann gelingt der relativ schnell. [...] Alleine die Streetwork im Gemeinwesen [...] hat über 25 Hauptamtliche und das wird die Tendenz steigend sein, weil die Armutsbevölkerung ja statistisch zunimmt, die Armut verlagert sich und da bieten wir eben auch entsprechende Produkte an.“ (F09L21-P30-45)

Die Vorgehensweisen für die Hybridisierungsform der Erklärung gestalten sich zirkulär. Für den Arbeitsbereich wird zunächst immer das Erfahrungswissen als Primärwissen ausgeflaggt, dabei

¹⁶⁹ Die Metapher des Haushalts erlaubt es, die Begrenzung von Erfahrung zu erfassen. Während Berger und Luckmann (1980, S. 74) von einem Vergessen von Erfahrung aufgrund der Trägheit von Menschen ausgehen (vgl. Abschnitt 3.1.1), argumentiere ich hier, dass vergessen werden muss, da dem Gedächtnis nur ein bestimmter „Haushalt“ zur Verfügung steht. Zur Diskussion dazu vergleiche Abschnitt 7.1.2.

¹⁷⁰ Vgl. z.B. F11L23-P20-24.

werden Entwicklungsverläufe und Trends markiert, die stets neue Erfahrungsgenese beschreiben – inklusive der Strategie des Pokerns (vgl. Abschnitt 5.2.2.1). Bei diesen Mittelfeldakteuren folgt auf die Darstellung des Primärwissens ‚tätiger Erfahrung‘ eine wissenschaftliche Erklärung. Solche Erklärungen beschreiben z.B. Muster, Typologien, Bedingungen. Sie können sich auf disziplinäres wissenschaftliches Wissen oder interdisziplinäres wissenschaftliches Wissen beziehen. Nach einem ersten Erklärungsinput durch wissenschaftliches Wissen knüpfen erfahrungsbasierte Praxisbezüge an, die nachfolgend wiederum wissenschaftlich erklärt werden. Dieser Zirkulationsprozess zeigt sich bei allen Mittelfeldakteuren, die primär praktisch und sekundär wissenschaftlich tätig sind. Um den Zirkulationsprozess am Laufen zu halten, werden stets neue wissenschaftliche Wissensbestände benötigt, die durch die sekundäre Beschäftigung im wissenschaftlichen Bereich erworben bzw. gesammelt werden.¹⁷¹ Im Unterschied zu diesen Mittelfeldakteuren nutzen Akteure, die dem Pol der Praxis, nahestehen, wissenschaftliches Wissen zur Legitimation oder Begründung ihrer praktischen Handlungen. Regelmäßige zirkuläre Bezüge, wie bei der Hybridisierungsform der Erklärung, finden sich bei diesen Akteuren nicht.

5.2.3.3 Hybridisierungsformen auf dem professionellen Kontinuum

Im Zusammenhang der Hybridisierung der Wissensbestände wissenschaftlich tätiger Mittelfeldakteure lässt sich ein Druck feststellen, Bestände ‚tätigen Erfahrungswissens zu erhalten‘. Weil eine Reduktion oder gar der Verlust solcher Bestände droht und dies Auswirkungen auf eine nicht mehr adäquate Ausführung der mit der Position verbundenen Tätigkeit haben könnte, wird eine Verpflichtung wahrgenommen, diese Wissensbestände aufrechtzuerhalten. Nur durch enge Verknüpfung mit dem praktischen Handlungskontext können die tätigen Erfahrungen gewonnen bzw. erneuert werden. Für die wissenschaftlichen Akteure bedeutet dies häufig eine zusätzliche Aufgabe, die positionsgebunden unerlässlich zur Tätigkeitsausübung ist. Diese Sonderaufgabe wird professionell häufig stillschweigend vorausgesetzt und ist kaum organisational als solche gekennzeichnet bzw. institutionalisiert. Das hat zur Konsequenz, dass dafür erforderliche Ressourcen selbstverantwortlich und zusätzlich neben bzw. nach der wissenschaftlichen Tätigkeit geschaffen werden müssen. Im Gegensatz dazu erleben die praktisch tätigen Mittelfeldakteure die Hybridisierung ihrer Wissensbestände weniger druckbeladen. Die Option durch die Hybridisierung

¹⁷¹ Die Theorien zur Erklärung zu nutzen entspricht der Idee der eher wissenschaftlichen Personen: „Wenn wir Theorie lehren müssen, die was mit der Praxis zu tun haben, d. h. sie müssen in der Praxis etwas beschreiben können, Tatbestände beschreiben können, sie müssen das erklären können, sie müssen Anleitung geben, wie diese einzuordnen, sprich bewerten oder zu unterscheiden sind, und vielleicht sogar und ja Handlungsweisen daraus ableiten, die dann natürlich wissenschaftlich bzw. theoretisch bekundet sind.“ (F02L07-P2)

des Wissens Erklärungsfolien für Umstände bzw. Situationen zur Verfügung zu haben, wird als subjektive Bereicherung erlebt. Die Aneignung bzw. das Sammeln wissenschaftlicher Wissensbestände ergibt sich positionsbedingt durch die sekundäre Beschäftigung im wissenschaftlichen Bereich.

Es ergibt sich eine Typologie von vier Hybridisierungsformen, die sich auf dem professionellen Kontinuum verorten lassen. Es handelt sich in allen Fällen um Idealtypen, die ja nach Position und Person variieren können.

Tabelle 11: Hybridisierung von Wissenschafts- und Erfahrungswissen

Feldakteure	Mittelfeldakteure		Feldakteure
Primärwissen Wissenschaftliches Wissen, Hinzuziehung von Erfahrungswissen zur <i>Validierung</i> von Thesen	Primärwissen Wissenschaftliches Wissen, Hinzuziehung von Erfahrungswissen zur <i>Supervision</i> von Thesen	Primärwissen Erfahrungswissen, Hinzuziehung von wissenschaftlichem Wissen zur <i>Erklärung</i> von Handlungen	Primärwissen Erfahrungswissen, Hinzuziehung von wissenschaftlichem Wissen zur <i>Adaption</i> von Handlungen

Quelle: eigene Darstellung

Die Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen und deren Repräsentationen und Bezügen zeigt, dass die Wissensarten, unabhängig von der Repräsentation des Wissens, unterschiedliche Umgangsweisen von den Akteuren beim Transfer erfordern. Bei den Wissenschaftswissensbeständen ist eine Auswahl für den Transfer nötig, da unmöglich alle berücksichtigt werden können. Dagegen erfordern Erfahrungswissensbestände eine Integration unterschiedlichster Erfahrungen. Die Selektion bzw. gezielte Kombination verschiedener Wissenschaftswissensbestände setzt Entscheidungskompetenzen und Priorisierung voraus, die Integration verschiedener Erfahrungswissensbestände setzt Akzeptanz und Toleranz trotz Heterogenität und Widersprüchlichkeit voraus. Damit gestalten sich beide Wissensbestände auf ihre Weise intrapersonal bereits konfliktträchtig, was sich beim Transfer noch kumuliert. Der Grund liegt darin, dass der Transfer zu einer anderen Person immer auch den Transfer in eine andere Position impliziert, und damit divergieren nicht nur die Wissensbestände der Akteure, sondern auch die wissensbezogenen Relevanzen. D.h. die Plätze auf dem Kontinuum sind exklusiv; jeder hat nur einen Platz und jeder hat seinen eigenen Platz aufgrund seiner eigenen Wissensbestände.

5.3 Aneignung von Wissenschafts- und Erfahrungswissen als Transfervoraussetzung

Die Aneignung von Wissen spielt in den theoretischen Annäherungen an den Wissenstransfer immer wieder eine gewisse Rolle. Explizit wird Wissensaneignung in der Ausbildung zum Professionellen, in der Fort- und Weiterbildung und in der Expertendiskussion in den Mittelpunkt gerückt. Rückt man den Wissenstransfer in das Zentrum des Erkenntnisinteresses, so fällt auf, dass sich die Bedeutung der Aneignung *verdoppelt*. Transfer bezieht sich immer auf bereits angeeignete Wissensbestände, sowohl Erfahrungswissen als auch Wissenschaftswissen müssen vor dem Transfer angeeignet werden. Die Aneignung gestaltet sich damit als Voraussetzung für den Transfer. Zugleich ist die Aneignung selbst aber auch eine Folge von Transferprozessen. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass die Aneignung von Wissen eine wichtige Dimension in der Diskussion um den Wissenstransfer bildet. Mit ihrer Hilfe gelingt es auch, schwer einzuordnende Phänomene wie den Praxisschock zu erklären.

Da die Aneignung zugleich Voraussetzung für den Transfer und Folge von Transferprozessen ist, sind Aneignung und Transfer aufs engste miteinander verwoben. Die empirischen Erkenntnisse zeigen, dass Aneignung und Transfer im Wellengang erfolgen (Abschnitt 5.3.1). Wegen der Verknüpfung des Transfers mit der Aneignung kann der Transfer nicht unabhängig von der Aneignung betrachtet werden. Eine komprimierte Schilderung der Aneignungspraxis zeigt: Aneignung ist „*Knochenarbeit*“ (Abschnitt 5.3.2). Die Aneignungsposition der Akteure unterscheidet sich häufig zu Beginn der beruflichen Karriere von ihrer beruflichen Transferposition. Das angeeignete Wissen taugt nur begrenzt für die neue Position, wodurch beispielsweise der bekannte Praxisschock entsteht. Anhand des empirischen Materials konnte ich neben dem Praxisschock auch einen Wissenschaftsschock rekonstruieren. Beide Schockzustände treten durch die Verknüpfung von Aneignung und Positionierung auf dem professionellen Kontinuum auf und können durch den Transfer überwunden werden, womit sich die doppelte Bedeutung von Aneignung und Transfer erneut manifestiert (Abschnitt 5.3.3).

5.3.1 Aneignung und Transfer im Wellengang

Erst die Aneignung ermöglicht Transferprozesse, und sie ist zugleich eine Folge auf Transferprozesse. Mit anderen Worten, Aneignung ist Bedingung und Folge des Transfers bzw. der

Transfer Folge und Bedingung der Aneignung. Dabei verlaufen Aneignung und Transfer nicht zeitgleich, sondern wellenförmig.

„Der war Ende 40 und Professor und sagt zu mir: ‚Du spinnst, dauernd neue Literatur zu lesen? Das was ich jetzt habe, das reicht. Ich habe jetzt mein stehendes Reich.‘ Das ist wirklich eine Vorstellung, die mir gänzlich fremd, also nicht nur mir, natürlich auch hier im Milieu, permanent wechselseitige Anregungen, auch das Antreiben, sich antreiben, das motivationale Element.“ (F11L28-P32)

Für den Professor, den dieser Wissenschaftsakteur zitiert, bildet den Ausgangspunkt ein bestehender Wissensfundus, das eigene Wissensreich, welches aktualisiert, modifiziert, revidiert etc. werden oder starr im Angeeigneten verharren kann.¹⁷² Dagegen erfolgen bei einer kontinuierlichen Beschäftigung mit neuem Wissen neue Wissensaneignungen. Der Befragte beschreibt die Aneignung anhand eines Arbeitskreises, in dem er aktiv ist:

In diesem Arbeitskreis haben wir bemerkt, dass wir sowohl bei den Soziologen wie bei den Erziehungswissenschaftlern, dann wieder Literatur, und zwar mit einer fundiert durchgearbeiteten Quelle und nicht nur den durchgearbeiteten Klappentext, dass wir dadurch oft vorne dran waren. Natürlich fiel das hier im Haus immer wieder auf. Dann wurde ich gefragt, ob ich mich auf diese Ratstelle bewerbe. Im Gespräch war schon klar: ‚Ja, ja, Sie sind da permanent vorne dran, haben gut durchgearbeitetes Material, Sie speisen das in die, in die Diskussion ein.‘“ (F11L28-P41-43)

Die Wissensaneignung gestaltet sich dabei stets in der individuellen Auseinandersetzung sowohl mit dem Gewussten und Bekannten als auch mit dem daran anschließendem Neuen und Unbekannten. Aneignung und Transfer vollziehen sich damit nicht gleichzeitig, sondern nacheinander. Sobald Wissen besteht, kann dieses transferiert werden, und durch den Transfer besteht wiederum die Möglichkeit zu weiterem Wissenserwerb. Die Bedeutung des Transfers von Wissen in der Aneignung liegt dabei in einer stetigen Aktualisierung des gegenwärtigen Wissenskanons – qualitativ und zugleich quantitativ, jeweils im Ausmaß des Zugewinns der Aneignung.

„Ich gehe auf Weihnachtsfeiern und rede mit meinen ehemaligen Studierenden, die sich total freuen dass ich dann da auch bin, und ich freue mich auch, dass ich sie sehe. Wenn man lange hier ist, kommt viel Verbundenheit und viele erzählen und die erzählen auch gerne. Ich frage auch immer alle aus: was sie tun, wie es da ist, und ich bin furchtbar neugierig und lasse mir das gerne erzählen. Und weil ich halt viele Leute kenne [...], kriege ich halt auch viel erzählt [...]. Ich lebe von diesen Gesprächen, die ich mir nicht suchen könnte. Natürlich ist es zufällig, aber diese Vielfalt die ich in diesen Gesprächen bekomme, wenn ich mich da einen Abend durchgeratscht habe, habe ich so viel mitgekriegt, z.B. die neuesten Trends der Jugendhilfe.“ (F02L04-P51)

Der Zugewinn an neu angeeignetem Wissen erscheint durch den Transfer umfangreicher, ist in seinen Ausmaßen aber schwer abschätzbar. Das professionelle aktorsbezogene Wissen wird durch die Wellenbewegungen Aneignung von Wissen, Transfer, erneute Aneignung, erneuter Transfer

¹⁷² Vgl. Interviewnummer: F02L13-P3.

usw. stets qualitativ und quantitativ geformt. Diese Wellenbewegungen setzen sich im Verlauf einer professionellen Laufbahn fort.¹⁷³ Unterschiede bestehen in den Aneignungsformen (vgl. Abschnitt 5.2). Denn die Aneignung von Wissenschaftswissen und die Aneignung von Erfahrungswissen gestalten sich divergent: bewusst-gezielte Aneignung von Wissenschaftswissen versus beiläufig-unentrinnbare Aneignung von Erfahrungswissen. Der fundamentale Unterschied zwischen den beiden Aneignungsformen ist, dass die Aneignung von Wissenschaftswissen einem bewusst geplanten und strukturierten Transferprozess unterliegt, die Aneignung von Erfahrungswissen sich hingegen in einem freien, sich strukturell zwangsläufig ständig wiederholenden Transferprozess ergibt. Der Aneignung von Erfahrung entkommt man beim Handeln nicht (vgl. dazu Abschnitt 5.2).

5.3.2 Aneignungsprozess als „Knochenarbeit“¹⁷⁴

Unabhängig von der Aneignungsform muss die Aneignung von Wissen handelnd erzeugt werden und dieses Erzeugen gestaltet sich als ein Arbeitsprozess.

„[...] was motiviert, ist, immer wieder am Ball zu bleiben. Manchmal denke ich, ich habe viel zu wenig Zeit, am Ball zu bleiben, und zum systematischen Durchzuarbeiten brauche ich mehr Zeit. Sicher krieg ich diesen Impuls immer aufgrund der Ausbildung, aufgrund meiner Sensibilität, die sich damit entwickelt hat, aufgrund meiner Beobachtung, meiner Reisen und so weiter mit und damit verändert es sich. Es verändert sich immer wieder was. Der wissenschaftliche Blick auf soziale Verhältnisse erneuert sich immer wieder, verschiebt sich immer. Es ist spannend, das zu verfolgen, und ein Stück weit ist es manchmal quälend und auch anstrengend. Mir fällt immer wieder Hegel ein: Anstrengung des Begriffs. Es ist manchmal Knochenarbeit und man flucht drüber. Da bin ich aber nicht der Einzige. Ich glaub, das geht vielen so, aber es lässt einen irgendwie nicht.“ (F11L28-P34-35)

Dieser Arbeitsprozess wird als „*quälend, anstrengend, mühevoll*“ beschrieben. Er ist akteursbezogen zu leisten und erfordert harte Arbeit. Die Arbeitsbezüge gestalten sich dabei je nach Wissen divergierend. So bezieht sich die theoretische Auseinandersetzung mit analytisch-abstrakten Wissensbeständen auf das Wissenschaftswissen; das praktische Tätigsein ist bei der Aneignung von primärem Erfahrungswissen – sowie für den Austausch von Erfahrungen beim sekundären Erfahrungswissen – erforderlich.

Insgesamt bilden sich unterschiedliche Motive für die Aneignung von Wissen ab. Die Sphäre der Aneignung ist von divergierenden Haltungen und Verhaltensweisen geprägt, immer jedoch erweist sich die Aneignung als ein mit (großer) Anstrengung verbundener Arbeitsprozess. Einige

¹⁷³ Vgl. dazu auch Interviewnummer: F11L28-P11-12.

¹⁷⁴ Invivocode „Knochenarbeit“ (F11L28-P35).

Aneignungsmotive werden im Folgenden skizzenhaft kontrastiert, um einen Einblick in die Abhängigkeiten der Aneignung von persönlichen Interessen zu gewähren, die verwoben sind mit organisationalen Ansprüchen und professionellen Verpflichtungen.

Aneignungsanstrengungen zum Erwerb und Erhalt professioneller Identität

Ein Motiv ist die Aneignung als ein Ausdruck professioneller Identität:

„Ich habe grad festgestellt, ich hab im letzten Jahr viel zu wenig gemacht, weil ich irgendwie zu viel gearbeitet habe. Das habe ich jetzt gerade wirklich so mit Entsetzen festgestellt oder es auch gespürt, weil man den Input ja braucht. Auch ich muss über meinen Tellerrand schauen. Aber meine Fortbildung, die ich jetzt machen werde, wird jetzt nicht in einem Bereich sein, den ich mir jetzt unbedingt wünsche, sondern weil es so schwer ist. Weil es so schwer ist, für so eine große Einrichtung die Etatplanung ganz gut hinzukriegen – das ist im wirtschaftlichen Bereich –, deshalb muss ich jetzt eine Fortbildung machen, weil mich das das letzte Mal so angestrengt hat.“ (F12L24-P86-87)

In den Interviewpassagen zur Aneignung wird stets ein Bedarf an neuem Wissen für die professionelle Tätigkeit reklamiert. Neues Wissen ist für die eigene Person aufgrund einer als unbefriedigend erlebten oder auch einer zu erwartenden neuen Situation (z.B. Veränderung des Arbeitsbereichs oder Aufgabenfeldes) zwingend erforderlich. In dem obigen Zitat ist mit der Aneignung die Erwartung verbunden, dass das erwartete neue Wissen eine (Arbeits-)Entlastung schafft. Die systematische Problemlösung, die mit der Wissensaneignung verbunden ist, stellt sich als ein Aspekt des professionellen Habitus dar. Die Aneignung von Wissen erscheint als Ausdruck professioneller Identität. Dabei können Aneignungswissensbestände je nach akteursbezogenem Bedarf oder Interessen gewählt werden oder aber organisational vorgegeben sein und im Arbeitsbereich begründet liegen:

„Man braucht auch für die Eheberatung eine Zusatzausbildung. Da sind wir offen: meinetwegen Familien-, Eheberatung, Familientherapie oder Verhaltenstherapie. Fast alle Mitarbeiter in der Eheberatung sind approbiert, weil diese psychiatrische, psychische Kompetenz, das diagnostische Wissen BRAUCHT man, weil die Klientel so zugenommen hat. Man braucht diese therapeutische beraterische Zusatzausbildung und man braucht dann noch gewisse feldbezogene Fortbildungen [...]: Trennungs-, Scheidungsberatung oder Mediation oder Eltern-, Säuglings-, Kleinkindberatung oder Medienkompetenz im Moment.“ (F10L22-P52)

Aneignung von neuem Wissen ermöglicht eine (Weiter-)Entwicklung und Modifikation der in der Organisation und ihren Arbeitsfeldern verfügbaren Wissensbestände, wie dieses Interviewzitat unterstreicht. Die Aneignung ermöglicht die Integration von Moden und Trends ebenso wie die Integration von technischen und medialen Kenntnissen. Ausgangspunkt ist die Spezifik einzelner Felder, die eine zusätzliche Aneignung von Wissen für die spezielle Ausrichtung und

Handlungsfähigkeit professioneller Akteure unerlässlich werden lässt. Insgesamt spiegeln sich die Vielfältigkeiten optionaler professioneller Identitäten in den daran gekoppelten Aneignungsmotiven für die Akteure, die Organisation und die Profession wider.

Aneignungsschuferei als ein persönlich motivierter Antriebsmotor

Weniger organisational bzw. professional orientiert sind personenbezogene Aneignungsmotive, zum Beispiel die Aneignung als Ausdruck von persönlichen Bedürfnissen:

„Des [die Aneignung von neuem Wissen] deckt sich noch mit meiner Studienmotivation, wie ich vor vielen – in den 70er Jahren begonnen, weshalb ich begonnen habe. Ich wollte als junger Kerl mal wissen, warum die Dinge so laufen, wie sie laufen, weil ich nicht ganz einverstanden und zufrieden war und an dem einen oder anderen Punkt sogar gelitten habe. Ich will sehen, ob sich etwas drehen lässt, und dafür und von daher ist es viel Zeit, die man investiert, und auch mal Stress.“ (F02L20-P112)

Die Motivation liegt hier ganz im eigenen Interesse der Person, die Aneignung kann als ein Hobby beschrieben werden, welches kontinuierlich intrinsisch motiviert betrieben wird. Auslöser für die persönlichen Bedürfnisse finden sich in den Verweisen auf die Situationen in der Vergangenheit. Ist der Motivationsmotor einmal gezündet, scheint sich immer wieder der persönliche Bedarf zu ergeben, sich neues Wissen anzueignen. Die dafür als erforderlich erlebten Aneignungsräume werden notfalls auch selbst geschaffen.

„Und da ist diese Montaglinie natürlich eine [Option der Aneignung von neuem Wissen]. Einmal doppelt, da das aus dieser studienbiografischen Herkunft; diese Verankerung in, rein in der Linie der kritischen Soziologie [...] und das kommt dann natürlich noch dazu [...] das ist auch ein Terrain des sozialen Austauschs, ist so lange Freundschaft. Das ist eine Möglichkeit, sich sowohl unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten, unter kritisch-politischen Gesichtspunkten, wie unter persönlich-sozialen Aspekten zu treffen. Ganz klar, das krieg ich mit bei anderen Arbeitsgruppen, wissenschaftlichen Arbeitsgruppen, Arbeitzusammenhängen, die sehr lange, sehr stabil sind, das ist ein Element von sozialer Vergemeinschaftung, auch wenn das in der Regel gar nicht offensiv benannt wird. Das kann man als Leidenschaften bezeichnen, als Netzwerke, als weiß ich was bezeichnen.“ (F11L28-P30)

Bei dieser Aneignungsmotivation erscheinen die sozialen Aspekte Vergemeinschaftung bzw. Freundschaften größer und bedeutsamer, was für längerfristige Arbeitsbezüge spricht. Routinierte Arbeitsabläufe und Aneignungsformen markieren diese Gruppen. Daneben existieren diese Aspekte in abgeschwächter Form auch bei nicht dauerhaften, sondern eher punktuellen sozialen Beziehungsgefügen, an die tätigkeitsbezogen, aber interessenmotiviert immer wieder angeknüpft wird.

„Ich hatte einfach ein paar Kolleginnen, mit denen möchte ich gerne weiter etwas machen, und da überlegen wir uns, suchen uns irgendwelche Nischen, wo wir ein nettes Projektchen zusammen machen können.“ (F11L23-P150)

Auch bei den punktuellen Arbeitsbezügen liegt der Schwerpunkt in einer Einigung auf gemeinsame Interessen und Bearbeitungspunkte. Der Ausgangspunkt für diese Tätigkeit liegt auch hier in der Vergemeinschaftung, den sozialen Kontakten, dem freundlichen Miteinander – und erst nachrangig in der disziplinären Weiterentwicklung, was sich z.B. durch „*ein nettes Projektchen*“ ausdrückt.

In beiden skizzenhaft dargestellten Aneignungsmotiven basiert die Aneignungsmotivation vor allem auf der Bildungssozialisation und dem darin inkludierten eigenen Werdegang. Drei Bildungssozialisationsprägungen lassen sich dabei unterscheiden. Die erste ist soziale Prägung als Motivationsgrund für Themen und Zugänge:

„Ich war auf der Hauptschule und habe über den zweiten Bildungsweg und mich hochstudiert, mich hochgearbeitet sozusagen, und deswegen habe ich auch diesen Schwerpunkt der Sozialbenachteiligung, dass man da irgendwelche positiven Impulse setzen kann. Also das ist schon meine eigene Biografie, weil ich einfach gesehen habe, wie das ist, wenn man in einem System drinnen ist. Wenn man nicht aus einem akademischen Haushalt kommt, landet man einfach auf der Hauptschule, und dass ich da nicht hätte landen müssen, das, denke ich, erklärt sich von selbst, das ist intrinsische Motivation.“ (F02L13-P40)

Die eigene Biografie bietet aus einer Bildungssozialisationsperspektive die Option für eine Schwerpunktsetzung. Dies zeigt sich besonders in den Interviews, in denen die akademische Karriere nicht vorhersehbar war bzw. nicht stringent geplant war oder geplant werden konnte. Ausschlaggebend ist die intrinsische Motivation für bestimmte Themen und auch für bestimmte methodische Zugänge, wie z.B. die folgende Passage veranschaulicht.

„Also ich bin ja nicht so ganz geradlinig vom akademischen Weg her gewesen. Ich habe auch viele Schleifen vorher gedreht, wo viel Wissen herkommt. Es ist ein nicht unbeträchtlicher Teil Wissen, was ich mir selber angelesen habe, was ich gebraucht habe, einfach weil ich jetzt eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft habe. (...). Dann kommt viel Wissen aus meinen Forschungsprojekten. Das ist Biografieforschung und ich würde sagen, die ist dafür ein recht gutes Feld, weil man einfach so die Vielfalt oder die Verschiedenartigkeit von Menschen oder von Wegen auch sehr gut kennen lernt. Man hat bei einer Biografie immer auch einen historischen Blick.“ (F11L23-P3)

Dieses Zitat beginnt mit der eigenen Biografie und schließt mit dem beruflichen Schwerpunkt der Biografieforschung. Die eigene Bildungssozialisation spielt also eine enorme Rolle, ebenso wie die Zeitperspektive, denn das eigene Erleben wird im Zeitverlauf relativiert – in der Biografieforschung, die neben der Erfahrungsgenese eine Theoriegenese offeriert. Die Vielfältigkeit wird dabei ebenso sichtbar wie schleifenförmige Vor- und Rückbewegungen oder das Kreisen um bestimmte Themen.

Zweitens besteht eine politische Prägung als Motiv für bestimmte bevorzugte Richtungen und Perspektiven. Ein befragter Professor beschreibt dies anhand der Entstehung eines Arbeitskreises „der Montaglinie“:

„Da ist diese Montaglinie natürlich eine [Option der Aneignung von neuem Wissen]. (...) aus unserer studienbiografischen Herkunft [entstand] diese Verankerung in, rein in der Linie der kritischen Soziologie.“ (F11L28-P30)

Drittens wird die personale Prägung durch Identifikations- und Vorbildpersonen mit bestimmten Verständnis- und Charakterformen beeinflusst, wobei auch negative Vorbilder ins Spiel kommen, von denen man sich abgrenzt und distanziert.

„Und des waren auf unterschiedliche Weise natürlich auch Vorbilder: [...] Lernen am Modell. [...] Eine weitere Rolle schießt mir gerade durch den Kopf: Das waren negative Modelle. Die fielen mir das erste Mal auf, als ich hier ans Institut kam. [...] Ich habe mit einer Kollegin Seminare gemacht und [...] die Studierenden guckten uns mit großen Augen an und sagten: ‚Sie haben ja Literatur von 1990 auf Ihrer Literaturliste.‘ Na, und wir gucken die mit großen Augen an und sagen: ‚Ja, klar. Was is da?‘ [...] ‚Ja, sonst, bei dem und dem oder bei der und der, das ist jetzt egal, haben wir Literatur und da ist der neueste Text von 1975 oder von 1985.‘ Das ist mir später nochmals passiert.“ (F11L28-P36-37)

Diese drei Ebenen können unabhängig voneinander prägend oder auch miteinander verwoben sein. Letztlich kann die Bedeutung der Prägungen jedoch erst in der Reflexion in ihrer Tragweite erkannt werden. Die Prägung „schweift“ (F11L28-P30) den motivationalen Hintergrund, der als Auslöser für Aneignungsprozesse fungiert, zusammen. Je mehr Ebenen der Motivation vorliegen, desto mehr und vielfältigere Auslöser für eine Aneignung finden sich.

Durch die Aneignung gestaltet sich die bildungsbiografische Prägung immer wieder neu und verwandelt sich, und durch die Veränderungen werden auch immer neue Aneignungsauslöser und -themen für die eigene Person wichtig und interessant. Dieser Kreislauf der Veränderungen wirkt sich auf den Transfer aus. Kognitive Prozesse der Aneignung schließen an diese normative Vorauswahl an und sortieren nach Themengebieten, Inhalten etc., die ansprechend erscheinen. Dabei muss geprüft werden, welches Wissen besteht und an welches ein Anschluss erfolgen soll oder kann. Dieser Vorgang ist nicht rein kognitiv, sondern auch emotional geprägt, da die letztliche Entscheidung davon abhängt, an welchem Punkt entweder die größte Dringlichkeit besteht (kognitiv) oder an welchem Punkt das größte Interesse bzw. die größte Belastung/Not besteht (emotional).

Die Aneignungsmotive verweisen darauf, dass Aneignung nicht zufällig geschieht, sondern erzeugt wird. Zufällig entstehen lediglich offene Fragen, etwa: Durch das Erzählen von Geschichten wird „man mit der Nase auf was gestoßen“ (F02L09-P61).

„Nicht, dass jetzt IRGENDJEMAND aus der Sozialarbeit auf mich jetzt zukommen wäre und gesagt hätte: ‚Hier, hör mal, das gibt es!‘ Sondern man wird einfach drauf gestoßen, wenn man, wenn man in diesem Gebiet zu tun hat – immer wieder über Bachelor-Arbeiten, über Praktikanten, über irgendwas. Dann kriegt man Geschichten erzählt und wird einfach neugierig.“ (F02L09-P72-73)¹⁷⁵

Zufällige Gelegenheiten finden sich überall. Ein anderes Beispiel wäre, dass bei Vorträgen Themen angesprochen werden, die das eigene Interesse wecken. Aneignung erscheint hier als Nebeneffekt, der sich durch Tätigsein ebenso ergeben kann wie durch „frei schweifendes“ Denken.

„Das ist eine zweite Quelle, dieses freie Schweifende. Ich habe [...] zunächst Soziologie studiert und Politologie und dann später noch Erziehungswissenschaft. Ich habe einen ganz starken Draht in die Soziologie rein und gucke da in Maßen auf zentrale, mich interessierende oder auch hier für diese Arbeit interessierende Themenstellung: wie Soziale Ungleichheit, Wissenschaftstheorie und so weiter.“ (F11L28-P10)

Dabei eignen sich nicht nur formale Zusammenkünfte als Initiationsorte für Aneignungsthemen oder die Sättigung vorhandener Themen, sondern auch informelle Gegebenheiten, wie z.B. Pausengespräche. Zusammenfassend lässt sich sagen: Aneignung kann intrinsisch oder extrinsisch motiviert sein, formal oder informal verlaufen, und es gibt jeweils Mischformen. Allerdings müssen neben objektiven Gegebenheiten, die als potenzielle Aneignungssphären geeignet sind, auch subjektive Voraussetzungen vorhanden sein: „dieses Wachsein, dieses Interesse-Haben, dieses Offensein“ (F01L01-P53, 49) oder z.B., „dass ich neugierig bin, wie was funktioniert (F05L15-P195).

Extrinsische Anforderungen als Aneignungszwang

Gesellschaftliche Wandlungsprozesse verlangen stetige Wissensaneignung von professionellen Akteuren, da sich die professionalen und organisationalen Anforderungen permanent verändern. Um auf die Umstände angemessen reagieren zu können, benötigen professionelle Akteure entsprechendes Wissen, welches vor dem Transfer angeeignet werden muss.¹⁷⁶ Der Bedarf spiegelt sich in der Fülle der Fortbildungsprogramme und in der thematischen Programmbreite¹⁷⁷ sowie der Auswahl an organisationsinternen und -externen Fort- und Weiterbildungen zur Wissenserweiterung und Aktualisierung, zur Spezialisierung und zur Vernetzung wider.¹⁷⁸ Zusatzausbildungen scheinen für manche Bereiche Sozialer Arbeit zwingend. So werden in der

¹⁷⁵ Vgl. auch Interviewnummer: F02L13-P3.

¹⁷⁶ Die extrinsischen Anforderungen sind vielfältiger und umfangreicher, als die Darstellung im Kontext dieser Arbeit erlaubt. Zur Demonstration fächere ich die Dimension extrinsischer Anforderungen auf, verzichte jedoch auf Interviewzitate.

¹⁷⁷ Vgl. Interviewnummern: F11L22-P44, F01L03-P27.

¹⁷⁸ Vgl. insbesondere Interviewnummer: F03L05-P34 zur Spezialisierung und die Interviewnummern: F10L22-P44, F06L12-P47 zur Vernetzung.

Beratungstätigkeit zunehmend Personen mit beraterischen und therapeutischen Zusatzqualifikationen bevorzugt, bzw. sie wünschen sich diese Qualifikationen selbst anzueignen.¹⁷⁹ Durch diese aufwändigen und zeitintensiven Fortbildungen kann ein reichhaltigeres medizinisches und psychologisches Diagnosewissen erworben werden und zugleich können hier beraterische Fähigkeiten nachhaltig trainiert werden.¹⁸⁰ Auch werden Personen mit einer zusätzlichen Berufsausbildung zum Studium in manchen Arbeitsbereichen bevorzugt eingestellt, um den jeweiligen Bedarf abzudecken.¹⁸¹ Neben diesem Wissensfundus wird das Lebensalter als ein Bestandteil der Erfahrungsbasis gesehen, der in einigen Arbeitsfeldern relevant ist (z.B. in der Scheidungsberatung).¹⁸² Häufig haben auch diese Akteure mehrere qualifizierte Abschlüsse absolviert und an zahlreichen Fortbildungen teilgenommen.¹⁸³

Demnach sind theoriebasierte und handlungsbasierte Wissensaneignungen in allen Akteursgruppen im Kontext Sozialer Arbeit unerlässlich, da wegen der Veränderung der Klientel im Arbeitsalltag neue Konzepte und Überblickswissen notwendig sind.¹⁸⁴ Die handlungsorientierten Erfordernisse werden aus der Theorie ebenso wie aus dem Bedarf der Praxis bzw. den Auflagen an die Praxis entwickelt. Sie sind bereichs- und arbeitsfeldspezifisch und teilweise verpflichtend. Eine Schwerpunktsetzung der Akteure ermöglicht es, die erforderliche Spannweite an neuem Wissen abzudecken; das kann auch durch die gezielte Rekrutierung qualifizierter (Nachwuchs-, Fortbildungs- und Wissenschafts-) Fachkräfte geschehen.¹⁸⁵

Neben den klassischen Fortbildungen und den organisationsinternen Unterstützungszirkeln zur Aktualisierung und Erweiterung von Theoriebeständen tragen kleinere organisationsinterne Untersuchungen zur Evaluation der Angebote professioneller Akteure bei. Die dafür verwendeten zeitlichen Kapazitäten erscheinen stets lohnend, da die Erkenntnisse zur Reflexion anregen.¹⁸⁶ Ebenfalls eine durchweg positive Bewertung zeigt sich bei Studien, die von Wissenschaftsakteuren durchgeführt wurden.

„Für uns sind diese Studien immer eine Chance eines Feedbacks von außen. Das befruchtet immer und es bleibt immer irgendetwas hängen, bei dem man sagt: ‚Mensch, an den und den Aspekt habe ich noch nicht gedacht‘, oder ‚das könnt man anders machen‘. Einfach weil man in seiner betrieblichen Routine sehr schnell drinnen ist und weil man das schon immer so gemacht hat, macht man es weiterhin so. Es ist IMMER gut,

¹⁷⁹ Vgl. Interviewnummern: F10L22-P52, F10L22-P80.

¹⁸⁰ Vgl. auch Interviewnummer: F06L12-P57-60.

¹⁸¹ Vgl. Interviewnummern: F10L22-P52, F06L12-P12, F06L12-P22.

¹⁸² Vgl. Interviewnummer: F10L22-P52.

¹⁸³ Vgl. dazu Interviewnummer: F06L12-P42.

¹⁸⁴ Vgl. Interviewnummern: F10L22-P72, F01L03-P83.

¹⁸⁵ Vgl. Interviewnummern: F01L03-P89, F06L12-P187-188.

¹⁸⁶ Vgl. insbesondere dazu Interviewnummer: F01L03-P89-101.

wenn jemand von außen kommt und da einfach mal einen kritischen Blick darauf wirft, und sei es auch nur der fragende Blick – oft reicht schon eine Frage.“ (F06L12-P195)

Dabei wird nicht notwendigerweise der komplette Erkenntnisgewinn übernommen, sondern anscheinend eher punktuell neue Erkenntnisse, die mehr Detailwissen ermöglichen und zu Synergieeffekten führen, weil sich neue Vorgehensweisen, Konzepte etc. entwickeln können. Die Studien haben Initiationscharakter für die Praxis und bieten einen Anreiz, der die Akteure aus ihrer Alltagsroutine reißt. Umfang und die Neuheit des Wissens sind nicht so wesentlich, der *"kritische Blick"* oder *"eine Frage"* regen bereits Denk- und Reflexionsprozesse an.¹⁸⁷ Initiationsorte, wie sie in der Wissensproduktion im Sinne von ‚mode 2‘ zu finden sind, ermöglichen eine eigene Wissensproduktion, die subjektive Wissensbestände ebenso erweitert wie organisationale und professionelle.

5.3.3 Aneignungsposition und ihre Folgen – Praxisschock versus Wissenschaftsschock

Praxisschock als Bearbeitungsproblem im Praxiskontext

Aneignungspositionen sind ebenfalls auf dem Kontinuum zwischen Wissenschaft und Praxis zu verorten. Eine Herausforderung besteht für die Akteure dann, wenn Aneignungsposition und Transferposition nicht identisch sind. Dieses Phänomen findet sich insbesondere zu Beginn der professionellen Karriere.

„Ich wollte eigentlich nie etwas anderes machen als Soziale Arbeit studieren. [...] Als ich angefangen habe zu studieren, habe ich mich nur damit beschäftigt, mich damit anzufreunden oder abzufinden, dass es eben anders ist, als ich mir es vorgestellt habe. Ich hätte mir viel mehr Praktisches gewünscht, [...] ich hätte mir mehr Handwerkszeug gewünscht [...]. Ich finde, wenn man mit dem Studium fertig ist, dann geht das Lernen eigentlich erst so richtig los. Einerseits schön, dass man noch was lernen kann, andererseits [...] hätte ich mich vielleicht ein bisschen [...] sicherer gefühlt.“ (F03L11-P23-24)

Die Aneignungsposition im Studium wird nahe dem Pol der Wissenschaft verortet. Die bewusste Entscheidung für dieses Studium verweist auf eine vorangegangene Beschäftigung mit dem Studium bzw. der Profession. Wahrgenommen wird die Profession als ein praktisches Handlungsfeld. Doch diese Wahrnehmung wird trotz vorab geleisteter Auseinandersetzung enttäuscht. Sich mit der Tatsache zu arrangieren, dass das praktische Handeln im Studium im Hintergrund platziert ist, benötigt Zeit. Damit rückt ‚Unpraktisches‘, d.h. ‚Theoretisches‘ in den

¹⁸⁷ Vgl. dazu auch Interviewnummer: F06L12-P195.

Vordergrund, das kein Handwerkzeug bietet. Die Präsenz des Theoretischen findet sich nahe dem Pol der Wissenschaft, wo das Studium zu verorten ist. Mit Ende des Studiums und mit Beginn der beruflichen Tätigkeit verändert sich die Position auf dem Kontinuum. Die Verortung in der Praxis erfordert ein anderes Wissen als das theoretisch erworbene, was sich in der Aussage: „dann geht eigentlich erst das Lernen so richtig los“ manifestiert. Der Positionswechsel von der wissenschaftlich geprägten Aneignungsphase im Studium zur arbeitstätigen Transferposition im Praxisfeld ist in der Regel mit einem „Praxisschock“ verbunden. Der Grund liegt in den angeeigneten Wissensbeständen: Das im Wissenschaftskontext angeeignete Wissen ist für die Arbeitstätigkeit nur bedingt geeignet, da sich durch den Positionswechsel die wissensbezogenen Relevanzen verschieben. Die Feldpositionen zwischen dem Studium und der beruflichen Tätigkeit in einem praktischen Arbeitsfeld differieren: Während ein Studium generell dem Wissenschaftspol näher ist, liegt die Tätigkeit im praktischen Arbeitsfeld nahe dem Pol der Praxis. Die Herausforderung beim Positionswechsel liegt darin, mit dem Nichtwissen in der neuen Position umzugehen und die diesbezügliche Unsicherheit auszuhalten. Die Irritation, die mit dem Positionswechsel einhergeht, kann als Praxisschock beschrieben werden.

„Familien- und Erziehungshilfen waren mein Schwerpunkt. Deswegen habe ich mich nicht GANZ blank gefühlt, aber schon so, dass ich mir gedacht habe: ‚Weiß die Frau M. wirklich, dass ich nix weiß?‘ Das hat mich so ein bisschen beunruhigt, dass ich mir gedacht habe: ‚Weiß sie, worauf sie sich da eigentlich einlässt?‘ Mit mir hat noch eine neue Kollegin angefangen. Die ist noch jünger als ich und die hatte einen ganz anderen Schwerpunkt gehabt und da habe ich mich dann so ein bisschen sicherer daneben gefühlt, weil ich mir gedacht habe: ‚Ja okay, ich meine, dann muss es ihr irgendwie schon bewusst sein, wenn sie zwei so Frische nimmt und die eine NOCH weniger Erfahrung hat.‘ Aber ich war schon unsicher [...] und wusste eigentlich gar nicht, was ich in den Familien machen soll [...]. Es war ein unangenehmes Gefühl. Es ist jetzt manchmal auch noch ein bisschen unangenehm, aber ich habe mich damit arrangiert.“ (F03L11-P32-35)

Die Befragte fährt fort:

„Ich hatte auch ein bisschen Angst, weil sich das auf dem Papier manchmal schlimmer anhört, als es dann ist. Ich komm jetzt ganz gut mit dem Mädels aus – aber, wie gesagt, sie ist 16 und vorbestraft, weil sie aggressiv und gewalttätig ist. Da war es schon so: ‚Uhh ... und ich soll da jetzt hingehen und den Aktenstand ... und die Eltern können ganz wenig Deutsch, und so...‘ Und das ist schon so: ‚Uhh! Sind die sicher, dass ich da hingehen soll?‘“ (F03L11-P41)

Im Studienschwerpunkt erworbenes wissenschaftliches Wissen bietet die einzige emotionale Sicherheit, doch die Funktion dieses Wissens für die Praxis bzw. für praktisches Handeln bleibt zu Beginn einer professionellen Karriere nebulös. Für die praktische Tätigkeit wird mit Erfahrung verbundenes Wissen benötigt, welches beim Berufseinstieg nicht verfügbar ist. Der einzige Erfahrungsvorsprung, den die Interviewpartnerin benennt, liegt im Lebensalter. Der Schock besteht in der subjektiv wahrgenommenen Handlungsunfähigkeit aufgrund mangelnden Erfahrungswissens in einer Situation, die aus einer von außen an die Akteurin gestellten Handlungsaufforderung

entsteht. Der Umgang mit dem Praxischock wird in der Regel von Seiten der Praxis und vom Berufseinsteiger gemeinsam geleistet.

„Wir haben einmal in der Woche Anleitung und da habe ich immer kommuniziert, dass es schwierig ist, dass ich es schwierig finde. Wir haben dann gefragt, ob wir mit einer Kollegen mitgehen dürfen, aber wir hatten ziemlich schnell unsere Familien. Es ist ein bisschen schwierig gewesen. Ich hätte mir gewünscht, dass man vielleicht die ersten vier Wochen nur mit Kollegen mitgeht. Das hätte ich sehr hilfreich gefunden. Ich würde jetzt gerne auch noch mit Kollegen mitgehen, aber es ist einfach total schwer. [...] Ich bringe das in meiner Arbeitszeit nicht unter. [...] Ich habe meine Kollegin viel gefragt, aber ich hätte mir gewünscht, dass der Austausch mit mehreren Leuten stattfindet.“ (F03L11-P36-37)

Von Seiten der Praxis werden Strukturen zur Reflexion ebenso bereitgestellt wie zum Sammeln von Erfahrungen ohne Handlungszwang. Zum einen kann der Praxischock durch regelmäßige Reflexionsrunden im Zeitverlauf überwunden werden. Zum anderen ist ein Zuschauen bei anderen Kollegen ohne subjektiven Handlungszwang möglich, was einen ‚stressminimierten‘ Erfahrungszuwachs ermöglicht. Wengleich die Praxis diese Aneignungsoptionen zur Verfügung stellt, sind die Ressourcen diesbezüglich beschränkt. Mit Zuwachs an Erfahrungswissen wird nicht nur der Praxischock überwunden, sondern zugleich wird es möglich, den Nutzen des theoretischen Wissens zu erfassen.

„Es [das Studium] ist mir zu theoretisch gewesen. JETZT – mittlerweile – sage ich schon, dass es schon auch was gebracht hat. Es ist jetzt nicht so wie vor Studium, aber ich kenne ganz viele Leute, denen es nach dem Studium so geht wie mir.“ (F03L11-P28-29)

In dieser Passage zeigt sich eine erste Wiederannäherung an das theoretische Wissen, dessen spezifischer Nutzen allerdings von der Befragten nicht benannt wird.

Aus der Perspektive von langjährigen Praxisakteuren und Leitungsakteuren aus Praxisorganisationen liest sich ein potenzieller Praxischock und dessen Handhabung wie folgt: Die wissenschaftliche Grundlage, die im Feld der Wissenschaft angeeignet wird, bedeutet keineswegs, professionell handeln zu können. Professionalität beruht darauf, sowohl ein Erfahrungswissen zu erwerben als auch wissenschaftliches Wissen hinzuziehen zu können. Die Entwicklung hin zu einem Professionellen bedarf nach der Aneignungsphase im Wissenschaftsfeld einer Aneignungsphase im Praxisfeld.

„Mir ist da ganz, ganz wichtig, dass die [Berufseinsteiger] wirklich eine professionelle Begleitung haben. Denn sie sind von der Theorie her gut, aber ich würde sie – bei uns im Haus – noch nicht als professionell bezeichnen. Der Abschluss ist natürlich akademisch, aber ich empfinde sie noch überhaupt nicht professionell in ihrer Arbeit. Für mich wären das Anfänger, bei denen ich es als unsere Aufgabe sehe, sie gut zu begleiten, damit sie überhaupt den Spaß an der Arbeit finden und nicht irgendwo demotiviert werden. Wenn jemand nicht gut, richtig begleitet wird nach seinem Abschluss, kann seine Professionalität ganz schön schnell nach unten rutschen. [...] Ich denk, eine gute Begleitung ist extrem wichtig. [...] Wir haben da einen Ablauf [...]:

Einarbeitung neuer Mitarbeiter als Schlüsselprozess.“ (F12L24-P63-65)

Professionalität spiegelt sich auch in der Kompetenz, wissenschaftliches Wissen für die Praxistätigkeit zuschneiden zu können. Für erfahrene Praxisakteure ist die Notwendigkeit der Anpassung des wissenschaftlichen Wissens an die Handlungssituation kein Schock, wohl aber für den Neuling (Novizen), der gerade die Position auf dem professionellen Kontinuum gewechselt hat. Mit dem Positionswechsel und dem damit einhergehenden Praxisschock werden Enttäuschung und Motivationsverlust verbunden. Durch eine entsprechende Begleitungsstruktur kann theoretische Fachlichkeit erhalten werden und Erfahrungswissen erworben werden. Umgangsweisen mit dem Phänomen des Praxisschocks finden sich in „*Schlüsselprozessen*“ und Qualifikationszirkeln, z.B. zur „*Einarbeitung neuer Mitarbeiter*“¹⁸⁸.

Diese genuine Zweiteilung der Wissensaneignung Professioneller wird von praktisch tätigen Akteuren ebenso wie von wissenschaftlich tätigen Akteuren beschrieben. Ein Wissenschaftsakteur beschreibt dies wie folgt:

„Wenn man die Soziale Arbeit in der Breite abdecken will, dann über Basisqualifikationen wie Reflexionskompetenz und die Fähigkeit, wissenschaftliche Studien lesen zu können. Das, was man dann für die ganz konkreten Handlungsfelder braucht, muss man sich ohnehin in der Praxis erst aneignen. Das kann eine Hochschule nicht leisten. [...] Das ist eine Überforderung dieser Institution. Die Praxis meckert ja auch immer, dass die Leute nicht vernünftig ausgebildet sind, und das stimmt halt auch nur zum Teil. Die Felder sind so spezifisch und so unterschiedlich, dass der Praxis einfach auch noch eine Qualifikationsaufgabe zufällt und auch der Person selber.“ (F11L23-P72)

Die Aneignungsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Kontexts werden in diesem Zitat als ein Aneignungsrahmen beschrieben, in dem die Aneignung auf wissenschaftliches Wissen fokussiert erfolgt. Deshalb erscheint es unerlässlich, dass praktisch tätige Akteure die Einführung in die praktische Tätigkeit leiten und mitstrukturieren, um Praxisanwärter bei der Bewältigung des Praxisschocks zu unterstützen. Wissenschaftlich tätige Akteure haben nicht den Anspruch, Handlungswerkzeug für die Praxis bereitzustellen bzw. für ein spezifisches Praxisfeld auszubilden. Die Ausbildung funktioniert in der Logik der Wissenschaft, nicht in der Logik der Praxis.

„Das Studium bildet nicht für ein bestimmtes Praxisfeld aus, was immer von den [...] Studiengängen verlangt wird, aber in den [...] Studiengängen kriegen sie ein breites Spektrum an Wissen. Die brauchen das! Die Könnerschaft dieses Wissens ist, sich, das Feld wo sie später mal landen, sich [das Wissen] selbst so zuzuschneiden, damit sie ein gutes Standing haben, aber nicht stehen bleiben, sich selbst immer weiterentwickeln können.“ (F02L02-P19)

¹⁸⁸ Vgl. dazu auch Interviewnummer: F03L05.

Wissenschaftlich tätige Akteure sind sich bewusst, dass das angeeignete Wissen einen sicheren Handlungshintergrund bietet und keinesfalls im Vordergrund steht (vgl. Abschnitt 5.2)¹⁸⁹. Die primäre Stellung des Wissenschaftswissens in der Ausbildung muss sich bei dem Positionswechsel in ein praktisches Tätigkeitsfeld zu einer sekundären Stellung entwickeln, und dieser Prozess muss vom professionellen Neueinsteiger selbst vollzogen werden. Die mit dem Positionswechsel verbundenen Handlungsanforderungen werden als herausfordernd, emotional belastend und enttäuschend erlebt. Erst im Zeitverlauf können die für die neue Position erforderlichen Wissensbestände angeeignet werden. Das Phänomen des Schocks zeigt sich also beim Positionswechsel von der Wissenschaft in die Praxis. Es zeigt sich aber auch bereits beim Eintritt in die professionelle Ausbildung.

Wissenschaftsschock als Bearbeitungsproblem im Wissenschaftskontext

Das folgende Beispiel wurde schon oben zitiert, dort allerdings mit dem Verweis auf die Problematik am Übergang von der wissenschaftlichen Ausbildung in die praktische Tätigkeit. Doch die zitierte Passage setzt vorher an: Sie verweist auf die Problematik beim Einstieg in die professionelle Ausbildung.

„Ich wollte eigentlich nie etwas anderes machen als Soziale Arbeit studieren. [...] Als ich angefangen habe zu studieren, habe ich mich nur damit beschäftigt, mich damit anzufreunden oder abzufinden, dass es eben anders ist, als ich mir es vorgestellt habe. Ich hätte mir viel mehr Praktisches gewünscht, [...] ich hätte mir mehr Handwerkszeug gewünscht [...]. Ich finde, wenn man mit dem Studium fertig ist, dann geht das Lernen eigentlich erst so richtig los.“ (F03L11-P23-24)

Der Umgang mit dem Fremden, welcher sich beim Praxisschock abbildet, zeichnet sich auch beim Einstieg in den wissenschaftlichen Bereich ab. Die Auseinandersetzung mit und die adäquate Handhabung von wissenschaftlichem Wissen gestalten sich problematisch. Die fehlende Anwendbarkeit löst ebenfalls eine Handlungsunfähigkeit aus, die den Wissenschaftsschock charakterisiert. Der Schockzustand verweist auf eine Unterversorgung mit für relevant erachtetem Wissen. Das Phänomen des Wissenschaftsschocks taucht auch bei einem Positionswechsel vom Kontext der Praxis in den Kontext der Wissenschaft auf, z.B. nach längerer Berufstätigkeit in der Praxis und einem anschließendem Studium bzw. Aufbaustudium. Ein Unterschied zwischen Akteuren, die nach beruflicher Tätigkeit in ein Erststudium eintreten, und Akteuren, die ein

¹⁸⁹ Wissenschaftlich tätige Akteure bezeichnen das theoretische Wissen als „Ankerwissen“ für die praktisch tätigen Akteure (F02L04-P9), als „Überblickswissen“ (F11L23-P11), als ein „Grundwissen“ (F11L27-P28). Theoretisches Wissen muss beispielhaft gewusst werden, was das Finden von Wissensquellen und die Definition zentraler disziplinärer Begriffe impliziert.

Aufbaustudium durchlaufen, liegt darin, dass letztere bereits Erfahrungen im Wissenschaftsfeld haben und ein Interesse für wissenschaftliches Wissen mitbringen.

„Ich kenne es auch vom Masterstudiengang. An der Hochschule werden die Wissenschaftsschulen (hermeneutische, kritische) gelehrt, da wirst du super ausgebildet. [...] Was ich persönlich super interessant finde [...], aber ich frage mich dann so ein bisschen, wie kann ich es für die Praxis jetzt ... , also wo ist der Transfer? [...] Das ist so theorielastig und ich vermisse schon, dass es mehr auf die Praxis bezogen ist. Auch so eine Systemtheorie ... wenn man probiert, die sozialarbeiterisch einzufärben, dann ist die immer noch zu abstrakt, um sie unmittelbar anzuwenden. Klar kann ich mir schon so ein bisschen was darunter vorstellen, aber how-to-do ist eher weniger.“ (F09L21-P80)

Die aus der Praxis in das Wissenschaftsfeld eintretenden Akteure kommen mit dem Wissenskörper ihrer praktisch tätigen Akteursposition. Sie erwarten aus dieser Logik heraus eine Wissensaneignung, die ähnlich den Wissensrelevanzen der Praxis ist. Die Enttäuschung steigt mit der Erkenntnis, dass die Relevanzen anders gelagert sind und die Logik der Wissenschaft nicht mit der Logik der Praxis gleichzusetzen ist. Die Erwartung besteht darin, wissenschaftliches Wissen in der Logik des Erfahrungswissens zu transferieren – was aufgrund der Struktur beider Wissensarten nicht funktioniert (vgl. dazu Abschnitt 5.2). Selbst wenn erkannt und erlebt wird, dass der Transfer aufgrund der Struktur des Wissenschaftswissens nicht eins zu eins funktioniert, bleibt der Wunsch nach einer unmittelbaren Anwendung bestehen, wie z.B. in der folgenden Passage deutlich wird: *„dann ist die immer noch zu abstrakt, wenn ich sie unmittelbar anwende.“* Problematisch bleibt die Unwissenheit über eine befriedigende Verwendung des wissenschaftlichen Wissens. Gerade zu Beginn des Positionswechsels führt der nicht realisierbare Wunsch nach einer unmittelbaren Anwendung dazu, dass die mit der Art des Wissens verbundene Handlungsunfähigkeit einen Wissenschaftsschock auslöst. Es kommt zu einer Gefangennahme in theoretischer Abstraktion, die als Schock empfunden wird, weil der Wunsch nach handelnder Umsetzung besteht.

Der Wechsel zwischen der Verortung als Student im wissenschaftlichen Kontext und der Verortung als praktisch tätiger Akteur ist im folgenden Zitat durch die Form des (berufs)begleitenden Studiums bedingt.

„Ich frage mich natürlich schon manchmal, ob bei uns an der Hochschule [...] immer dieser Wechsel von Theorie und Praxis manchmal nicht ein bisschen arg – ich meine, wir sind keine Universität, wir sind eine Hochschule – ob es nicht zu verkopft ist. Ich kann mich an eine Fortbildung erinnern, [...] da waren auch Leute aus der Praxis und ich war als [berufsbegleitender] Student mit einem praktischen Hintergrund da. Ich habe mich gefragt, ob ich immer trennen muss zwischen meinem eigenem Bildungsanspruch und dem, was mich interessiert, was ich toll finde, und dem, wie ich das unmittelbar in meiner Arbeit verwerten kann.“ (F09L21-P112)

Durch das berufsbegleitende Studium wird die ursprüngliche Verortung in der Praxis aufgebrochen und auf dem professionellen Kontinuum muss eine neue Position eingenommen werden. Doch

dieser Positionswechsel führt neben dem Schock über die Unfähigkeit zur Umsetzung wissenschaftlichen Wissens in unmittelbare Handlung zu Irritationen über die Verortung von Theorie und Praxis. Er wirft Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis und nach den Bezügen von Theorie und Praxis auf. Die Herausforderung liegt darin, dass Handlungsposition und Aneignungsposition nicht identisch sind und sich die angeeigneten wissenschaftlichen Wissensbestände für den praktischen Handlungsalltag nur bedingt eignen. Der Wissenschaftsschock resultiert damit aus der Neupositionierung, die durch den Eintritt in den Wissenschaftskontext ausgelöst wird. Erst im Zeitverlauf kann eine neue Position eingenommen werden, die wie obiges Beispiel andeutet, durchaus im Mittelfeld sein kann.

Die Problematik, die beim (Wieder-)Eintritt in das Wissenschaftsfeld bzw. beim Wechsel zwischen wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit auftritt, wird gelöst. Die Akteure, die sich in der Situation eines Positionswechsels befinden, müssen sich zwangsläufig mit dieser Problematik befassen. Die wissenschaftlichen Akteure, die mit dem Wissenschaftsschock der Neulinge konfrontiert werden, bieten unterschiedliche Umgangsweisen an. Im Folgenden werden zwei unterschiedliche Umgangsweisen von wissenschaftlicher Seite rekonstruiert: eine *Trennung von Theorie und Praxis* und eine *Verbindung von Theorie und Praxis*.

Ausgangspunkt für den Wissenschaftsschock ist der Positionswechsel von der praktischen Tätigkeit in einen wissenschaftlichen Kontext. Das im Praxiskontext angeeignete Wissen taugt zur Aneignung von wissenschaftlichem Wissen ebenso wenig wie zur Verwendung – und zu damit verbundener Handlungsfähigkeit – im wissenschaftlichen Kontext. Diese fehlende Handhabbarkeit des Wissens und die dadurch ausgelöste Verwirrung, Frustration und Enttäuschung benennt der im Folgenden zitierte Interviewpartner, der eine *Trennung von Wissenschaft und Praxis* favorisiert.

„Denn alle Studenten/Studentinnen sind in der Praxis verhaftet. [...] In den Vertiefungsbereichen der Sozialen Arbeit, die Theorien aus der Philosophie, Ethnologie, egal ... werden von den Studierenden immer unter der Brille der praktischen Tätigkeit, d.h. des Handelns [...] betrachtet. Aufgrund meiner Erfahrung, die ich damit in den ganzen Feldern gemacht habe, lege ich, provoziere ich, gehe ich provozierend vor. Das ist so meine Methode. Ich versuche nicht, diesen viel beschworenen Theorie-Praxis-Graben wegzudefinieren, sondern ich gehe genau dahin.[...] Ich sage: ‚Hier sind Sie an der Hochschule, dort sind Sie in der Praxis, und das sind zwei getrennte Schuhe.‘ Einfach erst mal, um die Idee von vornherein reinzunehmen, ‚wir müssen das zwanghaft unbedingt gleich von Anfang an miteinander verbinden.‘ Wenn man jedes erst mal für sich stehen lässt und für sich betrachtet kann, dann finden sich ganz automatisch Wege. [...] Erst einmal provoziere ich und sag: ‚Hier ist erst einmal die Wissenschaft und die praktischen Fragen stellen wir jetzt hinten an.‘ Und später werden diese gar nicht mehr gestellt, da sie sich von selber aufgelöst haben.“ (F02L02-P15)

Wissenschaft und Praxis bzw. theoretische und praktische Herangehensweisen sind diesem Zitat zufolge gegensätzlich, weshalb unterschiedliche Perspektiven erforderlich sind. Diese Trennung

wird benannt und die dadurch erzeugte Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis problematisiert. Davon ausgehend erfolgt eine Fokussierung auf die wissenschaftliche Perspektive bei gleichzeitigem Aufschub praktischer Fragen. Die Studenten sind dadurch gezwungen, ihren Wissenschaftsschock zu bearbeiten. Sobald eine Verortung im wissenschaftlichen Kontext erfolgt und damit der Wissenschaftsschock überwunden ist, stellen sich die praktischen Fragen nicht mehr. Denn aus dem Blickwinkel und der Funktion des Wissenschaftswissens können praktische Handlungsprobleme erklärt und beschrieben werden, doch konkrete Problemlösungen bietet dieses Wissen nicht an. Aber gerade im Modus des Wissenschaftsschocks suchen die Novizen nach konkreten Problemlösungen.

„Dann kommen erst mal die Fragen, wozu brauchen wir den ganzen Theoriekram, wir haben doch die ganzen Ausländer vor uns im Bett liegen. So ganz platt. [...] Dann können sie sich von mir aus an der Theorie abreagieren oder auch an einem selber. Eine Dozentin muss auch schon mal dafür herhalten, ob das gut ist oder schlecht. Es wird dann aber relativ schnell deutlich, was man [die Studierenden] bezogen auf die Kategorie Kultur selber für Vorurteile im Kopf hat. Meine, deine, so ist die Trennung, das Fremde und das Eigene, so diese ganze Thematik, und das ist alles ein ganz schmerzlicher Selbsterfahrungsprozess [...]. Deshalb halt ich erst mal die Theorien vor, da können sie sich an den Theorien abreagieren, irgendwann macht es dann klick, bei doch recht vielen, erstaunlicherweise.“ (F02L02-P17)

Diese Herangehensweise gründet in der zugrunde gelegten Innovationskraft des wissenschaftlichen Wissens für die Praxis. Um die Innovationskraft wissenschaftlichen Wissens für die praktische Tätigkeit nutzen zu können, muss eine wissenschaftliche Position eingenommen werden, was erst durch die Herstellung von Distanz zur Praxis und eine Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Kontext möglich wird. Dieser Positionswechsel vollzieht sich nicht automatisch, sondern gestaltet sich als ein reflexiv begleiteter Prozess.

Im Gegensatz zur Trennung von Wissenschaft und Praxis finden sich jedoch auch Umgangsformen des Miteinanders, einer *Verbindung von Wissenschaft und Praxis*, wie in der folgenden Interviewpassage.

„Das eine sind die Theorien [...], also die ganze BREITE, die die Sozialwissenschaften so hergeben, und das andere ist ganz klar die Praxiserfahrung, die ich selber habe. Ich sehe vor allem den Auftrag als Hochschullehrerin darin, diese beiden auch so verknüpft zu vermitteln. Das geht natürlich nicht immer. Wenn ich Theorien der Sozialen Arbeit lehre, dann lehre ich vordergründig natürlich die Theorien, aber gleichzeitig versuche ich die mit Beispielen aus der Praxis zu verknüpfen oder damit deutlich zu machen. Dabei habe ich das Gefühl, die Studierenden besser oder am ehesten noch erreichen zu können. Zum Beispiel bei einem soziologischen Hintergrund wie im Seminar ‚Globalisierung‘ haben die Themenbereiche zunächst erstmal wenig Berührungspunkte mit der Sozialen Arbeit. Da besteht im Endeffekt die Verknüpfung zum einen auf der Theorieebene darin, danach zu fragen: ‚Was hat die Theorie mit der Sozialen Arbeit zu tun? Hat das jetzt Auswirkungen auf die Praxis?‘ Oder: ‚Kann ich davon Wissen für die Praxis verwenden?‘ Um das den Studierenden deutlich zu machen, nehme ich diese Verknüpfung und das Wissen nehme ich tatsächlich aus dem Mix von Fachliteratur und eigenem Praxiswissen.“ (F02L14-P3)

Begründet wird die Herangehensweise der Verbindung von Wissenschaft und Praxis bzw. von theoretischen und praktischen Aspekten durch den professionellen „Auftrag als Hochschullehrerin“. Die Akteurin verweist darauf, dass die Verquickungen wegen der Divergenz der Bereiche nicht immer gelingen. Doch immer möglich erscheint eine punktuelle, „mit Beispielen“ verbundene Verflechtung von Wissenschaft und Praxis, auch wenn es „wenig Berührungspunkte“ zwischen Theorie und Praxis gibt. Weil Studenten durch diese vermittelte Verbindung „besser“ bzw. „am ehesten“ erreicht werden können, wird diese Umgangsweise angestrebt. Sie zielt auf die Herstellung von permanenten Bezügen zwischen Wissenschaft und Praxis, da beide Bereiche als miteinander verwoben betrachtet werden können.

„Man hört natürlich in den ersten Semestern viel Theorie und dann geht man in die Praxis und merkt: ‚Hups, das geht ja ganz anders.‘ Oder: ‚Da muss ich noch viele andere Sachen KÖNNEN, um das umzusetzen‘, also das ganze praktische Handlungswissen sozusagen. Dann einfach die Verknüpfung immer wieder herzustellen, dass es ja auch schon mit der Theorie zusammengeht, war ein Stück weit der Start, dass ich gesagt habe: ‚Mich interessiert vor allem diese Verknüpfung von Praxis und Theorie!‘“ (F02L14-P7)

Die Platzierung im Kontext der Wissenschaft führt dazu, sich ein wissenschaftliches Wissen und einen entsprechenden wissenschaftlichen Blickwinkel anzueignen. Beim Positionswechsel in die Praxis kommt der erste Schock, dass das angeeignete Wissen nicht ausreichend und nicht passend erscheint. Nach dem Aufenthalt in der Praxis erfolgt eine weitere Irritation, die die Relevanz des Wissenschaftswissens in Frage stellt. Diese Irritation wird genutzt und die Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Handeln professionell begleitet.

Wissenschaftsschock als Problem der anderen

Insbesondere Akteure an den Fachhochschulen sind mit der Problematik der Schockzustände vertraut und reagieren entsprechend darauf. Akteure an der Universität hingegen, die kaum dem Mittelfeld, sondern eher dem Pol der Wissenschaft zuzuordnen sind, trennen die Bereiche und verlagern diesbezügliche Anliegen an andere Institutionen.

Obgleich für Absolventen beider Institutionen die Option besteht, später wissenschaftlich und/oder praktisch tätig zu sein, wird an ihnen doch unterschiedlich ausgebildet.

„[...] je nachdem, entweder für die Praxis oder für die Wissenschaft. Das sind im Prinzip zwei Schienen, denen man hinterhergehen kann. Wenn man in die Praxis will, ist zwischen dem vermittelten Wissen also von Hochschule und Universität noch einmal ein Unterschied. Wenn man in die Praxis will, kriegt man an der Hochschule deutlich mehr praxisrelevantes Wissen vermittelt im Sinne von, ganz schlicht, Beratungskompetenzen, also Kommunikation. Solche Sachen sind an der Hochschule sehr viel stärker vertreten als an der Universität. Die Ausbildung an der Universität ist nach wie vor eine relativ praxisferne.“

Sie kriegen wenig praktisches Handwerkszeug an der Universität. Was sie kriegen, ist eine Reflexionskompetenz, dass sie z.B. in der Lage sind, wissenschaftliche Studien vernünftig lesen zu können, zu wissen, was damit nicht ausgedrückt wird, dass sie in der Lage sind, Konzepte zu entwickeln und die auch gegenüber entsprechenden Stakeholdern zu vertreten. [...] Wenn sie eher in Richtung Wissenschaft gehen wollen, bilden wieder die Universitäten deutlich besser aus als die Hochschulen.“ (F11L23-P19-20)

Die „praxisferne Ausbildung“ der Universität exkludiert praktische Fragen und kann damit auf den wissenschaftlichen Blickwinkel konzentriert Wissen vermitteln. Daher müssen Konflikte zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Erfahrungswissen aus der Sicht von Universitätsakteuren hier gar nicht bearbeitet werden.

„Jetzt bin ich weg von der Praxis [...]. Die habe ich an der Uni nicht mehr, wenn ich sie nicht explizit möchte. Wenn ich es explizit möchte, könnte ich mir was überlegen. Die Studierenden würden sich darüber freuen. Die wollen ja immer mehr Praxis haben. Die fordern das im Prinzip permanent ein. Im Prinzip werden sie an der Uni immer abgewatscht so nach der Devise: ‚Da hättest du an die Fachhochschule gehen müssen. Das ist halt an der Uni nicht so!‘“ (F11L23-P68)

Die Konflikte, die sich aus dem Wechsel zwischen der Praxistätigkeit und einer wissenschaftlichen Tätigkeit ergeben, werden an der Universität nicht behandelt. Der Wissenschaftsschock wird damit als Problem der anderen wahrgenommen und in andere Institutionen verlagert.

Unabhängig davon, ob es sich um einen Praxisschock oder um einen Wissenschaftsschock handelt, dreht es sich um einen Positionskonflikt, einen Rollenkonflikt zwischen Aneignungsrahmen und Handlungsrahmen.

„Donnerstags Mittag von zwölf bis zwei habe ich Sprechstunde, und da kommt keiner. Da bleibe ich nicht sitzen und warte, bis es an der Tür klopft. Ich mache das immer nach Vereinbarung und auch an jedem Tag der Woche, da die Leute auch unterschiedlich arbeiten. Wenn jemand kommt, blockiere ich mir immer eine Stunde, und das kann ich fast nicht mehr durchhalten. Denn in so Sprechstunden wird nicht nur ein bestimmtes Problem behandelt, sondern meist auch diese anderen Fragen: [...] ‚Funktioniert das denn überhaupt mit diesem Theorie-Praxis-Transfer?‘ Die Leute haben alle irgendwie Rollen, mehrere Rollen zu spielen und oft auch Rollenkonflikte, die in so einer Sprechstunde auch mit behandelt werden [...] und das dauert seine Zeit, bis man das bearbeitet hat.“ (F02L02-P59)

Beide Schockarten werden von den Studenten thematisiert und an den jeweiligen Bereich adressiert. In beiden Kontexten sind Strukturen zur professionellen Bearbeitung der Schockzustände vorhanden, wenngleich diese in beiden Bereichen begrenzt sind. Beide Schockzustände bilden einen Bestandteil professioneller Verortung bzw. treten bei einem Wechsel zwischen wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit auf. Sie müssen bearbeitet werden, weil der Relevanzrahmen der Aneignung bei einem Positionswechsel nicht mehr dem Relevanzrahmen der Arbeitstätigkeit entspricht (d.h. die Bedeutung der Wissensarten verändert sich und zugleich die Definitionen und Bezüge dieser Wissensarten). Professionelle Akteure handhaben alle später

nachfolgenden Aneignungspositionswechsel leichter. Die meisten Befragten waren in unterschiedlichen Positionen in Wissenschaft und/oder Praxis tätig. Spätere Positionswechsel sind nicht mehr mit Schockzuständen verbunden, sondern wirken fast routiniert. Eine Professorin, die ursprünglich in der Praxis als Sozialarbeiterin tätig war, beschreibt ihren letzten Wechsel von einer Fachhochschulprofessur zu einer Universitätsprofessur wie folgt:

„Jetzt bin ich weg von der Praxis. Ja. Das würde ich wirklich so sagen!“ (F11L27-P68)

Die neue Position ist nun näher dem Pol der Wissenschaft als ihre vorherige Tätigkeit als Fachhochschulprofessorin, sie ist damit weit weg von der Praxis zu verorten.

„Der Lehrauftrag war nie das Problem bei der Forschung. Auch an der Fachhochschule habe ich ein DFG-Projekt gehabt. Also das [...] geht alles. [...] Und da würde ich sagen, ich hab jetzt zwar weniger Lehre, aber die Lehre, die ich habe, ist inhaltlich anspruchsvoller. Ich kann natürlich als Professorin nicht mehr so diese Grundlagen [...] anbieten. Da lachen meine Kollegen sich halb tot, wenn ich das mache. Da würde mein Status völlig verquer sein. Das gehört sich nicht!“ (F11L23-P87-93)

Die mit dem Wechsel zusammenhängenden Veränderungen erscheinen nicht als vollständige Neuigkeiten, da die Befragte Grundlagenforschung im Rahmen eines DFG-Projekts bereits im Kontext der Fachhochschulprofessur betrieben hat. Somit sind einerseits fließende Übergänge möglich, da sich die Positionen nicht mehr so gewaltig unterscheiden – im Gegensatz zum Beginn einer professionellen Karriere –, und andererseits entwickeln Akteure, die im Verlauf ihrer Arbeitstätigkeit mehrere Positionswechsel vollzogen haben, eine gewisse Routine bei diesem flexiblen Wandeln zwischen den Positionen; d.h. auch die Akteurspositionen können sich im Verlauf einer professionellen Karriere verändern.

Jegliche Positionswechsel führen zu neuen Aneignungsprozessen durch eine Verschiebung der wissensbezogenen Relevanzen. Die Positionierung auf dem Kontinuum beeinflusst somit den Wissenstransfer enorm. Durch die Einnahme unterschiedlicher Positionen im Verlauf einer professionellen Karriere werden nicht nur Wissensbestände geprägt, sondern wird auch stets das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis gestaltet. Die Darstellung des Kontexts, in dem der Transfer von Wissen stattfindet, ermöglicht es somit, den Rahmen der Transferpraxis abzustecken, äußere und innere Einflüsse zu analysieren, die Dynamiken und Verläufe der Wissensbestände zu erkennen, die Rekonstruktion der beiden zentralen Wissensbestände und die Probleme bei Positionswechseln zu erfassen. Die Transferpraxis ist geprägt von zwei Wissensarten, zwei Kontexten, die in einem Mittelfeld entgrenzt sind, und einer Wellenbewegung zwischen Aneignung und Wissenstransfer. Die verschiedenen Positionen, die bis zur Verortung in einem Arbeitsbereich

eingenommen werden, zeigen, dass damit stets Aneignungsprozesse verbunden sind. Aneignung gestaltet sich interaktiv und als Austausch von Wissen. Erst durch den Transfer von Wissen ist Professionalisierung möglich!

Von diesen Hintergrund- und Rahmenbedingungen ausgehend bilden sich zwei zentrale Transferkategorien ab: Beziehungs- und Strukturarbeit. Diese Kategorien verweisen auf die Ausgestaltung der Transferpraxis, die im folgenden Kapitel 6 rekonstruiert wird.

6 Ergebnisse – Die Ausgestaltung der Transferpraxis

Die Transferpraxis wird von den Strategien der professionellen Akteure im Kontext der Sozialen Arbeit auf verschiedene Art und Weise gestaltet. Die in Kapitel 5 grundlegende Rahmung der Transferpraxis deutete bereits die mit dem Transfer verbundene Arbeitsleistung professioneller Akteure an. Zwei Arbeitsprozesse treten beim Transfer von Wissen maßgeblich hervor, die sich in den *Schlüsselkategorien der Strukturarbeit und Beziehungsarbeit* manifestieren. Merkmalsbezogen veranschauliche und kontrastiere ich diese beiden zentralen Kategorien, bevor ich sie in den Transferformen rekonstruiere (Abschnitt 6.1). Insgesamt konnten drei divergierende *Formen von Transferprozessen* aus dem Datenmaterial gewonnen werden, die sich in ihren Bezügen auf unterschiedliche Einflussebenen und in ihrer wissensbezogenen Ausrichtung unterscheiden (Abschnitt 6.2). Letztlich sind mit dem Transfer von Wissen immer auch *Probleme und Barrieren* verbunden, die zur Unterbrechung oder zum Abbruch von Transferprozessen führen oder diesen erst gar nicht zustande kommen lassen (Abschnitt 6.3). Die Grounded Theory über die Transferpraxis ermöglicht es, die Komplexität dieser Probleme und Herausforderungen darzustellen und Relevanzen, Bezüge und Umgangsweisen aufzufächern.

6.1 Die Transferpraxis als zweiteiliger Arbeitsprozess

Zum Wissenstransfer existieren zahlreiche Untersuchungen mit unterschiedlichsten Schwerpunktsetzungen und Ausrichtungen. Alle Studien verweisen auf den Prozesscharakter des Transfers und die notwendige Veränderung des Wissens beim Transfer. Sie zielen dabei auf Interaktionen, Übersetzungsleistung oder Aushandlungsprozesse, befassen sich mit formalen

Struktur- und Rahmenkonstruktionen und bewerten den Transferprozess nach dessen Effektivität und Effizienz. In unzähligen Modellen versucht man, den Transferprozess zu fassen, um ihn dann systematisch planen und steuern zu können und etwaige Unabwägbarkeiten zu minimieren (vgl. Kapitel 3). All diese Aspekte werden auch in der vorliegenden Untersuchung sichtbar, doch die Steuerungs- und Strukturaspekte bilden hier nur eine der beiden Schlüsselkategorien: die Schlüsselkategorie der *Strukturarbeit*. Die Aspekte rund um den Schwerpunkt der Interaktions- und Kommunikationsthematik und der Aushandlungsprozesse finden sich in der zweiten Schlüsselkategorie: der *Beziehungsarbeit*. Im Gesamt der Forschung überwiegt die Strukturkategorie deutlich, insbesondere weil es eine starke Steuerungsorientierung gibt. Die Beziehungskategorie erscheint dagegen häufig eher als nachrangig und hinderlich. Während *Arbeitsprozesse* an der Struktur gewöhnlich als zwingend erforderlich konzipiert werden, wie z.B. die Untersuchungen zum Wissensmanagement veranschaulichen, verweisen die Forschungsarbeiten meist auf keinerlei Arbeitsprozesse an der Beziehung. In der vorliegenden Untersuchung rücken dagegen gerade die Arbeitsprozesse beider Kategorien in den Mittelpunkt. Dabei bildet sich im Material eine Gleichwertigkeit von Struktur- und Beziehungsarbeit ab. Nur wenn die Professionellen beide Arbeitsprozesse leisten, kann Wissen transferiert werden. Diese Verknüpfung und insbesondere die damit verbundenen Arbeitsleistungen professioneller Akteure sind bisher unterbelichtet geblieben.

Ein Transfer von Wissen geschieht demzufolge nicht zufällig, sondern setzt Arbeitsprozesse¹⁹⁰ voraus und wird von diesen begleitet. Die Rekonstruktion im Zuge der Datenanalyse ermöglicht das Sichtbarmachen dieser Arbeitsleistungen, die beim Transfer erforderlich sind. Während die Strukturarbeit auf die Rahmenkonstruktion und die Nutzungsoptionen für den Wissenstransfer abzielt und damit nicht nur eine Voraussetzung für die Transferpraxis ist, sondern auch ein zentraler Bestandteil des Transfers (Abschnitt 6.1.1), zeichnet sich die Arbeit an den Beziehungen bzw. deren Gestaltung in der dadurch ermöglichten Effektivität und Effizienz des Transfers ab (Abschnitt 6.1.2). Zusammengefasst fokussiert die Strukturarbeit auf die quantitativen Transferaspekte und die Beziehungsarbeit auf die qualitativen Transferaspekte. Diese zwei Schlüsselkategorien des Wissenstransfers werden im Folgenden merkmalsorientiert dargestellt, bevor sie in den Transferformen ausbuchstabiert werden.

¹⁹⁰ Dieser Begriff wird hier im Anschluss an Corbin und Strauss (2010, S. 118f.) verwendet. Unter dem Begriff der Arbeitsprozesse fassen Corbin und Strauss Arbeitstätigkeiten, die eine Ausgewogenheit zwischen verschiedenen Arbeitstypen (Arbeitstätigkeiten) realisieren. Entsprechend dieser Definition werden Arbeitsprozesse tätigkeitsübergreifend konstituiert (vgl. dazu auch Kapitel 2).

6.1.1 Strukturarbeit als Quantitätsgarant transferierten Wissens

Transferprozesse sind von strukturellen Bedingungen abhängig und werden strukturell generiert. Die Herausforderung liegt in der Genese, Modifikation oder Erhaltung von strukturellen Bedingungen für den Transfer von Wissen. Unter den sich stetig verändernden Strukturkonditionen stellen diese Arbeitsprozesse eine konstante Anforderung für die Professionellen dar. Drei Arbeitsprozesse bilden sich hierbei ab:

Genese von Strukturbedingungen: Unter die Genese von Strukturbedingungen fasse ich alle Aktionen, die zur Strukturschaffung unternommen werden, was erfolgreiche und gescheiterte Versuche gleichermaßen impliziert. Die Strukturschaffung scheint die größte Herausforderung darzustellen und obliegt zumeist professionellen Akteuren in Managementpositionen bzw. in Positionen mit entsprechend großen Freiräumen im Arbeitshandeln.

Modifikation von Strukturbedingungen: Aufgrund struktureller Veränderungen müssen Strukturbedingungen stets erneuert und modifiziert werden. Dieses Erfordernis ist meist Konsequenz externer Prozesse, wie sie beispielsweise durch Änderungen von gesetzlichen Regelungen ausgelöst werden können. Alle Aktivitäten, die zur Anpassung von strukturellen Bedingungen für einen Wissenstransfer unternommen werden, können unter der Kategorie der Modifikation von Strukturbedingungen gefasst werden. Hier finden sich neben den extern bedingten Prozessen auch interne Modifikationsprozesse, exemplarisch kann hier die Neuinterpretation von strukturellen Gegebenheiten angeführt werden. Durch diese individuell ausgelegten Aktivitäten gewinnen die Strukturen eine gewisse Dehnbarkeit, die für den Transfer von Wissen bedeutsam ist.

Erhalt von Strukturbedingungen: Verschiedenste Einflüsse führen nicht nur zur Veränderung von Strukturbedingungen, sondern auch zur Auflösung von Strukturbedingungen für den Transfer. Es sind dann Aktivitäten zum Erhalt von Strukturbedingungen erforderlich.

Die Arbeitsprozesse Aufbau, Modifikation und Erhalt von Strukturbedingungen stellen für den Transfer nicht nur eine Herausforderung dar. Vielmehr macht die Rekonstruktion des Arbeitsprozesses an der Struktur sichtbar, dass es möglich ist, einen Wissenstransfer zu generieren, zu planen und zu modellieren.

Insgesamt richtet sich die Strukturarbeit beim Wissenstransfer auf zwei Einflussebenen: erstens auf *organisationale* Aspekte und zweitens auf *professionelle* Aspekte.

Organisationale Aspekte: Wissen wird hier im Sinne der Organisation eingesetzt, um einen diesbezüglichen Transfer zu gestalten. Dabei bezieht sich das Wissen in diesem Kontext immer auf eine Organisation, der Anstoß für den Transfer intern oder extern verortet sein kann. Auch Bezugspunkte an denen der Transfer ausgerichtet ist lassen sich unter den organisationalen Aspekt fassen (z.B. gesetzliche Grundlagen). Wissen wird hierbei immer auf eine Personengruppe ausgerichtet, speziell aufbereitet und somit an diese Personengruppe angepasst.

Professionelle Aspekte: Hier bezieht sich der Transfer auf die Profession, d.h. hier stehen professionelle Interessen im Zentrum des Transfers, die sich in zwei Komponenten unterteilen lassen: Transfer zur *Weiterentwicklung* der Profession und Transfer zur *Weitergabe* des professionellen Wissens. Unter den professionellen Aspekt werden auch die Bezugspunkte gefasst, an denen der Transfer ausgerichtet ist (z.B. gesellschaftliche Aspekte). Auch hierbei wird Wissen immer an eine Personengruppe angepasst.

Die Rekonstruktion der Ausrichtung der Transferpraxis wird durch Unterscheidung dieser Einflussebenen ermöglicht. Einerseits ist eine analytische Trennung der beiden Ebenen möglich, andererseits verbinden sie sich akteursbezogen immer wieder miteinander und befruchten oder behindern einander dabei gegenseitig. Im Zusammenhang mit den Einflussebenen beschreiben die *strukturellen Bedingungen*, in welchem Strukturformat sich der Transfer gestalten kann. Heraus kristallisiert haben sich zwei zentrale Strukturformen: *formale* und *informelle strukturelle Bedingungen*, die allen Einflussebenen zu unterlegen sind.

Formale Bedingungen: Unter formalen Strukturen werden diejenigen gefasst, die von den Professionsbedingungen her gegeben sind (z.B. Beratungssituationen) und die im organisationalen Rahmen vorgegeben sind. Darunter ist sowohl zu verstehen, welche formalen Strukturen (Raum, Ort, Ressourcen) für den Transfer vorhanden sind, als auch, und wie diese genutzt, ausgebaut, erhalten oder revidiert werden können. Denn die Form, in welcher diese Strukturen genutzt werden, ist je nach Organisation, aber auch je nach subjektiver Einstellung und professionellem Verständnis unterschiedlich.

Informelle Bedingungen: Neben den formalen Strukturen bestehen immer auch informelle Strukturen, die zum Transfer beitragen (zum Beispiel Tür-und-Angel-Gespräche). Diese werden systematisch erfasst und damit verbundene Momente und Motive erhoben.

Häufig gehen formale Strukturen und informelle Bedingungen ineinander über, schließen aneinander an und können an einzelnen Punkten auch miteinander verschmelzen. Erst die differenzierte Analyse formaler und informeller Bedingungen ermöglicht es, jeweils trennende und verbindende Aspekte in den Blick zu nehmen.

Der Umgang mit den Strukturen, den Einflussebenen, den Bedingungen und den Formen der Strukturarbeit veranschaulichen die Komplexität, die mit diesem Arbeitsprozess verbunden ist. Doch gerade bei der Rekonstruktion dieses Arbeitsprozesses fällt auf, dass die Auseinandersetzung mit den strukturellen Gegebenheiten einen wesentlichen Faktor für den Wissenstransfer darstellt, der nicht nur die Führungs- und Managementebenen und -positionen betrifft, sondern sich durch alle Tätigkeitsbereiche aller professionellen Akteure zieht. Dadurch erhält die Strukturarbeit großes Gewicht, wie sich im Folgenden noch zeigen wird.

Strukturarbeit ist kontinuierlich erforderlich und wird permanent geleistet. Sie bildet jedoch nur *einen* Arbeitsprozess beim Transfer von Wissen. Den zweiten Arbeitsprozess bildet die Beziehungsarbeit, die ebenfalls stetige Handlungsanforderungen stellt und Aufmerksamkeiten erfordert.

6.1.2 Beziehungsarbeit als Qualitätsgarant transferierten Wissens

Transferprozesse sind abhängig von und geprägt durch Beziehungsarbeit. Die Herausforderung liegt im Aufbau, in der Pflege und in der Modifikation von Beziehungen für den Transfer von Wissen. Dieser Arbeitsaspekt bildet sich in den intensiven Auseinandersetzungen mit Beziehungen ab, die verschiedene Arbeitsprozesse beinhalten.

Aufbau von Beziehungen: Darunter fallen alle Aktionen, die zum Aufbau von transferrelevanten Beziehungen unternommen werden. Dazu zählen Aufbauprozesse in verschiedenen Ausprägungen, die punktuelle Beziehungen ebenso wie dauerhaft tragfähige Beziehungen für den Transfer umfassen.

Pflege von Beziehungen: Beziehungen müssen für den Transfer systematisch gepflegt und somit erhalten werden. Doch nicht alle Beziehungen sind für den Transfer von Wissen relevant. In der Beziehungspflege wird ersichtlich, was die Akteure motiviert, die jeweiligen Beziehungen für den Transfer zu erhalten.

Modifikation von Beziehungen: Beziehungen gestalten sich dynamisch und verändern sich stets, weshalb die Aktivitäten rund um diese flexible Variable Beziehung bedeutsam sind. Alle Aktivitäten, die zur Modifikation von Beziehungen beim bzw. für den Transfer von Wissen unternommen werden, sind dieser Kategorie zuzuordnen.

Diese Arbeitsprozesse veranschaulichen, wie beziehungsgeprägt der Transferprozess hinsichtlich des Aufbaus, der Pflege und der Modifikation ist. Damit verliert der Wissenstransfer den rein technisch-instrumentellen Charakter und die auf der Strukturseite implizierte Anonymität.

Insgesamt richtet sich die Beziehungsarbeit beim Wissenstransfer ebenfalls auf die beiden Einflussebenen der organisationalen und professionellen Aspekte (vgl. Abschnitt 6.1.1). Die Rekonstruktion der Einflussebenen ermöglicht es, die Ausrichtung der Arbeitsprozesse zu analysieren. Die Beziehungsarbeit kann in zwei Dimensionen unterschieden werden: nach formalen und informellen Beziehungen einerseits und geleiteten, geteilten und gesetzten Beziehungen andererseits.

Formale und informelle Beziehungen: Formalen und informellen Beziehungen kommt beim Transfer von Wissen eine differente Bedeutung zu, weshalb eine Unterscheidung zwischen den beiden Formen unerlässlich ist. Formale Beziehungen umfassen alle im Arbeitskontext offiziell gegebenen und erforderlichen Beziehungen zur Ausführung professioneller Tätigkeit. Über diese hinaus existieren informelle Beziehungen sowohl zu den Personen, mit denen bereits formelle Beziehungen bestehen, als auch zu weiteren Personen, die als subjektiv relevant, jedoch nicht als im Arbeitskontext erforderlich und notwendig erachtet werden. Auch diese können zufällige, punktuelle, rudimentäre Vernetzungen ebenso einbegreifen wie langjährige, intensive Vernetzungen. Informelle Beziehungen können innerhalb formeller Beziehungen bestehen, so etwa, wenn diese Kontakte vertieft werden und über den bestehenden formellen Kontext hinausragen, oder ergänzend zu formellen Beziehungen sein.

Geleitete, geteilte und gesetzte Beziehungen: Beim Wissenstransfer werden unterschiedliche Positionen im Umgang mit den Beziehungen eingenommen. Diese Positionen prägen die Beziehungen durch die handlungsleitende Funktion des zu transferierenden Wissens. Wissen kann Beziehungen prägen, indem es *leitend* ist, so dass die Beziehung von der Seite des Transferierenden regiert wird. Daneben kann Wissen in der Beziehung *geteilt* werden, wodurch ein wechselseitiger

Transfer angestrebt wird. Letztlich lässt sich Wissen aber auch als eine Stellungnahme *setzen*, wodurch Beziehungsaspekte nachrangig werden oder gar unbeachtet bleiben.

Diese beiden Beziehungsdimensionen lassen sich analytisch trennen, gehen jedoch stets ineinander über. Sie stehen in stetiger Verbindung mit den Strategien und den Einflussebenen.

Beziehungs- und Strukturarbeit bilden zwei entscheidende und unerlässliche Arbeitsprozesse beim Transfer von Wissen. Sie zielen auf verschiedene Transferaspekte ab und sind beide gleichermaßen bedeutsam. Die *Quantität* des transferierten Wissens wird fast immer durch die Strukturarbeit garantiert, die *Qualität* des transferierten Wissens wird meist durch die Beziehungsarbeit sichergestellt. Beide Arbeitsprozesse finden sich in allen rekonstruierten Formen/Konzepten des Wissenstransfers und modellieren und prägen den Wissenstransfer.

6.2 Drei Formen des Transfers von Wissen im Kontext der Profession Sozialer Arbeit

In den Studien über den Wissenstransfer existieren zahlreiche Erklärungsmodelle, die die Transferpraxis beschreiben. Der Fokus der Transferpraktiken liegt dabei auf der Darstellung des Prozessverlaufs beim Transfer. In dieser Untersuchung ließen sich divergierende Prozessverläufe rekonstruieren, die sich in verschiedenen Transferformen abbilden. Insgesamt konnte ich drei verschiedene *Formen des Wissenstransfers* im Kontext der Sozialen Arbeit rekonstruieren: den Transfer zur *Verständigung*, zur *Befähigung* und zur *Dienstleistung*. Die Arbeit, die die Akteure beim Transfer leisten (müssen) beinhalten Aspekte der Diskussionen und Annahmen über das Wissen und den Transfer (vgl. Kapitel 2 und 3), wie z.B. über die Professionalisierung, die Aus-, Fort- und Weiterbildung, das Expertenwissen, die (gesellschafts-)politischen Anforderungen an Profession und Organisationen usw. und richten sich nach ihnen aus. Dabei zeigt sich, dass die Akteure nicht nur jeweils eine Form des Transfers vollziehen, sondern es zeigt sich eine Verwobenheit der einzelnen Formen und die Kombination von Tätigkeitsorientierung und Akteursbezug. Diese Erkenntnisse meiner Untersuchung werden im Folgenden anhand der Schlüsselkategorien von Struktur- und Beziehungsarbeit dargestellt.

Wissenstransfer zur *Verständigung*, Wissenstransfer zur *Befähigung* und Wissenstransfer zur *Dienstleistung*: Diese drei Formen unterscheiden sich in den Beziehungs- und

Strukturarbeitsprozessen, die beim Transfer von Wissen zu leisten sind. So bildet beim Transfer zur *Verständigung* (Abschnitt 6.2.1) die Strukturarbeit den wichtigsten Transferaspekt. Erst durch die Strukturarbeit können im Transferverlauf immer wieder günstige Transferbedingungen geschaffen werden, die einen Transfer überhaupt erst ermöglichen. Die Beziehungsarbeit fokussiert hier auf die Qualität des transferierten Wissens. Beim Transfer zur *Befähigung* (Abschnitt 6.2.2) kristallisiert sich dagegen die Beziehungsarbeit als die bedeutendste Komponente für den Wissenstransfer heraus. Für einen Transfer zur Befähigung ist die Tragfähigkeit und Gestaltbarkeit der Beziehung maßgeblich. Die Strukturarbeit zielt hierbei auf die Qualität der Beziehung. Ein Transfer zur *Dienstleistung* (Abschnitt 6.2.3) erfordert beide Arbeitsprozesse etwa im gleichen Maß. Bei den ersten beiden Transferformen bildet sich einmal die Strukturarbeit als das zentrale Kriterium heraus und einmal die Beziehungsarbeit. Die Transferformen werden im Folgenden zunächst jeweils für sich behandelt, bevor sie miteinander in Verbindung gesetzt werden (Abschnitt 6.2.4).

6.2.1 Wissenstransfer zur Verständigung

Die erste Form der Transferprozesse von Wissen richtet sich auf einen Transfer, der zur Verständigung stattfindet. Ein Wissenstransfer zur Verständigung wird benötigt, um die individuellen, durch die Wissensbestände geprägten Perspektiven des anderen zu verstehen. Die Verschiedenheit der professionellen Anschauungen macht einen Austausch der akteursindividuellen Verständnisweisen im Rahmen von Professionen zwingend erforderlich (vgl. Kapitel 2). Die Empirie zeigt, dass erst durch den Wissenstransfer beispielsweise eine Einsicht, eine Zustimmung, eine Ablehnung oder Akzeptanz für die Verständnisweisen des anderen erfolgen kann. Gerade in Professionen, die sich ja alle mit einem spezifischen gesellschaftlichen Problem- bzw. Aufgabenbereich befassen, ist der Austausch über die verschiedenen Verständnisweisen unerlässlich, um zu gemeinsamen Problemlösungen bzw. Aufgabenbearbeitungen zu gelangen (vgl. Kapitel 3). Diese Transferform ist die grundlegendste Form des Wissenstransfers und konstitutiv für die Profession Sozialer Arbeit, was sich darin zeigt, dass alle untersuchten Akteure ihr Wissen zur Verständigung transferieren.

Die Bedeutung dieser Transferform bildet sich in den strukturellen Rahmenbedingungen ab, die im ersten Teil dieses Unterabschnitts dargestellt werden. Anhand der Arbeit mit und an dieser Struktur entsteht ein Rahmenfragment, welches jedoch erst im Kontext der Beziehungsgestaltung einen

adäquaten Wissenstransfer erlaubt. Diese Beziehungsseite stelle ich im zweiten Teil dieses Unterabschnitts dar.

6.2.1.1 Strukturarbeit an Präsentationsinstrumenten

Die empirischen Erkenntnisse zeigen, dass Strukturarbeit von Professionellen aller Organisationen und aller Felder zu leisten ist. Einerseits trägt die Strukturarbeit zur *organisationalen* Entwicklung bei, andererseits zur *professionellen* Verständigung im Sinne einer stetigen Weitergabe und -entwicklung professioneller Wissensbestände. Beim Transfer zur Verständigung bezieht sich die Strukturarbeit auf eine Arbeit an Präsentationsstrukturen, die einen Wissenstransfer erlauben. Durch den Einsatz von Transferinstrumenten können diese Strukturen generiert, modifiziert und erhalten werden. Die Transferinstrumente bilden den Kern der Strukturarbeit, um den herum sich der Wissenstransfer in verschiedenen Organisations- und/bzw. Professionszusammenkünften gestaltet. Insgesamt konnten neun Präsentationsinstrumente für die Verständigung der Professionellen rekonstruiert werden, die einen Rahmen für den Wissenstransfer zur Verfügung stellen: 1. Teamtreffen bzw. Organisationskonferenzen, 2. Schnittstellentätigkeiten, 3. Messinstrumente, 4. angewandte Forschungsprojekte, 5. grundlagenorientierte Forschungsprojekte, 6. Stammtische für den fachlichen Austausch, 7. Publikationen, 8. Vorträge und andere orale Präsentationsformen, 9. Seminare und Vorlesungen.

Alle Instrumente sind in unterschiedlichem Ausmaß und mit divergierenden Bezügen professionell und organisational ausgerichtet und nehmen sowohl auf das Handeln bzw. die Handlungsaktionen als auch auf die Positionierung Bezug. Analytisch können das Handeln und die Positionierung getrennt werden, doch praktisch ist das nicht möglich, da sich in allen Instrumenten eine stete Verwobenheit beider Aspekte abbildet, wenngleich in divergierendem Ausmaß. Anhand der Transferinstrumente lassen sich diese Aspekte und die damit verbundenen Strukturarbeiten rekonstruieren.

1. Teamtreffen und Organisationskonferenzen

Teamsitzungen und Organisationskonferenzen bilden als fester Bestandteil formaler Organisationsstruktur zwei zentrale Instrumente des Transfers zur Verständigung in allen Organisationen. Die Leiterin einer sozialen Organisation fasst das Instrument der Organisations- und Teamtreffen wie folgt zusammen:

„[...] Leitungskonferenz [...] und die Teams, die ich selber leite: Das ist einmal die Ehe-, Familienlebensberatung, [...] mit den Fallbesprechungen [...] und dem organisatorischen Team, wo Vernetzungen etc. besprochen wird. [...] In der Erziehungsberatung die Fallbesprechung [...] und danach [...] das organisatorische Team. [...] In den Fallbesprechungen, in der Regel stellen die Mitarbeiter Fälle vor, wo sie merken, sie kommen nicht weiter oder sie möchten ihre Wahrnehmung überprüfen oder sie möchten das multidisziplinäre Team nutzen [...], was dann die anderen Teilnehmer erleben [...], was in dem Fall passiert (...). SELTEN machen wir es gut, laufende Fälle darzustellen. [...] Für uns alle ist es eigentlich immer sehr ergiebig zu sehen, wie Mitarbeiter in den wirklich sehr schwierigen Fällen dann auch zu einem guten Beratungsergebnis kommen.“ (F10L22-P7-15)

Team- bzw. Organisationsbesprechungen werden zum Wissenstransfer instrumentell eingesetzt. Sie dienen organisationsbezogenen, formal strukturierten Vernetzungen und sind fest in den organisationalen Kontext installiert. Erst der strukturelle Rahmen ermöglicht einen Wissenstransfer, durch den sich das Verständnis verändert. Die mit dem Transfer gewonnenen Erkenntnisse sind ergebnisoffen und führen zu neu zu planenden organisatorischen Maßnahmen und Handlungsstrategien. Professionelle Akteure haben im Rahmen struktureller Vernetzungen die Option, ihr Problemverständnis für herausfordernde Fälle und Situationen zu präsentieren. Sie konzentrieren sich dabei auf Problemfälle/-situationen, deren Besprechung eine Handlungsentlastung verspricht.

Professionelle Akteure besitzen bzw. generieren verschiedene Verständnisideen über einen Fall: Die verschiedenen Wissensbestände professioneller Akteure Sozialer Arbeit bilden unterschiedliche Verständnisperspektiven ab, und das gilt erst recht bei der Verknüpfung disziplinär divergierender Wissensbestände, wie dies in multidisziplinären Teamzusammensetzungen möglich ist. Die inhaltliche Offenlegung verschiedener Verständnisperspektiven erlaubt eine Prüfung eigener Verständnisweisen, eine Ergänzung des eigenen Verständnisses und/oder eine Integration verschiedener Aspekte. Ziel des Transfers ist es, Handlungsfähigkeit und Handlungssicherheit zu erlangen. Dabei transferiertes Wissen umfasst theoretische und praktische Wissensbestände, wie anhand der disziplinären Zugehörigkeiten und der Fort- und Weiterbildungen professioneller Akteure sichtbar wird:

„Beide Teams [...] setzen sich aus verschiedenen Professionen zusammen. Das ist auch vom Kinderjugendhilfegesetz notwendig. Es sind Psychologen und Sozialpädagogen. Alle haben eine Zusatzausbildung. In der Regel eine familientherapeutische Zusatzausbildung bzw. feldbezogene Fortbildung in Trennung, Scheidung. In der Eheberatung haben wir eine Juristin, die eine Mediationsausbildung hat und eine Familientherapieausbildung. Die letzten Fortbildungen, die Mitarbeiter gemacht haben, waren im Umgang mit armen Klienten. Eine Mitarbeiterin [...] hat eine Ausbildung in der Eltern-, Säuglings- und Kleinkindberatung, andere haben sich den Schwerpunkt der Gruppenberatung – also Sozialkompetenz bei Kindern und Jugendlichen – oder Kinder, Trennung und Scheidung oder Elterngruppen für die Trennung gewählt.“ (F10L22-P15)

An theoretischen Wissensbeständen bilden sich hier sozialpädagogische, rechtliche, pädagogische, therapeutische und psychologische Wissensbestände ab. Daneben zeichnet sich der Transfer zur Verständigung auch durch den Transfer von praktisch-methodischen Kompetenzen aus, wie Mediations- und Beratungskompetenzen. Beim Wissenstransfer werden diese wissenschaftlichen und erfahrungspraktischen Wissensbestände verwoben. Der Pool an aktorsbezogenen vorhandenen Wissensbeständen ist damit einerseits organisationsbezogen und andererseits tätigkeitsbezogen, d.h. professionell.

2. Schnittstellentätigkeiten

Fast alle in Organisationen tätigen Professionellen Sozialer Arbeit sind in Schnittstellenfunktionen tätig. Das Instrument der Schnittstellenfunktion umfasst Einzelgespräche, Begleitungen von Klienten und Dokumentationen über die geleisteten Arbeitstätigkeiten. Diese Bestandteile zielen auf verschiedene Netzwerkstrukturen ab und treten dabei stets im Konglomerat auf.

Schnittstellenfunktion im Fallmanagement

Eine Sozialarbeiterin, die im Fallmanagement tätig ist, berichtet über folgende Schnittstellenfunktionen:

*„Ich habe regelmäßige Kontakte zu den Bewohnern, für die ich zuständig bin. Mit einem entsprechenden Plan, was zu tun ist: Oft sind es Einzelgespräche, ganz oft sind es auch Alltagsbegleitungen [...] zum Arbeitsplatz, Begleitungen zu Ärzten, Begleitungen zu Therapien. Das ist so der Routinearbeitsablauf und dann kommt ganz viel Dokumentation dazu, um den Anforderungen gerecht zu werden. Dazu kommt ganz viel Austausch im Team mit den Pflegehelfern, mit den Fachkollegen und es kommt ganz viel Netzwerkarbeit dazu, d. h. ich habe Kontakte zu den verschiedensten Therapeuten, zum Arbeitsplatz und zur Familie.“
(F01L01-P3)*

Je nach Fall unterscheiden sich die Einzelgespräche und Begleitungen und somit auch die fallbezogene Auswahl und Ausrichtung der Netzwerke. Der Aufbau, die Pflege und der Erhalt dieser Netzwerke obliegen der professionellen Fachkraft. Diese Aufgaben sind Routineaufgaben von Sozialarbeitern im Fallmanagement und als solche professionell strukturiert und organisatorisch festgelegt.

Tätigkeitsbezogene Vernetzungen und organisationsbezogene Netzwerke unterscheiden sich beim Transfer von Wissen. Tätigkeitsbezogen sind professionelle Akteure für den Aufbau, die Pflege und die Modifikation fallspezifischer Netzwerke verantwortlich, um dadurch einen Transfer von

theoretischem und praktischem Wissen für ein umfassendes Fallverständnis zu generieren. Zugleich sind professionelle Akteure organisationsbezogen verpflichtet sich über die gewonnene Verständnisperspektive auszutauschen. Die Verflechtung tätigkeitsbezogenen und organisationsbezogenen Transfers in der Schnittstellenfunktion bringt folgende Passage zum Ausdruck:

„Ich bin primär die Ansprechpartnerin für alle Fragen, Unsicherheiten und auch für alle Erfahrungen, für alle Erlebnisse, die meine Pflegehelfer und Kollegen mit den einzelnen Bewohnern haben – für die ich zuständig bin. Das ist so das eine, dass ich diejenige bin, die Antworten gibt, die angefragt wird. Zum anderen ist es aber auch so, dass ich [...] darauf angewiesen bin, dass ich von den Pflegehelfern die Rückmeldungen kriege, was den anderen Alltag von den Bewohnern ausmacht. Denn die sind meist viel näher am Alltag der Bewohner, an der Pflege und auch physischen Entwicklungen und Befinden dran. Dieser Austausch wird von mir gesucht, aber erst mal bin ich diejenige, die eher angefragt wird.“ (F01L01-P5)

Die Schnittstellenfunktion als Ansprechpartnerin, wie sie bei dieser Interviewpartnerin vorliegt, deutet auf ein informelles Transferinstrument hin, da sie nicht nur in formellen Settings, sondern je nach Anlass angefragt wird und Auskunft gibt. Der Wissenstransfer bezieht sich dabei auf den Fall. Die Wissensbestände über den Fall laufen bei ihr dadurch zusammen, dass das Erfahrungswissen der Pflegehelfer, das Erfahrungswissen und theoretisch-methodische disziplinäre Wissen von Kollegen und das Wissen aus den Netzwerken (z.B. von Therapeuten) transferiert werden. Dieser Wissenstransfer führt für die Interviewte zu einem umfassenden Verständnis des Falls, welches sie an die anderen Akteure zurücktransferiert, indem sie aufgrund ihres komplexeren fallbezogenen Wissensverständnisses ‚Antworten‘ gibt.

Organisationen bieten den Rahmen für professionelle Tätigkeiten durch Bereitstellung von strukturellen Bedingungen, wobei die Strukturen flexibel genug sein müssen, damit informelle, individuell-tätigkeitsbezogene Transferprozesse stattfinden können, die für professionelle Tätigkeiten unerlässlich sind.

Schnittstellenfunktion im Leitungsmanagement

Die Strukturarbeit, die auf den organisationalen Rahmen für formelle und informelle Transferinstrumente ausgerichtet ist, obliegt vor allem bezüglich der Genese und des Erhalts der Strukturen, aber auch bezüglich der Ausgestaltung der Strukturen den Leitungsakteuren der Managementebenen von Organisationen. Ein Organisationsleiter beschreibt die für den Transfer zu leistende Strukturarbeit wie folgt:

„Wir machen einfach FAST keine Veranstaltungen mehr für einzelne Abteilungen, sondern alles, was jeden

betreffen könnte, da laden wir einfach nur quer ein. So [...] haben wir jetzt unser Leitbild entwickelt. Da sitzen dann plötzlich die Kinderpflegerin mit der Hauswirtschaftskraft und einem Abteilungsleiter und was weiß ich wem zusammen in einer Arbeitsgruppe. Das ist so WERTVOLL, angefangen von Aha-Erlebnissen: ‚Ach, bei euch läuft das so!‘ Ja, bis hin zu dem, dass wir dann hinterher merken: Hoppla, da nehmen die plötzlich untereinander Kontakt auf und fragen dann: ‚Du hast doch mal erzählt, dass ...‘ Also, das ist spitzenmäßig. Von daher lassen wir diese Querkommunikation lieber freier laufen.“ (F03L08-P92)

Veränderungen, Revisionen und Neugestaltungen von Transferstrukturen werden von Leitungsakteuren initiiert und gesteuert. Das Management kann innerhalb von formalen Zusammenkünften systematisch Optionen für einen informellen Wissenstransfer schaffen. Daneben können Leitungsakteure gezielt Transferakteursgruppen zusammensetzen und in unterschiedlichen Bezügen ansprechen und involvieren. Werden organisational systematisch Transferräume und -zeiten zur Verfügung gestellt, so setzt sich der Transferprozess automatisch in Gang. Diese Strukturarbeit ist nötig, um einen Wissenstransfer zu ermöglichen.

Während professionelle Leitungs- bzw. Managementakteure solche organisationalen Strukturbedingungen schaffen, erhalten und modifizieren, initiieren professionelle Akteure im Fallmanagement auf ihre Tätigkeit bezogene Strukturen. Dabei sind die verschiedenen Organisationsakteure sowohl tätigkeitsbezogen als auch organisationsbezogen aufeinander verwiesen. Wie sich der Transfer zwischen den Organisationsebenen gestalten kann, zeigt eine im Fallmanagement tätige Sozialarbeiterin auf.

„Man wird auch immer wieder dazu aufgefordert und darum gebeten, Anregungen über mögliche Themen zu geben, und dann werden die aufgegriffen.“ (F01L01-P59)

Der Transfer von Wissen ist notwendig, da akteursbezogen, professionsbezogen und tätigkeitsbezogen auf den einzelnen Organisationsebenen divergierende Wissensbestände vorhanden sind, die zusammengenommen für die Leitungsakteure zu einem größeren Verständnis beitragen können. Die Zusammenführung von Erkenntnissen auf der Fallebene und der Leitungsebene schildert ein im Leitungsmanagement tätiger Sozialarbeiter wie folgt:

„... wie viele Stellen ich zur Verfügung habe und was ich wie nachbesetzen kann [...]. Du weißt einfach, in zwei Monaten zieht jemand aus mit der Hilfebedarfsgruppe drei und du musst mit drei nachbelegen, damit das Personal gehalten werden kann. Das ist so ein Punkt, den ich früher nicht so hatte, der jetzt ganz, ganz wichtig geworden ist – den Weitblick zu haben [...]. Inzwischen bin relativ außen vor, aber ich merke es einfach bei den Mitarbeitern, wenn an ihre Grenzen kommen. Das ist eine Sache, die jetzt mit Fortbildungen ganz gut gedeckt wird. Das präpariert natürlich nicht für den nächsten Extremfall. [...] Die [Klientin] ist schwieriger geworden, [...] auch Psychiatrie-Aufenthalte [...] und einfach von einer diagnostizierten Lernbehinderung bis wirklich schwerer psychischer Auffälligkeit. Für den Mitarbeiter ist es schon echt schwierig geworden. Für mich dann natürlich auch schwierig, in Hospitation oder Aufnahmeverfahren zu gucken, wer passt, wer passt gar nicht? Das gibt es fast nicht mehr, weil man ja die Lücken auffüllen muss.“

D.h. man schaut, ob man den kleinsten gemeinsamen Nenner findet, was noch zumutbar ist und was die Finanzierung deckt.“ (F01L03-P9)

Organisationen als gesellschaftliche Institutionen sind von gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig und geprägt, weshalb sich organisationale Strukturen an externen Ressourcen und Richtlinien ebenso orientieren müssen wie an internen Kapazitäten. Einzig durch den Wissenstransfer ist es möglich, die organisationalen und tätigkeitsbezogenen Bedarfe professioneller Akteure umfassend zu ermitteln. Auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses entsteht ein weiterer Blickwinkel, der zur Entscheidungsfindung dient. Die stetigen gesellschaftspolitischen Wandlungsprozesse fordern von professionellen Akteuren, mit immer neuen Anliegen und Herausforderungen umzugehen und dabei vor allem bestehende Transferstrukturen möglichst in vollem Umfang zu erhalten. Wie unabdingbar eine Arbeit zum Strukturerhalt ist, erklärt ein Organisationsleiter:

„Also die Spielräume werden enger [...]. Das große Problem ist das Finanzierungssystem der Jugendhilfe. Da gibt es zwei große Töpfe: einmal das, was die Politiker, die Kommunalpolitiker oder die Jugendämter immer als so genannte freiwillige Leistung bezeichnen [...], und der zweite Teil sind die so genannten Pflichtleistungen, Hilfe zur Erziehung. Das muss ja kostendeckend sein. Da haben wir auch den Anspruch darauf, dass man uns das bezahlt. Weder beim einen noch beim anderen ist es möglich, Gewinne zu machen. Gewinne brauchen Sie aber, um zu investieren! Nicht nur in die Häuser [...], sondern investieren in Fortbildungen der Mitarbeiter. Wir kriegen von der Jugendhilfe, wenn wir gut verhandeln, 380 Euro pro Mitarbeiter pro Vollzeitstelle für Fortbildung und Supervision.“ (F03L08-P114)

Eine permanente Strukturarbeit ist unter den sich stetig verändernden Bedingungen unerlässlich. Um Strukturen zu erhalten, sind Managementkompetenzen erforderlich, wie z.B. ein Überblickswissen über die Marktlage, ein Wissen über die Organisationslage und ein Wissen über die fallbezogene Arbeit professioneller Akteure. In dieser Schnittstellenfunktion erweist sich Verhandlungsgeschick für Akteure in der Organisationsleitung als wesentlich und zielführend.

Auch Mentoren bedienen eine Schnittstellenfunktion, die in Organisationen überwiegend im Sinn einer Begleitung von Mitarbeitern auf dem Weg in die Führungsebene eingesetzt wird. Ein Sozialarbeiter, der seit einigen Monaten im mittleren Management einer großen sozialen Organisation tätig ist, beschreibt das Mentoring wie folgt:

„Ich hatte den Vorteil, dass ich den Axel als Mentor hatte und oder aufgrund von meinem Arbeitsplatz sehr nahe an ihm dran war und da sehr viel Wissen ziehen konnte. Er war auch bereit, bei jeder Nachfrage mir das Wissen mitzuteilen, auch wenn es teilweise nichts angegangen ist oder mich nicht direkt betroffen hat. Dadurch hatte ich einen ganz guten Grundstock, was das Wissen angeht.“ (F01L03-P21)

Die Organisation bietet das Mentoring als Begleitung an, wobei sich Effektivität und Qualität für den Interviewten nicht nur durch die vom Mentor vermittelten Wissensbestände ergeben, sondern

auch durch die räumliche Nähe, die Möglichkeiten zum Transfer von zusätzlichem explizitem Wissen sowie von informellem Wissen bietet. Ebenso erlaubt diese Konstellation ihm, durch Beobachtung des Leitungsakteurs in eine Position hineinzuwachsen. Er hat diese Struktur für sich nutzen können und sich durch den Transfer eine Wissensbasis für seine neue Position aneignen können.

Insgesamt lässt sich sagen, dass der Transfer von Wissen zum Verständnis, gleichgültig ob tätigkeits- oder organisationsbezogen, durch partizipativ-demokratische Präsentationsstrukturen begünstigt wird.

3. Messinstrumente

Alle Organisationen im Kontext Sozialer Arbeit sind gesetzlich verpflichtet, ihre professionellen Leistungen zu dokumentieren und darüber wirkungsorientiert zu steuern. Ein Organisationsleiter beschreibt den Einsatz der Steuerungsinstrumente wie folgt:

„Kosten-Nutzen-Aspekte quasi als Steuerungsparameter einzuführen, finde ich wichtig, weil wir dann belegen können, wo unsere Stärken sind, und wir können sehen, wo Schwachstellen sind, wo wir uns weiterentwickeln müssen und so weiter und so sofort. DAS ist neues Wissen! Wenn ich heute vor meinen Mitarbeitern stehe und sage: ‚Ja! [...] Mitte 2012 wird uns das ereilen ...‘ Sie: ‚Um Gottes willen, man kann Soziale Arbeit nicht messbar machen.‘ Das geht auch nur bis zum gewissen Grad, aber es GEHT zu einem gewissen Grad und da brauchen wir heute ein anderes Wissen.“ (F03L08-P122)

Messinstrumente stellen ein vom Gesetz- und Geldgeber vorgegebenes quantitatives Instrument. Sie dienen als Nachweis für vorangegangene professionelle Leistungen und ermöglichen so eine Organisationsanalyse mit einer anschließenden Entwicklungsprognose. Das dadurch gewonnene Wissen ist detailliertes Wissen über Stärken und Schwächen der Organisation; die Instrumente ermöglichen eine kontinuierliche Bestandsaufnahme dieser Wissensbestände. Eine Einschränkung besteht dahingehend, dass diese Instrumente nicht alle Wissensbestände und Leistungen abbilden können und somit also nur bedingt tauglich sind. Allerdings ist diese Messung auch für die Organisationsentwicklung notwendig, weil nur sie die erforderlichen Analyseoptionen bietet.

Neben den in Organisationen verpflichtenden und fest verankerten Transferinstrumenten konnte auch ein unverbindliches und informelles Instrument zum Wissenstransfer rekonstruiert werden, die Stammtische zum fachlichen Austausch.

4. Stammtische für einen fachlichen Austausch

Stammtische bieten einen unverbindlichen, offenen und informellen Rahmen für den Austausch von Wissen. Ein Organisationsleiter begründet dieses Transferinstrument wie folgt:

„Wir bieten einen Stammtisch an, wo nicht nur die Ehrenamtlichen kommen, sondern wir schreiben das aus. Da gibt es dann Informationen zum Recht, aktuelle Geschichten zur Patientenverfügung und so weiter. Das finden die super. Denn das vermittelt natürlich ein Stück weit Sicherheit, ja, und das ist schon ein Maß, schon eine Wertschätzung von Mitteln eigentlich. Auch wie man das natürlich verpackt und verkauft, das hat schon etwas Wertschätzendes, wenn es darüber hinausgeht, dass ja Hauptsache meine Arbeitskraft gebraucht wird, dahin, dass ich hier etwas tun kann.“ (F03L08-P87)

Das Angebot des Stammtischs richtet sich an ehrenamtliche Akteure, die von professionellen Akteuren handlungsrelevantes Wissen erhalten. Durch den Wissenstransfer gewinnen ehrenamtliche Akteure an Handlungssicherheit, weshalb der Stammtisch für diese Zielgruppe attraktiv und für die Organisation erfolgsversprechend ist. Der durch den Stammtisch ermöglichte Wissenstransfer stellt ein strategisches Instrument dar, um sich die Arbeit ehrenamtlicher Akteure für die Organisation zu erhalten.

Erst das Wissen professioneller Akteure, verbunden mit dazugehörigen Repräsentationsräumen, ermöglicht diesen Wissenstransfer. Die Institution des Stammtischs muss folglich kontinuierlich von Seiten des Managements mit Marketingaufgaben und Werbemaßnahmen gepflegt werden und von Seiten Professioneller ein Transferangebot handlungsrelevanter Wissensbestände liefern.

Neben den verpflichtenden und freien Instrumenten des Wissenstransfers bestehen auch punktuelle Instrumente für den Wissenstransfer.

5. Angewandte Forschungsprojekte

Externe Wandlungsprozesse erfordern strukturelle Veränderungen, die von angewandten Forschungsprojekten begleitet und in ihrer Gestaltung ausgearbeitet werden können. Gerade Evaluationen und Pilotprojekte finden zunehmend mit dem Ziel organisationaler Modifikation statt. Diese Projekte müssen für einen begrenzten zeitlichen Rahmen in bestehende Strukturen eingewoben werden, was eine Herausforderung sowohl für die forschenden Akteure als auch für die Organisationsakteure darstellt. Eine Forscherin beschreibt die Anforderungen bei angewandten Forschungsprojekten wie folgt:

„[...] von Seiten der Praktiker – ja, die Kapazitäten – das muss man echt sagen, dass die wahnsinnig viel zu tun haben. Ich möchte nicht sagen, dass der Wissenschaftsbereich nicht viel zu tun hat, aber wir sind darauf

ausgerichtet, dass wir mit denen klar kommen, und sie haben halt andere Arbeit. Da dann einfach die Möglichkeit, sich darauf einzulassen und dann auch anzuwenden, auch dafür den Nutzen zu bekommen, auch jetzt nicht nur für die Einrichtungsleitung und die stellvertretende Einrichtungsleitung, sondern auch für das gesamte Team, und das ist dann die Schwierigkeit. Die Einrichtungsleitung nimmt sich Zeit und die Stellvertretende vielleicht auch noch, und der Rest des Teams, die sagen halt: ;pfhhh ich habe halt keine Zeit, ich habe da das Angebot und da den Kurs, es geht einfach nicht!‘“ (F05L10-P69)

Angewandte Forschungsprojekte sind durch unterschiedliche Strukturbedingungen für die Akteure gekennzeichnet. Während praktisch tätige Akteure den Forschungsprozess in bestehende Alltagsprozesse strukturell integrieren sollen, ist für wissenschaftlich tätige Akteure die Struktur insofern gegeben, als sie genuin für die Tätigkeit der Forschung ist. Die Verwiesenheit von wissenschaftlich tätigen Akteuren auf praktisch tätige Akteure führt zum Konflikt. Die Integration von Forschungsprojekten findet nicht organisationsumfassend strukturiert statt, sondern die Strukturarbeit ist von allen Organisationsakteuren selbst zu leisten. Da Leitungsakteure als Initiatoren solcher Projekte auftreten, erscheint für sie die Schaffung zeitlicher Kapazitäten und Ressourcen im Kontext ihrer Arbeitstätigkeiten naheliegend. Der Konflikt liegt auf der Ebene des Fallmanagements. Praktisch tätige Professionelle besitzen die Option, ihre professionelle Arbeitstätigkeit selbst zu strukturieren, doch teilen sie ihre Aufgaben häufig nicht zugunsten des Forschungsprojekts ein. Sie schaffen keine strukturellen Freiräume im Rahmen ihrer Arbeitsstrukturen. Es gestaltet sich schwierig, ihnen zu vermitteln, dass sich die zusätzliche Arbeitsbelastung durch die Erkenntnisse des angewandten Forschungsprojektes auszahlen werde. Wird die Strukturarbeit nicht von allen Organisationsakteuren geleistet, ergeben sich Schwierigkeiten beim Transfer zur Wissensgenese und -verwendung.

Daneben kann eine Organisationsleitung aber die Strukturarbeit der anderen Organisationsakteure auch unterbinden, etwa indem sie alles an sich reißt. Der Leiter eines Forschungsinstituts beschreibt einen solchen Fall wie folgt:

„Es war ein Projekt an der Hauptschule [...] und dann hat sich in dem Projekt etwas geändert. Der Leiter dieser Hauptschule, der ein großer Protèger war und der ein kleiner Charismatiker in der Schule war, ist weggegangen. [...] Jetzt waren die Lehrer ohne ihren Charismatiker da und waren erst einmal erschöpft, weil er die ganze Zeit immer wahnsinnig gefordert hat. Jetzt waren sie erschöpft. Wir haben das am Anfang einfach überhaupt nicht richtig gesehen, dass die Lehrer gar nicht ausreichend beteiligt worden sind [...]. Ich muss ehrlich sagen: Warum haben wir das nicht ernst genommen? Warum haben wir sie nicht so ernst genommen auch unter den günstigen Bedingungen? [...] Man hat sich pragmatisch einfach abgegeben: ‚Wunderbar, die Schule zieht super mit‘ und war dann später baff erstaunt, wie über die Schulferien dann alles ZÄH und schwierig geworden ist.“ (F05L15-P199)

Organisationsinterne Fluktuationen können Arbeit zur Anpassung und zum Erhalt von Strukturen erfordern, wenn die Strukturarbeit zuvor nicht von allen Organisationsakteuren gleichermaßen

geleistet wurde. Worauf der Forscher darüber hinaus hinweist, ist, dass auch von Seiten der Forschungsakteure Strukturarbeit zu leisten ist. Die Forschungsakteure müssen sicherstellen, dass alle Organisationsakteure angemessen beteiligt und in das Projekt involviert werden. Anderenfalls kann sich eine förderlich und effektiv erscheinende Transferstruktur in eine hinderliche Struktur für das Forschungsprojekt verwandeln. Denn förderliche Transferstrukturen können zwar von einer ‚charismatischen‘ Person initiiert, aber nicht von dieser alleine getragen werden. Ein Transferprozess zum Verständnis muss alle am Prozess beteiligten Akteure integrieren. Die Aufmerksamkeit auf alle Beteiligten erfordert ggf. stetige strukturelle Anpassungsprozesse, auf die von Seiten der Forschenden geachtet werden sollte. Deshalb beinhalten auch funktionierende und förderliche strukturelle Rahmenbedingungen Arbeitsprozesse, die zum Strukturerehalt erforderlich sind. Als wertvoll erweisen sich partizipativ-demokratische Strukturen in Organisationen, zwischen den Organisationsakteuren und zwischen den wissenschaftlich und praktisch tätigen Akteuren.

Die bisher vorgestellten Transferinstrumente zielen überwiegend und schwerpunktmäßig auf das Handeln bzw. die Handlungsaktionen durch ein Verständnis für Handlungssituationen, -sicherheit und -veränderungen. Zusätzlich existieren Transferinstrumente, die vorwiegend auf die Position eines Themas bzw. die Positionierung zu einem Thema zielen.

6. Grundlagenorientierte Forschungsprojekte

Grundlagenorientierte Forschungsprojekte bilden einen genuinen Bestandteil wissenschaftlicher Tätigkeit von professionellen Akteuren in Universitäten und ggf. in Forschungsinstituten. Die Strukturen dieser Organisationen sind entsprechend auf die grundlagenorientierten Projekte ausgerichtet, indem zeitliche Kapazitäten für diese Forschungen im Arbeitsalltag bei allen involvierten Akteuren vorhanden sind. Der Transfer von Wissen zirkuliert in akademischen Kreisen diverser Forschungsprojekte.

In Abgrenzung zu praxisorientierten Projekten stellt der Leiter eines Forschungsinstituts die Ausrichtung grundlagenorientierter Forschung bei der Integration dieses Forschungsstrangs in seinem Institut dar:

„[Die Mitarbeit an diesem Grundlagenforschungsprojekt] war die Geburtsstunde der Abteilung Grundlagenforschung. [...] Es sind nämlich völlig getrennte oder weitgehend getrennte Scientific Communities. Die akademische Wissenschaft hat ganz andere Kriterien, ganz andere Rituale als die praxisorientierte Wissenschaft. [...] Diese Möglichkeit, Grundlagenforschung zu betreiben, ist immer auch

eine Chance, Dinge zu verknüpfen und dann mal über den Tellerrand hinauszudenken, Dinge vorzudenken, die man dann später in Praxisfeldern wieder braucht. Oder umgekehrt Erfahrungen aus den Praxisfeldern jenseits eines Praxisdrucks und vor allem der Kurzfristigkeit zu nutzen.“ (F05L15-P11-15)

Die Divergenzen der Forschungsstränge Grundlagenforschung und praxisorientierte Forschung führen zu unterschiedlichen Herangehensweisen, Umgangsweisen und Ergebnissen. Für die neue Abteilung der Grundlagenforschung wird eine andere Struktur gebraucht. Die Grundlagenforschung ließ sich nicht in das Gesamt der Praxisforschungen integrieren, sondern beansprucht einen eigenen Raum als eigenständiger Bereich neben der Praxisforschung. Erst durch die Mitarbeit in einem Grundlagenprojekt konnte die Struktur für die Initiierung der Abteilung Grundlagenforschung geschaffen werden, da die inhaltliche Auseinandersetzung erst im Verbund mit professionellen Akteuren grundlagenorientierter Projekte möglich war. Die Strukturgenese und die Strukturpflege müssen darauf ausgerichtet sein, dass gemeinsame Denkprozesse möglich sind, die über die Ergebnisorientierung der Praxisforschung hinausreichen.

Ein Wissenschaftler beschreibt diese Denkprozesse wie folgt:

„Der Bereich, den ich für mich immer produktiv fand, ist dieses freie schweifende Denken, über die Ränder rauszugehen und quer zu gucken und nach der Verwertbarkeit erst später zu fragen oder auch noch die Nicht-Verwertbarkeit in den Vordergrund zu stellen.“ (F11L28-P9)

Denkprozesse müssen nicht nur möglich sein, sie müssen auch einen strukturellen Raum bekommen, so dass sie ungehindert grenzenlos fließen können. Das inkludiert entsprechende zeitliche Freiräume ebenso wie die Unabhängigkeit von der Verwertung der Erkenntnisse. Allerdings sind freie Denkprozesse im Rahmen des Transferinstruments ‚grundlagenorientierte Forschungsprojekte‘ letztlich nur dann dauerhaft für alle beteiligten Akteure möglich, wenn wechselseitige Anerkennung gegeben ist – *„die Anerkennung, die man natürlich immer braucht, dass jeder, der irgendwie arbeitet, will auch eines haben, nämlich Anerkennung“ (F05L15-P11-15)*. Die Strukturarbeit im Prozess der grundlagenorientierten Forschungsprojekte bedeutet damit auch, partizipative, reziprozitätsorientierte o.ä. Strukturen zu pflegen.

7. Publikationen

Publikationen stellen für wissenschaftlich tätige Akteure ein traditionelles Instrument des Wissenstransfers dar. Nicht nur das Schreiben, sondern auch das Studium von Fachliteratur gehört zur Alltagstätigkeit im Kontext der Wissenschaft. Die Struktur des Kontexts Wissenschaft ermöglicht durch das Instrument der Publikationen einen Wissenstransfer. Dieses

Transferinstrument hat eine Besonderheit, denn mögliche Reaktionen auf das transferierte Wissen können immer erst zeitversetzt in späteren Präsentationsformen erfolgen.

Publikationen können in unterschiedlichen Formaten und für divergierende Zielgruppen verfasst werden. Diese Ausrichtungsvielfalt erfordert es, Publikationen im Vorfeld zu planen und ggf. später zu modifizieren. Der Anlass für eine Modifikation ist eine unbefriedigende Resonanz der eigenen Arbeit, wie eine Wissenschaftlerin beschreibt:

„Ich habe mit diesem Thema [...] Anfang der 90er Jahre angefangen zu forschen und habe dann zehn, zwölf Jahre lang alles Mögliche in soziologischen Fachzeitschriften, Büchern, sonst was veröffentlicht. Da habe ich festgestellt, das wird in der Praxis überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. Dann habe ich mir vorgenommen: ‚Okay, jetzt schreibe ich einmal ein Buch und das wird so geschrieben und erscheint auch so, dass es eben endlich in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird.‘ (F02L09-P107)

Je nach Position finden sich unterschiedliche Strukturen für die Gestaltung und Ausrichtung von Publikationen. Die Resonanz auf ihre Forschungen im wissenschaftlichen Kontext war der Befragten zu einseitig, weshalb sie eine breitere Zielgruppe ansprechen wollte. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Wissenschaftlerin hat sie die Option, das Instrument der Publikation in jeglicher Form zu nutzen. Wird die Struktur nicht positionsadäquat genutzt, kann das zu Konflikten führen. Sie fährt fort:

„Das heißt, mir ist es ein ganz großes Anliegen, dass die Dinge, die ich so schreibe, IRGENDWANN dann tatsächlich auch einmal so ankommen, dass es [...] auch einmal Leute außerhalb der Soziologie lesen. Das war eigentlich immer schon so und ich habe durchaus auch HAUE gekriegt von Kollegen. Ich kann mich noch gut erinnern, dass mein Kollege [...] mir damals gesagt hat: ‚WAS, und du veröffentlichst deine Dissertation in dem Verlag? Das wird ja von Sozialpädagogen gelesen!‘ Dann habe ich gesagt: ‚Genau. Genau deshalb veröffentliche ich dort.‘ ‚Ja weißt du was das für deine Karriere bedeutet?‘ Da habe ich gesagt: ‚Nein, weiß nicht. Wird schon nichts Schlechtes bedeuten.‘ Hat auch nichts Schlechtes bedeutet. Aber es war damals innerhalb der Soziologenschaft wirklich so eine Haltung.“ (F02L09-P107-108)

Das Transferinstrument der Publikationen ermöglicht einen Transfer der eigenen Themen und damit der eigenen Position. Dabei hat das Transferinstrument seine Tücken, denn die Struktur, die im Zusammenhang mit der professionellen Position steht, muss gekannt werden, damit die Platzierung von Publikationen erfolversprechend ist. Durch den Transferprozess erfolgt eine Setzung des Themas und der professionellen Position. Neben der Kenntnis und Nutzung entsprechender Präsentationsräume müssen auch Trends verfolgt und ggf. neue Strukturen aufgegriffen oder aber generiert werden. Wie sich die Strukturarbeit dabei gestalten kann, beschreibt eine Wissenschaftlerin im Hinblick auf wahrgenommene Wandlungsprozesse:

„Was mir in den nächsten Jahren sicherlich ein Anliegen sein wird, ist ... wir sind ja wirklich noch im 19. Jahrhundert, wir alten Dozenten. Wir meinen immer noch, dass die jungen Leute Bücher lesen und das ist

wirklich fast nicht mehr der Fall, soweit ich das mitbekomme. [...] Wenn es nicht im Internet steht, dann ist es für sie nicht auf ihrem Radar [...]. Dass sich irgendjemand auf den Weg in die Staatsbibliothek macht und sich ein Buch ausleiht, ist heutzutage zu viel verlangt. Es ist offenbar: Das macht man nicht mehr!“ (F02L09-P91)

Der Wandel im Umgang mit Publikationen hat Auswirkungen auf das Transferinstrument der Publikationen. Damit einher gehen strukturelle Überlegungen:

„[...] andererseits mache ich mir dabei meine Gedanken darüber, was das für meine eigenen Publikationsstrategien bedeutet. ‚Soll ich jetzt noch ein Buch schreiben, was jetzt nicht gelesen wird? Vielleicht ist es vernünftiger, wir machen zusätzlich zur, also nicht alternativ, aber zusätzlich zu den Büchern vielleicht so etwas wie eine Art Blog?‘ [...] Man kann sich nicht komplett stur stellen und sagen: ‚Nur ein Buch ist es!‘ Die Welt hat sich einfach ein Stückchen verändert und Bücher werden immer ihren Stellenwert haben und wir werden auch alle weiterhin Bücher schreiben, aber wenn wir den Anspruch haben – und den habe ich nach wie vor –, dass ich am öffentlichen Diskurs auch als Intellektuelle irgendwie ein Stückchen partizipieren will ... ja!“ (F02L09-P127-128)

Die Anpassung an veränderte Bedingungen stellt die Strukturarbeit dar, hier muss herausgefiltert werden, welche Transferoptionen bei schriftlichen Präsentationen neben den traditionellen Publikationsformen noch zur Verfügung stehen. Ein struktureller Raum ist erforderlich, der die Möglichkeit bietet, sich mit dem Bedeutungsverlust traditioneller Publikationsformen und dessen Folgen zu beschäftigen und evtl. neue Publikationsformen auszuprobieren. Will man sich mit einem Thema und seiner Position platzieren, so erscheint es unerlässlich, sich mit den strukturellen Gegebenheiten zu befassen, die mit der Platzierung verbunden sind, und diese fortwährend im Auge zu behalten.

Die Nutzung neuer Medien für schriftliche Präsentationen gibt Raum für schnellere Transfermöglichkeiten von Wissen. Das Web 2.0 bietet die Option zu einem schnelleren Zugriff auf Wissen und zudem eine einfachere Handhabung, wie eine Wissenschaftlerin beschreibt, die über die Platzierung ihrer Erkenntnisse spricht:

„Wir sind mit unseren Ergebnissen viel auf Tagungen gewesen und haben selbst auch eine große Abschlussstagung veranstaltet. Die hat hier stattgefunden mit über 100 Teilnehmern, Veröffentlichungen und das Hauptprodukt war klar die Handreichung, die war zum einen den Praktikern selbst zur Verfügung gestellt worden und auch online abrufbar.“ (F05L10-P28)

Die Nutzung neuer medialer Strukturen stellt eine Option zur schnelleren Verbreitung von Erkenntnissen dar, so dass auch mögliche Resonanzen zeitlich schneller erfolgen können. Zugleich finden Verflechtungen mit traditionellen Publikationsstrategien statt, und darüber hinaus sind Publikationen und andere schriftliche Präsentationen häufig mit mündlichen Präsentationen verbunden. Mündliche Präsentationen können im Vorfeld stattfinden und schriftliche Präsentationen

können sich daran anschließen oder aber umgekehrt. Das Transferinstrument der Publikationen kann ebenso ein Anstoß sein, auf den weitere Präsentationen folgen. Mündliche und schriftliche Präsentationsformen bedingen sich gegenseitig.

Auf eine schriftliche Präsentation kommen Rückmeldungen zum transferierten Wissen immer erst zeitversetzt. Die Resonanz kann selbst einen Transfer darstellen (z.B. Rezensionen und Zitation) und/oder zu einem weiteren Wissenstransfer führen. Im obigen Beispiel stieß eine Wissenschaftlerin mit der Platzierung eines Buchs, um eine Wahrnehmung ihrer Themen in einer breiteren Öffentlichkeit zu erreichen, auf Resonanz – und diese Resonanz führte zu einem weiteren Transfer.

„Dieses Buch ist dann auch ganz breit rezipiert worden und in der Süddeutschen besprochen worden, im Radio, im Fernsehen, in allen möglichen Medien und so.“ (F02L09-P107)

Präsentationsstrukturen sind vielfach durch das Instrument der Publikation gegeben. Es muss dabei zwischen verschiedenen Formen und Zielgruppen ausgewählt werden, wobei sich die Ausrichtung nach Themengebiet und Forschungsstrang sowie Disziplin unterscheidet.

Insgesamt bietet das Instrument der Publikation einerseits vielfältige Transfermöglichkeiten und stellt andererseits einen Generator für weitere Transferprozesse dar. Bestehende Strukturen für die eigenen Belange optimal zu nutzen und zugleich aufgeschlossen mit Strukturneuerungen zu experimentieren, das sind hier die zentralen Strukturarbeitsprozesse.

8. Vorträge und andere orale Präsentationen

Ebenso wie Publikationen zählen Vorträge zur genuin wissenschaftlichen Tätigkeit. Neben den klassischen Vorträgen können weitere mündliche Präsentationen des Mitteilens, Vortragens und Präsentierens von fachlichen Inhalten und professionellen Angelegenheiten hierunter gefasst werden. Das Instrument der oralen Präsentation ist damit keineswegs auf den Wissenschaftsbereich beschränkt, sondern findet sich in allen professionellen Bereichen. Zunächst geht es im Folgenden um die klassische Form des Vortrags, dann um weitere mündliche Präsentationsformen.

Vorträge können in unterschiedlichen Bereichen und zu allen Themen gehalten werden, obgleich das Thema und die Nähe zum Kontext der Praxis bzw. die Distanz zum Kontext der Praxis die Art

des Vortrags bestimmen, wie folgende Passage einer Wissenschaftlerin, die grundlagenorientierte Forschung betreibt, veranschaulicht:

„Bei meiner Forschung ist das immer so gewesen, dass ich jetzt nicht in der Weise das direkt habe zurückgeben können. [...] Es gibt bestimmte Kollegen, die viel näher an der Praxis der Sozialen Arbeit forschen, und die sind dann involviert in irgendwelche kommunalen Arbeitskreise oder so etwas. Das bin ich nie gewesen mit meinen Themen. Aber natürlich ist es so, dass ich permanent irgendwelche Vorträge über meine Arbeit halte oder in entsprechenden Bereichen eingeladen werde – zum Beispiel [...] bei irgendwelchen Einrichtungen, die mit solchen Leuten arbeiten, werde ich eingeladen zu berichten und so weiter. Das passiert ständig.“ (F02L09-P45-49)

Während praxisnahe angewandte Forschung eine starke Vernetzung mit dem praktischen Kontext erfordert, ist praxisferne grundlagenorientierte Forschung unabhängig davon. Vorträge ergeben sich bei angewandter Forschung im Rahmen der Praxis zwangsläufig, während praktisch tätige Akteure grundlagenorientiert gewonnene Erkenntnisse gezielt anfragen (müssen). Die Option der Präsentation praxisferner Erkenntnisse besteht aber, eine solche Präsentation kann auf Anfrage stattfinden. Generell und unabhängig von der Art der Wissensgenese geht der Einladung zum Vortrag eine vorab erarbeitete Positionierung zu einem Thema voraus. Der Einladung vorausgegangen ist damit schon ein früherer Transfer von Wissen. Zudem geht der Einladung bewusste Referentenauswahl voraus, die anhand des Themas und/oder der Position des Vortragenden stattfindet.

Das Instrument der Vorträge wird auch durch Präsentationsstrukturen im Rahmen von Fachtagungen, Arbeitskreisen, Forschungsnetzwerken und Treffen von Fachgesellschaften strategisch eingesetzt. Diesen geplanten Einsatz beschreibt eine Forscherin wie folgt:

„Im Forschungsantrag war vorne schon drinnen, dass wir nicht für uns forschen wollen, sondern dass wir da die Ansichten und auch alle unsere Zwischenergebnisse immer erst mit den Praktikern besprechen, und dann sind wir auf irgendwelche Tagungen gegangen und haben irgendwelche Ergebnisse veröffentlicht.“ (F05L10-P24)

Wissenschaftliche Tätigkeiten sind an Präsentationen gebunden. Verschiedene Präsentationsformen sind eng miteinander verflochten und gestalten sich synergetisch:

„Das ist im Fachdiskurs in den letzten fünf, sechs, sieben Jahren so deutlich geworden. Da brauchte man nur die Veröffentlichungen zu lesen und dann kommt man automatisch darauf, dass man da mehr machen muss, und dann haben wir eben dieses eine Forschungsprojekt mal gestartet und [...] daraus ergab sich dann quasi eins nach dem andern, wie die Gründung eines bundesweiten Netzwerkes, Forschungen in der kulturellen Bildung, Beteiligung an der Organisation von Fachtagungen und so weiter.“ (F02L13-P117)

Durch den Wissenstransfer über das Instrument der Publikationen werden Forschungsbedarfe entdeckt. Der Einsatz des Instruments der Forschung machte einen Bedarf an systematischem Austausch sichtbar und notwendig. Dieser konnte durch die Installation des Netzwerkes befriedigt werden. Der Wissenstransfer löst also weiteren Transfer aus, und mit divergierenden Transferinstrumenten besteht die Möglichkeit, ein Thema in unterschiedlichster Weise zu bearbeiten und (weiter) zu entwickeln.

Im wissenschaftlichen Kontext, auf Fachtagungen, in Netzwerken, in Arbeitskreisen, aber auch in Fachgesellschaften, wird überwiegend theoretisches Wissen transferiert. Doch im Rahmen dieser Veranstaltungen besteht immer auch die Option, Erfahrungen zu sammeln. Die Bedeutung der Genese von Erfahrungen in diesen Settings beschreibt eine Professorin wie folgt:

„Dann habe ich Kontakt mit zwei bedeutenden Sozialwissenschaftlern aufgenommen und mich dann auch in diese Community reingetraut. Vorher habe ich mich da gar nicht reingetraut und dann hatte ich das Gefühl, ‚jetzt packe ich den Fisch.‘ [...] Was mich sehr gestärkt hat, ist die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit. Einmal in meiner Identifikation als Sozialarbeiterin und als Sozialarbeiterwissenschaftlerin [...]. Da bin ich mit meinen Anliegen auf einen Akzeptanzboden gefallen. Ich will, dass die Praxis professioneller wird, ich will zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit beitragen, und zwar auf meine Weise, indem ich Wissen verständlich vermittele, indem ich Wissen zugänglich mache. Das sehe ich bis zu meiner Pensionierung als meine Aufgabe.“ (F02L13-P33)

Fachgesellschaften bieten durch die Möglichkeit, individuelle Anliegen mitzuteilen, Räume für einen Wissenstransfer. Mündliche Präsentationen können dabei als formelles Instrument genutzt werden (z.B. in Form eines Tagungsbeitrags) oder aber als informelles Instrument des Vortragens/Mitteilens (z.B. durch Pausengespräche) fungieren. Die Struktur der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit ermöglichte dieser Professorin den Transfer wissenschaftlicher Anliegen. Erst durch den Akt des Transfers konnte sie eine Akzeptanz für ihre Position erfahren und dadurch eine Identifikationsplattform gewinnen. Zwar ist der Fokus von Gesellschaften auf einen wissenschaftlichen Wissenstransfer ausgerichtet, sie konnte die Struktur aber für ihre Belange erfahrungsorientiert nutzen. Formale Rahmenstrukturen können durch den Einbezug des Informellen erweitert werden.

In praktischen Handlungsfeldern fokussieren Veranstaltungen demgegenüber eher auf einen Transfer von Erfahrungswissen, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Der Kollege, der macht jedes Jahr seine zweitägigen Klausurtagungen. Dann kommen da alle möglichen Menschen und erzählen dann aus den Arbeitsbereichen.“ (F08L25-P362)

Klausurtagungen, Netzwerktreffen und Arbeitskreise bieten immer auch Räume für Informelles. Formell organisierter und informeller Wissenstransfer können systematisch miteinander verbunden werden, wie das der Leiter einer Organisation beschreibt:

„Wenn wir Klausurtagungen machen, ist man immer bestrebt, alles vollzupacken, aber viel Zeit lassen, damit die Leute miteinander reden, und große Mittagspausen sind wichtig. Auch wenn man denkt, ‚ich will aber um 17 Uhr fertig sein.‘ Dann lieber kürzere Einheiten machen, aber diesen Raum geben, dass die Leute einfach miteinander ins Gespräch kommen.“ (F03L08-P147)

Wie wichtig diese Komponente des Transfers ‚zwischen‘ den formellen Vorträgen ist, zeigt sich am Beispiel einer Leiterin eines Weiterbildungsbereichs. Sie nutzt diese Strukturräume, um Mitarbeiter zu rekrutieren.

„In dem Bereich lernt man Leute auf Tagungen, auf Weiterbildungen kennen. Das ist immer noch besser, aber man kann natürlich auch Leute gezielt über Publikationen ansprechen – das machen wir auch. [...] Wir laden jeden erst ein und führen Gespräche, um dann zu gucken, ob man ins Geschäft kommt. Diejenigen, die gute Weiterbildungen gemacht haben, die gut bewertet werden, die fragen wir dann auch gezielt zu neuen Themen an. Also wir machen das auch sehr aktiv. Wir gucken nicht nur, wer kommt, sondern wir suchen auch Leute.“ (F11L28-P32)

Die Suche und Auswahl geeigneter professioneller Akteure gestaltet sich als ein längerer Prozess. Der Vorteil der Akquise auf Tagungen besteht für die Befragte darin, dass sie anhand des vorab geleisteten Wissenstransfers feststellen kann, ob ein Akteur geeignet ist. Dagegen bietet das Instrument der Publikationen weniger Einsicht in die Eignung eines Akteurs für Fort- und Weiterbildungen. Der Transfer von Wissen in Fort- und Weiterbildungen erfordert neben den inhaltlichen Ansprüchen Kompetenzen, die durch das Transferinstrument des Vortrags abgebildet werden können – oder eben auch nicht. Die Befragte nutzt also gezielt die vorhandenen Präsentationsstrukturen.

Insgesamt besteht die Strukturarbeit beim Instrument des Vortrags darin, gegebene Strukturen zu nutzen und sich dabei und damit neue Strukturen aufzubauen.

9. Seminare und Vorlesungen

Seminare und Vorlesungen sind als Instrumente des Transfers zentraler Bestandteil hochschulischer Bildung. Die Nutzung universitärer und fachhochschulischer Strukturen für den Transfer von Wissen obliegt allen wissenschaftlich tätigen Akteuren in diesen Bereichen. Obgleich die zur Verfügung stehenden Strukturen von allen wissenschaftlich tätigen Akteuren in diesem Kontext

genutzt werden, bilden sich Divergenzen ab. Abhängig von der Seminar-/Vorlesungsstruktur und abhängig vom professionellen Akteur werden Seminare und Vorlesungen unterschiedlich genutzt.

Die Rahmenstruktur von Seminaren und Vorlesungen trägt zu diesen unterschiedlichen Ausgestaltungsvarianten und Nutzungsoptionen bei. Große Veranstaltungen sind gewöhnlich Präsenzlehrveranstaltungen, in denen vom Lehrkörper Wissen an die Studierenden vermittelt wird. Für andere Formen des Transfers, wie z.B. die Erarbeitung von Wissen durch Gruppenarbeit, bestehen hier keine Chancen. Dagegen bieten kleinere Seminare vielfältigere Transferoptionen, wie eine Professorin berichtet:

„In manchen Seminaren gibt es Möglichkeiten zum Peer-Learning, also Gruppen, Kleingruppen, wo sie untereinander gegenseitig voneinander profitieren, in irgendeiner Art und Weise. Das war das, bei dem ich selbst im Studium auch unheimlich viel mitgenommen habe, wenn man sich auf mündliche Prüfungen zu dritt vorbereitet hat oder ähnliches und dann intensiv gearbeitet hat. Da hab ich auch von den andern Studierenden unheimlich viel gelernt. Das sind so Räume, die die Hochschule zum Teil bietet, in kleinen Seminaren oder eben in Seminaren, die so strukturiert sind.“ (F02L14-P51)

Im Zitat zeigt sich, dass das Instrument des Seminars einen Wissenstransfer durch Peer-Learning ermöglicht. Der Wissenstransfer findet hierbei zwischen Gleichgesinnten in einer aktiven Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Wissen statt. Die strukturelle Bedingung dafür wird von der Hochschule vorgegeben, weshalb professionelle Akteure die Strukturformvorgabe weder beeinflussen noch auswählen können. Die Nutzung der Strukturvorgaben obliegt den Akteuren. Für das Ziel eines intensiven Lernprozesses in Bezug auf wissenschaftliches Wissen werden kleinere Seminare von den Professionellen bevorzugt.

Eine Professorin beschreibt, dass günstige Strukturbedingungen zum Verständigungstransfer anregen, wie z.B. bei ihrem Onlinestudiengang:

„Also in diesem Onlinestudiengang bin ich viel weniger die Lehrende, im Sinne von dass ich etwas sage und die hören mir zu. Ich bin da vielmehr so ein Zeremoniemeister oder jemand, der die richtigen Texte findet [...], also es ist ein viel selbstbestimmteres Lernen seitens der Studenten. Muss es sein! [...] Es ist viel mehr so ein Gruppenlernen, es ist fast so wie bei den Vögeln – wenn die Zugvögel gemeinsam irgendwo hinziehen. Da gibt es so eine Schwarmintelligenz in diesem Internetlernen. Das ist ganz interessant, weil oft ist es so, dass ich irgendetwas lese, was die Leute fragen oder wissen wollen. Dann denk ich mir: Ist ne gute Frage. Jetzt gehe ich aber erstmal abspülen und überleg mir, was ich da sage. Dann spüle ich ab und dann setze ich mich wieder hin. In der Zwischenzeit hat irgendjemand aus der Gruppe längst die Antwort auf die Frage gewusst und formuliert und mitgeteilt. Das ist wie bei den Zugvögeln; es gibt diese Schwarmintelligenz: Irgendjemand in der Gruppe weiß das und sagt das und mich braucht es da eigentlich gar nicht.“ (F02L09-P90)

Die Befähigung der Studierenden findet hier fast automatisch statt. Der strukturelle Rahmen ermöglicht es, mehr Selbständigkeit und mehr Eigeninitiative zu entwickeln. Die Studierenden

können sich durch den gegenseitigen Transfer von Wissen wechselseitig befähigen. Die Aufgabe der Professorin besteht darin, die Befähigung zu koordinieren und die Richtung und den Inhalt vorzustrukturieren. Daneben spielt noch eine weitere Strukturbedingung eine Rolle, nämlich dass ein zeitversetztes Reagieren für die Professorin besser möglich ist als unter Präsenzbedingungen. Erforderlich ist aber natürlich, dass die Studierenden das Strukturangebot nutzen.

Die Strukturnutzung ist damit auch abhängig vom professionellen Akteur, denn diesem obliegt die theoretische Schwerpunktsetzung für seine Seminare. Selbst wenn Lehrgebiete vorgegeben und damit teilweise Inhalte vorstrukturiert sind, ist eine eigene Ausrichtung und Zielsetzung unerlässlich. Eine Professorin beschreibt die Ausgestaltung des strukturellen Rahmens wie folgt:

„Mir liegt ganz arg dran, dass die Sozialarbeiter ernst zu nehmende Gegenüber sind, und das geht nur, wenn sie den Fachdiskurs kennen. Es ist mir ganz wichtig, dass sie zumindest wissen, wie sie sich Wissen in einem gewissen Bereich aneignen können. Das sie das einfach da [im beruflichen Arbeitsalltag] nicht zum ersten Mal hören, sondern da schon kontextuieren können, und das Wissen dann noch mal zu vertiefen – weil es gibt, glaube ich, 480 Felder in der Sozialen Arbeit. Manchmal ist das psychologische Wissen besonders wichtig, wenn ich in der Klinik arbeite, ist es anders, als wenn ich in einer Schuldnerberatung arbeite. Aber Fakt ist mein Anspruch auch, Themen zu wählen, mit denen fast alle zu tun haben. Bei denen die Wahrscheinlichkeit sehr hoch [ist], egal wo sie arbeiten, damit zu tun zu haben. Damit sie dann ihre Fachlichkeit entwickeln können. Ich glaub nicht, dass meine Veranstaltungen sozusagen der Heilsbringer sind. Letztlich geht es auch darum, so einen Anker zu setzen, einen positiven Anker, und zu sagen: ‚Heje, da hab ich ein Angebot gekriegt, mit dem ich dann vielleicht erst mal vorstrukturiere und dann mir noch einmal Fachwissen aneigne!‘“ (F02L04-P9)

Das Ziel dieser Professorin ist die Vermittlung eines wissenschaftlichen Fachdiskurses durch Seminare. Dieses Ziel beginnt die Befragte damit zu verwirklichen, dass sie Fachwissen vermittelt. Über den Transfer von wissenschaftlichem Wissen hinaus versucht sie auch die Aneignung des Wissens zu vermitteln, damit wissenschaftliches Wissen später selbständig angeeignet werden kann. Ihre Auswahl für das vermittelte Wissen orientiert sich an Themen mit der größtmöglichen Relevanz für spätere praktische Tätigkeiten im Feld Sozialer Arbeit. Das transferierte Wissen setzt einen Wissens-‚Anker‘, an den nach Bedarf selbstständig angeschlossen werden kann. Sie positioniert sich mit ihrer Zielsetzung und inhaltlichen Ausrichtung eindeutig und verführt¹⁹¹ mit der Mannigfaltigkeit praktischer Tätigkeitsfelder pragmatisch.

Mit der Vielfältigkeit praktischer Tätigkeitsfelder im Bereich Sozialer Arbeit kann dann umgegangen werden, wenn eine Positionierung und eine klare Zielsetzung verfolgt wird. Allein die grobe Vorstrukturierung von Lehrangeboten anhand der Stellenbeschreibung reicht nicht für eine Positionierung aus. In jedem Fall muss eine eigene Schwerpunktsetzung erfolgen. Gerade am

¹⁹¹ Vgl. zum Begriff der Verführung die Ausführungen zur „Verführungsphase“ bei der Vermählungsstrategie.

Anfang einer beruflichen Karriere im Hochschulkontext¹⁹² gestaltet sich die damit verbundene Positionierung herausfordernd, wie eine Professorin berichtet:

„Ich habe mich irgendwie versucht über die ersten Jahre zu hangeln. Ich [...] habe die ersten vier Jahre überhaupt keine Idee gehabt, was ich hier will und eigentlich machen wollte. Die Erwachsenenbildung wurde bewirtschaftet von zwei Oldies [Professoren], die haben ganz klar gesagt, das kannst du machen, wenn wir pensioniert sind. [...] Ich habe echt die ersten vier Jahre nächtelang gesessen und mich vorbereitet, mich in das ganze Thema Soziale Arbeit eingearbeitet. Ich hatte ja gar keinen blassen Schimmer, ich war immer nur ein, zwei Stunden vor meinen Studenten. Was mich wirklich gequält hat, war, dass ich nicht wusste, wo ich so meinen Schwerpunkt setzen soll. Die Soziale Arbeit ist ja wirklich so generalistisch, so breitbandmäßig, dass es ja wahnsinnig schwierig ist, einen Fokus, einen Schwerpunkt für mich zu finden. Das hat sich erst ganz langsam herauskristallisiert [...] durch die Theorien.“ (F02L07-P33)

Die Schwerpunktsetzung bezüglich des in Seminaren transferierten Wissens obliegt den professionellen Akteuren. Selbst bei einem vorgegebenen Lehrgebiet bleibt die Option, aber auch Verpflichtung zur eigenen Fokussierung aufgrund der Mannigfaltigkeit des Wissens bestehen. Gerade junge Hochschulprofessoren müssen erst eine eigene Position entwickeln, da sie oft, aufgrund vorhergehender Praxistätigkeiten, bisher weniger in wissenschaftliche Arbeitsprozesse involviert waren.

Der Prozess der Positionierung ist in der Vorbereitung auf den Wissenstransfer in Seminaren möglich. Doch erst wenn die eigene Positionierung erarbeitet wurde, können Seminare als befriedigendes Transferinstrument erlebt werden.

Neben der Nutzung vorhandener Strukturen kann die vorhandene Struktur jedoch auch anders ausgelegt und damit neu interpretiert werden. Eine Professorin beschreibt die Strukturinterpretation an folgendem Beispiel:

„An der Fachhochschule habe ich immer ein Seminar gemacht: Pilgerwege, Lebenswege. Das war immer mein Lieblingsseminar. Da sind wir auf den Jakobsweg gegangen – wandern, also pilgern. [...] Biografiearbeit wollten wir noch machen, das haben wir meistens nicht geschafft, weil die viel zu kaputt waren von der Strecke. Viele sind es das erste Mal gelaufen – auch so mit Rucksack von Haus zu Haus. Das habe ich immer in der Studienplanung verkauft als Methoden der Sozialen Arbeit. Es gab immer einen gewissen Widerstand, aber da die Präsidentin das unterstützt hat, ist das immer durchgegangen.“ (F11L23-P93)

Auslöser für diese Strukturinterpretation ist, dass die vorhandene Struktur nicht im gleichen Maß Optionen zur Verständigung bietet wie evtl. eine andere strukturelle Gegebenheit. Das Seminar wird in seiner Grundstruktur anders als üblich ausgelegt. So fährt die Professorin fort:

¹⁹² Im Universitätskontext tritt diese Problematik an dieser Stelle strukturbedingt nicht auf, da sich Universitätsprofessoren bereits mehrere Jahre vor der Berufung als Professor im wissenschaftlichen Kontext positionieren konnten. Eine zeitlich längere Tätigkeit im wissenschaftlichen Kontext erfordert eine Positionierung (vgl. Abschnitt 5.1). Der Unterschied zu Fachhochschulprofessoren liegt darin, dass Universitätsprofessoren vor ihrer Berufung schon mehrere Jahre an Universitäten bzw. in der Forschung beschäftigt waren.

„[...] mit den Studierenden kommt man ja ganz anders ins Gespräch. [...] Ich hab mich an einen erinnert, so ein richtiger verschrobener, kräftiger, junger Mann, der nicht weiß, wohin mit seiner Kraft, und der alle möglichen Kampfsportarten schon gemacht hat. Dann ist er halt auf den Pilgerwegen mitgegangen und dann war das total, er war total fasziniert [...]. Er hat versucht, mit mir Schritt zu halten, und wir haben dabei gesprochen und gequatscht und alles ganz locker. Der hat kaum geschafft, Schritt zu halten, weil er nicht mehr konnte. Er war total fasziniert, dass er plötzlich körperlich an seine Grenzen kommt, in einem Maß, wie er es vorher beim Kampfsport – also da, wo man einen richtigen Gegner hat – und dass er beim Laufen nur selber der Gegner ist. Also im Prinzip nur mit sich selber unterwegs ist und ohne Gegner an seine Grenzen kommt. Da hat sich für ihn eine völlig neue Welt eröffnet.“ (F11123-P93)

Der Effekt, der infolge dieser Strukturinterpretation entsteht, ist damit deutlich höher, als dies in der traditionellen Seminarform möglich wäre. In diesem Fall verläuft die Verständigung nicht über wissenschaftliches Wissen und einen diesbezüglichen Transfer, sondern sie erfolgt über die Reflexion des Erfahrungswissens.

Das Instrument des Seminars kann jedoch nicht nur von Professoren genutzt werden, sondern auch von Praxisakteuren, wie dies vor allem in der Hochschulstruktur üblich ist. Ein Organisationsleiter, der als Lehrbeauftragter an einer Fachhochschule tätig ist, beschreibt seine Nutzung der Seminarstruktur wie folgt.

„Was wir zunehmend brauchen ... auch der normale Sozialpädagoge [...] braucht Grundkenntnisse von Betriebswirtschaft. [...] Als ich ausgebildet wurde, gab es das nicht. Es ist mein aktueller Lehrauftrag an der Hochschule, da mache ich zwei Seminare pro Semester. Da geht es gar nicht darum, am Ende die Finanzbuchhaltung zu können oder sonst irgendwas, sondern ein Verständnis dafür zu kriegen: ‚Was kostet Soziale Arbeit?‘ Mal zu kapiieren: ‚Wie kommt da eigentlich der Chef da drauf, was im Tagessatz steht?‘ Und dann sagen: ‚Wenn die Kinder jetzt alle ausflippen, wir haben einfach nicht mehr Spielraum dafür, da noch eine halbe Stelle mehr in diese Wohngruppe aufzutun, weil so und so läuft das mit der Entgeltverhandlung.‘ Dafür ein Bewusstsein zu schaffen, das halt ich für etwas ganz Zentrales.“ (F03L08-P122)

Jeder Professionelle im Kontext Sozialer Arbeit braucht betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, um ein Verständnis für die strukturellen Optionen und Zwänge sozialer Organisationen zu erlangen. Das Instrument der Seminare kann von Praxisakteuren genutzt werden. Erfahrungsgeneriertes Wissen über die Akzeptanzschwierigkeiten im Organisationsmanagement kann dadurch theoriebasiert vermittelt werden. Im Zentrum steht nicht die Befähigung der Studierenden, sondern Ziel ist es, theoretische Wissensbestände erfahrungsgestützt zu transferieren, um ein Verständnis für die Funktionsweise von Organisationen zu erhalten.

Zusammenfassung

Zusammenfassend zeichnen sich die Präsentationsinstrumente dadurch aus, dass sie für den Transfer – gleichgültig, ob organisational oder professionell ausgerichtet – entwickelt, modifiziert bzw. uminterpretiert und erhalten werden müssen. Diese Herangehens- und Umgangsweisen mit

den Instrumenten markieren die strukturelle Arbeit, die von den professionellen Akteuren zu leisten ist. Erst diese Arbeitsprozesse ermöglichen einen Wissenstransfer. Sie finden aufgrund stetiger professions- und organisationsinterner und -externer Veränderungen kontinuierlich statt und können daher nicht in einmaligen Ablaufprozessen festgeschrieben werden.

Die Präsentationsinstrumente verweisen auf partizipativ-demokratische Strukturen, die das Involvement aller am Transfer beteiligten Personen ermöglichen. Erst durch die Beteiligung der Transferakteure können entsprechende Strukturen geschaffen, genutzt, modifiziert und erhalten werden. Transferakteure sind damit permanent auch mit der Arbeit an der Struktur befasst. Selbst wenn Strukturen aufgebaut sind, bleibt die Arbeit an der Ausgestaltung, an der Auseinandersetzung mit einer ggf. erforderlichen oder für sinnvoll erachteten Uminterpretation oder gar an der Modifikation des Rahmens. Schließlich muss auch auf Strukturerthalt geachtet werden, damit die Strukturen nicht z.B. Rationalisierungs- und Sparmaßnahmen zum Opfer fallen. Diese Rahmenarbeit zeichnet sich durch das Erfordernis flexibler Strukturbedingungen aus, weil Transferprozesse zur Verständigung zeitlich schwer abschätzbar bzw. planbar sind. Die Rahmenarbeit erweist sich wegen des Involvements verschiedenster akteurseigener Verständnisperspektiven als komplex und sowohl anspruchsvoll als auch herausfordernd für alle Beteiligten, wie sich vor allem in den Strategien der Beziehungsarbeit zeigen wird, die im Folgenden systematisch beschrieben werden.

6.2.1.2 Beziehungsarbeit in Vermählungsstrategien versus Übernahmestrategien

Die verwendeten Begriffe wie hier Vermählung, Einzelkämpfer, Verführung etc., beschreiben die Vorgehensweisen beim Transfer. Es handelt sich nicht um In-Vivo-Codes, sondern um ausgewählte Begriffe die plastische Bilder der jeweiligen Strategien abbilden.

Zwei Strategien zeichnen sich bei einem Transfer zur Verständigung ab: die *Vermählungsstrategie* und die *Übernahmestrategie*. Beide Strategien sind eingebettet in Beziehungsformen, deren Umwandlung sich im Verlauf der Strategie ereignen soll. Die Strategien zum Wissenstransfer können damit nur durch Beziehungsarbeit umgesetzt werden.

Die Strategie der Vermählung startet mit einer Einzelkämpferbeziehung, die im Verlauf eines dreistufigen Transferprozesses zu einem Empowerment-Verbund professioneller Akteure führt. Dagegen startet die Übernahmestrategie mit einer Reibung zwischen den Akteuren, und diese

Beziehung der Kritik wird im Verlauf eines ebenfalls dreistufigen Transferprozesses zu einer Akzeptanzbeziehung entwickelt. Beide Beziehungsarbeitsprozesse zum Transfer der Verständigung werden im Folgenden rekonstruiert.

Vermählungsstrategie – von der Einzelkämpferbeziehung zum Empowerment-Verbund

Bei der Vermählungsstrategie bleiben die Wissensbestände der am Transfer beteiligten Akteure zunächst nebeneinander stehen. Im Verlauf des Transferprozesses werden die akteursindividuellen Wissensbestände miteinander vermählt, wodurch ein verändertes, neues Verständnis generiert wird. Da die Vermählung nur gelingt, wenn die Wissensbestände des je anderen gekannt werden, muss der Blick auf die Beziehung zwischen den Akteuren gelenkt werden.

Professionelle der Sozialen Arbeit führen zunächst eine professionelle Beziehung zum direkten Kooperationspartner, d.h. zum Klienten, Studenten oder Mitarbeiter. In diesen Kooperationsbeziehungen nutzen Professionelle ihre Wissensbestände, indem sie von ihrer professionellen, dem anderen fachlich oder organisational überlegenen Position aus die Beziehung gestalten. In jeder Beziehung, und insbesondere in herausfordernden Beziehungen, treten immer wieder Probleme oder Fragen auf, die es gemeinsam zu lösen gilt. Die Beziehung zwischen dem Professionellen und dem direkten Kooperationspartner wird hier als Einzelkämpferbeziehung bezeichnet, denn die Professionellen vertreten als ‚Einzelkämpfer‘ die professionelle Position gegenüber dem direkten Kooperationspartner – sie arbeiten im organisationalen Alltag nebeneinander und damit jeder für sich in seinen Einzel-Kooperationsbeziehungen. Der Transfer von Wissen über diese Einzelbeziehungen im professionellen Verbund führt dazu, dass diese Beziehungen ihren Einzelkämpferstatus verlieren. Im Verbund mit anderen Professionellen, wie z.B. in Teamsitzungen oder bei Netzwerktreffen, können durch einen Transfer zur Verständigung adäquate Lösungen gefunden oder Innovationen generiert werden. Der Zusammenschluss mit anderen ermöglicht durch den Zugewinn von Wissensbeständen, über die die anderen verfügen, eine Handlungs- bzw. Positionsermächtigung, ein Empowerment¹⁹³ professioneller Akteure. Eine Organisationsleiterin erläutert am Beispiel einer Teamsitzung, wie sich das gestalten kann:

„Der Sinn des Teams und die Qualität des Teams sind, dass es verschiedene und sehr vielfältige Perspektiven hat. In der Fallbesprechung bekommt der Mitarbeiter ein Stück mehr einen diagnostischen Blickwinkel und kann dann auch zusammen mit dem Team und mit mir auch die Beratung kompetenter planen. SELTEN

¹⁹³ Empowerment wird hier entsprechend dem Empowerment-Konzept als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden, wobei das Konzept hier nicht als Handlung aufgefasst wird, sondern auf der Ebene der Verständigung bleibt (vgl. z.B. Miller/Pankofer 2002 u.a.). Damit wäre die hier angesprochene Form evtl. eine Vorstufe bzw. erste Stufe im Rahmen des Empowerment-Konzepts. Eine vertiefte Auseinandersetzung erfolgt in Abschnitt 7.1.3.

machen wir es gut, laufende Fälle darzustellen. [...] Für uns alle ist es eigentlich immer sehr ergiebig zu sehen, wie Mitarbeiter in den wirklich sehr schwierigen Fällen dann auch zu einem guten Beratungsergebnis kommen.“ (F10L22-P15)

Generell arbeiten Professionelle in der Sozialen Arbeit eigenverantwortlich mit der Klientel und erst vermittelt über die Klientel im Verbund mit anderen Professionellen. Der Einbezug der Wissensbestände aus anderen Einzelarbeitsbeziehungen ermöglicht es, die eigenen Wissensbestände zu multiplizieren. Der Gewinn des Einsatzes von Transferinstrumenten liegt damit nicht nur in der Option eines Wissenstransfers überhaupt, sondern auch in dessen Qualität. Durch den Vorgang des Transfers eigener Wissensbestände und die Partizipation an den Wissensbeständen anderer Professioneller entsteht ein Zugewinn an Wissen. Die Vernetzung mit anderen ist für den Transfer von Wissen gerade in herausfordernden Einzelbeziehungen äußerst relevant. Der Empowerment-Verbund ermöglicht dabei fachliche Unterstützung und eine emotionale Handlungsentlastung. Das dadurch gewonnene erweiterte Handlungsverständnis stellt den Zugewinn dar.

Neben dem Zugewinn an Handlungsverständnis konnten weitere Zugewinnoptionen im Rahmen professioneller Tätigkeiten rekonstruiert werden. So berichtet ein Professor über einen Zugewinn an theoretischem Wissen in einem theoriefokussierten Arbeitskreis:

„Dieser [Arbeitskreis] ist auch ein Terrain des sozialen Austauschs, ist so lange Freundschaft. Das ist eine Möglichkeit, sich sowohl unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten, unter kritisch-politischen Gesichtspunkten wie unter persönlich-sozialen Aspekten zu treffen. Ganz klar – das krieg ich ja bei anderen Arbeitsgruppen, wissenschaftlichen Arbeitsgruppen, Arbeitszusammenhänge, die sehr lange, sehr stabil sind [...], mit – dass wir in diesem Arbeitskreis bemerkt haben, dass wir sowohl bei den Soziologen wie bei den Erziehungswissenschaftlern, dann wieder Literatur, und zwar mit einer fundiert durchgearbeiteten Quelle und nicht nur den durchgearbeiteten Klappentext, dass wir dadurch oft vorne dran waren.“(F11L28-P32)

Die Zugewinne sind in diesem Fall vor allem theoretisch-wissenschaftlicher Natur, doch daneben bilden sich in dem Zitat auch gesellschaftspolitische Zugewinne und soziale Aspekte der Vergemeinschaftung ab. Der Zugewinn ist in allen Fällen mehrdimensional, ob der Transfer sich nun fachlich auf Handlungs- oder Wissenschaftsorientierung konzentriert. Die Form der Verständigung, die sich hier abbildet, beruht auf längerfristigen Kooperationsbeziehungen, die freundschaftlichen Beziehungsmustern gleichen bzw. sich zu solchen entwickeln können.

Dieser Wissenstransfer gestaltet sich in einem Dreischritt: Verführung, Annäherung und schließlich Vermählung. Der dreistufige Transferprozess wird erläutert anhand der

- a) Verständigung professioneller Akteure im gleichen Feld, d.h. Verständigung professioneller Akteure im praktischen Kontext bzw. im wissenschaftlichen Kontext

- b) und der Verständigung professioneller Akteure zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis.

a) Verständigung professioneller Akteure im gleichen Feld

Die Verständigung professioneller Akteure kann kognitiv, emotional und normativ erfolgen. Alle drei Formen werden im Folgenden anhand von Beispielen rekonstruiert. Sie lassen sich nicht immer eindeutig analytisch trennen, was im Anschluss bei der Zusammenfassung der Divergenzen sichtbar wird.

Erstes Fallbeispiel: kognitive Verständigung

1. Verführung

Die Vermählungsstrategie startet mit der Verführung zu neuem Wissen. Kontextbezogen besteht immer wieder eine Notwendigkeit, neue Wissensbestände zu transferieren. Dafür wird der Transferraum im Kontext der Präsentationsinstrumente genutzt. Der Prozess der Verführung kann sich als eine ‚Verführung zu neuer Erkenntnis‘ gestalten. Das veranschaulicht ein Manager im Rahmen einer Organisationskonferenz:

„Unsere Aufgabe ist es eher, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf dem Laufenden zu halten, was es alles gibt. Wenn man das hinkriegt, dann fangen auch diese Kommunikationsprozesse von alleine, ganz von alleine an zu laufen. Wir machen einfach FAST keine Veranstaltungen mehr für einzelne Abteilungen, sondern alles, was jeden betreffen könnte, da laden wir einfach nur quer ein. So [...] haben wir jetzt unser Leitbild entwickelt. Da sitzen dann plötzlich die Kinderpflegerin mit der Hauswirtschaftskraft und einem Abteilungsleiter und was weiß ich wem zusammen in einer Arbeitsgruppe. Das ist so WERTVOLL, angefangen von Aha-Erlebnissen: ‚Ach, bei euch läuft das so!‘ Ja, bis hin zu dem, dass wir dann hinterher merken: Hoppla, da nehmen die plötzlich untereinander Kontakt auf und fragen dann: ‚Du hast doch mal erzählt, dass ...‘ Also, das ist spitzenmäßig. Von daher lassen wir diese Querkommunikation lieber freier laufen.“ (F03L08-P92)

Die Organisationsakteure werden verführt, sich in einem demokratischen Setting neues Wissen anzueignen, indem sie einen Zugewinn an Wissensperspektiven erzielen. Zugleich werden sie dabei stets aufgefordert, ihre eigenen Wissensbestände mitzuteilen, d.h. in den Wissensvorrat einzuspeisen. Die so geschaffene Vernetzung, die das Instrument der Organisationskonferenzen ermöglicht, verführt darüber hinaus zu einem weiteren Transfer von Wissen. Dieser zusätzlich offerierte Wissenstransfer überschreitet den formalen Rahmen und impliziert damit auch einen informellen Wissenstransfer.

Prinzipiell können alle Transferinstrumente zur ‚Verführung‘ in diesem Sinn eingesetzt werden. Dafür müssen Anreize geschaffen werden, wie z.B. die Partizipation an Organisationsprozessen (hier gemeinsame Entwicklung eines Leitbilds). Mithilfe der eingesetzten Transferinstrumente kann ein Transferprozess initiiert werden. Damit der Transferprozess als inhaltlich wertvoll erlebt werden kann, sieht dieser Organisationsleiter eine partizipativ-demokratische Organisationskultur als nötig an. Er vertraut auf das Wissen seiner Beschäftigten und geht davon aus, dass die Einspeisung dieses Wissens wertvoll für die Organisation ist.

2. Annäherung

Der Prozess der Annäherung bildet sich hier als ein kognitiver Arbeitsprozess ab, für den neben der Motivation vor allem Aufmerksamkeit und Achtsamkeit wesentlich sind. Der oben zitierte Organisationsleiter löst diesen Arbeitsprozess durch die Anerkennung der Wissensbestände der Mitarbeiter aus, wodurch ein reger Transfer der Wissensbestände erst möglich wird. Das Vertrauen in das Wissen der Mitarbeiter bringt auch ein Vertrauen in die Handlungskompetenz der Mitarbeiter mit sich. Hier erfolgt eine kognitiv-wissensbezogene Annäherung, die durch eine gemeinsame Zielsetzung – in diesem Fall die Entwicklung eines Leitbilds – gebündelt wird. Da verschiedene Wissensbestände von Akteuren aus unterschiedlichen Abteilungen und mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund im Spiel sind, erfordert diese Phase eine Präsentation und einen Austausch über die individuellen Wissensbestände.

3. Vermählung

Die Bereicherung, d.h. den Zugewinn dieses Transferprozesses sieht der zitierte Organisationsleiter in der wissensbezogenen Sättigung für die Leitbildgestaltung. Daneben und darüber hinaus entwickeln sich zugleich weitere Transferverläufe. Diese führen formell oder aber auch informell zu einem Austausch der Wissensbestände und zu einer gegenseitigen Annäherung an das Wissen der jeweils anderen, etwa durch „Aha-Erlebnisse“, die ebenfalls neue Erkenntnisse ermöglichen. Dieser Prozess regt in der Ausgestaltung zu einer ‚Drittlösung‘ an. Eine Drittlösung ist eine nicht von vornherein gegebene und vorbestimmte Problemlösung, die in der Aushandlung zwischen den Akteuren erst entsteht. Wie eine solche Drittlösung ausgehandelt und auf einen gemeinsamen Nenner gebracht wird, beschreibt eine Universitätsprofessorin, die ein Gespräch mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin im Rahmen eines Forschungsprojekts referiert:

„Eigentlich wurde alles [der Transferprozess] in dem Moment angestoßen, als die [Mitarbeiterin] gesagt hat: ‚Du, ich sehe da ein Problem, wie ich mit dem Fall umgehen soll!‘ Die ist klasse, die kritisiert mich ganz oft. Finde ich großartig. Ja, weil dadurch kommt man – das ist auch das, was eigentlich Spaß macht – bei

der Forschung in einen Austausch, bei dem man wirklich nicht weiß, was rauskommt, wenn man gemeinsam sucht: ‚Könnte es dies sein? Könnte es jenes sein?‘ Das gehört für mich dazu, ist für mich sehr stark mit Forschung verbunden, dass wir alle eigentlich nicht wissen, was rauskommt, und man so gemeinsam auf der Suche ist und sich dann oft von jeder Seite mal ein bisschen annähert und wieder verwirft und wieder weitermacht.“ (F11L23-P134)

Das Durchlaufen der drei Phasen des Beziehungsarbeitsprozesses mündet im Aushandlungsprozess¹⁹⁴ in Vorschläge eines gemeinsamen Verständnisses. Dies sind noch erste Ideen, die aus dem jeweiligen (neuen) Akteursverständnis entspringen, sie treffen allerdings noch nicht die Problematik im Detail, weshalb ein Kreislauf von Versuchen und Irrtümern folgt. Erst durch die gemeinsame Annäherung gelangt ein gemeinsames Verständnis immer mehr ins Licht des Suchscheinwerfers. Jeder in den Transferprozess involvierte Akteur ist gefordert, seine Verständnisperspektive einzubringen und sich an der Aushandlung zu beteiligen. Unerlässlich ist eine anerkennende und ergebnisoffene Haltung, ebenso wie die Wertschätzung gegenüber dem jeweiligen Verständnis der anderen. Mit Kreativität können Ideen und Vorstellungen der Transferakteure verhandelt und schließlich zu einem für alle akzeptablen Verständnis vermählt werden.

Neben der Verführung zu neuen wissensbezogenen Erkenntnissen existiert auch eine Verführung zur Handlungsentlastung durch den Transfer von Wissen.

Zweites Fallbeispiel: normative Verständigung

1. Verführung

Wie sich die Verleitung zum Transfer hier gestaltet, erläutert ein Sozialpädagoge im mittleren Management im Rahmen einer Fallbesprechung:

„Das Gute hier ist, dass sie [Mitarbeiter] es [ihre Arbeitstätigkeit] mit vollen Einsatz und Herzblut machen. Aber man merkt, wenn man zwei drei Spätdienste mit Schreien [...] hatte, dann sieht man das den Mitarbeitern einfach an, die sind fertig. [...] Ich kriege auch ein bisschen einen moralischen Konflikt: Einerseits möchte man natürlich der Bewohnerin hier eine Heimat bieten, die Möglichkeit zu Hause existiert ja nicht, und andererseits muss man ja auch das Team schützen. Gerade jetzt in [Sozialarbeiterin] Position, die sitzt da wirklich zwischen zwei Stühlen. Da wird auch sehr viel drüber gesprochen – gerade wir sprechen viel drüber –, um auszuloten, was können wir machen, und um die Entscheidung, die sie gefasst hat, nochmals abzusichern.“ (F01L03-P17)

¹⁹⁴ Hier wird von Aushandlungen im Sinne von Strauss (1978, S. 234) gesprochen (vgl. Kapitel 2). Die Aushandlung nach Strauss ist im Modus der kognitiven Verständigung relevant, der Terminus kann jedoch weder den Begriff der Annäherung noch den Begriff der Vermählung ersetzen. Aushandlungsprozesse durchziehen und markieren die Annäherungsphase, doch letztlich erfolgt die Vereinigung der vorhandenen mit den neuen Wissensbeständen intersubjektiv (vgl. dazu Abschnitt 6.1.4).

Die Anerkennung der Arbeitsleistung erscheint gerade in herausfordernden und schwierigen Situationen besonders wesentlich. Der zitierte Sozialpädagoge vertraut darauf, dass die Sozialarbeiterin professionell handelt und somit adäquate Entscheidungen trifft. Der strukturelle Rahmen der Fallbesprechung ermöglicht einen Transfer, doch die wertschätzende und verständnisvolle Haltung des leitenden Sozialpädagogen bestimmt die Art des Transfers von Wissen. Denn die wertschätzende und verständnisvolle Haltung schafft den Anreiz, nicht nur über Erfolge, sondern auch über Schwierigkeiten, Herausforderungen und Misserfolge im Einzelkontakt zu sprechen. Die partizipativ-demokratische Organisationskultur schließt damit auch immer die Anerkennung Professioneller als professionelle Experten ein.

2. Annäherung

Der Prozess der Annäherung gestaltet sich hier als ein normativer Arbeitsprozess, in dem die Handlungsanstrengungen in Relation zu den Handlungsmöglichkeiten gesetzt werden. Das Dilemma zwischen dem Wunsch, der Bewohnerin eine Heimat zu bieten, und dem Wunsch, das Team zu schützen wird durch einen Transfer von Wissen zwischen verschiedenen professionellen Akteuren aus unterschiedlichsten Perspektiven immer wieder aufs Neue beleuchtet.

3. Vermählung

Durch den kontinuierlichen Transfer der individuellen Wissensbestände zu einem konkreten Fall (wie im obigen Zitat) entsteht eine langsame, aber kontinuierliche gemeinsame Annäherung an eine Problemlösung. Wenngleich die Professionelle die Entscheidung für den Einzelfall zu treffen hat, ermöglicht ihr der Transfer doch einen Wissenszugewinn, der eine Handlungsentlastung in Bezug auf einen „moralischen Konflikt“ bietet.

Eine dritte Form betrifft die Verführung zur Handlungssicherheit.

Drittes Beispiel: emotionale Verständigung

1. Verführung

Eine Organisationsleiterin beschreibt die Konkretisierung und Sensibilisierung für ein Handlungsproblem im Rahmen einer Fallbesprechung:

„Der [Mitarbeiter] stellt den Fall vor und sagt am Anfang, was er für eine Fragestellung an uns hat. Danach stellen die Mitarbeiter Fragen, Ergänzungsfragen, was sie noch wissen wollen. Dann fangen sie an zu berichten, wie es ihnen bei dem Fall ergangen ist. Zum Beispiel wenn einer kaum Zugang zu seinem Inneren

hat, zu seiner Emotionalität, reagieren die Mitarbeiter oft so darauf, dass sie sagen: ‚Es ist langweilig.‘ Oder: ‚Ich bin fast eingeschlafen.‘ Oder: ‚Es fiel mir schwer zuzuhören.‘ Und einer sagt, er wurde ärgerlich. Das sind alles eben die Hinweise, was bei dem Fall los ist. Wenn einer sogar sagt, er ist jetzt ärgerlich geworden, kann man sagen, das könnte eine Übertragung, Gegenübertragung sein von dem Fall, dass dieser Ratsuchende keinen Zugang zu seinem Ärger hat. Derjenige, der den Fall dargestellt hat, nimmt das wahr und sagt dann selber am Schluss, was er oder sie für sich jetzt aus dem Fall herausgezogen hat. Das ist eigentlich Balint im Grunde – die Methode heißt Balint-Gruppenarbeit.“ (F10L22-P17)

Die Option, im Rahmen der Fallbesprechungen einen Fall zu präsentieren, ermöglicht den Professionellen einen Zugewinn an Handlungssicherheit. Damit verleitet das Setting der Fallbesprechung zur Präsentation, die hier theoretisch und methodisch-konzeptionell orientiert stattfindet.

2. Annäherung

Die Vorstellung des Transferthemas steht stets am Beginn der Annäherungsphase, bevor eine Konkretisierung und Sensibilisierung anschließen kann. Professionelle versuchen das Thema bzw. den Problembereich zu konkretisieren, indem sie akteursindividuell zusätzliches Wissen akquirieren. Durch diesen Vorgang können professionelle Akteure für das Problem, das Thema, den Fall sensibilisiert werden. Erst die Konkretisierung und Sensibilisierung erlaubt eine weitere Annäherung an das Thema, nun können verschiedene Erlebensperspektiven mitgeteilt werden. Wissenschaftliches Wissen bildet den Hintergrund, um methodisch strukturiert Erfahrungswissen zu akquirieren. Gerade die divergierenden Verständnisweisen tragen zu einem erweiterten Verständnis des Falls bei. Damit steht nicht eine mögliche Annäherung an die eine Wahrheit über den Fall oder an ein theoretisches Erklärungsmuster im Zentrum, sondern eine Annäherung an den Fall aus unterschiedlichsten Perspektiven. Das Thema muss dabei abgegrenzt und konkretisiert werden, um es bearbeiten zu können.

3. Vermählung

Die Verknüpfung der divergierenden Perspektiven zu einem schlüssigen Gesamteindruck des Falls geschieht im Verlauf der Fallbesprechung. Das weitere Handlungsvorgehen liegt hingegen im Ermessen des Professionellen, der den Fall präsentiert hat. Das Zusammenführen divergierender Einzelerfahrungen stellt einen Zugewinn an Wissen dar und erlaubt es, Handlungsentscheidungen gezielter zu treffen.

Zusammenfassung

Insgesamt kann eine Verführung der Akteure bei dieser Transferstrategie und in dieser feldbezogenen Konstellation in dreierlei Hinsicht stattfinden: erstens zu neuen Erkenntnissen

(kognitiv), zweitens zur Handlungsentlastung (normativ) und drittens zur Handlungssicherheit (emotional). Die dargestellten Beispiele fokussierten auf einen Wissenstransfer im formalen Rahmen. Doch neben der Verführung in organisierten Zusammenkünften gibt es auch immer wieder Situationen, in denen ein informeller Transfer stattfinden kann. Eine Wissenschaftlerin berichtet von einem Tür-und-Angel-Gespräch:

„Eigentlich wurde alles [der Transferprozess] in dem Moment angestoßen, als die [Mitarbeiterin] gesagt hat: ‚Du, ich sehe da ein Problem, wie ich mit dem Fall umgehen soll!‘“ (F11L23-134)

Die Verführung zum Transfer kann somit immer auch informell gegeben sein. Im zitierten Fall hat eine ungelöste Herausforderung zu einem solchen informellen Transferprozess verleitet.

Die Annäherung ist durch ein schrittweises Vorgehen geprägt. Dies gilt analog für den praktischen und für den wissenschaftlichen Kontext. Da die obigen Beispiele im Wesentlichen aus dem Praxiskontext stammten, werden sie nun anhand eines Beispiels aus dem wissenschaftlichen Kontext ergänzt. Ein Universitätsprofessor berichtet von einem Arbeitskreis, in dem jeden Montag gemeinsam Publikationen besprochen und bearbeitet werden. Er erzählt von zwei Autoren, die ein Buch veröffentlicht haben, welches beim vergangenen Treffen „durchgeackert“ wurde:

„Die [Autorennamen] haben vor kurzem ein Buch veröffentlicht. [...] Natürlich haben wir uns das gleich vorgenommen und hier durchgeackert, das ist klar. Das ist auch ein Terrain des sozialen Austauschs, ist so lange Freundschaft. Das ist eine Möglichkeit, sich sowohl unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten, unter kritisch-politischen Gesichtspunkten wie unter persönlich-sozialen Aspekten zu treffen. Ganz klar, [...] das motiviert immer wieder, am Ball zu bleiben. [...] Es verändert sich immer wieder etwas: Der wissenschaftliche Blick auf soziale Verhältnisse erneuert sich immer wieder, verschiebt sich immer. Es ist spannend, das zu verfolgen, und ein Stück weit ist es manchmal quälend und auch anstrengend.“ (F11L28-P30-35)

Das Instrument der mündlichen Präsentation in der Form des Arbeitskreises verführt zum Austausch. Der Transfer selbst bedeutet, in einem freundschaftlichen und damit wohlgesonnenen vertrauten Umfeld gemeinsam in ein Thema hineinzugehen und dieses zu erhellen. Dafür ist eine stetige Annäherung durch Einlassen auf die Thematik und auf die dargestellten Perspektiven erforderlich. Die Auseinandersetzung erfolgt dabei unabhängig vom Lustgefühl, die Motivationsgründe für die Mitwirkung am Arbeitsprozess liegen vielmehr in den anderen Akteuren. Denn die Folge ist, dass sich die eigene Verständnisperspektive durch diesen Arbeitsprozess verschieben und verändern kann, und das immer wieder aufs neue. In der Phase der Annäherung ist somit auch eine normative Komponente enthalten, die das Zulassen von Revisionen und Neuerungen impliziert.

Die Vermählung kann auf zwei Ebenen erfolgen. Einerseits kann eine *akteursindividuelle* Verbindung der Wissensbestände stattfinden, wie dies z.B. häufig in Fallbesprechungen praktiziert wird. Aus der Vielfalt an Perspektiven können Professionelle die für sie stimmigsten Erfahrungswissensbestände „pflücken“ und ausgehend von dieser Perspektive ihre Handlungen koordinieren. Die Verbindung der Wissensbestände kann sich somit für die einzelnen Akteure unterschiedlich gestalten, da ihre Relevanzen je nach Position auf dem Kontinuum verschieden sind (vgl. Abschnitt 5.1). Werden andererseits *gemeinsame Problemlösungen* angestrebt, die organisations- oder professionsbezogen umzusetzen sind, gestaltet sich der Prozess der Vermählung nicht nur durch die Verschmelzung externer Wissensbestände mit den eigenen. An diesen Prozess muss dann ein weiterer Prozess anschließen, in dem eine *Drittlösung* ausgehandelt wird. Darüber hinaus kann der Verständigungstransfer auch zu gemeinsamen Projekten anregen. Er bleibt dann nicht ohne Folgen bzw. hat Nachwirkungen, wie folgendes Zitat eines Universitätsprofessors veranschaulicht:

„Im Wissenschaftsbereich ist ein Wissenschaftstourismus [...], der bleibt oft punktuell, weil man nicht permanent immer die Stränge so weben kann und so dicht halten kann. Das hängt von deren Themen ab, von der Kompatibilität der Personen, vom strategischen Interesse. ‚Haben wir da gemeinsam was, was für dich und mich interessant ist oder für uns interessant ist, das weiterzutreiben?‘“ (F11L28-P142)

Besteht ein Interesse an den Themen anderer Akteure, dann gibt es die Möglichkeit zur Planung gemeinsamer Projekte. Systematisch wird nach dem Gewinn für alle Beteiligten geschaut. Im Wissenschaftsbereich bietet sich dieses Vorgehen an, da man wie ein Tourist punktuell in verschiedene Themen und Bereiche und damit in andere Verständnisweisen eintauchen kann. Wesentlich erscheint die Anschlussfähigkeit an das eigene Verständnis. Wenn diese Voraussetzung gegeben ist und ein Partner für ein Projekt gefunden wurde, kann eine Verschmelzung der Wissensbestände stattfinden, was zu neuen Synergien führen kann.

b) Feldübergreifende Verständigung zwischen professionellen Akteuren in Wissenschaft und Praxis

Bei dieser feldbezogenen Konstellation kann die Verständigung zwischen den professionellen Akteuren praxis- oder wissenschaftsinitiiert erfolgen. Beide Formen tragen zu einem Zugewinn für die Profession bei.

Erstes Fallbeispiel: Praxis als Gewinn für die Wissenschaft

1. Verführung

Eine Verführung zu einem neuen Thema kann dadurch zustande kommen, dass man sich in den jeweils anderen Arbeitskontext begibt, in diesem Fall aus dem Kontext der Wissenschaft in den der Praxis, und dort plötzlich auf das Thema stößt. So beschreibt eine Fachhochschulprofessorin, dass sie auf einem ihrer Praktikumsbesuche in einer sozialen Einrichtung auf eine Problematik aufmerksam wurde:

„Und eines Tages waren wir in einer Obdachloseneinrichtung, das weiß ich heute noch. Da war ein sehr netter junger Sozialarbeiter und der hat uns das ALLES erläutert. Er erzählte eben, dass bis vor kurzem ganz viele Polen hier gewesen sind, weil eben viele illegale Polen nach München kommen, die hier auf den Baustellen arbeiten und hier in den Privathaushalten arbeiten. Die hätten die ganze Einrichtung quasi übernommen und hätten ihre Wäsche gewaschen und wären da versorgt worden. Und das wäre ja nun wirklich nicht gegangen, weil das sei ja nicht der Auftrag dieser Obdachloseneinrichtung. Jetzt sind aber wieder die bayerischen Obdachlosen dort, wie es sich gehört, weil sie haben es irgendwie geschafft, diese Polen wieder zu vertreiben. Dann habe ich mir gedacht ‚ah ha ... und was jetzt?‘ [...] So bin ich aber überhaupt erst einmal darauf gestoßen, dass es eine größere Gruppe an Menschen gibt, die hier eigentlich nicht sein dürfen und die aber auch mit der Sozialen Arbeit in Berührung kommen.“ (F02L09-P65-71)

In diesem Beispiel ‚verführt die Praxis die Wissenschaft‘: Durch den Wissenstransfer wird diese Professorin auf ein Problem aufmerksam gemacht, das ihr Interesse weckt. Verführt zu diesem Thema, versucht sie sich ihm anzunähern.

In allen Fällen konstituiert sich ein Thema oder eine Herausforderung als Triebfeder für den Transfer, weshalb der Transfer sich immer nur um einen spezifischen Ausschnitt professioneller Tätigkeit drehen kann. Dieser Transferrahmen wird im zweiten Schritt, der Annäherung, abgesteckt.

2. Annäherung

In der Phase der Annäherung setzen sich die Transferakteure mit dem Transferthema auseinander und versuchen durch einen Zugewinn an Wissen einen Themenbereich zu bearbeiten bzw. zu erhellen. So fährt die befragte Fachhochschulprofessorin fort:

„Dann habe ich den gefragt: ‚Ja, und was ist mit den Polen geworden?‘ Ja, das weiß er nicht, hat er gesagt. Es sei ja auch irgendwie seine Aufgabe, sich um die Münchner Obdachlosen zu kümmern und nicht um irgendwelche dahergelaufenen Polen. [...] Dann sind wir nach Hause gegangen und haben ganz lange mit den Studenten darüber diskutiert. Wir waren alle der Meinung: ‚Das kann es ja wohl irgendwie nicht sein.‘ Gleichzeitig haben wir natürlich die Position dieses jungen Mannes auch gesehen, der muss ja auch irgendwie Bericht erstatten – seinem Träger gegenüber –, was er da eigentlich so macht, und es ist ja in der Tat nicht sein Job, die illegalen Polen dann mit Tee zu versorgen.“ (F02L09-P68-69)

Die Befragte versucht sich dem Thema anzunähern, indem sie den Sozialarbeiter, der Zugang zu dem Thema hat, aufmerksam, aber irritiert befragt. Dann treten die Logiken von Wissenschaft und Praxis hervor: Während der Sozialarbeiter auf seine Aufgaben im Kontext seiner praktischen Tätigkeiten verweist und sich damit von einem weiteren Transfer abgrenzt, sieht die Professorin die Problematik der Illegalität in einem größeren Rahmen. Eine Annäherung der Transferakteure ist dadurch nicht möglich.

Während sich das Problem der Illegalität für den Sozialarbeiter durch das Fernbleiben der Personengruppe gelöst hat, fängt für die Fachhochschulprofessorin hier das Wissenschaftsproblem an. Sie hat damit eine andere Sichtweise als der Praxisakteur, wenngleich sie ohne den Praxisakteur das Problem nicht gesehen hätte.

Dagegen findet eine thematische Auseinandersetzung mit den Studenten statt. Bei diesem Transfer kommt es durch den Austausch der Verständnisweisen zu einer Annäherung. Dabei stimmen die Studierenden mit ihr überein, dass eine Unterscheidung zwischen heimischen und ethnischen Bedürftigen nicht akzeptabel ist, zugleich aber dem Sozialarbeiter keine Böswilligkeit unterstellt werden kann. Durch ihre Beziehung zu den Studierenden kann die Professorin ihre wissenschaftliche Verständnisweise einbringen und diese mit einer in der Regel eher praxisgeprägten Verständnisweise der Studierenden austauschen. Dadurch findet eine Annäherung der Transferakteure statt.

Die Bemühungen der Transferakteure, sich der Thematik von verschiedenen Seiten aus anzunähern, ermöglichen ihnen eine wissensbezogene Annäherung.

3. Vermählung

Die Auseinandersetzungen mit dem Thema münden für die Interviewte in eine Verbindung der praktischen Problematik mit der wissenschaftlichen Logik. Ihre thematische Verknüpfung von wissenschaftlichen und praktischen Aspekten beschreibt die Professorin wie folgt:

*„Wir als Fakultät haben uns auch um dieses Thema in irgendeiner Form zu kümmern, und sei es in der Form, dass man beschreibt, dass es das gibt. So bin ich damals eigentlich auch auf dieses Thema gekommen.“
(F02L09-P71)*

Die befragte Professorin sieht ihre professionelle wissenschaftliche Verpflichtung in der Bearbeitung dieser im Feld der Praxis auftretenden Problematik. Dabei geht es ihr nicht um die praktische Lösung des Problems, sondern um eine wissenschaftliche Bearbeitung. Sie vermählt die beiden Aspekte und generiert damit neues Wissen für die Profession, ausgehend von der

Praxisproblematik, die sie als Wissenschaftlerin veranlasst hat, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Daneben bildet sich im Datenmaterial auch der umgekehrte Fall ab, indem ‚die Wissenschaft die Praxis verführt‘.

Zweites Fallbeispiel: Wissenschaft als Gewinn für die Praxis

1. Verführung

Eine Wissenschaftlerin berichtet über die Verführung von professionellen Praxisakteuren zu einem Wissenstransfer über deren Arbeitstätigkeit im Bereich von Trennung und Scheidung, um für ein von ihr durchgeführtes Forschungsprojekt an praxisrelevante Wissensbestände zu gelangen.

„Wir haben das so gemacht, dass die potenziellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen sich zu einer Vorbereitungsgruppe zusammenschließen oder -schlossen oder eine Auswahl der Teilnehmer, um Themen zu identifizieren, die für sie in der Praxis wichtig sind, wo sie aber eben auch einen Wissensbedarf oder Wissenslücken haben.“ (F05L15-P8)

Die professionellen Praxisakteure ließen sich auf das Setting der Wissenschaftlerin ein und teilten ihre Wissensbestände bzw. Wissensbedarfe. Die Praxisakteure unterstützten sie dabei, das Forschungsvorhaben zu konkretisieren bzw. inhaltlich auf die Bedarfe zu fokussieren. Damit dieses Vorhaben gelingen kann, ist eine entsprechend interessierte Haltung unerlässlich:

„[...] wo sie [die Forschung] wirklich begleitend, partizipativ und frühzeitig ist, habe ich eigentlich durchgehend nur gute Erfahrungen gemacht. Weil wenn die merken, dass man wirklich an ihrer Arbeit interessiert ist und dass man zuhört und auch versucht zu verstehen und [...] das dann rechtzeitig rückmeldet, dann erzeugt man einfach ein Stück Aufbruch.“ (F05L15-P142)

Eine freundschaftliche Haltung gegenüber den Transferakteuren zeichnet laut dieser Wissenschaftlerin gelingende Transferprojekte aus. Fachliche Nähe, Teilhabe und Ehrlichkeit sind Rahmenbedingungen für eine freundschaftliche Kooperationsbeziehung. Rekonstruiert werden konnte eine interessierte Haltung, die sich z.B. im Interesse am anderen, an dessen Tätigkeit und Verständnisperspektiven widerspiegelt.

2. Annäherung

Die Annäherung an die Thematik gelang durch ein gegenseitiges Interesse einerseits aus wissenschaftlicher und andererseits aus praktischer Perspektive. Die Wissenschaftlerin beschreibt die Annäherung als ein Zirkeln um ein gemeinsames Erkenntnisinteresse:

„Im Idealfall muss eine konkrete Fragestellung oder ein bestimmtes Thema vorliegen, um das der Austausch letztendlich kreist. Wie in einem früheren Projekt zu Trennung und Scheidung, da musste es irgendwie ein gemeinsames Erkenntnisinteresse oder Interesse geben, an einem Thema zu arbeiten, das dann mehr oder weniger zielgerichtet ist.“ (F05L15-P101)

Erst eine partizipativ-demokratische Forschungskultur und Haltung ermöglichte es den Akteuren, sich der Thematik zu nähern und das Thema inhaltlich abzustecken bzw. fokussiert einzudämmen. Die Haltung professioneller Akteure in der Phase der Annäherung fasst eine Professorin im Rahmen eines Forschungsprojekts prägnant zusammen:

„[...] dass man auch versteht, was der jeweils andere meint. Es erfordert natürlich möglicherweise auf beiden Seiten Kurskorrekturen – also zumindest verbaler Art. Das heißt ja nicht unbedingt, dass es im Handeln sich dann auch so äußert. Aber wenn man erst einmal verstehen will, was das Problem ist, muss man da schon eine Form von Perspektivübernahme hinnehmen. [...] Eine [Perspektivenübernahme], wo nicht die Hierarchie Recht behält [...] und im Idealfall kommt, haben wir uns auf etwas Drittes geeinigt.“ (F11L23-P129-130)

Ein Verständnis für die Perspektive des anderen ist dann möglich, wenn der eigene Standpunkt kurzfristig verlassen wird und eine Konzentration auf die Perspektive und das in dieser Perspektive vermittelte Wissen des anderen erfolgt. In dieser Vorgehensweise findet eine Annäherung an das Verständnis anderer Professioneller statt. Die Art der Deutung ist kommunikativ. Die Partizipation am Wissen des anderen generiert einen Zugewinn an Wissen, was zu einer Perspektivenerweiterung und damit zu einem neuen Verständnis beitragen kann. Durch den Wissenstransfer kann diese ‚Korrektur‘ des Verständnisses auf beiden Seiten stattfinden. Bei einem Transfer zur Verständigung stehen nicht die Handlungsweisen im Vordergrund, sondern ein ausdifferenzierteres und dadurch detaillierteres Fallverständnis bzw. Problemverständnis durch den Einbezug aller am Transfer beteiligten Akteure. Erst wenn Haltungen eingenommen werden, die denen in einer Freundschaft entsprechen, kann eine Annäherung stattfinden. In der Phase der Annäherung ist neben der interessierten Haltung eine anerkennende Haltung äußerst relevant, damit die Annäherung nicht erschwert oder gar abgebrochen wird.

„Ich darf nicht sagen: ‚Wie blind und blöd bist du denn?‘ Oder sich umgekehrt fühlen als derjenige, der jetzt die Weisheit mit Löffeln gefressen hat, sondern ich muss akzeptieren und ich muss wissen, dass es die gibt. Und es gibt auch welche, die einem die Arbeit richtig schwer machen wollen, weil sie sagen: ‚Die blöde Wissenschaft.‘ [...] Und da ist dann manchmal auch ein Scheitern drin.“ (F05L15-P122)

Den anderen mit seinem Wissen und seinem Verständnis anzuerkennen erscheint für alle Transferakteure bedeutsam. Ohne gegenseitige Anerkennung wird die Transferarbeit erschwert, während durch eine gegenseitige Anerkennung nicht nur eine Erleichterung der Transferarbeit erreicht wird, sondern auch ein Gewinn. Der Gewinn der Anerkennung liegt im Zuwachs an Wissen, welcher ohne den anderen nicht möglich wäre.

„Von außen sieht man immer Dinge, die die Insider nicht sehen. Das ist der Vorteil. Aber andererseits wissen die Insider auch Dinge, die ich als Außenstehende nicht sehe. So geht man vor, die Fragestellung gemeinsam zu entwickeln oder auch ein Sampling zu entwickeln, dass sich das durchaus schon befruchten kann.“ (F11L23-P166)

Erst die Vereinigung der Verständnisweisen ermöglicht den Zugewinn. Eine interessierte und anerkennende Haltung verweist auf Vertrauen in den anderen – es handelt sich um eine Anerkennung des anderen als professioneller Experte. Die Wertschätzung gegenüber dem anderen als professionellen Experten impliziert, dass Kritik ermöglicht und geschätzt wird, unabhängig von Feldlogiken (siehe oben) oder Hierarchien (siehe folgendes Beispiel).

„In dem Fall hat meine Mitarbeiterin mich kritisiert. Das gehört für mich [...] zum Austausch dazu. Es wäre kein Austausch, wenn der Prof immer Recht hat, sozusagen qua Status, dann ist es kein Austausch mehr.“ (F11L27-P129)

Wenn Kritik unmöglich ist, wird eine Annäherung an die gegenseitigen Verständnisweisen verhindert. Um Kritik üben zu können, braucht es eine Vertrauensbasis. Zudem erscheint eine gewisse Bescheidenheit bezüglich der eigenen Verständnisweisen und Wissensbestände wesentlich. Denn erst wenn Offenheit für den anderen und dessen Verständnisweisen besteht, ist es möglich, den anderen anzuerkennen. Durch wertschätzende Kooperationsbeziehungen können Hierarchien überwunden bzw. überbrückt werden.

Neben diesen Aspekten spielen auch strukturelle Gegebenheiten in der Phase der Annäherung eine Rolle. Für den Prozess der Annäherung wird vor allem Zeit benötigt, wobei die zeitlichen Kapazitäten schwer kalkulierbar sind. Im folgenden Zitat beschreibt eine Wissenschaftlerin den Prozess der Annäherung in anwendungsorientierten Forschungsprojekten generell als einen sehr wesentlichen, aber eben auch zeitintensiven Bestandteil.

„Ja, also das eine ist meine Erfahrung natürlich. Es ist wirklich so dieses Sich-Zeit-Nehmen in der Frühphase eines Projekts, gemeinsam mit den betroffenen Personen vertrauensvoll nachdenken zu dürfen. Das ist aber oft das Dilemma, weil Praxisforschung GANZ häufig heißt: ‚Machen Sie das Projekt! Kann ich in einem halben Jahr das Ergebnis sehen?‘ oder ‚Kann ich in einem Jahr das Ergebnis sehen?‘ Ein halbes Jahr ist nix, ist null, also das ist ein Dilemma. Also [...] eineinhalb, zwei Jahre sind eigentlich für so einen Prozess wichtig. Das Forschungsprojekt muss auch so OFFEN sein, dass man Dinge vielleicht auch innen, innen drin noch mal ändern kann. Also dass man nicht so festgelegt ist.“ (F05L15-P71)

Mit ihrem Erfahrungswissen begründet die Wissenschaftlerin die Notwendigkeit einer intensiven Gestaltung des Wissenstransfers in der Phase der Annäherung. Erst ausreichend zeitliche Ressourcen ermöglichen die Entstehung einer vertrauenswürdigen Beziehung zwischen wissenschaftlich und praktisch tätigen Akteuren, durch die ein gemeinsamer und offener Denkprozess entstehen kann. Bei zu kurz und zu eng kalkulierten Forschungsprojekten fehlen diese Zeiten, was den Prozess der Annäherung verkürzt bzw. abschneidet. Ein kritischer Punkt reift in

Forschungsprojekten immer dann heran, wenn im Projektverlauf Fragen, Bedürfnisse oder Probleme entstehen, für deren Bearbeitung eine zusätzliche Phase der Annäherung eingepflegt werden müsste. Forschungsprojekte verlaufen damit nicht linear in einmaligem Durchlauf durch die Phasen, sondern zyklisch mit Annäherungsschleifen.

3. Vermählung

Die Annäherung an die gegenseitigen Wissensbestände, -bedarfe und -bedürfnisse münden für die befragte Wissenschaftlerin in eine aus der Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis entstehende Wissensgenese für die Profession.

„[..]. um am Ende ein Ergebnis oder Anregungen zu haben, wie die eigene Arbeit in Arbeitsweisen in Wissenschaft oder Praxis weiterentwickelt werden kann. Ja!“ (F05L15-P101)

Durch die themenbezogene Zusammenführung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen kann neues (anwendungsbezogenes) wissenschaftliches Wissen generiert werden. Ziel ist die Genese wissenschaftlichen Wissens und dessen Einspeisung in die Praxis – und dann wiederum dessen Weiterentwicklung durch die Praxis. Der Einbezug der Praxisakteure ist für diese Zielsetzung, die gerade bei anwendungsorientierten Forschungsprojekten im Vordergrund steht, unerlässlich.

Zusammenfassung

Insgesamt sind in dieser Konstellation in der Phase der Annäherung zeitliche Kapazitäten für eine Annäherung ebenso wesentlich wie eine demokratisch-partizipative Kultur des Transfers, in der Wertschätzung und Vertrauen die zentralen Aspekte im Umgang mit den anderen darstellen. Der Transfer wird von allen am Transfer beteiligten Akteuren gestaltet, er lässt sich keineswegs als linearer Prozess verstehen, der nur von einem Transferpartner zum anderen verläuft. Festgehalten werden kann, dass in divergierenden Kontexten – sowohl beim Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Praxis und Wissenschaft als auch beim Transfer innerhalb des gleichen Felds immer wieder Haltungen angesprochen werden (z.B. die Erwartungshaltung), von denen der Erfolg des Wissenstransfers abhängig ist.

Die Vermählungsstrategie zur Verständigung zielt darauf ab, das ursprünglich geschilderte Thema oder Problem mit Hilfe der individuellen Wissensbestände der Akteure zu erfassen. Dadurch ist im Optimalfall ein neues Verständnis der Gewinn für alle Transferakteure. Ideallösungen sind gemeinsam entwickelte und ausgehandelte Verständnisperspektiven: Drittlösungen. Um solche

Lösungen zu erzielen, sind langfristige Kooperationsbeziehungen, die von einer freundschaftlichen Haltung geprägt sind, unerlässlich. Wer hier ausschließlich seine eigene Lösung erzwingen möchte, gefährdet bzw. boykottiert den Transferprozess (vgl. Abschnitt 6.3). Dementsprechend sind partizipativ-demokratische Strukturen unerlässlicher Bestandteil der Vermählungsstrategie. Die dafür notwendige Form der Beziehungsarbeit ist zwar von einem Zugewinn an Wissen für alle beteiligten Akteure geprägt, jedoch gestattet erst die Beziehungsgestaltung einen reichhaltigen und komplexen Transfer der Wissensverständnisse. Deshalb ist es nicht möglich, wissenschaftliche und erfahrungsgeprägte Wissensbestände zu trennen. Wissenschaftliches und erfahrungsgeprägtes Wissen werden stets im Konglomerat von Beziehungs- und Strukturarbeit transferiert.

Die Vermählungsstrategie ist nur eine Option, den Transfer zur Verständigung zu gestalten. Eine andere Option bildet sich in der Übernahmestrategie ab, die im Folgenden dargestellt wird.

Übernahmestrategie – von der Beziehung der Kritik zur Akzeptanzbeziehung

Bei der Übernahmestrategie geht es darum zu erreichen, dass die Wissensbestände des Transferierenden vom anderen übernommen werden. Im Verlauf des Transferprozesses können zwar alle Transferbeteiligten ihre Wissensbestände partizipativ einbringen, doch letztlich handelt es sich um eine Durchsetzung der Wissensbestände des Transferierenden, die zu einer Übernahme dieser Wissensbestände durch den Transferpartner führen soll. Da dies nur gelingen kann, wenn entsprechende Deutungshoheit und Durchsetzungsmacht ausgeübt werden können, ist der Blick auf die Beziehungen beim Transfer zu lenken.

Die Beziehungen zwischen Professionellen und ihren Kooperationspartnern gestalten sich aufgrund mannigfaltiger Wissensbestände und verschiedener Verständnisweisen konfliktträchtig. Das Ziel der Beziehungsarbeit in der Übernahmestrategie ist es, die Akzeptanz eines professionellen Selbstverständnisses beim anderen zu generieren. Dafür muss eine eindeutige inhaltliche Position eingenommen werden, die qua positioneller Verortung auf dem professionellen Kontinuum erfolgt. Die inhaltliche Positionierung mit den eigenen Wissensbeständen führt zu einer Distanzierung vom anderen und dadurch in der Situation des Aufeinander-Angewiesenseins beim Transfer zur *Reibung*. Diese Reibung bezüglich ideologisch-professioneller Positionen bildet den Auftakt des Transfers, durch den die Reibungsbeziehung mittels Beziehungsarbeit in eine *Akzeptanzbeziehung* umgewandelt werden soll. Dieser Vorgang soll zu einer Übernahme des professionellen Wissensverständnisses führen.

Diese Form des ideologisch-professionell geprägten Wissenstransfers gestaltet sich wiederum in einem Dreischritt: erstens die Arbeit an der Reibungsbeziehung, zweitens die Verteidigung als Beziehungsarbeit und drittens die Übernahme eines veränderten Verständnisses.

Die Übernahmestrategie wird in hierarchisch-professionell ungleichen Beziehungen besonders sichtbar. Beispielhaft geht es um den Transfer zur Verständigung

- a) zwischen Professionellen und Studenten und
- b) zwischen Professionellen und Klienten.

Zwei punktuelle Ergänzungen zielen auf den Verständigungstransfer

- c) zwischen Professionellen und der Gesellschaft
- d) zwischen Professionellen im Wissenschaftskontext.

Diese Ergänzungen demonstrieren, dass sich die Übernahmestrategien nicht auf hierarchisch-professionell ungleiche Beziehungen beschränken lassen. Es genügt bereits die Annahme einer Auf- bzw. Abwertung des anderen als Motiv.

a) Verständigung zwischen Professionellen und Studenten

1. Reibung

Im Kontext der Aus- und Weiterbildung bestehen zwischen den Akteuren nicht nur verschiedene professionelle Wissensbestände, sondern auch ein unterschiedliches Wissensvolumen. Die Divergenz kann eine Reibung auslösen, wenn der Wissensbestand oder das Wissensvolumen des anderen in Frage gestellt wird. Eine Professorin beschreibt diese „Provokation“¹⁹⁵ wie folgt:

„Aufgrund meiner Erfahrung, die ich damit in den ganzen Feldern gemacht habe, lege ich, provoziert ich, gehe ich provozierend vor. Das ist so meine Methode. Ich versuche nicht, diesen viel beschworenen Theorie-Praxis-Graben wegzudefinieren, sondern ich gehe genau dahin.“ (F02L02-P15)

Diesen Ausgangspunkt wählt die Professorin bewusst aufgrund der Erfahrungen, die sie in den Feldern Wissenschaft und Praxis zuvor gemacht hat. Diese Erfahrungen stammen aus der professionellen Verortung der Befragten, da sie im Verlauf ihrer professionellen Karriere zunächst im Kontext der Praxis tätig war und nun im Kontext der Wissenschaft tätig ist.

Darstellen lässt sich die Reibungsbeziehung beispielhaft am „Theorie-Praxis-Graben“. Die wissenschaftlich tätige Akteurin hat ein Problem erlebt, welches sie als solches benennt und auf das sie sich explizit bezieht. Sie schließt dabei an ihr eigenes Wissen an und bezieht nicht das Wissen

¹⁹⁵ Invivocode Interviewnummer: F02L02-P15.

der anderen mit ein bzw. knüpft nicht an dieses an. Der Fokus ist auf die eigene Positionierung gerichtet und auf dieser Position wird beharrt. Der dadurch entstehende Konflikt mit der Zielgruppe – hier die Studierenden – bildet den Gegenstand der Diskussion.

„[...] ich sage: 'Hier sind Sie an der Hochschule, dort sind Sie in der Praxis, und das sind zwei getrennte Schuhe.' Einfach erst mal, um die Idee von vornherein reinzunehmen, ‚wir müssen das zwanghaft unbedingt gleich von Anfang an miteinander verbinden.‘ Wenn man jedes erst mal für sich stehen lässt und für sich betrachten kann, dann finden sich ganz automatisch Wege. Das ist eine Erfahrung, die mir die Lehre hier an der Hochschule – also angewandte Wissenschaft – sehr deutlich gemacht hat. Das ist wiederum auch einer meiner Wissensquellen. Das beeinflusst meine Lehre doch ganz gewaltig. Erst einmal provoziere ich und sag: ‚Hier ist erst einmal die Wissenschaft und die praktischen Fragen stellen wir jetzt hinten an.‘ Und später werden diese gar nicht mehr gestellt, da sie sich von selber aufgelöst haben.“ (F02L02-P15)

Damit wird keine wissensbezogene Annäherung an die Studierenden verfolgt, sondern eine wissensbezogene Distanzierung. Die Professorin tritt mit den Studierenden nicht in eine Beziehung der Nähe, sondern in eine Distanzbeziehung. Der Konflikt um den Theorie-Praxis-Graben ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der Distanz. Die Distanz wird als etwas Natürliches betrachtet, während die Überwindung des Theorie-Praxis-Grabens als etwas Zwanghaftes erscheint. Die Interviewpartnerin vertritt vielmehr: Können Theorie und Praxis erst einmal je für sich betrachtet werden, dann können später auch Brücken geschlagen werden. Der Theorie-Praxis-Graben erscheint zunächst als ‚hausgemachtes‘ Problem, erzeugt durch den Versuch einer zwanghaften Verknüpfung. Entfällt dieser Zwang, dann lassen sich Wissenschaft und Praxis zwanglos („ganz automatisch“) verbinden, das hat der Professorin ihre Erfahrung gezeigt, aus der sie schöpft.

Während hier ganz auf das theoretische, wissenschaftliche Wissen fokussiert wird, finden sich auch Beispiele, in denen eine Reibungsbeziehung mit Fokus auf das Erfahrungswissen entsteht (siehe unten, Verständigung zwischen Professionellen und Klienten).

2. Verteidigung

Die Verteidigung drückt sich im Kampf aus:

„Ich biete regelmäßig in den höheren Semestern transkulturelle Pflege an. Sechstes, siebtes Semester mache ich dazu Theorie und Praxis und da geht es allgemein um kulturliche Grundlagen aus der Ethnologie und Soziologie. Ich habe den Seminarplan bewusst deduktiv aufgebaut, nicht induktiv. Dann kommen erst mal die Fragen, wozu brauchen wir den ganzen Theoriekram, wir haben doch die ganzen Ausländer vor uns im Bett liegen. So ganz platt. [...] Dann können sie sich von mir aus an der Theorie abreagieren oder auch an einem selber. Eine Dozentin muss auch schon mal dafür herhalten, ob das gut ist oder schlecht. Es wird dann aber relativ schnell deutlich, was man [die Studierenden] bezogen auf die Kategorie Kultur selber für Vorurteile im Kopf hat. Meine, deine, so ist die Trennung, das Fremde und das Eigene, so diese ganze Thematik, und das ist alles ein ganz schmerzlicher Selbsterfahrungsprozess [...]. Deshalb halt ich erst mal die Theorien vor, da können sie sich an den Theorien abreagieren, irgendwann macht es dann klick, bei doch recht vielen, erstaunlicherweise.“ (F02L02-P17)

Die Studenten öffnen den Graben zwischen Wissenschaft und Praxis, er wird von ihnen konstruiert und aufgebaut; und die Aufgabe der wissenschaftlich tätigen Akteure besteht darin, diesen Graben zu bewältigen. Die Praxispositionierung der Studierenden zeigt sich darin, dass sie, obwohl sie schon höhere Semester sind, die Theorie verweigern. Studierende geben meist der Praxis den Vorsprung, was ein immanentes Problem der Wissenschaft darstellt. Ziel der Strategie der Professorin ist es, dass die Studierenden wissenschaftliches Wissen akzeptieren und den Mehrwert der Theorien für die Praxis erkennen. Damit das möglich wird, können sich wissenschaftlich tätige Akteure als Gegner den Studierenden gegenüberstellen. Die Studierenden können sich dann an den professionellen Akteuren abreagieren, was sich in der aktiven Ablehnungshaltung der Studierenden äußert. Die Positionierung für das wissenschaftliche Wissen ist ebenso an die Rolle als wissenschaftlich tätige Akteurin geknüpft wie die Mission, als Gegner herzuhalten und die Theorien zu repräsentieren und zu verteidigen. Dieser Kampfprozess mit dem theoretischen Wissen ist anstrengend, aber lohnend. Denn ausgehend vom theoretischen Wissen kann die Praxis innovativ sein – und die Praxis braucht Innovationen.

3. Übernahme

Die Übernahme der neuen Sichtweise zielt in diesem Beispiel auf wissenschaftlich motivierten kognitiven Nachvollzug. Die Fachhochschulprofessorin erklärt anhand ihrer Fokussierung auf das wissenschaftliche Wissen, wie sich die Übernahme gestalten kann.

„Es wird dann aber relativ schnell deutlich, was man [die Studierenden] bezogen auf die Kategorie Kultur selber für Vorurteile im Kopf hat. Meine, deine, so ist die Trennung, das Fremde und das Eigene, so diese ganze Thematik, und das ist alles ein ganz schmerzlicher Selbsterfahrungsprozess, weil man seine eigenen Scheren erkennen soll. Wenn ich die nicht erkenne, kann ich in der Praxis auch nichts innovativ machen. Deshalb halte ich erst mal die Theorien vor. Sie können sich an den Theorien abreagieren und irgendwann macht es dann klick – bei doch recht vielen – erstaunlicherweise.“ (F02L02-P17)

Die Akzeptanz der neuen Sichtweise kann dadurch gelingen, dass es „klick macht“. Die Überwindung der Hürde der Wissenschaftlichkeit erfolgt als Prozess in der Auseinandersetzung mit den Theorien und der Wissenschaftlerin (als Repräsentantin der Theorien) – so lange, bis die Studierenden den Sinn wissenschaftlichen Wissens für sich erkannt haben. Der Kampf im Außen mündet in einen Selbsterfahrungsprozess, bei dem eigene Verständnisweisen überprüft, revidiert, modifiziert werden können. Der Beziehungsmachtkampf endet, sobald die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur vollzogen ist und eine Akzeptanz der neuen Sichtweise möglich wird. Der Kampfprozess kann unterschiedlich lange andauern, der Zeitpunkt, zu dem die Annahme des neuen Verständnisses erfolgt, ist ungewiss. Der Transfer gestaltet sich dabei als aktiver Arbeitsprozess, die Beziehung der Kampfakteure gestaltet sich stets herausfordernd.

Eine andere Form der Übernahme ist durch einen „Zusammenbruch“ alter Sichtweisen möglich. Im folgenden Beispiel initiiert eine Wissenschaftlerin für ihre Studierenden eine Überprüfung tradierter Ideologien.

„Die [Studierenden] waren immer so drauf zu sagen: ‚Heim ist böse und Zuhause ist gut.‘ Dann haben die Interviews gemacht und in der Biografie dieser Heimbewohner, die sie befragt haben, ist klar gewesen: Das Heim war für die lebensrettend. Die waren heilfroh, dass sie in das Heim gekommen sind und nicht mehr zu Hause in den chaotischen Verhältnissen waren. Da ist für die ein ganzes WELTBILD zusammengebrochen, weil das passte ja ÜBERHAUPT nicht in die Ideologie [...] und da kam richtig etwas in Bewegung, auch in der Diskussion.“ (F11L23-P40).

Die Wissenschaftlerin hatte den theoretischen Wissensvorsprung und den Überblick, doch sie hat ihre Verständnisweise nicht unmittelbar offengelegt bzw. verteidigt, sondern die Verteidigung ihrer Position mittels der Interviewvergabe initiiert. Das hat den Studierenden eine Auseinandersetzung mit sich selbst ermöglicht, die sie dann mit ihr reflektieren konnten.

b) Verständigung zwischen Professionellen im Wissenschaftskontext

Doch nicht nur im Umgang mit Studierenden findet sich diese Transferform, sondern auch im kollegialen Umgang.

„Und dann habe ich mir vorgenommen, jetzt schreibe ich einmal ein Buch [...], das eben endlich in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Diese Projekt hat auch geklappt und dieses Buch ist dann auch ganz breit rezipiert worden: in der Süddeutschen Zeitung, im Radio, im Fernsehen, in allen möglichen Medien und so. Dass heißt also, mir ist es ein ganz großes Anliegen, dass die Dinge, die ich so schreibe, IRGENDWANN dann tatsächlich auch einmal so ankommen, dass es [...] auch einmal Leute außerhalb der Soziologie lesen. Das war eigentlich immer schon so und ich habe durchaus auch HAUE gekriegt von Kollegen.“ (F02L08-P107-109)

Die befragte Wissenschaftlerin provoziert dadurch, dass sie eine andere Setzung vornimmt, als dies in ihrer Position im Kontext der Wissenschaft üblich ist. Dadurch, dass sie ihre Themen für eine erweiterte Zielgruppe publizieren will, muss sich ihr Publikationsverhalten verändern. Diese Veränderung erzeugt eine Reibung bei den Fachkollegen. Mit ihrer Setzung, die nicht rein wissenschaftlich geprägt ist, möchte sie ein Verständnis in der breiteren Öffentlichkeit erlangen. Ihre Vorgehensweise ist bewusst und systematisch geplant. Sie kämpft für ein Verständnis ihrer Ansichten, die sie in die breitere Öffentlichkeit integrieren möchte. Dabei wird auf den Konflikt gesetzt, d.h. sie stellt sich dem Konflikt, da ihre Überzeugung für die eigenen Ideale stark genug ist. Die Integration ihrer Ansichten in einen außerdisziplinären Kontext ist ihr gelungen, wie die medialen Rezeptionen verdeutlichen. Dabei arbeitet sie mit zwei Beziehungen: Die Beziehung, die erarbeitet wird, ist die zur Öffentlichkeit, während die Beziehung mit den Fachkollegen

konfliktträchtig ist. Solche Vorgehensweisen finden sich nicht nur beim Instrument der Publikation, sondern etwa auch beim Instrument des Vortrags.

Die Haltungen, die bei dieser Form der Beziehungsarbeit zum Vorschein kommen, sind nicht interessiert und anerkennend wie bei der Vermählungsstrategie, sondern positionierend. Durch die Positionierung für eine Sache erfolgt zugleich eine Ablehnung anderer Aspekte. Abgelehnt werden etwa alltagspraktische Denk- und Handlungsweisen und theoriefeindliche Haltungen. Auf der ‚Gegenseite‘ des Konflikts werden hingegen alltagspraktische Denk- und Handlungsweisen in den Mittelpunkt gerückt und theoretische Wissensbestände sowie Personen, die diese verkörpern, abgelehnt. Mit der Ablehnung seitens des/der Transferierenden ist eine Positionierung verbunden: in der Wissenschaft für wissenschaftliches Wissen oder in der Praxis für praktisches Wissen. Eine Zwischenform findet sich, wenn eine Haltung für die Profession eingenommen wird. Diese Position beansprucht sowohl wissenschaftliches als auch praktisches Wissen und erfordert vor allem eine argumentative Ausdrucksgestaltung in der Reibungsbeziehung, die in diesem Fall mit dem Ziel einer Akzeptanz der Profession im öffentlichen Umfeld erfolgt.

c) Verständigung zwischen Professionellen und Klienten

1. Reibung

Während zwischen Professionellen und Studenten die Reibung wissenschaftsbasiert stattfindet, besteht die Reibungsbeziehung im praktischen Kontext bezogen auf das Erfahrungswissen. Eine Organisationsleitung berichtet über Hausregeln und Sanktionen, die per se schon eine Provokation für Jugendliche darstellen und damit eine Irritation und folglich einen Kritikpunkt bilden.

„Wir haben in unserm Haus Regeln, und wenn die nicht eingehalten werden, dann gibt es Sanktionen. Da beißt die Maus keinen Faden ab, da braucht man gar nicht mehr diskutieren [...] eine klare Linie. Das ist auch das, was Jugendliche verstehen. Weil die nämlich verstehen gar nicht, wenn man sie mit Gutmenschengesülze zulabert. Des verstehen die Jugendliche nicht. Solche Jugendliche, wie wir haben, verstehen das gar nicht. Für die ist das Schwäche, weil die brauchen wirklich eine klare Linie und eine klare Konsequenz.“ (F07L16-P52-57)

Die Kritik macht sich daran fest, dass Regeln aufgestellt werden und auf deren Verstoß Sanktionen folgen. Die Hintergründe, Anlässe und Motive bilden keine Diskussionsgrundlage und haben keine Relevanz für die folgende Bestrafung. Dieses Vorgehen begründet die Organisationsleitung mit der Gruppe der Jugendlichen, für die dieser Umgang der einzig mögliche sei. Sie verständigt sich nicht mit den Jugendlichen, sie tritt nicht in einen kommunikativen Transferprozess, sondern in einen sanktionierenden. Sie weiß aus ihrem Erfahrungswissen um die Verständnisweisen der

Jugendlichen, sie glaubt zu verstehen, wie diese die Welt sehen, einordnen, wahrnehmen und welche Fähigkeiten sie dafür zur Verfügung haben. Sie setzt ganz auf Erfahrungswissen. Dies geht soweit, dass sie selbst Professionelle, die ein anderes Handlungsvorgehen wählen, abwertet. Sie erzeugt eine Reibung, da sie ein Verständniswissen über die anderen beansprucht und dieses setzt, ohne sich darüber mit ihnen auszutauschen. Sie handelt konfrontativ-direktiv und lehnt eine kommunikative Auseinandersetzung mit den Jugendlichen ab, d.h. sie negiert eine Beziehung zu den Jugendlichen. Dadurch entsteht ein Konflikt zwischen der Professionellen und der Klientel, was zwangsläufig zum nächsten Schritt führt, der Verteidigung.

2. Verteidigung

Durch die Verteidigung kann der entstandene Konflikt bearbeitet werden. Die Reibung zwischen den Akteuren wird hier ausagiert. Die Verteidigung der eigenen Position ist prinzipiell bei allen Akteuren möglich, da die eingenommen Positionen auf dem professionellen Kontinuum immer einzigartig sind. Je weiter entfernt die Positionen voneinander sind, desto umfangreicher und intensiver werden mögliche Verteidigungsanstrengungen.

Die Gestaltung der Verteidigung zeigt sich im Beziehungskampf. Die Konfliktparteien rebellieren, was sich am Beispiel der Organisationsleitung einer Jugendeinrichtung wie folgt darstellt:

„Du musst die ganzen Diskussionen mit Jugendlichen durchstehen. Du musst deinen Mann stehen da draußen, weil die rebellieren natürlich. Wenn es um irgendwas geht, was denen nicht passt, rebellieren die natürlich und gehen dich zum Teil auch verbal an. Da musst du halt Standvermögen zeigen und musst auch Stärke beweisen – darfst nicht kippen!“ (F07L16-P61)

Die Organisationsleitung verteidigt ihre erfahrungsbasierte Strategie und ihre Position. Die Jugendlichen können sich an ihr abreagieren, doch sie wird ihre Strategie und Position nicht verändern. In ihrer Logik funktioniert die Organisation, weil sie ein direktives Regime führt, welches von klaren Strukturen und Regeln durchzogen ist. Ihr Theoriewissen basiert auf Alltagstheorien, d.h. es ist erfahrungsgeprägt, aber nicht reflektiert. Jegliche Form der Reflexion wird in der Beziehung zu den Jugendlichen abgelehnt und in der Organisation unterbunden. Folglich laufen bei ihr Begründungen und Erklärungen ebenso wie die Legitimation auf Erfahrungswissen und auf Herrschaft hinaus.

3. Übernahme

Die Verteidigung der eigenen, aber für die anderen fremden Position kann nach unbestimmter und wechselnder Kampfdauer dazu führen, dass die Transferpartner mit der Zeit die neue Sichtweise des

Transferierenden übernehmen. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Verteidigung effektiv genug war. Wie sich diese Übernahme vollziehen kann, erklärt die Organisationsleiterin aus der Jugendeinrichtung:

„Wir haben zum Beispiel eine Spuckregel. Das war einmal extrem, da haben die so im Haus gespuckt, dass du im Slalom gegangen bist, um der Spucke auszuweichen. Das kann man sich als normaler Mensch nicht vorstellen, aber es war es war auf jeden Fall so. Da haben wir also folgende Spuckregel eingeführt: Beim ersten Mal, wenn wir sie beim Spucken erwischen, aufputzen. Das ist ja so was, was sie nicht gerne wollen. Beim zweiten Mal Spucken, aufputzen und 50 Cent zahlen [...]. Und wenn sie noch einmal spucken, dann kriegen sie Hausverbot. [...] Wir haben handeln müssen, weil das war nur noch unappetitlich, und damit haben wir es relativ schnell unter Kontrolle gekriegt.“ (F07L16-P74-78)

Die Regeln werden von den Jugendlichen übernommen. Die befragte Sozialarbeiterin übt Macht qua ihrer Position aus und erreicht so die Durchsetzung der Regeln. Die Sanktionen sind stufenweise aufgebaut und führen letztlich zum Hausverbot. Die Härte der Strafe erhöht sich mit jedem Verstoß, bis ein Beziehungsbruch erfolgt und der Jugendliche aus der Einrichtung für eine gewisse Zeit verbannt wird. Mittels einer Macht-Untergebenen-Beziehung behält sie als Organisationsleiterin die Kontrolle über die Jugendlichen. Die Jugendlichen wissen durch diese Form des Regierens, welche Verhaltensweisen sie übernehmen bzw. annehmen müssen, wie die Interviewte im Folgenden erklärt:

„Unsere Jugendlichen wissen, wo es langgeht, wo sie ihren Freiraum haben und wo es zappenduster ist. Wenn sie das einmal gefressen haben, dann geht es eigentlich. Man muss sie immer wieder einmal erinnern und sagen: ‚Du, jetzt ist Schluss.‘ Aber dann geht es eigentlich. Ich kann jetzt nicht sagen, dass ich mich jeden Tag mit Jugendlichen auseinandersetzen muss. Das ist nicht der Fall.“ (F07L16-P65)

Die Übernahme der neuen Sichtweise kann sich nicht nur im Handeln ausdrücken, es ist auch möglich, dass sie sich in rein kognitivem Nachvollzug manifestiert (vgl. Verständigung von Professionellen und Studenten).

d) Verständigung zwischen Professionellen und der Gesellschaft

Positionierung ist in Beziehungskämpfen unerlässlich, und da Verteidigungskämpfe immer zwischen Akteuren stattfinden, handelt es sich immer um Beziehungen. Beim Kampf um die Durchsetzung eines professionellen Verständnisses in der Gesellschaft wird die eigene Verständnisweise verteidigt und eine Abgrenzung vorgenommen, selbst dann, wenn man über andere Professionelle spricht. Ein Sozialarbeiter beklagt die Unfähigkeit vieler Kollegen, einen Verteidigungskampf zu führen.

„[...] also es ist ein Unterschied, ob ich jetzt eine Rede halte oder ob ich einen Schlagabtausch habe, ob ich dialektisch argumentieren muss oder ob ich einfach nur blablabla. Das [die Fähigkeit zum Schlagabtausch] ist schon etwas, was uns wahnsinnig fehlt. Auch ein bisschen dieser Bock auf Macht, also

wirklich diese Lust auf Macht, die fehlt einfach. Wir stehen immer so am Rande und wir verstehen alle und blabla. Aber man sieht dann, was dabei herauskommt, wenn man sich da nicht positionieren kann gegen die Wirtschaft, die kann einen dann unter Umständen vereinnahmen.“ (F09L21-P80)

Für den Befragten sind rhetorische Wissensbestände theoretischer Natur zentral, will man im Verteidigungskampf eine Position halten. Dabei steht die eigene Position für ihn für die Profession. Er macht deutlich, dass man manchmal in eine Verteidigungsposition gedrängt werden kann und die Profession gegenüber Akteuren aus der Wirtschaft verteidigen müsse. Eine angemessene Vertretung der Profession kann einerseits nur über einen Argumentationsvorsprung gelingen und andererseits darüber, dass man den Kampf auch führen *will*. Dazu gehört es, Herrschaftsansprüche/Einflüsse für sich bzw. die Profession zu beanspruchen und nach diesen zu verfahren. Die Position des anderen wird nur in der Funktion des ‚Schlagabtauschs‘, also als Gegenpart betrachtet. Der Interviewte setzt sich in Beziehung zur Profession und zu seinen professionellen Kollegen; diese Beziehung soll in seiner Sicht stärker gestaltet werden, und das hält er durch ein Interesse an Machtzugewinn für möglich..

Die Verteidigung der eigenen Position kann im Rahmen der Profession oder aber als Professioneller nach außen geschehen. Die Setzung, die bei der Verteidigung vorgenommen wird, erfordert kein Verständnis, sondern bedeutet, sich zunächst (machtvoll) zu positionieren. Es geht nicht darum, sich Freunde zu machen, sondern eine Position zu vertreten, die als notwendig, wichtig, richtig betrachtet wird. Die Hoffnung besteht darin, dass die anderen diese Perspektive integrieren, wie z.B. hier in ihre wirtschaftlichen Entscheidungen.

Zusammenfassung

Die Übernahmestrategie zielt darauf, das eigene Verständnis an andere zu vermitteln. Ziel ist eine Übernahme des Verständnisses durch die anderen. Es wird kein neues Verständnis angestrebt, sondern das bestehende Verständnis beim Transfer verteidigt. Qua Position wird eine Deutungshoheit und Durchsetzungsmacht demonstriert. Dafür ist eine Haltung der Überlegenheit ebenso wesentlich wie Ausdauer und Standfestigkeit.

Wer in dieser Strategie den einmal gesetzten Standpunkt verlässt, gefährdet den Transferprozess. Dabei können durchaus demokratische Präsentationsstrukturen bei der Schaffung einer Reibungsbeziehung wirken. Diese führt jedoch zu machtdurchzogenen Verteidigungskämpfen, die in der Übernahme des Verständnisses des ‚Stärkeren‘ enden.

Die dafür notwendige Beziehungsarbeit ist von professionell-ideologisch geprägten

Wissensbeständen charakterisiert. Die Beziehungsgestaltung gestattet einen auf diese Wissensbestände konzentrierten Transfer. Der Fokus liegt entweder auf dem wissenschaftlichen Wissen oder auf dem Erfahrungswissen. Die Begründung für diese Übernahmestrategie ist erfahrungsbezogen, sie speist sich aus der Effektivität und Effizienz des Transfers. Damit kann sie eher wissenschaftlich oder eher erfahrungspraktisch motiviert sein.

Insgesamt ist der Transfer zur Verständigung in beiden Strategien harte Arbeit für alle Beteiligten. Während Kampf mit der Klientel die Voraussetzung für einen Transfer in der Entwicklung der Einzelkämpferbeziehung zum Empowermentverbund darstellen kann (Vermählungsstrategie), bildet er in der Entwicklung der Reibungs- zur Akzeptanzbeziehung den zentralen Transferkern (Übernahmestrategie). Generell wird beim Transfer zur Verständigung nicht eine hundertprozentige Verständigung oder ein Eins-zu-eins-Verständnis angestrebt, die Differenzen der Verständnisse sind dafür wesentlich und bilden einen genuinen Bestandteil menschlicher und damit auch professioneller Identität.

Gerade was die Übereinkunft der Verständnisse anbelangt, herrschen bei dieser Transferform, dem Transfer zur Verständigung, die größten Idealvorstellungen, die am schwierigsten zu vermitteln sind. Dementsprechend sind mit dem Wissenstransfer zur Verständigung die größten Herausforderungen verbunden und hier sind die häufigsten Transferabbrüche zu verzeichnen (vgl. Abschnitt 6.3.¹⁹⁶

6.2.2 Wissenstransfer zur Befähigung

Die zweite Form der Transferprozesse von Wissen richtet sich auf einen Transfer zur Befähigung. Diese Form des Wissenstransfers zielt auf die unmittelbare Befähigung direkter Kooperationspartner bzw. der eigenen Organisation. Im Fokus des Transfers steht das Kompetenzerwerb, d.h. die professionelle oder alltagspraktische Kompetenz¹⁹⁷ des anderen bzw. die Kompetenzentwicklung einer Organisation. Der Transfer zur Befähigung bildet die intensivste Form des Wissenstransfers, die zeitlich den längsten Aneignungs- und Transferprozess beansprucht.

¹⁹⁶ Auch in der theoretischen Annäherung wurde vielfach auf den Akt der Verständigung hingewiesen, wie z.B. bei Schütz (1992) und Polanyi (1985), wengleich die Verständigung nicht als Transferziel ausgewiesen wird (vgl. Abschnitte 2.2.1, 2.2.3). Eine Diskussion findet sich in Abschnitt 7.1.3.

¹⁹⁷ Der Diskurs zur Kompetenz, mit seinem ursprünglich aus der Pädagogik stammenden Zentralbegriff, ist gegenwärtig neu in der Soziologie. Jedoch hatte bereits Max Weber einen Kompetenzbegriff verwendet, allerdings in Bezug auf Organisationen (vgl. Kurtz 2010, S. 10, Soziologie der Kompetenz, dazu auch Schützeichel 2010, Wissen, Handeln, Können – auch hier geht es um den neu ausgeflaggten Kompetenzbegriff; vgl. Abschnitte 3.1. und 2.1.2). Der Transfer zur Befähigung schließt an diese Diskussion an (siehe Abschnitt 7.1.3).

Gerade Professionen wie die Soziale Arbeit, die sich mit der Bearbeitung spezifischer Problemlagen gesellschaftlicher Akteure befassen, nutzen diese Form des Wissenstransfers. Sie konnte sowohl in allen professionelles Handeln ausführenden Organisationen, d.h. sozialen Organisationen der Praxis, als auch in allen qualifizierende Organisationen, wie Fachhochschulen, Universitäten und Fort- und Weiterbildungsorganisationen, rekonstruiert werden. Zudem sind Organisationen selbst ein Ziel des Wissenstransfers zur Befähigung, da sie aufgrund stetiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse vor immer neuen Herausforderungen stehen und sich wegen der sich kontinuierlich wandelnden Bedarfe und Notlagen der Klientel immer wieder modifizieren müssen; die Kompetenz der Organisation selbst kann durch einen Transfer der Befähigung gesteigert werden. In dieser Allgegenwärtigkeit drückt sich die enorme Bedeutung eines Transfers zur Befähigung in allen Bereichen des Kontexts der Sozialen Arbeit aus.

Während beim Transfer der Verständigung die Strukturarbeit den zentralen Aspekt für einen Wissenstransfer darstellt, gestaltet sich beim Transfer zur Befähigung die Beziehungsarbeit als der bedeutsamere Aspekt. Erst die Beziehungsarbeit ermöglicht es überhaupt, Wissen zur Befähigung zu transferieren. Da beide Arbeitsprozesse stets zugleich zu leisten sind, beschreibe ich auch bei dieser Transferform im Folgenden wieder zuerst die Strukturarbeit, bevor ich die Beziehungsarbeit rekonstruiere.

6.2.2.1 Strukturarbeit an Kompetenzinstrumenten

Die Strukturarbeit zielt beim Transfer der Befähigung auf Beziehungsaufbau, -gestaltung, -pflege und Beziehungsmodifikation bzw. Beziehungserhalt in stetiger Ausprägung durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Gelegenheits- und Trainingsmöglichkeiten. Um diese Möglichkeiten strukturell generieren, modifizieren, auszugestalten und erhalten zu können, werden verschiedenste Kompetenzinstrumente eingesetzt. Diese bilden den Kern der Strukturarbeit in Organisations- und Professionszusammenkünften.

Rekonstruieren ließen sich acht Kompetenzinstrumente, die zur Befähigung dienen. Diese Instrumente bieten einen strukturellen Rahmen für einen diesbezüglichen Wissenstransfer: 1. Einzelkontakte zum Fall, 2. Informationsmedien, 3. Organisationskonferenzen¹⁹⁸, 4. Mitarbeitergespräche, 5. Qualitätsmanagementmaßnahmen, 6. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, 7. Seminare und 8. Lehrforschungsprojekte.

¹⁹⁸ Organisationskonferenzen eignen sich sowohl als Präsentationsinstrumente als auch als Kompetenzinstrumente.

Alle Instrumente können in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlichen Bezügen professionell oder organisational ausgerichtet sein und beziehen sich sowohl auf das Handeln als auch auf die professionelle Positionierung. Analytisch können Handlungen und Positionierungen getrennt werden, doch praktisch ist das nicht möglich, da sich in allen Instrumenten eine stete Verwobenheit beider Aspekte abbildet. Anhand der Transferinstrumente lassen sich diese Aspekte und die damit verbundenen Strukturarbeiten rekonstruieren. Inwiefern eine Befähigung durch die Instrumente stattfinden kann, wird erst in der Beziehungsarbeit sichtbar.

1. Einzelkontakte zum Fall

Der Hauptbestandteil professioneller Tätigkeit von Sozialarbeitern im Fallmanagement besteht in der Ausgestaltung von Einzelkontakten zum Fall. Einzelgespräche mit der Klientel bilden als fester Bestandteil formaler Organisationsstruktur ein zentrales Instrument des Transfers zur Befähigung in allen sozialen Organisationen im Kontext Sozialer Arbeit. Das Instrument bietet einen Rahmen, dessen Ausgestaltung vielfältig ist, wie eine Sozialarbeiterin beschreibt:

„Ich arbeite 19,25 Stunden und in diesen 19,25 Stunden habe ich vier Familien, die ich betreue. Die Familien allein sind halt schon so unterschiedlich: Ich hab eine Jugendliche und zwei Familien mit mehreren Kindern und eine Familie mit einer behinderten Tochter. Das sagt schon alleine aus, dass es halt total vielfältig ist. Ich besuche eigentlich so gut, wie es geht, die Familien alle einmal die Woche. Das ist auch unterschiedlich, da sitz ich manchmal nur mit den Eltern da und unterhalte mich mit den Eltern. Dann gibt es Familien, z.B. bei den Jugendlichen, da spreche ich eigentlich ganz wenig mit den Eltern. [...] Dann gibt es Familien, da machen wir mehr Aktivitäten, da spielen wir halt oder kochen etwas zusammen.“ (F03L11-P3)

Die professionelle Tätigkeit ist abwechslungsreich, aber auch interessant und anspruchsvoll. Neben der Vielfältigkeit, die der Tätigkeit immanent ist, schildert die Sozialarbeiterin eine weitere Vielfältigkeit, die sich in einem stark divergierenden Betreuungsbedarf der Klientel im Rahmen der Einzelfälle abbildet. Dadurch liegt eine doppelte Vielfältigkeit vor, die sich in den Ausgestaltungsoptionen des Transferinstrumentes widerspiegelt. Durch das Instrument der Einzelkontakte müssen Informationen gewonnen werden, um die Problemlagen bearbeiten zu können. Die Klientel muss letztlich sukzessive befähigt werden, ohne professionelle Unterstützung den Alltag zu bewältigen.

Die Sozialarbeiterin betreut die Familien, die ihr je nach ihrem Arbeitszeitkontingent zugeteilt werden. Die Betreuung von vier Familien im Rahmen einer Halbtagsstelle lässt auf einen hohen, d.h. zeitintensiven Unterstützungsbedarf der Klienten schließen. Durch die Besuche bei den Familien kann sie ihre Wissensbestände über den Fall erweitern. Dabei wird deutlich, dass die Familien nicht über die für sie erforderlichen Wissensbestände verfügen, weshalb sie diese nicht

abfragen kann. Sie muss beobachten und sich so den erforderlichen Informationen annähern. Die Deutungshoheit über den Fall obliegt ihr als Professionelle. Damit ist das Verhältnis zwischen ihr und der Klientel nicht gleichgewichtig. Sie hat aufgrund der ‚Betreuung‘ eine Fürsorgeaufgabe, eine Verantwortung für die Familie. Nur durch den direkten Kontakt erscheint es möglich, ein Fallverständnis zu entwickeln, das die Voraussetzung für die Befähigung darstellt. Im Einzelkontakt kann sie sowohl durch Kommunikation als auch durch Handeln Wissen über den Fall generieren. Indem sie am Lebensalltag der Familien teilnimmt, gewinnt sie handelnd Erkenntnisse. Durch diese Teilnahme kann sie Einfluss nehmen und die Familie befähigen. Voraussetzung hierfür ist, dass Vertrauen aufgebaut wird und sie sich einfühlen kann – und dass sie auf dieser Basis einschätzen kann, wann sie über ausreichende Wissensbestände verfügt, um mit der Befähigung beginnen zu können.

Die Nutzung dieses Instruments zum Wissenstransfer ist notwendig, um durch die Erzeugung eines Verständnisses zum Handeln befähigen zu können, wie eine Organisationsleitung treffend formuliert:

„...ich schaue, dass es zu einem gemeinsamen Ziel werden kann. Ich kann nicht einfach zu einer Familie gehen und sagen: ‚So. Ärmel hoch und jetzt sag ich euch mal, wo es lang geht.‘ Man muss immer lernen, ‚wie tickt der Andere, wie tickt genau jetzt diese Mutter? So eine hatte ich ja noch nie! Was, was geht denn bei der ab?‘“ (F03L05-P56-57)

Durch das Transferinstrument wird ein doppeltes Verständnis für die Befähigung erzielt. Die Sozialarbeiterin wird befähigt, die Problemlage zu erfassen und eine Struktur zu entwickeln, mit der die Problemlage bearbeitet werden kann. Zugleich wird der Klient befähigt, seine Situation zu verstehen und sich mithilfe der Zielsetzungen des Professionellen zu einer Problemlösung führen zu lassen. Das Instrument der Einzelkontakte bietet nur eine Rahmenkomponente: Es ist sowohl zeitlich als auch inhaltlich gestaltungsoffen geregelt.

Die Nutzung des Instruments ist zur Zielerreichung obligatorisch:

„Deswegen sollte ich einfach alles mir Mögliche zur Hilfe nehmen – eben auch den Austausch –, damit ich diesen Menschen so gut wie möglich auf dem Weg zu seinem Ziel hin begleiten kann.“ (F03L05-P164)

Manchmal müssen die Strukturen uminterpretiert werden, damit ein Transfer möglich ist. So berichtet eine Sozialarbeiterin:

„Diese ganzen administrativen Sachen gehören eigentlich nicht unbedingt zu unsrer Arbeit. Wir merken aber, wenn des was ist, was die Familie sehr belastet, dass es dann manchmal sinnvoll sein kann, das vorher mit der Familie wegzuschaffen, damit der Kopf wieder frei ist, sich um die eigenen Themen zu kümmern. Nämlich in der Regel: ‚Wie ist mein Verhältnis zu meinen Kindern?‘“ (F03L05-P4)

Für die Befragte kann es sinnvoll sein, erst die alltäglichen Belastungen und Problematiken der Existenzsicherung für die Klientel und mit der Klientel zu bearbeiten, bevor man sich mit den ‚wahren‘ Problemen (hier den familiären) befassen kann. Dieses Vorgehen erscheint notwendig, um Vertrauen zur Klientel aufzubauen und eine Beziehung herzustellen.

Das Instrument der Einzelkontakte zeichnet sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten aus, die sowohl verbaler als auch handelnder Natur sind. Letztlich obliegt es dem professionellen Akteur, welche Aktivitäten er im Rahmen der Einzelkontakte einsetzt, um die Klientel zu befähigen. Notwendig ist es, Vertrauensstrukturen zu schaffen, damit eine fürsorgliche Begleitung möglich wird. Diese Möglichkeit besteht durch das Instrument des Einzelkontakts.

2. Informationsmedien

Alle Organisationen im Kontext Sozialer Arbeit sind gesetzlich verpflichtet, ihre Tätigkeiten zu dokumentieren. Die Dokumentation dient dem Transfer von Wissen über die Fallarbeit, wie eine Sozialarbeiterin ausführt:

„Ich arbeite hauptsächlich in einem Büro, von dem aus ich die Bewohner besuche. Ins Büro komme ich und checke meine E-Mails, checke den Infoordner, schaue, was an Terminen oder neuen Informationen in der Dokumentationsmappe ist bzw. in irgendwelchen Kalendern steht, und dann habe in der Regel schon einen Plan entwickelt, was ich tue.“ (F01L01-P3).

Das Instrument der Informationsmedien erfordert einen Ort, an dem die Informationen aufbewahrt werden, zusammenfließen, geordnet und schließlich organisiert eingepflegt, verwaltet und abgerufen werden können. Dabei erscheint der Einsatz verschiedener Medien erforderlich, wie z.B. E-Mail-Verkehr, Informationsordner, Terminplaner, Dokumentationsmappen. Die Sozialarbeiterin pflegt die daraus gewonnenen Informationen in ihre Wissensbestände ein und organisiert auf dieser Wissensgrundlage ihren Arbeitsalltag. Die in der Organisation übliche Informationskultur verpflichtet die Beschäftigten zur Weitergabe von Informationen über die Klientel. So fährt die befragte Sozialarbeiterin fort:

„[...] oft sind es Einzelgespräche, ganz oft sind es auch Alltagsbegleitungen [...] zum Arbeitsplatz, Begleitungen zu Ärzten, Begleitungen zu Therapien. Das ist so der Routinearbeitsablauf und dann kommt ganz viel Dokumentation dazu, um den Anforderungen gerecht zu werden.“ (F01L01-P3)

Professionelle Akteure nutzen diese Instrumente, um alle professionell geleisteten Tätigkeiten zu dokumentieren und das damit verbundene Wissen zu transferieren. Die Anforderungen, von denen

die Befragte spricht, sind sowohl organisatorische als auch gesetzliche Verpflichtungen zur Dokumentation von Fällen. Die Nutzung des Instruments der Dokumentation gestaltet sich keineswegs einfach, sondern stellt eine „Gratwanderung“ dar, wie die Sozialarbeiterin erläutert:

„Durch eine klare Formulierung von Zielen, die in einem klaren Zeitrahmen bearbeitet werden, ist es nicht mehr so leicht möglich, von einem zum anderen zu hüpfen, sondern wirklich Dinge zum Abschluss zu bringen oder ganz klar zu erkennen, warum man sie so nicht zum Abschluss bringen kann. [...] Was ich an der Dokumentation gut finde, ist die fachliche Seite. Das andere ist die informelle Seite. Durch ein einheitliches Dokumentationssystem sind die verschiedenen Mitarbeiter im Alltag besser informiert. Eine Gratwanderung ist manchmal die Informationsflut, die dazu führt, dass man manchmal gar nix mehr mitkriegt und gar nix mehr lesen will und die Motivation eher sinkt. Da ist es wichtig, ein gutes Level zu finden [...] zum Wohl von allen: zum Wohl von den Klienten, ist auch zum Wohl von den Kostenträgern, die ja letztendlich auch die Auftraggeber sind, und zu meinem persönlichen Wohl, weil das meine Arbeit zur Zufriedenheit erhöht. Ich bin eigentlich schon ein Fan von diesem Dokumentieren, von diesem Standardisierten, wobei man aufpassen muss, dass es nicht den Rahmen sprengt.“ (F01L01-P21)

Die Gratwanderung bei der Nutzung des Instruments liegt darin, dass es sich um eine Informationsweitergabe und nicht um eine Überflutung mit Informationen handeln soll, dass mit seiner Hilfe die notwendigen und für den anderen erforderlichen Informationen weitergegeben werden sollen und keine Detailversessenheit ausgelebt wird. Letztlich geht es um eine Vereinfachung des Arbeitsalltages durch erhöhte Transparenz und eine dadurch mögliche Effektivitätskontrolle, die nicht in eine Erschwernis umschwenken soll. Der Gewinn einer adäquaten Instrumentennutzung liegt zum einen auf der Ebene der Klientel, welche als Adressat vom zusätzlichen Wissen der Professionellen profitiert. Zum anderen existieren auch auf der Ebene der Kostenträger als Auftraggeber Zugewinne, da diese über die Wirkung professioneller Angebote und die Leistungen, für die sie zahlen, Nachweise erhalten. Schließlich findet auch ein Zugewinn auf der Ebene der Professionellen selbst statt, da diese als Leistungserbringer ebenfalls Transparenz über ihr eigenes Handeln erlangen, was bei der zitierten Sozialarbeiterin zur Zufriedenheit beiträgt. Der Einsatz der Instrumente und der Nutzen, der mit ihnen verbunden ist, spielen sich auf mehreren Ebenen ab.

Der Einsatz dieser Instrumente zielt auf eine Arbeitserleichterung durch zunehmende Transparenz ab – so erklärt auch ein Sozialarbeiter im mittleren Management das Prinzip der Dokumentation:

„Im Prinzip soll es leichter werden. Das ist der Fokus. Es soll klarer sein, leichter sein. Ich sage: Es soll statistischer sein, es soll besser auslesbar sein. Welche Hilfe ist erforderlich, was wird geliefert und wer zahlt dafür? Wer verlangt was dafür, wer zahlt was dafür? [...] Wir haben damals angefangen mit den Entwicklungsberichten, neuen Dokumentationssystemen, es hat sich jetzt so weiterentwickelt. Es wurde auch Manches gecancelt [...]. Meiner Meinung nach [...] ist das eine gute Sache, sehr aufwändig am Anfang, dann aber sehr, sehr gut.“ (F01L03-P39)

Der Sozialarbeiter spricht an, dass die in getrennten Informationsmedien gesammelten Informationen in einem Gesamtplanverfahren zusammenfließen. Die Vereinigung der

Informationen scheint zunächst mehr Arbeitskapazitäten zu erfordern. Erst wenn die Informationen aus dem Gesamtplanverfahren professionell verwertet werden können, indem sie in die eigenen Wissensbestände integriert werden, findet eine Arbeitserleichterung statt. Dadurch wird sichtbar, dass die Informationen selbst der Verständigung dienen, während die Integration der Informationen in die eigenen Wissensbestände zur Handlungsbefähigung beiträgt. Hier sind also Information und Wissen im Transfer miteinander verwoben.

Der Einsatz der Informationsmedien kann jedoch auch kritisch bewertet werden. Er verlangt eine ethische Haltung, die zu einer Uminterpretation des Instrumentes führen kann, wie folgendes Zitat einer Sozialarbeiterin ausdrückt:

„Ich verfüge über relativ viel Arbeitsroutine und Erfahrungswissen und manche Dinge sehe ich und behalte sie im Blick, auch wenn ich sie nicht dokumentiere. Das ist ganz wichtig. [...] Es gibt auch eine Verpflichtung, die die Fachkraft angeht, was den Intimitätsschutz betrifft. Ich denke, es gibt Bereiche, da hat der Bewohner ein Recht darauf, dass es nicht irgendwo niedergeschrieben wird. Das berücksichtige ich auch und ich denke, das ist richtig. Mir ist es ganz wichtig, dass die Bewohner, für die ich zuständig bin, auch ganz genau wissen, was ich dokumentiere. Eine Zeitlang, wo die Geschichte [Dokumentation] so wahnsinnig neu war und so hochkochte, da habe ich auch wirklich ganz häufig meine Dokumentation vorgelesen und sie dann auch eingebunden und wo Vertrauen aufgebaut werden kann.“ (F01L01-P25)

Erst durch den Einsatz von Erfahrungswissen ist es möglich, eine Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen bzw. unproblematischen und heiklen Informationen zu treffen. Bei der Nutzung der Instrumente können professionelle Dilemmata bestehen, wie z.B. Informationspflicht versus Verschwiegenheitspflicht. Deshalb erscheint eine ethische Haltung bei der Nutzung von Informationsinstrumenten wichtig, um einerseits die zur Klientel aufgebaute Beziehung nicht zu gefährden und andererseits den professionellen Verpflichtungen nachkommen zu können. Die Sozialarbeiterin kommt dieser ethischen Haltung nach, indem sie das Instrument der Dokumentation uminterpretiert. Das Instrument dient eigentlich der Informationsweitergabe an ihre Kollegen und nicht zum Transfer gegenüber den Bewohnern. Doch nur durch die Uminterpretation wird es ihr möglich, eine ethische Haltung einzunehmen, die für ihre wichtigste Arbeitsbeziehung, die zum Bewohner, förderlich ist. Im Frühstadium, also im Stadium der Einführung des Instruments, erschien ihr das ganz besonders wichtig.

3. Organisationskonferenzen

Organisationskonferenzen, auch unter den Bezeichnungen Teamsitzungen, Fach- und Fallbesprechungen, Organisationstreffen, Klausurtagungen, Leitungskonferenzen oder

Marketingkonferenzen bekannt, stellen ebenfalls ein Transferinstrument dar. Im Rahmen dieser Konferenzen können organisatorische Bedarfe, erforderliche Revisionen und Modifikationen transferiert und bearbeitet werden. Diese Bearbeitung führt zur Befähigung von Organisationen. Ein Organisationsleiter beschreibt die Organisationsentwicklung, die auf Grundlage eines Transfers in einer Organisationskonferenz begann, wie folgt:

„[...] ein bisschen vielleicht in die Philosophie des Vereins schauen, es gibt auf der einen Seite die Gesetze, die Leistungen definieren. Gegenüber stehen aber die Bedarfe, die einzelne Kinder, Jugendliche und Familien haben. Wenn unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter so im pädagogischen Alltag merken: ‚Hoppla, das fehlt uns noch!‘ Dann gibt es den Kreativen unter den Beschäftigten, die sagen: ‚Ich mach mir da mal Gedanken, was man tun kann.‘ [...] So entstehen immer wieder neue Dinge.“ (F03L08-P15)

Die Ausgangslage ist die Philosophie der Organisation. Es obliegt daher der Organisation bzw. dem Organisationsmanagement, welcher Umgang mit diesem Wissen erfolgt bzw. und ob und wie dieses weiterverwendet wird. Organisationsentwicklung geschieht nicht einfach so, sie wird gesetzlich strukturiert und ist durch entsprechende Leistungsdefinitionen markiert. Doch innerhalb dieses Rahmens bestehen Freiräume und Entwicklungschancen. Erst durch den Transfer von Wissen können die Entwicklungsmöglichkeiten gefasst werden und erst durch das Engagement von anderen Professionellen gelingen vielfältige Innovationsprozesse, die jenseits großer, vom Management ausgehender Umwälzungen initiiert werden können. Das Motto hierbei ist, eine Veränderung herbeizuführen, ...

„[...] bevor das Kind in den Brunnen fällt, ja.“ (F03L08-P98)

So wurde z.B. in einer sozialen Einrichtung ein neues Modell von intensiver Kurzzeitpflege initiiert und einige Jahre lang erprobt.

„[...] wenn man merkt, ‚hoppla, da läuft was schief!‘ Zu sagen: ‚Sofort raus aus der Familie. Kurze intensive Intervention und dann wieder zurück.‘ Das erproben wir seit zwei, drei Jahren in einem Stadtteil. Es läuft hervorragend! Das ist spitzenmäßig! Wir haben da eine Wohngruppe, da werden nur Kinder aus dem Stadtteil untergebracht. Die Familien haben nicht diesen Entlastungseffekt: ‚Oh, endlich ist der Racker aus dem Haus!‘ Sondern die verpflichten sich zur Mitarbeit vom ersten Tag an und bringen ihre Kinder, wenn es geht, weiterhin in die Schule. Der einzige Unterschied ist, dass die zurzeit nicht zu Hause wohnen. Wir haben eine Rückführungsquote von 56 Prozent.“ (F03L08-P98)

Die Chancen, eine solche flexible Organisationsgestaltung zu erreichen und dadurch auch für die Organisation einen Zugewinn auf dem Markt zu erzielen, liegen beim Leitungsmanagement. Dem Management obliegt die Führung bei der Schaffung neuer Strukturen ebenso wie die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten zum Transfer von Wissen, die für die Organisation entwicklungsfördernd sind.

„Im Herbst starten wir eine Rahmenkonzeptentwicklung zur Partizipation. Da ist klar, da sitzt dann eben nicht nur der Kindergarten für sich alleine oder nur die stationäre Jugendhilfe, sondern da werden wir es auch wieder mischen. Das ist schon die Erfahrung aus der letzten Zeit, wenn man die gut mischt, dann hört man hinterher plötzlich: ‚Ah hoppla, da haben die miteinander geredet und haben sich auch in Einzelfällen einfach das Wissen von jemand anderen geholt.‘ Da brauche ich erst mal keine großen Zirkel, da muss ich wenig organisieren. Diese Plattform zur Begegnung zu schaffen ist total wichtig, ja, ist was ganz Kostbares. Auch wenn wir Klausurtagungen machen, ist man immer bestrebt, alles vollzupacken, aber viel Zeit lassen, damit die Leute miteinander reden, und große Mittagspausen sind wichtig. Auch wenn man denkt, ‚ich will aber um 17 Uhr fertig sein.‘ Dann lieber kürzere Einheiten machen, aber diesen Raum geben, dass die Leute einfach miteinander ins Gespräch kommen.“ (F03L08-P147)

Für das Organisationsmanagement ist hier eine partizipative Gestaltung fundamental, um die Organisationsentwicklung voranzutreiben. Dafür wird im formellen Rahmen Raum für informelle Gespräche eingeplant. Je stärker und intensiver ein Transfer von Wissen stattfinden kann, desto hochwertiger sind die Erkenntnisse für die Organisationsentwicklung. Doch nicht in jeder Organisation wird der Einbezug des Wissens und der Erkenntnisse professioneller Akteure so konsequent für die Umsetzung und Schaffung neuer Strukturen genutzt. So beschreibt ein Sozialarbeiter im mittleren Management die Durchführung eines Forschungsprojekts und die Verwertung der daraus resultierenden Erkenntnisse wie folgt:

„Wir haben so einen Fragebogen in der Marketingkonferenz in verschiedenen Gruppen entwickelt. Dabei wurden dir noch fünf Leute an die Seite gestellt, die auf das Thema wirklich Bock haben. Dann wird sich halt im Rhythmus von zwei Monaten drei, vier Stunden zusammengesetzt und der Fragebogen entwickelt. Dann ist ein Testlauf mit Fragebögen, dann schaut man: ‚Haben sie es gecheckt oder nicht gecheckt? Wer schreibt unten noch eine Extrafrage hin?‘ [...] Es gibt Sachen, die bedenkt man gar nicht und man denkt, man hat es gut gemacht, und sieht dann so offensichtlich, das haben wir zu fünft nicht gesehen. Das find ich wirklich interessant. Ich finde, das, was sie früher immer gesagt haben, es soll wissenschaftlicher werden – macht Spaß, nein, macht wirklich Spaß. Es ist etwas Greifbares, man hat eine Anforderung und ein Ergebnis, das, was man sonst relativ schwer in der Arbeit kriegt – besonders in der Bezugspersonenarbeit.“ (F01L03-P93)

Der Rahmen von Organisationskonferenzen kann, wie hier demonstriert wird, uninterpretiert werden und als Forschungssetting ausgestaltet werden. Diese Möglichkeit liegt beim Organisationsmanagement. Für den Zeitraum des internen Forschungsprojekts wurden dem Managementteam professionelle Akteure beigeordnet, die Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Projekt hatten. Auch hier wird deutlich, dass die Erkenntnisse über die Organisation nicht allein auf der Managementebene generiert werden können. Es braucht die Beteiligung und Mitwirkung von unterschiedlichen professionellen Akteuren. Zum Zeitpunkt der Interviewerhebung wurde das Ergebnis der Geschäftsführung präsentiert. Weitere Schritte waren noch unklar. Jedoch besteht der Wunsch, dass die Erkenntnisse Einfluss auf die Organisationsentwicklung nehmen, wie der abschließende Satz verdeutlicht:

„Ich fände es schade, wenn sie es verschlucken.“ (F01L03-P101)

In dieser Organisation ist die Umsetzung der erzielten Erkenntnisse nicht so selbstverständlich gegeben, wie es für die weiter oben behandelte Organisation beschrieben wurde. Während in der ersten Organisation alle professionellen Akteure zur Beteiligung und Mitwirkung angeregt werden und ihre Wissensbestände Einfluss auf die Organisation und deren Verlauf nehmen, kommt in der zweiten Organisation die Entscheidung der Geschäftsführung zu. Die Organisationsstruktur ist damit hierarchisch geregelt, während in der zuerst genannten Organisation eine demokratische Führungsstruktur herrscht. In beiden Organisationen ist jedoch die Schaffung von Räumen zum Transfer und dadurch zur Wissensgenese dem Aufgabenbereich des Leitungsmanagements zugeordnet. Das Management kann zur Nutzung auffordern und anregen oder auch durch Partizipation die Mitarbeiter dauerhaft motivieren. Ebenso kommt die Strukturhaltung dem Management zu.

4. Mitarbeitergespräche

Mitarbeitergespräche bilden besonders in Form von Anleitungsgesprächen eine Möglichkeit, Praktikanten oder neue Mitarbeiterinnen für die Praxis zu befähigen. Diese neuen bzw. zeitlich befristeten Mitarbeiter werden im Rahmen von regelmäßigen Treffen von praxiserfahrenen Professionellen betreut. Diese Betreuungsform gleicht kleinen Teamsitzungen, wie eine Sozialarbeiterin erzählt:

„Wir treffen uns einmal in der Woche anderthalb Stunden, meine neue Kollegin und die Anleiterin und ich. Wir erzählen da von unsern Fällen, die uns halt beschäftigen. Also eigentlich ist das wie Team, nur in einer kleineren Gruppe. Ja, hilft schon, weil es [die Fälle] einen auch beschäftigt.“ (F03L11-P92)

Anleitungsgespräche sind zeitlich, örtlich und inhaltlich vorstrukturiert. In Anleitungsgesprächen steht der Transfer von Erfahrungswissen im Fokus. Vor allem Erfahrungen, die sich für neue Mitarbeiter als herausfordernd darstellen können, finden ein Forum. Die Gruppengröße muss klein bleiben, damit dieser Erfahrungsaustausch sinngebend und effektiv wird. Das Ziel liegt darin, dass durch die Anleitungsgespräche Erlebnisse verarbeitet werden können, für die bis dato keine adäquate Lösung gefunden wurde.

Die Anleitungsgespräche sind zeitlich limitiert bzw. finden im Zeitverlauf in immer größeren Abständen statt, so fährt die Sozialarbeiterin fort:

„Das ist ein halbes Jahr so. Ich weiß nicht, ob wir uns darüber hinaus irgendwie seltener treffen. Weil ... eine andere Kollegin hat erzählt, dass sie sich halt jetzt in größeren Abständen noch treffen, aber wie unsere Anleiterin das macht, das weiß ich nicht.“ (F03L11-P98)

Anleitungsgespräche finden üblicherweise während der Probezeit in den ersten sechs Beschäftigungsmonaten in einer Organisation statt. Die Dauer und Häufigkeit von Anleitungsgesprächen bestimmt die Organisationsleitung, die hier auch die Anleiterin ist. Zwischen den Organisationen können Unterschiede in der Dauer der Anleitungsgespräche bestehen. Jedenfalls haben diese Gespräche im Rahmen von Praxisorganisationen eine wichtige Funktion, wie folgende Passage einer Organisationsleiterin darstellt:

„Meine Ausbildungszeit liegt jetzt schon sehr lange zurück. Ich muss auch sagen, als ich angefangen habe mit der Arbeit, hatte ich noch mal eine sehr gute Anleitung. Eine Kollegin hat mich damals angeleitet und das war für mich fast noch wichtiger als meine Ausbildung.“ (F03L05-P119)

Die eigenen Erfahrungen mit der Wissensvermittlung im Rahmen von Anleitungsgesprächen unterstreichen hier die Notwendigkeit dieses Transferinstruments in Praxisorganisationen. Die Befragte wertet die Anleitung für die praktische Tätigkeit “fast noch“ höher als das theoriebasierte Studium, welches die Organisationsleiterin, eine Sozialarbeiterin, abgeschlossen hat. Die Bedeutung der theoretischen und praktischen Wissensbestände ist damit fast gleichwertig, wobei die praktischen Wissensbestände im Kontext der Praxis sogar noch bedeutsamer sind.

Deshalb verwundert es nicht, dass in vielen Praxisorganisationen strukturierte Anleitungsgespräche sowohl für Praktikanten als auch für neue Mitarbeiter standardisiert und obligatorisch sind. Eine Organisationsleiterin fasst das wie folgt zusammen:

„[...] ist einfach ein Standard, dass man mindestens einmal in der Woche ein Anleitungsgespräch macht. Also nicht nur, weil ich es wichtig finde [...]. Ich unterstütze auch, dass es auf Fälle gemacht wird. Ich fände es sogar noch besser, wenn das nicht nur während der Probezeit ein Standard wäre, sondern wenn es nicht dem Zufall überlassen wäre, wer gerade mit mir reden will, zu mir kommen kann. Eigentlich fände ich es noch besser, wenn auch standardisiert wäre, dass einfach auch die, die schon länger da sind, einfach kommen und sich austauschen. Dass des [Austauschen] einfach so dazugehört, das fände ich noch besser.“ (F03L05-P172)

Neben den formell standardisierten Gesprächen finden informelle Gespräche unregelmäßig und zufällig statt. Da die Befragte diese Gespräche als bereichernd erlebt, würde sie gerne den Standard der Anleitung auf informelle Gespräche ausweiten, wodurch diese jedoch ihren informellen Charakter verlieren und in eine formelle Form gegossen würden. Sichtbar wird hier die Bedeutung des Transfers von Wissen in sehr kleinen Gruppen bzw. Zweierkontakten. Das zeigt sich auch beim Blick auf die Funktionen, die Anleitersgespräche erfüllen. Eine Anleiterin berichtet:

„Ich habe jetzt grade zwei neue Mitarbeiterinnen, mit denen ich auch Anleitungsgespräche mache. Wenn ich dann selber auch grade eine neue Familie übernommen habe und denen dann erzähle, was bei mir gerade so los ist, dann kriegen die auch mit, dass bestimmte Themen, die bei ihnen grade da sind, nicht daran liegen, dass sie jetzt neu anfangen, sondern dass das einfach die Familien mitbringen und dass es mir nach 20 Jahren auch so geht. Das finde ich wichtig [...] den Kolleginnen zu vermitteln und auch für mich selber, weil

ich einfach manchmal mitkriege, z.B. wenn irgendwelche Ansagen vom Jugendamt kommen, dass, wenn man zu lange draußen ist, dass die Leute einfach schon lange nicht mehr selber ganz konkret mit Familien gearbeitet haben. Dann wird man irgendwann so theoretisch und so abgehoben und das geht oft total an dem vorbei, was grade los ist oder was umsetzbar ist. Deswegen ist es wichtig, für mich jedenfalls, immer mit den Füßen auf dem Boden zu bleiben.“ (F03L05-P36-37)

Anleitungsgespräche dienen durch die Reflexion mit anderen auch der Selbstreflexion und zwingen dazu, selbst eine Praxisnähe zu behalten. Nur aufgrund dieser Praxisnähe können Analogien mit den Praxisfällen der Anzuleitenden hergestellt werden. Durch die Parallelen können Fälle und Situationen leichter eingeordnet werden. Verfügt eine Anleiterin über zu wenig oder keine Praxisnähe, so schwindet die Praxiserfahrung und die theoretischen Wissensbestände rücken in den Vordergrund. Dies führt dazu, dass der ursprüngliche Sinn des Instruments, die Praxisanleitung, verloren geht. Die ‚Füße‘ müssen in der Praxistätigkeit bleiben, um eine erfahrungsverarbeitende Anleitung leisten zu können. Um dem Instrument der Anleitungsgespräche gerecht werden zu können, muss für die Anleiterin die Möglichkeit bestehen, in der Handlungspraxis tätig zu sein. Dies verlangt gerade von Professionellen in Leitungspositionen, sich einen strukturellen Spielraum – neben den Leitungsaufgaben – für Praxiserfahrungen offen zu halten. Diese Struktur muss permanent erhalten bzw. fortlaufend geschaffen werden.

Mit der Anleitung verbunden sind somit Verpflichtungen gegenüber den Strukturen, die die Anleitung rahmen. Auch wenn es um Praktikantenbetreuungen geht, werden diese Verpflichtungen und Verantwortungen empfunden und abgewogen, wie folgendes Beispiel einer Organisationsleiterin veranschaulicht:

„Wir haben jetzt auch ein paar Jahre niemanden [keinen Praktikanten] gehabt, weil einfach sehr beengter Platz war. Jetzt hat sich das gerade ganz gut ergeben; die Kollegin [...] kennt jemanden, der hat jetzt im Vorfeld auch schon hier als Dolmetscher und Nachhilfelehrer gearbeitet [...] und der studiert eben auch Sozialarbeit und der macht jetzt hier das Praktikum. Das geht so organisch ineinander über und des ist auch sehr hilfreich. Wir können Praktikanten keinen eigenen Arbeitsplatz anbieten, deshalb müssen wir immer gut überlegen, ob des dann reinpasst oder nicht.“ (F03L05-P135)

Prinzipiell erfordert die Einstellung von Praktikanten also Überlegungen zur organisatorischen Einbindung und zu der Frage, ob die Organisation dem Praktikumsstatus gerecht werden kann. Wenn man den Praktikanten kennt und dieser bereits organisatorisch eingebunden ist, sind keine neuen strukturellen Regelungen von Seiten der Organisation erforderlich, um möglichen Praktikantenansprüchen gerecht werden zu können (z.B. Arbeitsplatz). Praktikanten und deren Betreuung müssen strukturell in den bestehenden Arbeitsalltag und die gegebene organisationale Arbeitsplatzsituation integriert werden. Die Integration ist zeitlich begrenzt und erfordert die Betreuung und Begleitung des Praktikanten, die neben den bestehenden professionellen Tätigkeiten

geleistet werden muss. Fällt die Entscheidung für die Einstellung eines Praktikanten, sind klare Zuständigkeitsregelungen bei der Praktikantenbetreuung wichtig. Eine Organisationsleiterin erzählt:

„Ich find die [Praktikanten] immer sehr erfrischend. Ich mach selber nicht die Anleitung für die Praktikanten, das machen dann immer ausgewählte Kolleginnen und Kollegen.“ (F03L05-P139)

Gezielt werden professionelle Akteure von der Organisationsleitung für die Betreuung von Praktikanten ausgewählt. Nach welchen Kriterien die Auswahl erfolgt, bleibt unklar, wenngleich die Bedeutung einer klaren Zuständigkeitsregelung sichtbar wird. Auch über den Rahmen der Anleitungsgespräche hinaus wirken Praktikanten anregend auf andere professionelle Organisationsakteure. Es ist davon auszugehen, dass sie neue Aspekte und Ideen einbringen, Strukturen hinterfragen und somit zur Belebung des Organisationsalltags professioneller Akteure beitragen.

Doch nicht jede soziale Organisation kann von solch einer Bereicherung profitieren, wie die folgende Passage einer Organisationsleiterin verrät:

„Wir waren früher mal vier [Fachkräfte] und Praktikanten [...]. Also wir haben das Problem, [...] es gibt da praktisch so ein ungeschriebenes Gesetz beim Kreisjugendring, dass die Einrichtungen von Sozialpädagogen geleitet werden und die dürfen nur Praktikanten von der Hochschule einstellen und nicht [Erzieherpraktikanten] von der Fachakademie. Und das Problem ist, dass die Praktikanten von der Fachhochschule gar nicht so gerne in die offene Jugendarbeit wollen. Wir haben öfter Anfragen von Erzieherinnen und die würden wir auch SEHR gern nehmen, aber wir dürfen es eben nicht. Lieber lassen sie die Stellen unbesetzt, als dass sie uns einen Erzieher geben, was natürlich sehr ärgerlich ist.“ (F06L17-P15-199)

Die Vorlieben bzw. Abneigungen von Studierenden gegenüber verschiedenen Arbeitsbereichen wirken sich auf die Besetzung von Praktikumsstellen aus, ebenso wie z.B. gegenwärtige Trends. Die Organisationen besitzen teilweise wenig Spielraum, unbesetzte Stellen durch andere professionelle Akteursgruppen zu besetzen, selbst wenn diese ein deutlich höheres Interesse an der spezifischen Arbeitstätigkeit aufweisen. Das Management der Dachorganisation strukturiert die organisationalen Rahmenbedingungen und Ausgestaltungsweisen. In dem zitierten Fall kann, obwohl ein Transfer der Problematik zum Management stattgefunden hat, kein Strukturerehalt der Betreuung von Praktikanten erfolgen. Umgekehrt ermöglichen organisatorische Freiräume eine dem Arbeitsbereich angepasste Auswahl von Praktikantengruppen.

Eine Sozialarbeiterin in einer Rehabilitationseinrichtung berichtet:

„Wir haben keine Sozialpädagogikpraktikanten, weil ich das nicht gut finde. [...] Ich denke, wir sind einfach vom Arbeitsvertrag her eine Einrichtung wo man nicht gut ein Praktikum machen kann, weil wir sehr viel in die Pflege eingebunden sind, und das ist nicht per se Sozialpädagogenerarbeit. Wir hatten lange Zeit immer wieder Erzieherinnen im Anerkennungsjahr [...] Erzieherinnen sind oft erstaunlich kompetent im Anerkennungsjahr, weil sie schon relativ viele andere Praktika gemacht haben. Erzieherinnen, die sich für dieses Arbeitsfeld im Anerkennungsjahr bewerben, das sind in der Regel genau die, die so ein bisschen über

diesen klassischen Erzieherhorizont hinausschauen wollen, die dieses Wachsein, dieses Interesse haben, dieses Offensein. Ich vermute, dass es schon so ein eigener Kreis von Erzieherinnen ist, die in einem Rehapädagogikfeld arbeiten und nicht in den klassischen Erzieherberufsfeldern.“ (F01L01-P51-53)

Diese Sozialarbeiterin hat die Option, an der Entscheidung über die Praktikantengruppen mitzuwirken. Der Entschluss gegen Praktikanten der Sozialen Arbeit wird aufgabenbezogen getroffen. Die in der Organisation zu leistenden Aufgaben entsprechen ihr zufolge nicht voll den Aufgabenbereichen eines Sozialpädagogen, weshalb sie diese Praktikantenzielgruppe ablehnt; die Wissensbestände, die im Praktikum erworben werden sollten, können von dieser Gruppe nicht in vollem Umfang erworben werden. Dagegen passt der Arbeitsbereich besser auf Praktikanten im Rahmen der Ausbildung zur Erzieherin. Die sich für die Tätigkeit interessierenden Erzieher sind darüber hinaus noch einer speziellen Gruppe zuzuordnen, weshalb das Interesse an der Praktikantenbetreuung höher ist. Der strukturelle Rahmen der Praktikantenbetreuung kann somit uminterpretiert werden. Es wird nicht die ursprüngliche Zielgruppe von Praktikanten betreut, sondern eine andere Zielgruppe, die geeigneter für das Arbeitsfeld erscheint.

Insgesamt zeigen sich organisatorische Divergenzen im Umgang mit dem Transferinstrument der Mitarbeitergespräche. Während in einigen Organisationen Freiräume zur Auswahl von Praktikantengruppen bestehen, lassen die strukturellen Vorgaben in anderen Organisationen keine solchen Spielräume zu. Die Strukturarbeit kann also auf der Ebene des Fallmanagements oder auf der Managementebene geleistet werden, wobei die Entscheidung immer nur auf einer Ebene getroffen wird. Zur Einführung neuer Mitarbeiter werden in den Organisationen standardisierte Anleitungsgespräche angeboten. Eine zeitliche, örtliche und inhaltliche Strukturierung ist konstitutiv. Generell finden die Gespräche auf der Grundlage von Erfahrungen im Klientenkontakt statt, die als herausfordernd erlebt werden. Der Umgang mit den Erlebnissen geschieht in Orientierung an den Praxiserfahrungen und somit den Erfahrungswissensbeständen der anleitenden Person. Die Struktur der Anleitungsgespräche ist zwar vorgegeben, doch können diese in ihrer zeitlichen Dauer flexibel gehandhabt werden. Die Strukturen für Anleitungsgespräche mit neuen Mitarbeitern müssen in den Arbeitsalltag des Anleiters integriert werden. Die Strukturpflege besteht darin, dass die Regelmäßigkeit der Anleitersgespräche eingehalten wird und dass die Gespräche keine nachrangige Position im Arbeitsalltag einnehmen. Werden längere Begleitungszeiten erforderlich, so kann eine Modifikation stattfinden und der Erhalt der Struktur der Anleitersgespräche kann auch über die Probezeit hinausragen.

5. Qualitätsmanagementmaßnahmen

Qualitätsmanagementaufgaben werden von Organisationen unterschiedlich geregelt. In einigen Organisationen werden Mitarbeiter mit dieser zusätzlichen Aufgabe betraut, in anderen Organisationen werden genau für diese Aufgabe Professionelle eingestellt. Das Qualitätsmanagement ist per se ein Transferinstrument. Eine Professionelle, die für das Qualitätsmanagement eingestellt wurde, berichtet:

„Ich mach hier das Qualitätsmanagement. Wir sind hier so 9000 Personen, 2008 zertifiziert, und wir haben diese Weiterbildungszertifizierung. Ich beschäftige mich damit, dieses Qualitätsmanagement umzusetzen. Von der Bandbreite der Qualifikationen, der [...] verschiedenen SPEKTREN, die wir abbilden, haben wir eine betriebliche Schiene. Also es muss immer überall bei den FACHanleitern die FACHqualifikationen für den jeweiligen Betrieb da sein. Wir haben Malermeister, Hauswirtschafterinnen, Ökotrophologen, Bürokaufleute, Verkäufer und wir haben auch Einzelhandelskaufleute. Also wirklich ausgebildete Fachkräfte, die bei uns die Anleitung machen. Die [Fachanleiter] haben aber in der Regel entweder eine pädagogische Zusatzqualifikation oder sie haben zumindest die Ausbildereignung und werden bei uns intern weiterqualifiziert.“ (F06L12-P12)

Die zeitlichen Kapazitäten, die dieser Mitarbeiterin für das Qualitätsmanagement zur Verfügung stehen, sind strukturell vorgegeben. Die inhaltliche Ausgestaltung bleibt in ihrem Zuständigkeitsbereich und ist entsprechend den organisationalen Erfordernissen und den gesetzlichen Bedingungen vorzunehmen. Sie ist dafür verantwortlich, dass das Qualitätsmanagement umgesetzt wird, weshalb ihr der Transfer von Wissen mittels dieses Instruments als Arbeitsaufgabe strukturell vorgegeben ist. Die Umsetzung ist aufgrund der Vielfältigkeit komplex, da verschiedene Bereiche in unterschiedlichen Betrieben abgedeckt werden müssen und ihre Ansprechpartner über sehr unterschiedliche Wissensbestände verfügen. Die Interviewte kann sich über die Bereiche, Betriebe und Ansprechpartner nur rudimentäres Wissen aneignen, über die Details vor Ort muss sie sich informieren lassen. Daher ist sie auf die Zusammenarbeit mit den Akteuren in den jeweiligen Betrieben angewiesen. Die Qualität des Miteinanders wird auch in der folgenden Passage sichtbar:

„Das ist einfach ein Bereich, wo wir im Moment noch sehr am Überlegen sind, wie kriegen wir das wirklich hin? Zum Beispiel, wenn jemand kommt und sagt: ‚Die Schranktüre klemmt‘, dann ist das sicherlich für den Betriebsleiter des Gebrauchtwarenhauses ganz wichtig, dass er zu seinen Leuten hingeht und sagt: ‚Herrschaften, die Türen dürfen nicht klemmen.‘ Wenn er dann hingeht und sagt: ‚Herrschaften‘, im Sinne der Anleitung, ‚ihr müsst so was kontrollieren, ihr müsst schauen, das und das‘, dann ist das wiederum ausbildungsrelevant, wenn ich das so herum betrachte. Oder wenn er hingeht und sagt: ‚Die Leute haben keine vernünftige Anleitung bekommen.‘ Also diese ganzen Ebenen haben wir und da sind wir eben noch gerade dabei, uns etwas runzuplagen, wie man so etwas systematisch vernünftig aufbereiten kann.“ (F06L12-P249)

Die Interviewte kennt die verschiedenen Ablaufvarianten und Anreizoptionen. Die Lösung für das Problem muss jedoch gemeinsam entwickelt werden. Die Aspekte, die hier zum Tragen kommen, sind mannigfaltig und erfordern die Berücksichtigung verschiedenster Perspektiven. Daher ist es nötig, dass sich die Ansprechpartner in den Betrieben Strukturen schaffen, um diese Prozesse mit ihr zu besprechen und Lösungen zu entwickeln. Zwar ist im Hinblick auf ihre Arbeitsstelle ein struktureller Rahmen vorgegeben, doch die Kooperationspartner sind gefordert, die Freiräume für diese Tätigkeit in ihren eigenen Arbeitsalltag zu integrieren.

In anderen Organisationen füllen Qualitätsbeauftragte das Qualitätsmanagement als zusätzliche Arbeitsaufgabe im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit aus. Unterschiede bestehen hier nach Organisationsgrößen, da große Organisationen sich häufiger eine eigene professionelle Fachkraft für Qualitätsmanagement leisten, während kleinere Organisationen lediglich einen Professionellen mit dieser Zusatzaufgabe betrauen und ihn, soweit nötig, für die Aufgabenerfüllung zeitlich freistellen. Es bestehen auch Unterschiede in der Anzahl der Qualitätsbeauftragten, die im Übrigen fachbereichsspezifisch oder abteilungsspezifisch benannt werden können. Eine Sozialarbeiterin im Fallmanagement berichtet von der Entwicklung des Qualitätsmanagements in ihrer Einrichtung:

„Seit fünf Jahren gibt es den QM-Prozess, den ich am Anfang ganz gut befunden habe, weil so standardisierte Abläufe dann tatsächlich allgemeingültig und für alle nachvollziehbar, sinnvoll und praktikabel geklärt worden sind. Aber mittlerweile habe ich das Gefühl, es wird ein Selbstläufer, da QM vor nix mehr haltmacht und das wirklich alles, wie z.B. die Anschaffung einer gruppeninternen Seife wurde qualitätsmanagementmäßig aufgearbeitet, aufbereitet, gelesen und dokumentiert werden muss. Das ist Schwachsinn. Dann habe ich auch das Gefühl, dass es immer mehr QM-Beauftragte gibt, da es auch zu einem attraktiven Berufsfeld geworden ist [...], wo ich mir nicht mehr sicher bin, ob das wirklich einen effektiven Nutzen hat.“ (F01L01-P27)

Arbeitsabläufe zu standardisieren erleichtert die professionelle Tätigkeit einerseits, andererseits können Standards sich auch hinderlich auf professionelle Tätigkeit auswirken. Bei der Einführung des Qualitätsmanagements waren alle professionellen Akteure gefordert, Zeitstrukturen in ihren Arbeitsalltag zu integrieren. Die Investition für diese zeitliche Strukturgenese wurde dadurch belohnt, dass die Arbeitsabläufe systematisch vereinfacht und transparenter wurden. Problematisch gestaltete sich die zeitliche Investition für die Sozialarbeiterin erst in dem Moment, als sie keinem Effizienzgewinn für ihre Tätigkeit mehr erkennen konnte – im Gegenteil, sie hatte den Eindruck, dass die für das Qualitätsmanagement geschaffenen Strukturen für aus professioneller Sicht ineffektiv erscheinende Maßnahmen genutzt wurden. Von der Idee her sollten die Strukturen zur Erleichterung der professionellen Tätigkeiten führen, dies erwies sich aber in diesem Fall nicht als

zielführend. Die Sozialarbeiterin führt aus, wie diese ‚Zielführungssillusion‘ entstand und was ihr Problem war:

„Es ging wirklich einmal darum, dass die Bewohner in dieser Einrichtung über die Einrichtung gesammelt mit Seifen oder Duschlotionen versorgt werden sollen und nicht mehr, wie es bisher war, ihre Sachen selber kaufen. Da gab es dann tatsächlich die Überlegungen, diese Seifenanschaffung institutionsübergreifend zu regeln. Das war von vornherein nicht gut durchdacht, weil, wenn man einen zur Selbständigkeit erziehen möchte und ihn zur Selbstständigkeit führen möchte und ihm dann eine Seife hinstellt, die er zu nutzen hat, und ihn nicht befähigt, sich selber eine zu kaufen, dann ist das ein Schmarrn.“ (F01L01-P29)

Von Seiten des Qualitätsmanagements wurden die professionellen Akteure im Fallmanagement nicht ausreichend einbezogen, so dass die Idee der Standardisierung hier fehlgeleitet verlief und eine Befähigung der Klienten eher blockierte.

Insgesamt liegt die Aufgabe des Qualitätsmanagements darin, adäquate Transferräume zu schaffen und dabei für die Partizipation der Kooperationspartner zu sorgen. Damit ist nicht nur die Schaffung, sondern auch die Anwendung und der Erhalt von Strukturen erforderlich für die adäquate Nutzung des Transferinstruments Qualitätsmanagement. Die befragte Sozialarbeiterin fasst ihre Erfahrungen im Umgang mit dem Qualitätsmanagement zusammen:

„Das sind so Geschichten [die Seifengeschichte]. Oder [...] dass halt jeder kleinste Vorgang in einem entsprechenden QM-Diagramm dokumentiert wird und das füllt dann langsam einen sehr dicken Ordner. Faktisch hat keiner die Zeit und das Interesse, wirklich alles zu lesen und dann entsprechend umzusetzen. Da, denke ich, würde die Würze im Reduzieren liegen und nicht im Allumfassenden.“ (F01L01-P29)

Findet eine Arbeitsüberfrachtung professioneller Akteure durch das Qualitätsmanagement statt, so müssen im Alltag zusätzliche Strukturräume geschaffen werden. Ist dagegen eine Arbeitserleichterung durch das Qualitätsmanagement möglich, so zahlt sich der für die Entwicklung und Umsetzung investierte Einsatz professioneller Akteure langfristig aus. Der Transfer zwischen dem Qualitätsmanagementakteuren und den professionellen Akteuren ist für die optimale Nutzung des Transferinstruments unerlässlich.

6. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen

Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sind gängige Transferinstrumente zur Befähigung professioneller Akteure. Dabei können neue Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden und vorhandene Fähigkeiten und Kompetenzen ausgebaut werden. Weiterbildungen und Fortbildungen sind für professionelle Akteure im Angestelltenverhältnis gesetzlich verpflichtend verankert. Professionelle im Kontext der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen bieten häufig ein Set unterschiedlicher Angebote an, wie z.B. dieser im Weiterbildungssektor Tätige berichtet:

„Wir haben ein offen ausgeschriebenes Programm und die Kollegen bieten zwei Therapieausbildungen an, die modulartig aufgebaut sind. Das heißt, es gibt einen Grundkurs zur systemischen Beratung und es gibt einen therapeutischen Auffangkurs und einen Aufbaukurs zur Supervision und wir bieten hier eine systemische Coachingausbildung an. Alles, was hier in diesen Räumen passiert, läuft unter dem Dachkonzept, Rahmenkonzept systemisches Arbeiten im weitesten Sinne, mit unterschiedlichen Zugängen, die es in den Feldern gibt. Natürlich wird auch ein Stück weit akademisches Hintergrundwissen transportiert, aber eigentlich letztendlich nur so viel, wie notwendig ist, um ein bestimmtes methodisches Know-how auch theoretisch gut konzipieren und anwenden zu können.“ (F08L25+26-P9)

Die von dem befragten Fortbildungsveranstalter angebotenen Fort- und Weiterbildungen sind für alle professionellen Akteure im Kontext der Sozialen Arbeit zugänglich. Die Angebote sind in einzelne Bausteine zerlegt, die schrittweise angeeignet werden können. Die Schrittfolge der Kurse ist dabei einzuhalten. Daran wird auch sichtbar, dass Lernen bzw. Befähigung Zeit braucht. Der Veranstalter bietet verschiedene Formen von Fort- und Weiterbildungen an, die für den Kontext der Sozialen Arbeit die Themen Supervision, Coaching und therapeutische Zusatzausbildungen beinhalten. Das vermittelte Wissen ist primär ein Handlungswissen, wie es von der Zielgruppe der praktisch tätigen Akteure handlungsleitend benötigt wird. Erst sekundär wird wissenschaftliches Wissen erklärend hinzugezogen (vgl. Abschnitt 5.2). Dieses Mischungsverhältnis muss in Balance gehalten werden, soll ein Transfer zu Befähigung gelingen. Für die Weiterbildungsakteure ist die Struktur vorgegeben: Sie transferieren im Rahmen ihrer Aufgabenbeschreibung Wissen. Auf der Basis der Ausschreibungen haben sie ihren strukturellen Rahmen für die einzelnen Bausteine der Befähigung geplant. Für die Teilnahme müssen sich die Akteure einen Freiraum schaffen bzw. den gesetzlich vorgegebenen und in Organisationen üblichen Weiterbildungsrahmen nutzen.

Im Kontext der Weiterbildung steht die Befähigung im Mittelpunkt des Transfers. Dies kontrastiert ein Tätiger im Weiterbildungsbereich mit dem im wissenschaftlichen Ausbildungskontext Üblichen:

„Also ich hab z.B. einen Lehrauftrag an der Fachhochschule. Die Studenten sind komplett darauf ausgerichtet, dass man durch Lesen und durch den Erwerb von Wissen lernt. Bei Praktikern, die wir hier trainieren, ist das schon anders, weil die Erfahrungen im Beruf gemacht haben. Aber diese Studenten – und das wird durch den Lehrkörper da auch vermittelt – die sagen: ‚Du musst es WISSEN.‘ Das heißt, man muss es nicht MACHEN können, sondern man muss referieren können, wie das geht. Da haben wir eine andere Meinung dazu! Gute Kommunikation zeigt sich nicht daran, dass einer das theoretisch begründen kann, ohne dass wir beobachten können, WIE er es tut!“ (F08L25+26-P80)

Anhand seines Vergleichs wird deutlich, dass Verstehen und Handeln zwei divergierende Aspekte von Professionalität abbilden. Die Befähigung zum Handeln basiert auf dem Wissensverständnis. Damit spiegelt sich das Wissen im Handeln und deshalb braucht es mehr Zeit, zum Handeln zu befähigen, als zum Transfer eines Verständnisses. Die praktische Tätigkeit professioneller Akteure

erfordert Handlungskompetenz, während die wissenschaftliche Tätigkeit im Studium in den Augen des Zitierten auf eine Verständniskompetenz gerichtet ist. Eine ähnliche Unterscheidung macht auch eine weitere im Weiterbildungssektor Tätige, die im Rahmen einer Universität Fort- und Weiterbildungen anbietet:

„Also in Richtung Sozialmanagement gibt's ganz hohe Bedarfe und dann gibt's ganz hohe Bedarfe in Richtung therapeutische, beratende Verfahren und Methoden, also im direkten Klientenumgang. Weil auch das kann man im großen Hörsaal mit 140 Studierenden nicht lernen. Und die Möglichkeiten, in kleinen Gruppen zu arbeiten, mit bzw. unter Anleitung, um bestimmte Verfahren zu lernen, sind im Studium gering. Ja, und das wird dann anschließend, das machen die dann anschließend.“ (F08L29-P56)

Die Möglichkeiten, während der Studienzeit praktische Kompetenzen einzuüben, sind aufgrund der häufig großen Seminargruppen eingeschränkt. Ein Transfer zur Befähigung verlangt praktisches Tätigsein in kleinen Gruppen, in denen direkte Betreuung angeleitet werden kann. Dieses Training ist im Rahmen von Weiterbildungen möglich.

Weiterbildungen können aufgrund aktueller Bedarfe in Organisationen besucht werden oder aber aktorenspezifisch motiviert sein. Zwei Akteure aus dem Weiterbildungssektor beschreiben, wie die aktorenspezifische Nutzung von Weiterbildungen sich verändert hat:

„Wenn die Befähigung und die Qualifikation nicht hoch genug für zukünftige Aufgaben sind, werden neue Fähigkeiten erworben. Es [das Arbeitsfeld] ist deutlich komplexer geworden als früher. [...] Die Qualitätskriterien sind anspruchsvoller geworden als früher und die Einführung des Psychotherapiegesetzes ist ein Kulturwandel. Vor allen Dingen haben Sozialpädagogen, bevor das Psychotherapiegesetz kam, über therapeutische Zusatzqualifikationen Kompetenzen im kommunikativen Bereich erworben. In allen möglichen Feldern: Suchttherapie, Analyse, was auch immer. Seit dieses verbaut wurde, haben die [Sozialpädagogen] keinen Zugang zur Ausbildung zum Psychotherapeuten, zumindest nicht, was die Gesundheitsförderung zur Heilbehandlung anbelangt. Das hat dazu geführt, dass immer mehr Personen auch sagen: ‚Ich möchte, wenn ich Karriere machen will, dann möcht ich in eine Leitungsfunktion hinein. Dazu muss ich mich qualifizieren, dass ich das machen kann!‘“ (F08L25+26-P88)

Fortbildungen werden diesen Gesprächspartnern zufolge auch strategisch eingesetzt, um sich Qualifikationen für zukünftige Aufgaben anzueignen. Die Wahl der Fortbildungen hängt nicht nur vom Arbeits- und Aufgabenbereich ab, sondern auch von Karriereplänen und von gesetzlichen Bestimmungen. Der Rahmen der Fortbildungen kann genutzt werden, doch darüber hinaus müssen Strukturen geschaffen werden, damit das Wissen auch umgesetzt und angewandt werden kann.

7. Seminare

Seminare dienen nicht nur zur Verständigung, sie können auch zur Befähigung der Studierenden beitragen. Bestehen strukturelle Freiräume, dann können Studierende befähigt werden, wie dies im Rahmen eines Seminars von einem Lehrbeauftragten ermöglicht wurde:

„...später habe ich dann auch Praxisseminare übernommen und da hatte ich [...] eine Gruppe von Studierenden, die eine Onlineberatung gegründet haben. Die Professoren waren der Meinung: Soziale Arbeit und Internet, das geht NICHT zusammen! [...] Dann gab es vier oder fünf [Studierende], die gesagt haben: ‚Wir probieren das jetzt aus!‘ Und die haben im Grund genommen eine Forenberatung für Jungen im Internet gemacht. Dann haben sie gemerkt: ‚Hoppla! Das schlägt ein wie Bombe!‘“ (F03L08-P28)

Die Seminarstruktur ermöglichte dem Lehrbeauftragten eine freie Ausgestaltung. Durch Nutzung dieser Option gelang es ihm, einige Studierende zu befähigen, eine Onlineberatung aufzubauen. Durch diese Strukturgenese entstand ein Angebot, das nicht von allen angenommen, sondern lediglich von einer Gruppe von Studierenden genutzt wurde. Diese Gruppe konnte er befähigen, und das, obwohl Widerstände gegenüber technischen Neuerungen und ungewöhnlichen Zugangsweisen auftraten. Der Erfolg zeigte sich vor allem in der Annahme des Angebots durch die Klientel.

Eine weitere Seminarstruktur, die zur Befähigung beiträgt, wird im Rahmen einer Lehrveranstaltung praktiziert. Ein Sozialarbeiter beschreibt seine Erfahrungen mit der Lehrveranstaltung wie folgt:

„Ich fand es früher sehr, sehr komisch, die Handlungslehre. Jetzt, vier, fünf Jahre später, denke ich, Handlungslehre war im Prinzip genau das Richtige. Das war einfach knüppelhart und man ist vor 100 Leuten im Kreis in der Mitte im Loch aufn heißen Stuhl gesessen und hat einen Satz formuliert und versucht, schlau zu klingen, und die Dozenten haben ihm wirklich mit einem Lächeln im Gesicht Knüppel zwischen die Beine geworfen. Ich finde, das spiegelt so ein bisschen die Realität wider, also nicht so extrem, es ist eine wahnsinnige Stresssituation [...]. Es läuft nicht, wie ich es mir im Kopf zurechtgelegt habe, sondern es kommen halt Knüppel von rechts und von links, und wenn ich denk, es passt, dann kommt der Knüppel vom Bewohner [...] und dann steht man wieder komplett am Punkt null. Da muss man spontan mit seinem Hintergrundwissen ein neues Konstrukt aufbauen. Das, finde ich, kam in Handlungslehre [...] der Realität am nächsten. [...] Aber es war krass.“ (F01L03-P69)

Bei dieser Seminarform galt es, als angehender Professioneller zu handeln. Die in der Seminarstruktur konstruierte Handlungsaufforderung ermöglichte die Befähigung zukünftiger Professioneller. Das Lernen zur Befähigung zeichnet sich durch eine subjektive Handlungsleistung des Befragten aus, für ihn ein anstrengender Prozess, während dessen er noch gar nicht wusste, was er hinzulernt. Der Erfolg dieses Lernprozesses erschloss sich dem interviewten Sozialarbeiter erst im Rahmen seiner Praxistätigkeit, der Handlungsanforderungen und des Handlungsdrucks in der Praxis, d.h. erst im Nachhinein. Genauer gesagt: Die Erkenntnis trat nicht zu Beginn seiner Praxistätigkeit ein, sondern erst in dem Moment, als er seine professionelle Tätigkeit in den Praxiskontext einordnen konnte.

Auch eine Fachhochschulprofessorin beschreibt eine ähnliche Seminarstruktur mit demselben Thema:

„Weil die [Studierenden] kommen oft noch aus dieser Schüler-Lehrer-Haltung und denken, sie müssen dann nur konsumieren und auskotzen. Diese Lernform ist vollkommen anders und sie verstehen oft gar nicht, was wir von ihnen wollen. Weil sie meistens brave Schüler sein wollen und wir sollen ihnen sagen: ‚Ihr sollt gar keine braven Schüler sein.‘ Das ist was, da freuen wir uns immer furchtbar drüber, denn jeder, der Handlungslehre macht und dieses Gefühl hatte: ‚Oh Gott, jetzt ist es auch so schwierig ...‘“ (F02L04-P15)

Die vorgegebene Struktur an einer Fachhochschule ist zunächst nicht auf das Training von Handlungsfertigkeiten ausgerichtet. Folglich erscheinen dementsprechende Veranstaltungen verwirrend für die Studierenden und fordern sie mehr heraus als andere Strukturen. In der Lehrveranstaltung lehren drei Professoren, die gemeinsam mit den Studierenden Handlungsweisen einüben. Dieser Prozess gestaltet sich für die Studierenden sehr schwierig, bereitet den Lehrenden jedoch Freude. Die Seminarstruktur ist obligatorisch für die Studierenden.

Insgesamt können Seminare zur Befähigung zukünftiger Professioneller beitragen, dafür ist allerdings eine Struktur erforderlich, die individuelle Begleitungen und Übungsräume zulässt. In einer Lehrveranstaltung mit 200 Studierenden wird der Lehrende dem nicht gerecht werden können.

8. Lehrforschungsprojekte

Lehrforschungsprojekte bilden im universitären und fachhochschulischen Rahmen eine Option des Transfers zur Befähigung. Die Lernprozesse in diesen Projekten sind nicht steuerbar, doch überraschen die Lernergebnisse, wie ein Universitätsprofessor berichtet:

„Ich hab sehr viel gemacht zum Bereich der Schulsozialarbeit, Jugendhilfe, Schule. Das ist, völlig klar, eine entscheidende Quelle der Wissensgenese für mich. Das war mit Forschungsmitarbeiterinnen, Mitarbeitern, aber auch mit vielen Studierenden, die oft ein Forschungsprojekt gemacht haben. Lehrforschungsprojekte habe ich schon mehrere gemacht, teils ausschließlich mit Studierenden, teils in der Kombination mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und Studierenden. Da würde ich auch sagen, dass da eine Menge rauskommt.“ (F11L28-P18)

Gerade durch die diverse Zusammensetzung der Projektgruppe können gegenseitige Lernprozesse stattfinden. Der Professor fährt fort:

„Dadurch, dass sie in den Projekten eingebunden sind, werden die schon viel besser ausgebildet als alle anderen, die nur die normalen Seminare haben.“ (F11L28-P101)

Die Struktur der Lehrforschungsprojekte ermöglicht den teilnehmenden Studierenden eine zusätzliche professionelle Befähigung. Generell besteht diese Struktur an Universitäten und Fachhochschulen, ihre Nutzung ist für die Studierenden fakultativ. Warum diese Projekte für die Befähigung von Studierenden geeignet sind, beschreibt eine Universitätsprofessorin so:

„[...] bei Lehrforschungsprojekten müssen die sich halt eigenständig in irgendwelche Materie einarbeiten. Oft lernen die dort also auch was ganz anderes als das, was ich ursprünglich gedacht habe.“ (F11L23-P7)

Die Option zu handeln, Wissen einzusetzen und umzusetzen ermöglicht die Befähigung. Die Strukturen der Lehrforschungsprojekte sind durch die Institution vorgegeben und stehen den Studierenden offen. Ihre Nutzung ist den Studierenden überlassen. Die Ausgestaltung der Lehrforschungsprojekte kann unterschiedlich sein. So können Studierende gemeinsam mit wissenschaftlichen Mitarbeitern und Professoren beteiligt sein, oder die Beteiligung beschränkt sich auf die Studierenden und den projektleitenden Professor.

Zusammenfassung

Die Kompetenzinstrumente bieten partizipative Strukturen, die Aufbau, Pflege und Erhalt von Beziehungen gestatten. Erst durch die Beziehung zum anderen werden Bedarfe und Bedürfnisse sichtbar, weshalb die strukturellen Anforderungen erst in der Beziehungsarbeit sichtbar werden. Flexible Strukturbedingungen, die zu einem Transfer von Wissen einladen und Freiräume für die Bedarfe der Akteure zulassen, zeichnen diese schwer planbare Form des Wissenstransfers aus. In welcher Intensität sich der Transfer zur Befähigung gestaltet, zeigt sich in der Beziehungsarbeit.

6.2.2.2 Beziehungsarbeit in der unabhängigen Handlungs- und der gemeinsamen Bearbeitungsstrategie

Für den Transfer zur Befähigung konnte eine Handlungsstrategie rekonstruiert werden. Der Transferierende versucht mittels dieser Strategie, den zu Befähigenden zu einem von ihm unabhängigen Handeln zu befähigen. Doch nicht in jedem Kontext Sozialer Arbeit ist es prinzipiell möglich, dem anderen zu völlig unabhängigem Handeln zu verhelfen, wie z.B. in der Tätigkeit mit geistig behinderten Menschen. Teilweise ist das Ziel, unabhängig zu handeln, auch nicht unmittelbar, sondern erst langfristig gegeben, z.B. nach einer Inobhutnahme von Jugendlichen oder in der Rehabilitationsarbeit. Deshalb steht der Autonomie mit der unabhängigen Handlungsstrategie auf dem einen Pol die Fürsorge mit einer gemeinsamen Bearbeitungsstrategie auf dem anderen Pol gegenüber.

Wie das Datenmaterial zeigt, bilden tragfähige Beziehungen hier die Transfervoraussetzung. Die Beziehungsarbeit geht von einer Macht- oder Vertrauensbeziehung aus und entwickelt sich hin zur punktuellen oder vollständigen Autonomie. Wie in der Empirie sichtbar wird, lassen sich je nach Stabilität und Intensität der Beziehung Unterscheidungen treffen. *Stabile* Beziehungen sind im

Transferprozess zur Befähigung zwischen professionellen Akteuren untereinander und zwischen professionellen Akteuren und Studierenden gegeben, während die Beziehungen zwischen professionellen Akteuren und der Klientel häufig *fragil* sind und daher intensivere Gestaltung verlangen. Die Tragfähigkeit der Transferbeziehung ist die Voraussetzung für einen Transfer zur Befähigung, der tendenziell entweder eher autonom oder eher fürsorglich gestaltet werden muss. In anderen Worten: Je belastbarer die Vertrauensbeziehung ist, desto eher können diese Akteure autonom werden. Umgekehrt: Je instabiler die Vertrauensbeziehungen sind, desto mehr Fürsorgearbeit ist zu leisten und desto kleiner sind die Schritte in Richtung Autonomie.

Insgesamt werden drei Befähigungsformen beispielhaft vorgestellt:

- a) die Klientenbefähigung
- b) die Befähigung (zukünftiger) Professioneller und
- c) die Befähigung von Organisationen.

Bei all diesen Befähigungsformen kristallisieren sich vier zentrale Aspekte des Transfers von Wissen heraus: Machtzugeständnisse, Vertrauensbeweise, Üben/Trainieren und Handlungsintegration.

a) Klientenbefähigung

Die Befähigung der Klientel und der Erhalt bestehender Kompetenzen der Klientel ist Ziel aller sozialen Organisationen und wird hier anhand von Beispielen aus dem Bereich der Streetwork, der Rehabilitationshilfe und der Beratung exemplarisch demonstriert.

1. Machtzugeständnisse

Macht ist ein zentrales Thema in Organisationen (vgl. Kapitel 3). Professionelle Akteure Sozialer Arbeit sind von Machtstrukturen umgeben sind und unterliegen diesen in Organisationen. Andererseits, so wird in der Empirie ebenfalls deutlich, arbeiten sie mit diesen ihnen zugeordneten Machtaspekten und verwalten diese in der Arbeit mit der Klientel. Dadurch entstehen Machtbeziehungen, die insbesondere zu Beginn von sozialpädagogischen Hilfe- bzw. Unterstützungsmaßnahmen das Verhältnis zu den Klienten prägen und vom Professionellen gestaltet werden müssen. Über die Gestaltung dieser Machtbeziehungen berichtet ein Sozialarbeiter aus dem Bereich der Streetwork im Gespräch über die Angebotsstruktur seiner Organisation. Die Klientel kann sich in dieser Organisation aufhalten, aufwärmen, Essen oder heiße Getränke zu sich

nehmen und zugleich ein sozialpädagogisches Beratungsangebot in Anspruch nehmen.

„Es gibt Leute, die kommen schon seit Jahren und wollen so gut wie keine Beratung, von sich aus zu mindestens nicht. Es gibt Leute, die kommen einmal und wollen sofort Beratung, aber die sieht man auch nie wieder. Und zwischen diesen zwei Extremen pendelt es dann immer hin und her. Also man hat sowohl Leute, die sowohl Tee als auch Beratung wollen, manche kommen auch nur manchmal, das ist also ganz unterschiedlich.“ (F09L21-P16)

Die Klientel bestimmt das Angebot, welches sie im Rahmen der Organisation annimmt oder eben auch nicht. Der Grund dafür, dass der Klientel diese Macht zugestanden wird, liegt darin, dass ein Befähigungsprozess nur gestartet werden kann, wenn der Klient dazu bereit ist. Wie dieser Befähigungsprozess sich gestaltet, zeigt sich anhand folgender Passage:

„Das [das Beratungsangebot] basiert auf absoluter Freiwilligkeit, wir bieten es natürlich an, aber es muss niemand. Da würde ja sonst niemand mehr vorbeikommen [...], wegen der Hemmschwelle, es ist ja immer so eine Sache mit Hemmschwelle. Darum kommen die Leute ja zu uns eher und leichter als beispielsweise in Wohnheime oder auch zum Jobcenter oder zur Kommune, weil bei uns eben kein Zwang besteht. Das macht es uns natürlich auch einfacher. [...] Wir lassen den Leuten ihren Entwicklungsschritt. Natürlich muss man motiviert arbeiten, das gehört natürlich immer ganz wichtig dazu, aber es ist immer im Rahmen, dass es jemand für sich selber bestimmen kann, soweit er sich halt eben nicht selbst gefährdet.“ (F09L21-P18-20)

Die Klienten besitzen einerseits die Entscheidungsmacht über Fürsorgeangebote und andererseits setzen sie sich freiwillig der Macht der Organisationsakteure aus. Erst dadurch, dass sie den Klienten die Macht zur Angebotsentscheidung einräumen, gelingt den Professionellen, eine Beziehung zu den Obdachlosen aufzubauen und deren Vertrauen zu gewinnen. Eine vertrauenswürdige Beziehung markiert die erste Entwicklungsphase.

2. Vertrauensbeweise

Auf der Grundlage der Vertrauensbeziehung wird eine Beratung der Klientel möglich. Nun können weitere Entwicklungsphasen in Richtung der Autonomie der Klientel starten. Der Fallmanager beschreibt dies wie folgt:

„Also erst mal, [...] ist es erste Hilfe geben [...], dass man eben eine Grundversorgung hinkommt. Also bei vielen Leuten fehlt es ja, selbst am geänderten Klientenbild¹⁹⁹, fehlt es ja an ganz basalen Dingen: fängt an von der medizinischen Versorgung, Kleidung, Nahrung [...] und Einkommen, das sind die wesentlichen Dinge. Schulden, die sind dann eher sekundär. Das sind ganz basale Dinge und das ist dann erst mal, dass wir den Bedarf erkennen – der ganzen Szene oder im Einzelfall erkennen – und den dann versuchen, so weit

¹⁹⁹ Der Sozialarbeiter beschreibt das geänderte Klientenbild wie folgt: *„Also Obdachlosigkeit ist jetzt nicht mehr der typische Berber mit dem Bart und den Penny-Tüten, bisschen stark riechend. Die gibt es schon auch, aber die sind, und da berufe ich mich auf einen Kollegen, der schon weitaus länger dabei ist als ich, am Aussterben. Zum Teil erkenne ich sie nicht so richtig. Also man kriegt da schon so einen Blick, man kennt ja die Szene und man kennt auch die Plätze, man geht ja jeden Tag dorthin, man weiß, wer sich da tummelt, und man kriegt da schon so langsam den Blick. Schuhe sind ein interessantes Indiz: Sind die abgelaufen? Sind die neu? Sind die hochwertig? Sind die nicht hochwertig? Natürlich auch die Bewegung. Wenn jemand halt nur so schlendert und schaut und man sieht, okay, der hat jetzt nicht so viel zu tun und man hat den noch nie gesehen und der könnte so ein bisschen in dieses Raster fallen, spricht man ihn an.“ (F09L21-P22)*

es geht, zu beheben. Das ist natürlich ein ganz groß gestecktes Ziel, was dabei auch immer wieder gut funktioniert, ist, Leute halt auch weiter zu vermitteln. [...] Wir fangen auch gar nicht mit Entgiftung und Therapie auf der Straße an, [...] weil das nichts bringt! Der Mensch muss sich erst mal stabilisieren, er muss erst mal irgendwo untergekommen sein, ein Bett, ein Dach über den Kopf haben – eine Grundversorgung da sein – dann geht der nächste Schritt weiter. [...] Ich hatte auch mal einen sehr schwer alkoholkranken Klienten stationär mit begleitet, der dann eben auch erst einmal wochenlang in Ruhe gelassen worden ist [...], und dann ist man erst eingestiegen in den Hilfeprozess. Erst mal das Ankommen für jemanden, der jahrelang auf der Straße war, ist oft schon schwierig genug.“ (F09L21-P28)

Der Sozialarbeiter stellt sehr eindrücklich die Unterstützungsleistungen professioneller Akteure für die Klientel dar. Der zentrale Aspekt ist erst einmal eine Fürsorge für den Klienten, dieser wird mit grundlegendsten Dingen versorgt. Die Fürsorgeleistungen bieten eine Option, die Beziehung zum Klienten weiter auszubauen, und durch die Versorgung wird wiederum Vertrauen entwickelt. So können weitere Bedarfe zielsicher ermittelt und ebenfalls behoben werden. Erst wenn dies geschehen ist, kann der Klient an eine Folgeeinrichtung vermittelt werden. Dort startet dieser Prozess der Fürsorge erneut, jedoch schon auf höherem Niveau.

Zunächst werden Bett und Mahlzeit angeboten und ein Einfinden ermöglicht. Dadurch kann eine Beziehung des Vertrauens aufgebaut werden, die einen Einstieg in den Hilfeprozess erlaubt. Der Sozialarbeiter generiert dabei immer wieder neues Wissen über den Klienten, welches er stetig prüft, indem er es in Gesprächen mit dem Klienten sprachlich transferiert und handelnd Fürsorgeleistungen vollzieht. Später wechselt die Rolle des Handelnden, da der Sozialarbeiter als professioneller Akteur sich mehr und mehr zurückzieht und den Klienten in die Rolle des Handelnden bringt. Für die Genese seines Wissens über den Klienten und für die Fürsorge ist ein stetiger Wissenstransfer zwischen ihm und dem Klienten unerlässlich.

Insgesamt entwickelt sich schrittweise die Machtbeziehung immer mehr in eine Vertrauensbeziehung, wodurch weitere Lernschritte möglich werden, die unabhängiger vom professionellen Akteur und von der Organisation stattfinden. Kann der Klient selbstständig sein Leben gestalten, endet die professionelle Beziehung.

Die Herausforderungen des Vertrauensaufbaus kristallisieren sich im Klientenkontakt heraus, wie dies eine Sozialarbeiterin im Rahmen ihrer Beschäftigung in einer Rehabilitationseinrichtung eindrücklich beschreibt:

„Ein Bewohner hat ein Schädel-Hirn-Trauma und hat damit einfach relativ große Probleme, sich selber zu steuern. Er wird sehr getrieben von so momentanen körperlichen Befindlichkeiten und das kommt immer wieder vor, dass ich bei den festen Terminen vor der Tür stehe und läute. Ich bemühe mich auch wirklich, geduldig zu sein, weil es sehr lange dauert, bis der Bewohner die Türe aufmacht. Ich hätte zwar einen Schlüssel, aber ich weiß, dass es ihm sehr wichtig ist, seine Privatsphäre auch wahren zu können, d.h. ich

warte dann sehr lange und ich merke, es nervt mich maßlos, jetzt in diesem Gang zu stehen und mitzukriegen, der rumort da drinnen ... und die Türe geht nicht auf. Dann, wenn er sie aufmacht, ihm zu vermitteln, dass es so für mich wirklich LÄSTIG ist, aber dass ich sehr wohl auch VERSTEHEN KANN, dass er die Zeit braucht, dass er es organisieren muss, bis er die Türe aufmacht. Und ... wenn dieser Bewohner dann auch noch krätzig ist und seinen Unmut mir gegenüber äußert – dass überhaupt alles Scheiße ist und dass ich die allergrößte Scheiße bin – dann ist es schon, denke ich, ein Stück weit professionell, wenn ich dann sage: ‚Okay, es gibt da eine Grenze, so lasse ich nicht mit mir umgehen, und trotzdem schätze ich dich und wir finden einen gemeinsamen Weg, wie wir das jetzt lösen können.‘ So z.B., oder auch zu sagen: ‚In diesem Ton kann ich nicht mit dir arbeiten, so möchte ich nicht irgendeinen Termin führen, da werden wir uns dann zu einem gewissen späteren Zeitpunkt noch mal zusammensetzen und drüber reden.‘“ (F01L01-P39)

Die Tragfähigkeit der Beziehung entscheidet über die Gelegenheit, Wissen zur Befähigung zu transferieren. Die Beziehungsmuster sind durch alle Aspekte von Reziprozität gekennzeichnet, wie sie in jeder anderen Form von Fürsorgebeziehung ebenfalls zu finden sind. Besonders werden Gefühle gegenüber dem anderen zum Ausdruck gebracht. Beim Aufbau einer Beziehung spielen Interaktionsregeln eine Rolle, wie z.B. *„in diesem Ton [...] nicht“*. Das Aufstellen dieser Interaktionsregeln erleichtert den Umgang miteinander, sie müssen jedoch gemeinsam ausgelotet, ggf. auch gemeinsam aufgestellt und notfalls auch immer wieder eingefordert werden. Beschrieben werden diese Situationen als „Drahtseilakte“ und „Manöver“. Die Herausforderung für die Sozialarbeiterin besteht in der Balance zwischen ihrem professionellen Selbstverständnis und ihrem privaten Selbst. Während sie in ihrem Privatleben ihre Beziehungen zu anderen selbst wählt und gestaltet, ist sie in ihren Klientenbeziehungen zu Beziehungsaufbau, -gestaltung und -erhalt professionell verpflichtet. Sie braucht die Beziehung zum Klienten, um ihn befähigen zu können. Die Emotionen, die diese sich häufig herausfordernd gestaltenden Beziehungen auslösen, erfordern auch immer wieder eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Die Interviewte muss sich mit ihrer professionellen Arbeitsleistung in Beziehung zum Klienten setzen, damit ein tragfähiges Wir entstehen kann, wie es sich z.B. in dem Textfragment ausdrückt: *„wir finden einen gemeinsamen Weg“*.

Ist der Klient zu keinem Austausch bereit und verweigert er sich dem Austausch, dann zielt die Beziehungsarbeit von Seiten des Professionellen auf einen Transfer einer wertschätzenden, verständnisvollen und offenen Haltung gegenüber dem Klienten. Für diese Haltung werden wissenschaftliche Wissensbestände, z.B. über das Krankheitsbild oder über Entwicklungschancen, ebenso eingesetzt wie Erfahrungswissensbestände, z.B. wie viel Geduld oder Ausdauer mitzubringen ist. Wie schwer die Balance einer professionellen Haltung im Rahmen dieser herausfordernden Beziehungen ist, das beschreibt auch folgendes Interviewzitat einer Sozialarbeiterin in einer Beratungsstelle. Sie hat erst einige Monate zuvor ihr Studium beendet und in der Organisation als Professionelle angefangen:

„Ich möchte gerne dem Klientel was Gutes tun und da würde ich mir wünschen, dass ich professioneller wäre, dass man halt schon auch Abstand zu den Familien hält. Was ich andererseits, wenn ich das aber sage, schwierig finde, einerseits Beziehungsarbeit zu machen und andererseits Abstand halt zu haben. Ich finde, es ist professionell, wenn man also in der Arbeit, wenn man das schafft, Nähe zu haben, dabei aber trotzdem ganz klar ist, dass man nicht der FREUND ist, sondern der Sozialarbeiter.“ (F03L05-P52-53)

Die Beziehungsgestaltung in der professionellen Tätigkeit erfordert eine besondere Beziehungsform, die anders ist als die im Lebensalltag. Diese andere Beziehungsform zeichnet sich dadurch aus, dass eine professionelle Nähe zum Klienten aufgebaut und gleichzeitig eine persönliche Distanz zum Klienten bewahrt werden muss. Ist die Distanz zu groß bzw. die Nähe zu gering, dann kann keine Beziehung aufgebaut werden, wie sie für die Erfüllung der Arbeitsaufgabe unerlässlich ist. Die Balance zwischen dem professionellen Selbst und dem privaten Selbst stellt besondere Anforderungen an professionelle Akteure, insbesondere zu Beginn einer beruflichen Karriere. Denn unabhängig davon, ob die Beziehung zur Klientel neu aufgebaut, gepflegt oder erhalten werden muss – in allen diesen Fällen gestalten sich die Beziehungen im Arbeitsalltag meist sehr herausfordernd. Genau diese in herausfordernden Beziehungssituationen benötigten Verhaltensweisen lehren und trainieren Fort- und Weiterbildungsakteure theoriebasiert und anwendungsorientiert (vgl. dazu Abschnitt 6.3.3).

Ist Vertrauen aufgebaut und die Beziehung stabil, dann können Hilfepläne geschrieben und Zielvereinbarungen getroffen werden und die Übungsphase kann beginnen.

3. Ausprobieren, Üben, Trainieren

Die Übungsphase gestaltet sich häufig in kleinen Schritten bzw. kleinen Lernpaketen, die von den Professionellen geschnürt werden. Eine Sozialarbeiterin aus einer Beratungsstelle erklärt, wie sich diese Phase gestaltet:

„[...] wobei wir schon immer auch drauf achten, dass, wenn eine Familie solche Sachen selber machen kann, dass wir ihnen das nicht abnehmen. Wir schauen einfach immer, was kann jemand schon, und geben nur da die Unterstützung, wo sie notwendig ist, und auch nur, solange sie notwendig ist. Da muss man immer selber auch ein bisschen schauen, dass man nicht ins automatische Arbeiten kommt und einfach gewohnheitsmäßig dann immer wieder die Familien begleitet. Sondern dass man das auch immer mal wieder ausprobiert, ob sie irgendwas schon alleine schaffen, das dann mit ihnen wieder überprüft und bespricht und sie fragt: ‚Wie war das jetzt ohne mich?‘ Und wenn die dann sagen, wir sind gut zurechtgekommen, dann machen sie es beim nächsten Mal auch wieder alleine – so dass dann die Unterstützung immer mehr punktuell wird.“ (F03L05-P4)

Die Übungsphase erfordert eine besondere Aufmerksamkeit professioneller Akteure, da die Unterstützung zur Autonomie der Klientel beitragen soll und nicht in der Fürsorge für diese verharren darf. Die vom professionell Tätigen ausgehende Aufmerksamkeit ist eine doppelte. Denn

sie muss einerseits auf die Lern- und Entwicklungsschritte der Klientel gerichtet werden und andererseits auf die eigenen Handlungen, damit diese nicht in Routine verfallen. Das Ausprobieren und Einüben neuer bzw. weiterer Kompetenzen findet durch einen permanenten Wissenstransfer zwischen der Klientel und dem Professionellen statt. Immer wieder werden Lern- und Entwicklungsschritte besprochen, begleitet, überprüft und reflektiert. Durch diesen kontinuierlichen Transfer wird die Aneignung neuer bzw. weiterer Kompetenzen erst möglich. Wie differenziert die Lernpakete dabei sein können, veranschaulicht folgendes Beispiel der Sozialarbeiterin:

„Dasselbe ist auch, wenn man mit einer Familie irgendeinen Antrag ausfüllt. Am Anfang, da haben wir manchmal Leute, die sich überhaupt nicht einmal trauen, die Post aufzumachen, weil das schon so ein hoher Schritt für sie ist, dass sie das gar nicht schaffen. Am Anfang füllt man mit und für die Familien irgendwas aus und später dann sagt man: ‚Jetzt lesen Sie es mal, verstehen Sie es? Hier muss Ihr Name rein, schreiben Sie das doch einmal rein und machen Sie das einmal selber.‘ Die Familien werden immer mehr so aufgebaut, weil, also das krieg ich oft auch mit, bei so Müttern, denen ihr ganzes Leben lang nix zugetraut worden ist, von den Eltern nicht, jetzt vom Mann nicht, die werden dann richtig stolz, wenn sie selber einmal einen Antrag ausgefüllt haben.“ (F03L05-P4)

Die Sozialarbeiterin leistet den Aufbau von Vertrauen über eine gemeinsame Annäherung an die Problembereiche. Erst wenn ausreichend Vertrauen vorhanden ist und sie die Situation und die Kompetenzen der Klienten gut genug einschätzen kann, beginnt die Übungsphase. Die Deutungshoheit obliegt in jeden konkreten Einzelfall der Sozialarbeiterin. Sie entscheidet, wann sie sich aus der Fürsorgeleistung zurückzieht und die Klienten in die Unabhängigkeit begleitet. Jeder erfolgreiche Lernschritt trägt zur Befähigung bei und wird als solcher für die Sozialarbeiterin in der Reflexion und in der Emotion sichtbar.

4. Handlungsintegration

Werden die erworbenen Kompetenzen dauerhaft in den Alltag integriert, dann ist ein Schritt in die Unabhängigkeit der Klientel gelungen. Die Phasen können je nach Fall und Notlage sowie je nach Organisationsangebot und -struktur mehrfach und für verschiedene Zielsetzungen wiederholt werden, wie z.B. folgendes Zitat der Sozialarbeiterin aus der Beratungsorganisation andeutet: *„dass die Unterstützung dann immer weniger und punktueller wird“ (F03L05-P4)*. Die Wiederholungen und Übungsphasen können so lange stattfinden, bis die angestrebte Selbstständigkeit erreicht ist oder bis die Maßnahme endet und ggf. in eine andere Maßnahme überführt werden kann – wie im Beispiel des Streetworkers.

b) Befähigung Professioneller – Professionalisierung

Die Befähigung von professionellen Akteuren kann auf unterschiedlichen Ebenen der

Professionalität und in unterschiedlichen Stadien in Organisationen erfolgen. So können Studenten zur Professionalität ausgebildet werden, neue Mitarbeiter in Organisationen eingeführt werden oder aber erfahrene Professionelle in Fort- und Weiterbildungen ihre Kompetenzen erweitern.

Exemplarisch wird im Folgenden die Befähigung von professionellen Akteuren im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen beschrieben.

1. Machtzugeständnis

Im Beispielfall sollen sich die Mitarbeiter in ein Computerprogramm einarbeiten, um die in der Organisation beschlossenen Qualitätsmanagementanforderungen umsetzen zu können. Dieser Prozess soll nach erfolgreicher Einarbeitung der Mitarbeiter eine Arbeitserleichterung und vor allem eine Zeitersparnis bieten. Doch zunächst gestaltet sich der Prozess der Einführung sehr schwierig, wie folgende Passage aus dem Interview mit einer Soziologin, die als Qualitätsmanagementbeauftragte in einer sozialen Organisation tätig ist, veranschaulicht:

„Also ich glaub eher, ich hab so kontinuierlich hing'knackelt, so immer wieder mal und eine Schulung und da geredet und dort hingegangen. Ich hab ganz, ganz viele Einzelgespräche geführt und habe probiert, das dann den Leuten klar zu machen.“ (F06L12-P136)

Die Mitarbeiter haben die Macht, die Einführung abzulehnen, indem sie diese verweigern. Zugleich hat die Interviewpartnerin als professionelle Akteurin in einer höheren Position die Macht, die Einführung durchzusetzen. Sie lässt jedoch zunächst die Ablehnung zu und versucht, sich den Mitarbeitern schrittweise anzunähern, indem sie Vertrauen aufbaut.

2. Vertrauensbeweise

Vertrauen lässt sich aufbauen durch eine wertschätzende, verständnisvolle Haltung und durch kontinuierliche Beziehungsarbeit. Dafür sind die Beziehungen zum Einzelnen unerlässlich. Jeder Einzelne muss dabei in seiner Individualität berücksichtigt werden, damit es möglich wird, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Die QM-Beauftragte beschreibt diese Arbeit als zeitintensiv und anstrengend:

„Ich habe mich zu ihnen an den Arbeitsplatz hingesezt, habe ihnen gezeigt, wie sie was finden, wo sie was finden, wie sie das anwenden. Also das hat UNHEIMLICH viel, viel Zeit gekostet. Aber letztendlich ist das die einzige Möglichkeit, wie man das machen kann, und dann biete ich immer wieder Schulungen an und schau halt. Idealerweise sind das vier, fünf Leute, die da kommen. Dann machen wir das wirklich praktisch, dass die das sehen. Aber letztendlich muss man die Leute befähigen, man muss ihnen die Angst nehmen, man muss ihnen die Angst systematisch nehmen, sie müssen ein bisschen die Systematik einsortieren können und man muss ihnen UNUNTERBROCHEN zeigen, wo ihr Nutzen ist, was sie wirklich für sich selber sparen, wenn sie das anwenden.“ (F06L12-P136)

Die Befragte macht immer wieder Angebote und versucht die Mitarbeiter zu motivieren, sich auf die Veränderungen einzulassen. Erst Vertrauen ermöglicht, dass die Mitarbeiter ihre Ängste und Bedürfnisse äußern und sich trauen, den nächsten Schritt des Ausprobierens zu wagen. Nur durch die soziale Interaktion, ihre offene, wertschätzende Haltung und die Taktik der Kontinuität hat die Interviewte die Gelegenheit, an die Wissensbestände und die Konflikte der Mitarbeiter heranzukommen.

„Es kostet am Anfang viel Zeit, es kostet allen UNENDLICH viel Zeit [...]. Du bist Sammler und teilweise bist du Jäger, weil denen musst du überhaupt [...] auf die Schliche kommen: ‚Wo gibt es da was, wie gibt es da was?‘“ (F06L12-P138)

Diese Nähe ist notwendig, um herauszufinden, wo Probleme und Bedarfe liegen und wie damit bisher umgegangen wurde. Bei jedem professionellen Schritt ist es wesentlich zu prüfen, ob der andere den neuen Entwicklungsschritt auch mitgehen kann. Die Interviewte sieht in der Wahrnehmung des konkreten, individuellen Menschen eine wichtige „Variable“ für ihren Wissenstransfer:

„Eine Variable ist wirklich immer auch, auf den Menschen, den ich konkret habe, zu schauen: ‚PASST das jetzt für den Menschen, das, was ich mache?‘“ (F06L12-P107-108)

Die stete Prüfung des eigenen Angebots und die Flexibilität, dieses ggf. zu modifizieren, sind relevant, um einerseits eine Maßnahme umsetzen zu können und andererseits dafür eine größtmögliche Akzeptanz zu erhalten. Dabei werden die zwischenmenschlichen Aspekte, wie etwa Sympathie besonders relevant, denn wenn das Matching der Interaktion nicht passt, dann wird der Beziehungsaufbau zur Herausforderung, ist evtl. nur eingeschränkt möglich oder sogar ganz unmöglich.

Erst, wenn die Anschlussfähigkeit an bestehende Wissensbestände, also das Matching, relativ gut erreicht ist, kann die Strategie der Überzeugung eingesetzt werden:

„Das eine ist, dass es den Leuten, wenn sie damit umgehen können, eine Zeitersparnis bringt. Zeitersparnis macht sich immer für die Leute positiv bemerkbar. Und dann ist es so, dadurch, dass ich dass ich etwas formalisiert habe, dass ich einen Ablauf geregelt habe, dass ich weiß, wen ich wann wo fragen muss, und wenn ich weiß: ‚Wo gibt es was? Wer hat welche Angebote?‘ Und auch solche Geschichte: ‚Wer hat wann mit wem telefoniert? Welche Absprachen sind getroffen worden mit der Arbeitsvermittlung?‘ Natürlich macht sich das inhaltlich positiv bemerkbar [...] auf den Förderplan bezogen, aber es hilft uns natürlich auch für unsere eigene Arbeitsorganisation.“ (F06L12-P163)

Problematisch wird es, wenn die Zeit nicht ausreicht, dass die Mitarbeiter nachvollziehen oder verstehen können, warum diese Ziele gesetzt oder erreicht werden sollten und warum dafür Veränderungen erforderlich sind. Dieser Zeitmangel kann daran liegen, dass „dieses große Wollen,

also die Gestaltungskraft, die Überzeugungskraft [...] an dem Punkt nicht da war“ (F02L20-P19) und deshalb Zeitressourcen fehlten. Entsprechende Zeitkontingente sind für den Transfer zur Befähigung unerlässlich.

3. Ausprobieren, Üben, Trainieren

Die Anschlussfähigkeit an bestehende Wissensbestände muss auch im Prozess der Überzeugung gegeben sein:

„Wir haben die ganze Zeit um Produktanforderungen geredet [...]. Die Norm kommt aus dem produzierenden Gewerbe und das war einfach eine Abstraktionsebene und eine Sprache, die bei uns kontinuierlich zu Missverständnissen [geführt hat]. Das war dann noch das Beste, weil sie haben da wenigstens noch nachgefragt. Aber in der Regel hat es einfach zu Widerständen geführt, weil sie gesagt haben, diese Sprache ist nicht ihre.“ (F06L12-P147)

Der Zugang zu den Mitarbeitern verlangt, dass die Sprache der zu Befähigenden verwendet wird, soll die Befähigung gelingen. Zudem können erst durch eine gemeinsame Sprache Probleme, Ängste, Herausforderungen etc. im Zusammenhang mit dem Sich-Einlassen auf das Ausprobieren und Umsetzen besprochen werden. Die Befragte löst das Übersetzungsproblem wie folgt:

„[...] und diese Übersetzungsleistung weiterzubringen, das ist jetzt eben meine zukünftige Aufgabe, weil jetzt ist dieses Handbuch zum Teil noch sehr in der Sprache verfasst, wie sie dieses Originalhandbuch hatte, und dieses spiegelt sehr deutlich die Sprache der Norm wider. Und das ist jetzt eben unsere nächste Aufgabe, das wirklich runterzubrechen auf die eigene Sprache und GLEICHzeitig es aber zu schaffen, für Außenstehende die Schlüsselbegriffe noch immer drinnen zu haben.“ (F06L12-P147)

Hier zeigt sich eine weitere Dimension des Ausprobierens. Das Ausprobieren geschieht auf beiden Seiten, da auch die Interviewte versucht, die Übungen nach deren partiellem Scheitern zu modifizieren. Sie probiert eine neue und an das sozialpädagogische Vokabular angepasste Sprache aus und versucht zugleich, in diese Sprache die Kernbegriffe des Qualitätsmanagements zu integrieren. Einzig die intensive Begleitung der Mitarbeiter und das begleitete Ausprobieren ermöglichen es ihr, die Abwehrhaltungen und Widerstände der Mitarbeiter zu eruieren. Damit vollzieht sich ein permanenter Wissenstransfer, der ein Experimentier- und Übungsfeld für die Klientel und für den professionellen Akteur eröffnet.

Eine wesentliche Erkenntnis für diesen Transferprozess ist es, dass Scheitern dazugehört. Eine Organisationsleiterin macht das noch einmal deutlich.

„Es ist ein Sprung ins kalte Wasser. Müssen wir überlegen, dann probieren wir es einmal so und fallen wir auf die Schnauze, müssen wir eine Variante B überlegen.“ (F07L16-P14)

Die Bereitschaft zum Scheitern muss vorhanden sein, damit man befähigt werden kann und damit man befähigen kann. Problematisch ist, dass selten über das Scheitern gesprochen wird, weil die Ansprüche an professionelle Akteure auf das Gelingen gerichtet sind. Doch gerade in der Übungsphase, wo geleitete Transferprozesse dominieren, hilft das Scheitern, den Weg zum Gelingen überhaupt erst zu finden.

c) Befähigung von Organisationen – Organisationsentwicklung

Organisationen müssen den Bedarf des Marktes abdecken und sind zugleich verpflichtet, marktadäquate Angebote zu liefern, wollen sie in ihrer Funktion weiterbestehen. Deshalb beschäftigen sich Leitungsakteure im Managementbereich von Organisationen kontinuierlich mit der Marktfähigkeit der Organisation. Doch wie lassen sich Organisationen befähigen?

1. Vertrauensbeweise

Ein Organisationsleiter berichtet, wie sich die Entwicklung eines neuen Angebots, ausgelöst durch sozialpädagogischen Handlungsbedarf, im Sinne der Organisationsentwicklung gestalten kann:

„[...] ein bisschen vielleicht in die Philosophie des Vereins schauen, da es gibt auf der einen Seite die Gesetze, die Leistungen definieren. Im Kinder- und Jugendhilferecht ist alles durchdekliniert. Gegenüber stehen aber die Bedarfe, die einzelne Kinder, Jugendliche und Familien haben. Wenn unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter so im pädagogischen Alltag merken: ‚Hoppla, das fehlt uns noch!‘ Dann gibt es den Kreativen unter den Beschäftigten, die sagen: ‚Ich mach mir da mal Gedanken, was man tun kann.‘“ (F03L08-P15)

Hier wird den Mitarbeitern Vertrauen entgegengebracht. Dieses Vertrauen baut bereits auf dem Verständnis auf, dass sie ein Wissen haben, das Potenzial und die Fähigkeiten haben, zur Organisationsentwicklung beizutragen.

2. Ausprobieren, Üben, Trainieren

Der Organisationsleiter räumt den Beschäftigten die Option ein, sich mit dem Thema zu befassen:

„Dann gibt es den Kreativen unter den Beschäftigten, die sagen: ‚Ich mach mir da mal Gedanken, was man tun kann‘, um quasi eine Antwort auf die konkrete Lebenslage der Einzelnen zu finden. So entstehen immer wieder neue Dinge und unter anderem ist FRIBS [Name geändert] so entstanden. Also wir hatten eine Kollegin, die machte betreutes Einzelwohnen. Wir haben, ich denk mal, eine Missbrauchsquote von 80 Prozent – egal ob bei den Jungs oder bei den Mädchen. Bei den Mädchen gibt es gut ausgestattete Fachberatungsstellen, aber für die Jungs gab es nix. Und da hat sie gesagt: ‚Okay, ich guck jetzt, ich schreib mal ein Konzept, was brauchen solche Jungen, und ich mache eine Fortbildung dazu.‘“ (F03L08-P15)

Die Beschäftigte erhält hier die Erlaubnis, sich im Rahmen ihrer Arbeitszeit dem Thema anzunähern. Sie generiert theoretisches Wissen zum Themenkomplex, stellt praktische Nachforschungen an, probiert das Verfassen eines Konzept aus, nimmt an einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme zum Thema teil. All diese Aktivitäten sind im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit möglich und helfen ihr, eine Expertin auf einem speziellen Gebiet zu werden. Der Organisationsleiter begrüßt die Einsatzbereitschaft und die Expertise seiner Mitarbeiter, da er davon ausgeht, dass dies zur Organisationsentwicklung beiträgt. Denn diese Mitarbeiter teilen ihre Ideen, sie teilen ihr Wissen, sie eignen sich neues Wissen an, sie sind mit der Organisation verbunden. Wie sich dieses Ausprobieren weiterentwickelt, wird im nächsten Schritt, beim Handeln, gezeigt.

3. Handlungsintegration

Der Organisationsleiter nimmt die Kollegin zu einer kooperierenden Institution mit und begleitet den Prozess der Einrichtung einer Beratungsstelle im Rahmen der Organisation. Diese Form partizipativer Führung ermöglicht erst das Ausprobieren ihrer Ideen:

„Der Glücksfall ist der falsche Ausdruck! Aber, ... ein großer Missbrauchsfall fand statt, wo die Polizei, mit der wir auch in Arbeitskreisen sitzen, sagte: ‚Bei uns sitzen da 15 Jungs, die sind betroffen. Wir wissen nicht, was können wir mit denen anfangen?‘ Dann habe ich die Kollegin angestupst, habe gesagt: ‚Jetzt geh mit und nimm du dich dieser 15 an.‘ Und so ist diese Beratungsstelle entstanden.“ (F03L08-P15)

Hier wird noch ein weiterer Aspekt deutlich, der gerade im Rahmen von Organisationsentwicklung wichtig ist: die Aktualität und Brisanz von Angeboten. Der Organisationsleiter spricht von Glück, dass gerade zum Zeitpunkt des Aufbaus des neuen Angebots der Bedarf nicht nur in der Organisation, sondern auch gesellschaftlich sichtbar geworden ist. Dadurch ist die Legitimation neuer Angebote für den Geldgeber leichter erleichtert, so dass sich die Finanzierungschancen erhöhen (vgl. Abschnitt 6.3.3).

Zusammenfassung

Insgesamt zeichnet sich der Transfer zur Befähigung durch einen Stufenprozess aus. Diese Stufen müssen der Reihe nach durchlaufen werden, wenngleich nicht jeder Transferprozess mit der ersten Stufe der Macht beginnen muss. Gerade am Beispiel der Organisationsbefähigung konnte sichtbar gemacht werden, dass der Transferprozess auch schon auf der Stufe des Vertrauens beginnen kann. In demokratisch geleiteten Organisationen finden sich häufig vertrauensbasierte Beziehungen, an die im weiteren Befähigungsprozess angeschlossen werden kann. Damit sind verschiedene Einstiegsoptionen in den Befähigungsprozess möglich. Ein anderes Beispiel, in dem der Einstieg

mit einem Vertrauensvorschuss beginnt, wären Fort- und Weiterbildungen. Hier wird das Interesse am Kompetenzerwerb und die Fähigkeit zur Kompetenzvermittlung implizit vorausgesetzt.

Der Transferprozess zur Befähigung ist immer ein geleiteter Prozess, unabhängig davon, ob Hilfe zur Selbsthilfe hinsichtlich des eigenen Arbeitsvermögens im Zentrum steht oder ob die Befähigung extrinsisch motiviert ist. Die Leitung des Transfers obliegt dem Professionellen. Er zielt darauf, den anderen zu einer erweiterten Handlungsautonomie zu verhelfen. Er vollzieht eine normative Setzung, und erst wenn die zu Befähigenden den Nutzen der Befähigung erkennen – unabhängig davon, ob der Transferprozess extrinsisch oder intrinsisch motiviert beginnt –, können Entwicklungsschritte initiiert werden, Verhaltensweisen sich ändern, Veränderungen angenommen und damit Muster und Routinen durchbrochen werden. Die Beziehungsarbeit ist dabei die Grundvoraussetzung für eine Veränderung und/oder Erweiterung der Wissensbestände und damit das Herzstück des Transferprozesses. Allerdings sind entsprechende Strukturen, die auf Gelegenheiten für Beziehungsarbeit ausgerichtet sind und adäquate und flexible Trainings- und Übungseinheiten zulassen, ebenfalls zwingend erforderlich. Dieser Prozess ist für alle beteiligten Transferakteure ein Kraftakt und häufig durch Feedbackschleifen gekennzeichnet.

6.2.3 Wissenstransfer zur Dienstleistung

Die dritte Form der Transferprozesse von Wissen ist ein Transfer, der zur Dienstleistung stattfindet. Diese Transferform ist besonders geprägt durch die marktwirtschaftliche Orientierung unseres Gesellschaftssystems. Professionen und damit professionelle Akteure betreiben Wissenstransfer zur Dienstleistung einerseits, indem sie zur gesellschaftlichen Problemlösung bzw. Aufgabenbearbeitung beitragen, und andererseits, indem sie in den Marktstrukturen agieren, denen sie über das Rechts- und Finanzierungssystem unterworfen sind (vgl. Kapitel 3). Im empirischen Material ist der Wissenstransfer zur Dienstleistung vor allem durch Marktstrategien und Marktverständnisse geprägt. Einerseits kommt es zu aktiven Adaptionen an den Markt, andererseits gehen vom Markt Sachzwänge aus. Insofern der Wissenstransfer in seiner inhaltlichen Ausrichtung marktgebunden ist, kann er von den professionellen Akteuren nicht frei gestaltet werden. Die Beziehungsarbeit, die hier zu leisten ist, inkludiert entsprechend nicht mehr nur die Akteure im Kreis der Profession, sondern umfasst neben der Mikroebene auch die Meso- und Makroebene.

Entsprechend den Ebenen der Beziehungsgestaltung basieren auch die Strukturarbeitsprozesse auf den drei Ebenen der Akteure, der Organisation und der Gesellschaft.

6.2.3.1 Strukturarbeit an Legitimationsinstrumenten

Strukturarbeit wird von Professionellen aller Organisationen und Felder in der Rolle der *Repräsentanten* von Profession und Organisation geleistet. Beim Transfer zur Dienstleistung fokussiert die Strukturarbeit auf Arbeitsprozesse, die auf Legitimation gerichtet sind. Legitimationsräume werden zur Ausübung professioneller Verantwortung ebenso beansprucht wie zur Bewahrung und Kontrolle professioneller Verantwortung. Professionelle Akteure müssen Wissen als Dienstleistung auf dem Markt transferieren. Dafür existieren verschiedene Legitimationsinstrumente. Insgesamt konnten fünf Instrumente für einen Transfer der Dienstleistung rekonstruiert werden: 1. Marktkonforme Konzeptionen, 2. Marketingcontrolling, 3. Marktgegebenheiten – Leistungsorientierung und Wettbewerbsausrichtung, 4. Steuerungsinstrumente und 5. Kontrollorgane.

Auch bei diesen Instrumenten bildet sich eine Verwobenheit zwischen Struktur- und Beziehungsarbeit ab.

1. Marktkonforme Konzeptionen

Fort- und Weiterbildungsinstitute sind den Anforderungen des Marktes unterworfen. Die von ihnen angebotenen Dienstleistungen haben nur bei entsprechender Nachfrage Bestand. Der Markt regelt Angebot und Nachfrage bezüglich der in Fort- und Weiterbildungen transferierten Wissensbestände.

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen müssen marktgängig konzipiert sein, um dauerhaft zu bestehen, wie zwei Weiterbildner eindrücklich schildern:

„Wenn man bei uns einen Impuls gibt, dann sind wir alle nicht unbedingt die allerschnellsten, aber man kann relativ sicher sein, dass der Impuls im nächsten Jahr dann zumindestens in der Ausschreibung irgendwie mal ankommt. Das dauert bei den Fachhochschulen, die ja dann im Zusammenhang mit der Kulturlandschaft irgendwie gesehen werden müssen, da sind Entscheidungsprozesse von einem halben Jahr natürlich überhaupt nix. Und da merkt man natürlich schon, dass des von der Koordination her nicht so ganz einfach ist, weil wir müssen schnell sein, weil in dem Moment, wo das Produkt in der Idee ist, muss es auch raus und muss ausprobiert werden, weil wir leben halt einfach schlichtweg davon!“ (F08L25-P204)

Anregungen von Seiten der Organisationen und ihrer Praxisakteure erfordern eine zeitnahe Umsetzung. Gelingt eine zügige Adaption der Angebotspalette an den Markt nicht, dann ist die Existenz von Fort- und Weiterbildungsorganisationen gefährdet. Universitäre und auch hochschulische Fort- und Weiterbildungsorganisationen hingegen unterliegen dem Marktdruck nicht in vollem Umfang. Die Konzeption erforderlicher neuer Angebote bedeutet eine Investition, deren Erfolg sich erst in der Umsetzung zeigt.

Neoliberale Marktideologien und entsprechende Entwicklungen üben Einfluss auf den Fort- und Weiterbildungsbereich aus. In sozialen Organisationen wird dies oft kritisch betrachtet (vgl. folgendes Zitat). Doch nicht nur vom Markt wird die Struktur für Fort- und Weiterbildungen vorgegeben, auch der disziplinäre Diskurs wird im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgegriffen. Eine universitär angesiedelte Weiterbildnerin beschreibt dies wie folgt:

„Es gibt thematische Schwerpunkte, die in der Weiterbildung gesucht sind, gefragt sind, und wenn ich Themen habe, die mich interessieren und die Fachwelt interessieren, versuche ich dazu Informationen zum aktuellen Stand zu holen. Das Wissen, was ich dazu habe, nutze ich. Also ich fange nicht mehr mit ganz neuen Themen in der Weiterbildung an, sondern das Wissen, was ich in bestimmten Bereichen habe, aktualisiere ich. Durch gesetzliche Neuregelungen, durch neue Verfahren und Methoden, durch ... ja, so. Gleichzeitig passiert das auch ein bisschen in der eigenen Auseinandersetzung mit der Praxis, indem man Fragestellungen aus der Praxis aufgreift, die dort virulent sind.“ (F11L28-P11)

Einerseits sind Fort- und Weiterbildungen für bestimmte Themen prädestiniert, andererseits werden Themen von außen an die Fort- und Weiterbildungsinstitute herangetragen. Dies kann in der Auseinandersetzung mit der Praxis oder aufgrund von Fragen aus der Praxis geschehen. Die oben zitierte Weiterbildnerin bleibt dabei der Grundausrichtung ihrer Organisation treu, sie baut auf vorhandene Wissensbestände auf, indem sie diese an den gegenwärtigen Fachdiskurs theoretisch und methodologisch-konzeptionell anpasst und ebenso an gesetzliche Neuerungen und Revisionen. Sie schafft somit immer wieder neue und veränderte Strukturräume bei der Adaption ihrer Angebote. Es ist nicht möglich, die gleiche Angebotspalette über die Jahre zu halten, eine stetige Modifikation ist im Bereich der Fort- und Weiterbildung unerlässlich.

Die Flexibilität und Veränderungsbereitschaft, die Weiterbildungsakteure mitbringen und in Angebote umsetzen müssen, basiert auf theoretischen und methodisch-konzeptionellen Wissensbeständen. Gänzlich veränderte thematische Zuschnitte werden aber nicht angeboten und scheinen auch nicht erforderlich. Zwei Akteure im Bereich der Weiterbildung beschreiben diese Relativierung von Flexibilität und Veränderungsbereitschaft in ihrem Bereich wie folgt:

„[...] im Wesentlichen, wenn man das dann über die Jahre vergleicht, dann sind die Organisationen auch nicht so unterschiedlich. Also man stößt auf ein paar Standardthemen in den meisten Organisationen. Zum Beispiel, wie Mitarbeiter in Organisationen eingearbeitet werden. Ja das ist, sagen wir mal, in 80 Prozent der Organisationen einfach suboptimal – zum Thema Wissensvermittlung. Also: Wann beginnt man eigentlich damit in einer Organisation und wie konzipiert man das für sich als Organisation selber? [...] Weil man als Organisation ja auch nicht davon ausgehen kann, dass das, was die Leute in der Schule und Fachhochschulen gelernt haben, dass das unmittelbar kompatibel ist, sondern eher nicht.“ (F08L25-P35)

Die Herausforderungen, mit denen Praxisorganisationen und -akteure belastet sind, haben sich im Verlauf der Tätigkeit dieses Weiterbildners nicht umfassend verändert. Am Beispiel der Einarbeitung neuer Mitarbeiter beschreibt er ein dauerhaftes Themengebiet von Weiterbildungsmaßnahmen. Die Kompetenzlücke, insbesondere bei Berufsanfängern, zwischen dem theoretischen Wissen und der praktischen Anwendung stellt eine Herausforderung für Organisationen und für professionelle Akteure dar. Durch entsprechende Angebote von Weiterbildungsmaßnahmen kann eine Brücke zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und der praktischen Anwendung gebaut werden. Die Weiterbildungsorganisationen stellen dafür Angebote und Strukturen zur Verfügung, die von den Organisationsakteuren nachgefragt und somit angenommen werden.

Diese Organisationen lassen sich je nach inhaltlicher Ausrichtung ihrer Angebote tendenziell eher dem praktischen Kontext oder dem wissenschaftlichem Kontext zuordnen. Die Zuordnung ist auch an die Verortung der Institute gekoppelt: Diese lassen sich unterscheiden in Organisationen, die an Universitäten und Fachhochschulen geknüpft sind, und an davon unabhängige Organisationen (vgl. Kapitel 4). Grundsätzlich konzipieren sie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die einen Beitrag zur Kompetenzerweiterung professioneller Akteure leisten, unabhängig von deren konkreter inhaltlicher Ausgestaltung.

Der Bestand von Fort- und Weiterbildungsorganisationen ist von ihrem Beitrag zur Überbrückung der Kompetenzkluft abhängig, wie ein Akteur im Weiterbildungsbereich treffend zusammenfasst:

„Vor allen Dingen ist es so, also wir können ja ganz offen darüber reden, wir LEBEN davon, dass die Institutionen selber das in unzufriedener Weise machen, und wir leben noch mehr davon, dass die Ausbildung, die Einrichtungen der Grundausbildung, die von Ihnen erwähnten Fachhochschulen und Universitäten, die Leute mit Sachwissen füttern, aber z.B. kommunikatives Wissen, Beziehungswissen, institutionelles Wissen fehlen dann. Wir machen ja nur postgraduierte Weiterbildung, also Leute, die schon im Beruf stehen. Und wenn die dann zwei, drei Jahre im Beruf sind, dann stellen die fest, dass sie unzureichend ausgerüstet wurden.“ (F08L26-P40)

Die gegenseitige Abhängigkeit von Weiterbildungsorganisationen und Praxisorganisationen spiegelt sich hier ebenso wider wie die gegenseitige Abhängigkeit von Weiterbildungsorganisationen und Wissenschaftsorganisationen. Durch diese doppelte Verwiesenheit stehen Weiterbildungsorganisationen zwischen den beiden Kontexten. Ihre

Angebotsstruktur müssen sie dementsprechend an die gelehrten bzw. verlangten Wissensbestände beider Kontexte anpassen. Strukturell füllen und legitimieren Fort- und Weiterbildungsorganisationen damit den Raum zwischen den Bereichen Wissenschaft und Praxis.

Aber nicht nur die Weiterbildungsorganisationen und ihre Akteure orientieren sich am Markt, auch die Teilnehmer von Weiterbildungen sind an der Marktgängigkeit ihrer professionellen Wissensbestände interessiert. Folgendes Zitat eines im Sektor der Weiterbildung Tätigen veranschaulicht dies:

„Zum Beispiel unterstützen diese Zusatzqualifikationen zum systemischen Berater oder systemischen Therapeut natürlich ihre Möglichkeiten auf dem Markt erheblich, einfach weil ich sozusagen dann eben nicht bloß das Studium, sondern eben so eine Zusatzausbildung anbieten kann. Dann eben so spezielle Sachen, wie Supervisor oder Coach, unterstützt dann tatsächlich wirklich, dass die Leute in Führungsrollen kommen.“ (F08L25+26-P96)

Die Angebote von Fort- und Weiterbildungsorganisationen werden nicht nur zum Auffüllen von Kompetenzlücken, sondern auch aus strategischen karrierebezogenen Gründen von professionellen Akteuren genutzt. Das Tätigsein in bestimmten Bereichen erfordert teilweise explizit zusätzliche fachliche Qualifikationen. Mit diesen steigen die Chancen entsprechend qualifizierter professioneller Akteure für eine Anstellung am Markt. Zudem qualifizieren Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für berufliches Vorankommen und die Ausübung von Leitungs- und Führungspositionen.

Die Kapazitäten, die für Fort- und Weiterbildung notwendig sind, werden einerseits von den Praxisorganisationen durch Fort- und Weiterbildungstage zur Verfügung gestellt und andererseits müssen die dafür erforderlichen Freiräume im Arbeitsalltag von den professionellen Akteuren selbst geschaffen werden. Die strukturellen Optionen für Fort- und Weiterbildungen sind in den sozialen Organisationen divergierend geregelt, wie folgende Passage zeigt:

„Es gibt Institutionen, die das auch von ihren Mitarbeitern fordern. Die sagen: ‚Ist doch gut und schön, aber wir fördern auch nur, indem wir euch bezuschussen, was die Kurskosten angeht, oder Freizeitausgleich geben für die Zeiten.‘“ (F08L26-P92)

Die Mitarbeiter müssen ihre Arbeitstätigkeiten für die Zeiten, in denen sie wegen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht ihrer alltäglichen Arbeit nachkommen können, anders ver- und einteilen. Die professionellen Akteure, die einen Bedarf und ein Interesse an Fort- und Weiterbildungen haben, sind selbst in der Pflicht, diese zusätzliche Strukturarbeit und zeitliche Investition leisten. Das spiegelt sich im Statement einer Weiterbildungnerin: *„Schnarchkappen gehen nicht auf Fortbildungen“ (F11L28-P93).*

2. Marketingcontrolling

Ähnlichen Zwängen zur Marktorientierung wie Fort- und Weiterbildungsorganisationen sind neben auch Forschungsinstitute unterworfen. Im Bereich der Grundlagenforschung stehen sie zwischen Wissenschaft und Politik, im Bereich der anwendungsorientierten Forschung zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik. Ohne die jeweiligen Bedingungs- und Strukturmuster erneut aufzufächern, wird hier ergänzend das Marketingcontrolling behandelt, das mit der Marktorientierung verbunden ist.

Die abhängige Position insbesondere von außeruniversitären Forschungsinstituten spiegelt sich in der Organisationsstruktur der Forschungsinstitute und in den Forschungsprojekten wider, wie folgendes Zitat eines Forschers in einem außeruniversitären Forschungsinstitut zeigt:

„Also wir dürfen ja nicht gewinnorientiert arbeiten, das heißt, dass wir keinen Gewinn erwirtschaften, aber wir versuchen natürlich über die Drittmittel-Projekte auch die Infrastruktur mitzufinanzieren. Das kann man eben bei der klassischen Auftragsforschung so machen. [...] Es geht nicht nur darum, mit der Forschung auch Wissen zu generieren, sondern die Forschung muss sich irgendwie auch tragen und das ist bei so einem Forschungsinstitut natürlich ganz wesentlich.“ (F05L15-P8)

Das Überleben außeruniversitärer Forschungsinstitute hängt daran, wie es gelingt, Politik und Praxis zu bedienen. Es geht dabei nicht in erster Linie darum, etwas herauszufinden, was der Praxis dient; vielmehr hilft die Forschung der Praxis, die Effektivität und Effizienz ihrer professionellen Angebote nachzuweisen.²⁰⁰ Die Politik pflegt eine Herrschaft der Zahlen²⁰¹, weshalb die Praxisorganisationen zu einem Effektivitätsnachweis verpflichtet sind. Die Wissenschaft bietet damit der Praxis eine Legitimationsgrundlage, die von der Politik gefordert wird. Allerdings kann die Wissenschaft der Praxis die Legitimationsgrundlage auch entziehen, wenn die Forschungsergebnisse den Einsatz der zur Verfügung gestellten Finanzierung nicht rechtfertigen. Die Wissenschaft ist also strukturell von politischen Institutionen abhängig, ebenso wie vom Markt. Best Practice und Benchmarking zeigen, dass neoliberale Gesellschaftskonzepte auch vor Forschungsinstituten nicht haltmachen.

Vergleichbare Entwicklungen spiegeln sich im Boom an Auftragsforschungen, bei denen die Erwartungen von Seiten der Praxisakteure vorgegeben sind:

„Zum einen werden wir häufig einfach gezielt auch angefragt mit der Hoffnung, dass wir ein bestimmtes Wissen haben. Ja, das ist nicht immer so, weil [...] es zu den Fragestellungen einfach von unserer Seite auch

²⁰⁰ Vgl. Interviewnummer: F05L15-P2-6.

²⁰¹ Diese Formulierung stammt von Vormbusch (2012) (vgl. auch Abschnitt 4.2). In der Diskussion werde ich auf meine Empirie in Verbindung mit Vormbuschs Analyse näher eingehen (vgl. Abschnitt 7.1.4).

gar kein Wissen gibt bzw. die Erwartung von manchen Anfragenden ist auch, so eine Art Rezeptwissen zu wünschen. Das haben wir nicht, wir haben eher ein Reflektionswissen, letztendlich, ja.“ (F05L17-P12)

Diese gesellschaftspolitischen Entwicklungen verlangen einen Wissenstransfer zur Dienstleistung, denn einerseits weisen die Felder Wissenschaft und Praxis divergierende Logiken auf, andererseits wird die Steuerung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis maßgeblich durch die Politik beeinflusst und damit wird Legitimationsbedarf gegenüber der Politik generiert.

Das Kräfteverhältnis zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis reflektiert sich auch in Forschungsergebnissen, die selbst wiederum auf den Markt einwirken. Durch Forschung lässt sich die Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit der Organisationen beleuchten, und das kann dazu führen, dass sich deren Marktchancen verbessern oder verschlechtern. Eine Forscherin berichtet:

„...der Geldgeber [möchte Forschungsergebnisse], weil ansonsten gibt er kein Geld. Da gibt es eben auch Standards und Bestimmungen in den Ministerien und von unseren Auftraggebern. Die Praxis nimmt das zur Kenntnis und ist relativ unentschieden, ob sie das jetzt braucht oder nicht. Die sind da nicht völlig dagegen, sondern sagen: ‚Ja, finden wir eigentlich ganz gut. Wir wären da jetzt nicht auf die Idee gekommen, aber wenn es das Ministerium zahlt, dann macht ihr [Wissenschaftler] mal, wir geben euch natürlich die nötigen Informationen, die ihr braucht.‘ Ansonsten geht der Trend aus der Praxis der Sozialen Arbeit dahin, dass man einfach auch seine eigene Arbeit bewertet/beurteilt haben möchte, um auch herauszufinden: ‚Sind wir auf dem richtigen Weg? Was können wir verbessern?‘ Auch im Hinblick auf Konkurrenz zu anderen Organisationen/Institutionen ist schon der Trend da, im Zuge von Qualitätsmanagement/Qualitätsentwicklung genauer hinschauen zu wollen, wie geht es uns mit unserer Arbeit? Das ist ganz unabhängig von einem bestimmten Bereich oder unserer ganzen Organisation.“ (F05L19-P47)

Die Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgt hier instrumentell, weshalb auch der Transfer von Wissen diesen strukturellen Gegebenheiten unterliegt. Die Notwendigkeit eines Transfers besteht aufgrund der Verkettungen unterschiedlichster Interessenakteure, deren Ansprüche möglichst befriedigend für alle Beteiligten verknüpft werden müssen. Der strukturelle Gestaltungsspielraum von wissenschaftlich und praktisch tätigen Akteuren ist im Rahmen der angewandten Forschung folglich stark limitiert.

Forschungsorganisationen, die an die *Fachhochschulen* angegliedert sind, unterliegen zusätzlichen Strukturproblemen:

„Die Hochschulleitung sieht natürlich ganz klar auch die Notwendigkeit im Vergleich zu anderen Hochschulen. Also die Hochschulen sind gefordert seit Bologna, massiv in die Forschung zu investieren und die Forschung auszubauen. Andererseits gibt es nach wie vor keine vertraglichen Verpflichtungen für die Professoren zu forschen und sie haben auch nichts davon. Also sobald sie berufen sind, ist es in ihrem Ermessen, ob sie sich für die Forschung engagieren oder nicht. Es hat keine negativen Auswirkungen für sie, wenn sie es nicht tun, und sie kriegen keine zusätzliche Leistungsvergütung, wenn sie es tun. Also das heißt [...], sie machen es ehrenamtlich oder für ihr eigenes Prestige und Image. Ja, also ich sehe da schon auch eine Schiefelage.“ (F05L19-P24)

Einerseits werden Forschungsvorhaben an Fachhochschulen gesetzlich gefordert, andererseits hat eine strukturelle Anpassung an die neue Aufgabenverteilung von Lehre und Forschung an Fachhochschulen nicht stattgefunden. Das Management der Fachhochschulen kann keinen weiteren strukturellen Freiraum für Forschungen schaffen und ist deshalb auf das Wohlwollen der Professoren angewiesen. Diese können jedoch aufgrund des hohen Lehrdeputats nur begrenzt Forschungsstrukturen im Rahmen ihrer Arbeitstätigkeit aufbauen. Die Veränderung der gesetzlichen Verordnungen fordert von den Wissenschaftsakteuren an Fachhochschulen, verstärkt und kontinuierlich zu forschen, was aufgrund struktureller Probleme nicht eingelöst werden kann.

Universitäre Forschung, in der Regel eher grundlagenorientierte Forschung, verfügt derzeit über größere Gestaltungsspielräume. Die im Verhältnis zu den Fachhochschulen erweiterten Möglichkeiten zeigen sich in allen Bereichen, in denen Grundlagenforschung praktiziert wird, wie eine Wissenschaftlerin beschreibt:

„Wir machen zum Teil auch Grundlagenforschung. Dann ist der Auftraggeber in dem Sinn, das sind eher Stiftungen oder auch Ministerien, die ganz generell eine Frage beantwortet oder in den Raum werfen, wo wir natürlich schon noch mal ganz gezielt herangehen müssen und überlegen müssen: ‚Welche Fragestellungen interessieren uns jetzt wirklich im Einzelnen?‘ Anders als wenn wir einen Auftraggeber haben, der uns das ganz detailliert vorgibt. Sondern bei den Grundlagenforschungen sind natürlich wahnsinnig mehr Spielräume möglich.“ (F05L19-P4)

Die Divergenz besteht zwischen Ausschreibungen von Angeboten und Nachfragen nach Angeboten. Während Nachfragen detaillierte Vorgaben enthalten und auf den Bedarf der Praxis zugeschnitten sind, besteht in Ausschreibungen die Option, nach eigener Interessen-, Themen- und Methodenwahl ein Angebot einzureichen. Doch auch in Ausschreibungen der Ministerien finden sich Themen gesellschaftspolitischer Problemlagen und Entwicklungen wieder, so dass sich eine völlige Freiheit der Konzeption und Durchführung von Forschung kaum finanzieren lässt.

Insgesamt zeigt sich der Bedarf eines Wissenstransfers zwischen den am Forschungsprojekt beteiligten professionellen Akteuren in Form von Forschungskolloquien, Arbeitsgruppentreffen und Arbeitskreisen. Eine Forscherin berichtet über den von ihr für ein Forschungsprojekt initiierten Arbeitskreis, dessen Zusammensetzung und Ausgestaltung:

„Der Arbeitskreis ist sehr stark gekoppelt an den Beirat und der ist relativ nahe gekoppelt an die Projektleitung und auch an den Auftraggeber, der in unserem Fall das Ministerium ist, die bei dieser Beiratsauswahl ein relativ hohes Mitspracherecht haben. Ja, von daher haben wir nicht so ganz freie Hand. In meiner Gruppe ist es so eine Mischung, dass manche Teilnehmer schon aufgrund dieser hierarchischen Struktur gesetzt sind und manche wähle ich aus. Entweder aufgrund ihrer Publikationen, wenn sie sich thematisch damit beschäftigt haben, oder aufgrund ihrer Praxiserfahrungen und dem Bekanntheitsgrad

letztendlich auch, ja. [...] Das ist dann meiner Entscheidung überlassen, wie ich dann die restlichen Plätze besetze.“ (F05L17-P65).

Die Verflechtung der am Prozess beteiligten professionellen Akteure aus Wissenschaft, Politik und Praxis unterstreicht die Unerlässlichkeit des Transfers, der politisch reguliert, wissens- und wissenschaftstheoretisch markiert und auf praktische Relevanz geprüft wird. Um diese divergierenden Ansprüche bedienen zu können, sucht die zitierte Forscherin nach einer optimalen Zusammensetzung der Arbeitsgruppe für einen systematischen Transfer von Wissen.

3. Marktgegebenheiten – Leistungsorientierung und Wettbewerbsausrichtung

Die Marktgegebenheiten prägen über Leistungsorientierung und Wettbewerbsausrichtung auch die Bildungsorganisationen. Zunächst hat sich in den letzten Jahren die Studienstruktur enorm gewandelt, insbesondere durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge. Dabei hat sich die Art des Studierens verändert, und damit auch die Anspruchshaltungen der Studierenden, wie ein Professor beschreibt:

„Wissen Sie, die Logik hat sich doch verändert in den letzten 20 Jahren. Also man denkt fast überall nur noch in Dienstleistungslogiken, wo man auch Verantwortungen abgeben kann. [...] Wir [als Hochschule] hatten gerade in den letzten vier, fünf, sechs Jahren noch mal einen harten Wandel. Und ich glaub, das ist draußen in der Praxis noch nicht angekommen. Da geistern immer noch Vorstellungen vom Studium wie früher, wo man [...] während des Studiums erstmal zwei Semester mit dem Rucksack durch die Welt gezogen und dann wieder eingestiegen ist. Sollen die heute mal machen, ja, mit den strikten Vorgaben, wann man welche Prüfungsleistung erbracht haben muss, sonst wird man exmatrikuliert und so weiter. Das geht alles nicht mehr. Es ist kein Studium, ist kein Moratorium und keine Phase der Selbstbildung, sondern das ist knallharter Qualifikationserwerb unter Stressbedingungen.“ (F02L13-P69)

Durch diese Veränderung der Logik ist professionelle Bildung nicht mehr so intensiv und individuell möglich, sondern überwiegend schulisch vorstrukturiert. Als Problem zeichnet sich ab, dass aufgrund dieser strukturellen Veränderung die Studierenden nicht gestärkt aus dem Studium hervorgehen, sondern leistungsorientiert ihre Pflichten erfüllen und bereits erschöpft in einen beruflichen Arbeitsalltag wechseln. Die Lehrenden haben wenig Entscheidungs- und Handlungsspielräume für die strukturelle Ausgestaltung der Module. Sie besitzen diese lediglich im Rahmen ihrer Seminare und Vorlesungen. Die Veränderungen der Studienstruktur haben die professionellen Akteure in den Fachhochschulen und Universitäten enorm gefordert, wie eine Professorin berichtet:

„[...] massive, massive Veränderungen. Ich musste mir, oder viele Kollegen mussten, obwohl sie ihre ganzen Vorlesungen im Kasten hatten, [...] mussten wir alle zum Teil neu konzipieren mit dieser Modulisierung. Wir haben da bestimmt zwei Jahre gebraucht, bis wir einigermaßen im Tritt waren [...] Ich mache vieles, vieles linke Arschbacke, weil es mich nicht mehr interessiert. Das heißt, ich setze Prioritäten und ich gestehe mir ein

gewisses Routinehandeln zu, also zum Beispiel, wenn ich Theorien der Sozialen Arbeit mache, das mach ich linke Arschbacke, interessiert mich auch nicht, da habe ich kein großes Interesse mehr dran. Oder wenn ich, was weiß ich, wenn ich Familien-Erwachsenenbildung mache, dann mache ich, meine Güte, das interessiert mich auch nicht mehr. Aber dann gibt es Seminare, die mich sehr interessieren, wo ich mich reinhänge, ich mache jedes Semester, jedes zweite Semester mache ich ein völlig neues Seminar.“ (F02L07-P67-69)

Diese Professorin nutzt die gesetzlich vorgegebene, an die Marktgegebenheiten angepasste Struktur und interpretiert sie für ihre Bedarfe um. Durch Routineveranstaltungen kann sie Zeit sparen und dafür in Veranstaltungen, die ihre thematischen Interessen ansprechen, mehr Zeit investieren. Neben der Uminterpretation ist auch eine Nutzung der Strukturen durch Umstrukturierung möglich, wie folgende Interviewpassage einer Professorin veranschaulicht:

„[...] ja, ich habe überall weniger Stunden für meine Lehrgebiete. Ja, weil ja sozusagen Zeiten freigeschaufelt wurden für neue Lehrgebiete, ‚International Social Work‘ oder mehr ‚Forschungsmethodik‘ oder ‚Gendermodul‘ oder ich weiß nicht was. Wir haben ja neu umverteilt. Es hat sich sehr verändert und ich hab auch Kollegen/Kolleginnen hier, die haben Probleme mit dem Deputat, weil die sind so spezialisiert und die müssen ihre Profile verändern, dadurch dass es einfach weniger Lehrstunden sind im eigenen Spezialgebiet.“ (F02L04-P38)

Diese Professorin beschreibt ebenso wie die Kollegin, die weiter oben zitiert wurde, eine Reduktion frei gewählter Lehrveranstaltungen und lässt sich ebenso wie sie auf die Veränderungen ein, die offensichtlich nicht umgangen werden können. Sie nimmt jedoch neue Lehrgebiete auf, integriert sie in ihr Lehrsortiment und minimiert die Lehrstunden für die Veranstaltungen, die ihren Interessen entgegenkommen. Damit wird weniger Wissen transportiert, das ihren Neigungen und Schwerpunktbereichen entspricht, und mehr Wissen neuer Lehrgebiete. Der Umgang mit der Struktur ist hier ebenfalls dienstleistungsorientiert.

Schließlich kommt noch ein weiterer Dienstleistungsfaktor hinzu, der Wettbewerbsgedanke. Durch die Positionierung der Fachhochschulen und Universitäten am Markt werden diese zu einer anderen Art des Transfers von Wissen gezwungen. Wissenschaftlich tätige Akteure an Universitäten und Fachhochschulen tragen zur Präsenz der Organisation außerhalb ihres eigenen Kontexts bei. Eine Professorin schildert das so:

„[...] und das ist wichtig, und wir haben auch an der Hochschule strategische Positionen verteilt, wo wir als Hochschule auftauchen müssen, ja. Und wir überlegen uns auch, wo wir zu wenig platziert sind. Einfach auch in der Konkurrenz mit den anderen Hochschulen.“ (F02L04-P32)

Im Zuge neoliberaler Entwicklungen treten Wettbewerbs- und Konkurrenzstrukturen hervor, die vormals den Bildungssektor nicht betroffen haben. Darunter zu fassen sind unter anderem Messen und Börsen (z.B. Praktikums- oder Jobbörsen an Hochschulen), die im Rahmen von Vermarktungs- und Verkaufsstrategien immer mehr Einzug in den Bildungsbereich finden. Es wird daher ein

Wissenstransfer zur Vertretung der Hochschulposition benötigt, was impliziert, dass auch ein verstärkter interner Transfer bezüglich der Position der Hochschule und deren Entwicklung unerlässlich ist. Diese Art des Wissenstransfers betrifft Organisationsziele und Strategieplanungen, die losgelöst vom Transfer wissenschaftlicher Wissensbestände stattfinden. Der Transfer von wissenschaftlichen Wissensbeständen wird durch die Marktgegebenheiten der Bildungsorganisationen Fachhochschule und Universität eher reduziert, da die strukturellen Veränderungen zeitliche Kapazitäten einfordern, die vom bisherigen Arbeitspensum abgezwickelt werden müssen. Die Legitimation der Organisationen ist in den vergangenen Jahren immer mehr in den Vordergrund gerückt, und der entsprechende Bedarf wird durch einen Transfer zur Dienstleistung befriedigt.

4. Steuerungsinstrumente

New-Public-Management-Strategien gehören in allen gesellschaftlichen Organisationen als neue Steuerungsinstrumente zum Bestandteil des Organisations- und somit des Arbeitsalltags professioneller Akteure. Diese Strategien wurden eingeführt, um die professionelle Tätigkeit transparenter für Arbeit- und Geldgeber zu gestalten. Die Umsetzung der Strategien obliegt den professionellen Akteuren. Es muss ein zeitlicher Freiraum für die Einführung gesetzlicher Messinstrumente geschaffen werden, und danach müssen zusätzliche dauerhafte Strukturbedingungen zur Ausführung der Messungen erhalten werden.

Diese Messinstrumente sollen die professionelle Tätigkeit legitimieren, doch teilweise verfehlen die Instrumente ihre Funktion komplett, wie eine Sozialarbeiterin beschreibt:

„Wir müssen ja jeden Tag aufschreiben, also wir haben eine Strichliste. Da müssen wir unterteilen nach: männlich, weiblich, Kind, Teenager, Jugendlicher, junger Erwachsener und Sonstige. Sonstige sind z.B. Eltern, oder wenn Sie jetzt z.B. kommen, das sind Sonstige. [...] Wir müssen also praktisch Statistik führen, wie viel Zahlen wir haben. Und wo es in letzter Zeit so schönes Wetter war, da geht natürlich die Zahl auch runter. Das ist auch richtig, weil die [Jugendlichen] sollen ja auch mal was anderes machen [...]. Die sollen ja beim schönen Wetter an den See gehen. Ich finde das richtig, dass sie sich nicht so fixieren und bei der größten Hitze auch noch da herinnen sitzen, sondern dass sie auch noch andere Möglichkeiten für sich finden. Da sinken natürlich bei uns die Zahlen. [...] Dann kommt schon die Anfrage: ‚Warum sind eure Zahlen so gesunken?‘ Also die Zahlen sind das Allerwichtigste. Quantität!“ (F07L16-P145-149)

Die Legitimation über Zahlen, die hier strukturell in Form von Strichlisten vorgegeben ist, trägt nicht zur Erhellung der professionellen Arbeitsleistung bei. Denn das hierbei transferierte Wissen ist nicht das Wissen, welches Erkenntnisse über die Organisation und die Zielgruppe liefern kann. Der professionellen Zielsetzung einer zunehmenden Autonomie von Jugendlichen wird hier durch

die Messinstrumente des New Public Management eher entgegengewirkt, denn es wäre eher eine größere Abhängigkeit der Jugendlichen von der Einrichtung, die gute Zahlen ergeben würde, also gerade das Gegenteil des professionellen Ziels. Die Sozialarbeiterin hat selbst in der Funktion der Organisationsleitung keine Möglichkeit, diese sinnentleerten Strukturen zu verändern bzw. sich der politischen Vorgabe zu widersetzen.

Allerdings zeichnen sich auch eine Reihe als hilfreich erlebter Neuerungen dabei ab. Ein Sozialarbeiter im Leitungsmanagement erlebt die Einführung eines Dokumentationssystems als unterstützend und anerkennend für die professionelle Tätigkeit:

„Ich finde es [das Dokumentationssystem] ganz praktisch. [...] Ich denk schon, es ist eine Anerkennung dafür, dass man weiß, was macht man überhaupt. [...] Im Prinzip hat sich das Dokumentieren komplett geändert, fünf Jahre ist, denke ich, jetzt ein guter Überblick, von meinem [Berufs-]Einstieg mit selbstgedruckten Dokumenten mit eigener Formatierung hin zu einer kompletten Vorgabe – sogar in der Formulierung und Verwendung der Wörter –, wie es zu sein hat. Damit zeichnet sich der Hilfebedarf so ab, dass er an anderer Stelle auch wieder so erkannt wird. Es muss ja auch oft für Gegenstelle – die nichts mit unseren Bewohnern zu tun hat – so auslesbar sein, dass sie wissen, es ist intensiv, es ist viel Unterstützung, es ist viel pädagogische Arbeit nötig oder es ist nur pflegerische Arbeit nötig, keine Pädagogik, weil es einfach ein klassisches körperliches Ziel ist, das der Bewohner erlernen muss.“ (F01L03-P41-43)

Der Gewinn besteht hier in der Standardisierung, die ein einheitliches, weniger naturwüchsiges Vorgehen mit sich bringt. Dadurch können Hilfebedarfe eher herauskristallisiert werden und sind leichter vergleichbar. Zudem besteht nicht nur eine organisationsinterne Vereinfachung und Übersichtlichkeit durch die Einführung dieses Verfahrens, auch gegenüber dem Geld- und Gesetzgeber kann die Organisation ihre professionelle Tätigkeit besser legitimieren. Die vorgegebene Struktur wird optimal genutzt und schafft durch die größere Übersichtlichkeit und die Verringerung von Missverständlichkeiten einen Zugewinn für alle am Transfer beteiligten Akteure. Das Wissen professioneller Akteure wird gebündelt, auf den Punkt gebracht und kann damit sehr fokussiert transferiert werden. Zudem erscheint die Standardisierung als eine Option, den Transfer nicht von Professionellem zu Professionellem unterschiedlich zu gestalten, sondern die Heterogenität der Weitergabe durch Standardisierung homogener zu machen. Es handelt sich damit auch um eine nach außen hin vorzunehmende Komplexitätsreduktion professioneller Tätigkeit, die es überhaupt erst erlaubt, professionelle Tätigkeiten für politische Akteure abzubilden. Weitere Beispiele finden sich im Abschnitt über den Transferprozess zur Verständigung im Kontext des Dokumentationssystems (vgl. auch Abschnitt 6.3.1).

Zahlreiche ähnliche Beispiele finden sich auch in den Diskussionen um das Qualitätsmanagement (vgl. Abschnitt 6.3.2). In der Selbstverwaltungsstruktur der Fachhochschulen, Universitäten und Forschungsinstitute lassen sich ebenfalls neue Strukturvorgaben feststellen, teilweise wertvolle,

teilweise auch hinderliche.

5. Kontrollorgane

Neben den gesetzlich einzuführenden Meßinstrumenten spielen Kontrollorgane eine Rolle als Legitimationsinstrument zur Dienstleistung. Anhand von Akkreditierungsagenturen, Heimaufsichten, politischen Ausschüssen, Stiftungsausschüssen etc. können professionelle Leistungen kontrolliert und gesteuert werden.

Eine Fachhochschulprofessorin berichtet über die erhöhte Selbstverwaltung und gestiegene Eigenverantwortung an Hochschulen. Mit der neu gewonnenen Freiheit gehen allerdings verstärkte Kontrollen einher:

„[...] einmal die höhere Anzahl der Studierenden ohne zusätzliche Studienplätze, das heißt, ohne zusätzliches Geld, ohne zusätzliche Stellen [...]. Durch diese Umstellung von Diplom auf Bachelor, damit ist ja auch eine Entlastung der Ministerien von der Verantwortung für Studiengänge verbunden gewesen. Diese Verantwortung wurde den Hochschulen selber überlassen bzw. als Kontrollinstanz den sogenannten Akkreditierungsagenturen. Da ist jetzt wieder eine ganz neue Instanz, die da eingezogen worden ist, wir müssen sowohl die Ministerien als auch die Akkreditierungsagenturen bedienen.“ (F02L02-P69)

Die Belastung professioneller Akteure spiegelt sich in den studentenreichen Jahrgängen und in der Umstellung der Hochschulstruktur durch die Einführung der neuen Studiengänge, zugleich aber auch in der zunehmenden Selbstverwaltung und Eigenverantwortung von Hochschulen. Diese Freiheit bedeutet jedoch, dass die professionellen Leistungen gegenüber dem Gesetzgeber viel mehr legitimiert werden, was einen wachsenden Wissenstransfer verlangt, und dazu kommt noch, dass eine neue Kontrollinstanz eingeführt wurde, die ebenfalls bedient werden muss. Die Kontrollorgane sind Instrumente des Wissenstransfers, da nur Wissenstransfer professionelle Leistungen und deren Qualität und Relevanz so übermitteln kann, dass eine Kontrolle überhaupt möglich ist. Ein Transfer von Wissen an die Akteure der Kontrollorgane ist für den Fortbestand und das Überleben von Universitäten und Fachhochschulen gegenwärtig unerlässlich. Dieser Transfer von Wissen kostet Arbeitszeit, wie folgendes Zitat einer Universitätsprofessorin belegt:

„Es ist eine Verschwendung unserer Arbeitszeit. Wenn man schon einen riesigen Wust an Re-Akkreditierungszeug machen möchte, dann soll man Leute einstellen, die das machen. Aber es kann doch nicht sein, dass ich jetzt als Professorin meine Zeit damit zubringe, 80 Seiten blödsinniges Papier zu füllen. Ne, also da würde ich sagen, ich bin eigentlich zu überqualifiziert dafür, diesen Re-Akkreditierungsscheiß zu machen. Es ist doch alles nur ein Etikettenschwindel. Also da wird copy und paste aus drei Berichten der neue vierte gemacht und ein paar Teile muss man halt wieder neu schreiben. Ja, also ich hab grad einen geschrieben, genau so.“ (F11L23-P187)

Der zeitliche Aufwand steht für diese Professorin nicht im Verhältnis zu ihrer Arbeitstätigkeit und vor allem zu ihrer wissenschaftlichen Qualifikation. Das Wissen, das hier produziert und transferiert werden soll, wird als nicht aussagekräftig erlebt, weshalb die Akkreditierungsagenturen als hinderlich für die alltägliche Tätigkeit erlebt werden (dies erinnert an das oben referierte Instrument der Strichlisten zur Anwesenheit der Klientel in sozialen Organisationen). Die Struktur wird uminterpretiert und modifiziert, in Abwägung zwischen dem Input an Wissen und Arbeitszeit und dem Output für das Fortbestehen der Organisation Fachhochschule bzw. Universität. Es wird versucht, einen möglichst effektiven Umgang mit den Kontrollorganen zu finden, da ein Umgehen dieser gesetzlich verankerten Kontrolle nicht möglich ist. Wenn die Strukturvorgabe nicht zielführend erscheint und eine Umgehung nicht möglich ist, wird die Struktur anders ausgelegt.

Bisher wurden vor allem die marktwirtschaftlichen Bedingungen und diejenigen Transferinstrumente dargestellt, die dem professionsexternen Transfer dienen. Es existieren jedoch auch Kontrollorgane, die der Profession genuin sind und die ein gesellschaftspolitisches Regulativ darstellen. Beispielsweise beschreibt ein Sozialarbeiter im Rahmen seiner Tätigkeit in einer wohlfahrtsorganisationsunabhängigen und politisch unabhängigen Organisation seine Regulationsfunktion in Bezug auf kommunalpolitische Entscheidungen:

„Ein Beispiel ist, dass ich natürlich in den Facharbeitskreisen auf mich allein gestellt bin. Und wenn Fragen bezüglich unseres Budgets kommen – wir haben ein eigenes Budget, was wir vergeben können – kann ich sofort zu- oder absagen. Oder meinetwegen, dass ich bei den Bezirksausschüssen direkt mit denen verhandeln kann über Probleme der Sozialen Arbeit und mich eigentlich nicht immer abstimmen muss. [...] Das ist etwas ganz Zentrales, was eigentlich bei unserer Organisation hoch spannend ist. Ich sag immer, wir haben eine enorme Macht, obwohl wir rein von der formellen oder aus formalistischer Sicht überhaupt keine Macht haben. Also ich bin jetzt zwei Jahre in diesen Facharbeitskreisen und der Witz ist eigentlich, dass mir teilweise selbst schwindelig wird, wie die Facharbeitskreise auf meinen Ratschlag hören. Also es wird dann die Frage gestellt: ‚Wie sehen Sie das?‘ Und ich sag dann, natürlich unter Vorbehalt, was meine Analyse wäre, und das wird in der Regel dann auch umgesetzt. [...] So sitzen sie ja indirekt im Boot und das schafft dann wiederum ein Potenzial an Durchsetzungsfähigkeit, was sonst relativ selten ist.“ (F04L06-P59-60)

Organisationen Sozialer Arbeit, die als gesellschaftspolitisches Regulativ fungieren, bilden eine Ausnahme, daher ist die Position dieses Interviewpartners auch eine unübliche Position für einen Sozialarbeiter. Im Rahmen seiner Tätigkeit muss er einsame Entscheidungen treffen können und die Verantwortung dafür übernehmen, was sich als Entscheidungsmacht in einem gewissen Spielraum darstellt. Die Problematiken Sozialer Arbeit, die in diesen Ausschüssen verhandelt werden, ordnet er aufgrund seines Professionswissens über die Soziale Arbeit und des Budgets in einen Kontext der Bearbeitungsnotwendigkeit, Problemdringlichkeit etc. ein. Das, was er als Grundwissen beschreibt, erscheint als Wissen über seinen Handlungsspielraum.

Die Akteure dieser Organisation haben aufgrund der Repräsentation der Organisation automatisch einen Einfluss auf gesellschaftspolitische Entscheidungen, der dem Interviewten geradezu unheimlich erscheint. Den Einfluss, den er ausübt, die Verantwortung und die Auswirkungen, die damit einhergehen, lassen ihn „schwindelig“ werden. Er nimmt die Arbeitskreise bzw. Ausschüsse dabei als Kollektiv wahr, nicht die Personen als Einzelakteure. Das Kollektiv richtet seine Anliegen an ihn als Experten und er analysiert diese und gibt Rezepte. Sein Expertenrat und sein Expertenwissen erscheinen aufgrund seines besonderen Blickwinkels, den er als Repräsentant der Organisation vertritt, als relevant für die Problemlösung. Dass er seine Ratschläge unter Vorbehalt gibt, könnte darin gründen, dass er die Problemlage evtl. nicht ganz erfassen kann, da er z.B. nicht dabei war oder nicht alle Details kennt oder weil es vielleicht einfach vermessen wäre, dies ohne Vorbehalt zu tun. Seine Problemanalyse mündet in einen konkreten Vorschlag; für das Vorgehen eines Sozialarbeiters außerhalb dieser Organisation wäre das unüblich. Im Unterschied zu den gesetzlich verankerten Kontrollorganen, wie z.B. der Heimaufsicht oder den Akkreditierungsagenturen, berät er letztlich nur zur Problemlösung. D.h. wie die Probleme letztlich gelöst werden, liegt nicht mehr in seiner Macht. Allerdings scheinen die Probleme in der Regel im Sinn seiner Empfehlung gelöst zu werden. Es wird also nicht nur externe Kontrolle auf Professionen ausgeübt, sondern auch ein Professionsakteur hat (in einer bestimmten Position) die Option, gesellschaftspolitisch regulierend einzugreifen. Er transferiert das Professionswissen an politische Entscheidungsträger, wofür er die vorgegebene Struktur nutzt und ausgestaltet.

Ein anderes Beispiel der Einflussnahme von professionellen Akteuren Sozialer Arbeit ließ sich im Rahmen von Stiftungsgeldern identifizieren. So erzählt ein Sozialarbeiter:

„Ein ganz interessanter Bereich ist – der ausbaufähig ist –, dass sich zunehmend Stiftungen an uns wenden. Auch große Stiftungen, die sagen: ‚Wir haben keinen Überblick mehr, wo in der Sozialen Arbeit Geld gebraucht wird.‘ Es findet ja auch ein Umdenken statt, immer mehr dahin, dass man sagt: Auch hier werden Gelder von Stiftungen gebraucht. Und des ist zum einen spannend, weil Stiftungen uns quasi benutzen, im Sinn eines professionellen Katalysators zur Basis. Zum andern ist es natürlich auch spannend, weil wir dadurch auch beeinflussen können, dass der Sozialstaat sich nicht allein über Stiftungen aus der Verantwortung zieht. Indem wir eben dafür sorgen, dass die Stiftungsgelder in Bereiche gehen, wo der soziale Abbau oder wo der Sozialstaat noch nie tätig war, aber wo zusätzlich etwas geschaffen werden kann. Das ist eine typische Sache.“ (F04L06-P114-115)

Neben der Entscheidungsmacht und der Macht des Ratgebens wird hier noch eine weitere Machtperspektive sichtbar, die der Verteilungsmacht. Aufgrund der Unübersichtlichkeit und Vielfältigkeit sozialer Problemlagen werden professionelle Akteure bzw. Organisationen erforderlich, die zur Verteilung zusätzlicher finanzieller Mittel durch Stiftungen Beratung bieten. Stiftungsmittel werden aufgrund der finanziellen Restriktionen staatlicher Unterstützungsleistungen

für den Kontext praktischer Sozialer Arbeit unerlässlich. Dabei besteht ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Stiftungsakteuren, professionellen Akteuren und politischen Akteuren. Der zitierte Sozialarbeiter nutzt diese Struktur und gestaltet den strukturellen Rahmen aus.

Insgesamt wird die Profession intensiv von außen kontrolliert und gesteuert, und dadurch wird der Transfer von Wissen enorm beeinflusst, geprägt und modelliert. Jedoch existiert auch eine Einflussmacht professioneller Akteure, wenngleich diese sich auf Lenkung und nicht auf Kontrolle oder Steuerung bezieht.

Zusammenfassung

Die Legitimationsinstrumente zeichnen sich dadurch aus, dass sie kaum Entwicklungs- und Modifikationsmöglichkeiten beim Transfer von Wissen zulassen. Die vorgegebenen Strukturanforderungen verweisen auf hierarchische Beziehungen, wenngleich Professionelle diese versuchen zu lenken bzw. partizipativ zu prägen. Diese Strukturarbeit ist notwendig, wollen die Professionellen einen Umgang mit den Vorgaben des Marktes finden, denen sie aufgrund ihrer Position als Professionelle unterworfen sind. Welche Strategien die Professionellen in ihrer Beziehungsarbeit verwenden, zeigt der folgende Abschnitt.

6.2.3.2 Beziehungsarbeit in Angebotsstrategien versus Kontrollstrategien

Beim Transfer zur Dienstleistung konnten zwei Strategien rekonstruiert werden: die Angebotsstrategie und die Kontrollstrategie. Wie beim Transfer zur Verständigung und beim Transfer zur Befähigung sind die Strategien eingebettet in Beziehungsformen, deren Umwandlung sich im Verlauf der Strategie ereignen soll. Auch diese Strategien zum Transfer von Wissen können damit nur durch Beziehungsarbeit umgesetzt werden.

Die Angebotsstrategie startet mit einer Vertrauensbeziehung, die im Verlauf eines dreistufigen Transferprozesses in eine Nachhaltigkeitsbeziehung verwandelt wird. Dagegen startet die Kontrollstrategie mit einer Abhängigkeitsbeziehung, die im Verlauf eines ebenfalls dreistufigen Transferprozesses zu einer Lenkungsbeziehung entwickelt werden soll. Diese beiden Prozesse der Beziehungsarbeit werden im Folgenden an Beispielen vorgestellt.

Angebotsstrategie – von der Vertrauensbeziehung zur Nachhaltigkeitsbeziehung

Bei der Angebotsstrategie müssen die Wissensbestände der am Transfer beteiligten Akteure so ausgetauscht werden, dass passende Wissensangebote zur Weiterentwicklung professioneller Kompetenz bzw. professioneller Verständnisweisen geliefert werden können. Die Angebotsstrategie setzt damit an einer Beziehung an, die von Vertrauen geprägt ist. Diese Vertrauensbeziehung ist beispielsweise dadurch möglich, dass Akteure empfohlen werden oder aber aufgrund vorangegangener Kooperationserfahrungen bereits eine Vertrauensbasis geschaffen wurde. Durch das Vertrauen werden Problematiken und Entwicklungsverläufe geteilt und dadurch erforderliche Wissensbestände und zu schließende Wissenslücken aufgedeckt. Erst so lassen sich adäquate Angebote entwickeln, die direkte Feedbackschleifen bei der Annahme der Angebote durchlaufen und auf diese Weise ihre Passung bestätigt bekommen. Der Transfer von Wissen beginnt im Rahmen dieser Beziehungsarbeit mit einer *Einweihung* in die gegenwärtige Lage der Sozialen Arbeit, für die im Verlauf des Transferprozesses zunächst ein Überblick über gegenwärtige Strömungen, Entwicklungen und Relevanzen gewonnen werden muss. Nach der Einweihung in die erforderlichen Wissensbestände kann dann ein adäquates *Angebot* kreiert und auf den Markt gebracht werden. Dieses Angebot unterstützt die professionellen Akteure und trägt zur *Nachhaltigkeit* sozialer Investitionen bei. Die Dienstleistung verlangt einen intensiven und einen ins Detail gehenden Wissenstransfer, da anderenfalls verfehlte Angebote zustande kämen, die Gefahr laufen, abgelehnt zu werden.

Der Transferprozess gestaltet sich in drei Schritten: der Einweihung, der Angebotsadaption und der Reflexion zur Innovation. Anhand von zwei zentralen Kundenbeziehungen von Sozialer Arbeit werden diese Schritte beispielhaft dargestellt:

- a) Professionelle Sozialer Arbeit als Kunden Sozialer Arbeit und
- b) andere Akteure als Kunden Sozialer Arbeit.

a) Professionelle Sozialer Arbeit als Kunden Sozialer Arbeit

1. Einweihung

Die Angebotsstrategie startet mit einer Einweihung in das vorhandene Wissen, in die Lage der Professionellen, in deren Problemlagen, Anforderungen und Leistungen. Der Prozess der Einweihung gestaltet sich für die im Folgenden zitierten zwei Weiterbildungsakteure als ein

detaillierter Einblick in den Kontext Sozialer Arbeit, der sich mit dem Slogan ‚Bürokratie frisst Praxis‘ umschreiben ließe.

„Im Wesentlichen lebt es [die Professionellen] ja davon, dass man Ziele definiert, die am Bedarf ausgerichtet und dann die Prozesse in der Organisation durchstandardisiert. So, und dann erlebt man z.B. gerade im Gesundheitsbereich, dass das so ins Detail durchstandardisiert wird, dass man eigentlich irgendwie keine Fachkraft mehr braucht, die eigenständig denkt.“ (F08L25-P56)

Sein Kollege schließt an:

„Das führt dann aber dazu, dass die Leute sich nur noch mit bürokratischen Abläufen beschäftigen und damit zeitlich so belastet sind, diesen Standards gerecht zu werden, so dass sie in immer geringeren Maße je Ressourcen zur Verfügung haben, um unmittelbare Arbeit zu machen.“ (F08L26-P56)

Die Weiterbildner sind mit den Aufgaben Sozialer Arbeit vertraut, sie kennen die Entwicklung in Organisationen und die Divergenzen zwischen den einzelnen Arbeitsbereichen ebenso wie die damit verbundenen Anforderungen und Herausforderungen. Sie sind eingeweiht in die gegenwärtige Lage der praktischen Sozialen Arbeit.

An dieses Wissen aus dem Kontext der Sozialen Arbeit kommt der Weiterbildner durch die Teilnehmer heran.

„[...] man hat einfach eine bestimmte Ahnung von den Arbeitskontexten der Leute, mit denen man Lernprozesse organisiert. Das muss man jetzt nicht im Detail wissen, weil dazu habe ich die Leute ja auch da. Das heißt, ich kann die auch zu ihren Kontexten befragen und die haben immer ein höheres Kontextwissen als ich. Das heißt, ich muss es auch organisieren können, dass dieses Kontextwissen auch in den Lernprozess einfließt.“ (F08L25-P394)

Damit wird eine doppelte Vertrauensbasis zwischen den Weiterbildungsakteuren sichtbar. Die Weiterbildner schreiben den Teilnehmern ein höheres Kontextwissen zu, die Teilnehmer der Fortbildungen schreiben den im Weiterbildungssektor Tätigen ein höheres Detailwissen für die Bewältigung ihrer Problemlagen zu. Letzteres ist der Grund, warum die Akteure an den Fort- und Weiterbildungen teilnehmen. Die Einweihung des Weiterbildners in das Kontextwissen der Praxisakteure erfolgt durch deren Befragung. Dafür verwendet er die Methode der zirkulären Befragung, wie er im Folgenden ausführt:

„[...] man muss natürlich selber irgendwie zirkulär fragen können, wenn man das vermittelt, ja. Ich kann irgendwie niemanden das Schmieden beibringen, wenn ich selber irgendwie den Hammer nicht halten kann. Es ist eine Voraussetzung, dass man das Handwerkszeug kann, wenn man sich aufmacht, Methoden oder Handwerkszeug zu vermitteln.“ (F08L25-P394)

Hier wird Kommunikationskompetenz vermittelt und zugleich wird die Kommunikationskompetenz eingesetzt, um wesentliche Wissensbestände über den Kontext der Sozialen Arbeit, die dortigen

Problemlagen und Bedarfe zu erhalten. Diese Vorgehensweise zur Einweihung hat sich bewährt, wie der Weiterbildner darstellt:

„[...] aufgrund einer bestimmten Erfahrung, die wir in 20 Jahren gemacht haben [...], aber das ist ja auch ein theoretisches Konzept, das wir sozusagen aufgrund von vielen Erfahrungen entwickelt haben. Dann unterhalten wir uns auch mit anderen Kollegen und Teilnehmern und dann stellt man fest: ‚Hoppla, komischerweise bei der Organisation tauchen ähnliche Phänomene auf wie bei der Organisation, was Organisationsstrukturen oder das Führungsverhalten angeht.‘ Ja und dann fragt man sich natürlich schon, ‚wie kommt das, das so unterschiedliche Institutionen ähnliche Effekte produzieren?‘ Also insofern ist das [Konzept] ja auch was Theoretisches. Ich glaube schon, dass man einen bestimmten theoretischen Hintergrund, ein paar Säulen haben muss, an denen man sich orientiert, und man muss die auch kommunizieren können.“ (F08L25-P394)

Erfahrungswissen und theoretisches Wissen tragen dazu bei, dass Informationen über den Kontext der Sozialen Arbeit gewonnen werden können. Die Weiterbildungsakteure sind darauf angewiesen, dass sie in den Kontext der Sozialen Arbeit mit all den spezifischen Anforderungen und Herausforderungen eingeweiht sind, um entsprechende Angebote für diesen Kontext machen zu können.

2. Angebotsadaption

Für die Bewältigung bürokratischer Abläufe erscheinen kommunikative Kompetenzen unerlässlich. Durch diesbezügliche Angebote können professionelle Akteure zu einer kompetenteren Bewältigung ihres Arbeitsalltags befähigt werden. Zudem sind weitere Zugewinne durch das Training von Kommunikationskompetenzen möglich. Diese tragen sowohl zu einer stärkeren und klareren Kommunikation zwischen professionellen Akteuren als auch zu einem verbesserten Transfer zu den Weiterbildungsakteuren bei. Die Beziehung zwischen den Teilnehmern und den Weiterbildnern gestaltet sich als eine freundschaftliche Beziehung, in der Geben und Nehmen sehr ausgewogen stattfinden muss. Erst wenn es durch die Angebote gelingt, nachhaltig der Bewältigung des Arbeitsalltags professioneller Akteure zu dienen, verwandelt sich diese Vertrauensbeziehung in eine Nachhaltigkeitsbeziehung. Gegenseitiges Vertrauen und entsprechende Angebote, die Wissens- bzw. Kompetenzlücken füllen, tragen dazu bei. Die Weiterbildungsakteure agieren hierbei als ‚Lückenfüller‘, wie folgende Zitate veranschaulichen:

„Ja, letztendlich ist es einfach eine Dienstleistung, die man anbietet. Also wenn man weiter existieren will, dann muss diese Dienstleistung gekauft werden.“ (F08L25-P384)

Ein Dienstleistungsangebot, welches die Kompetenzlücken professioneller Akteure füllt, garantiert die Existenz von Weiterbildungsorganisationen. Deshalb ist ein umfangreicher Wissensbestand über die Profession und ihre gegenwärtige Lage unerlässlich. Die Kompetenzlücken, die durch die

Weiterbildungsorganisationen bearbeitet werden können, sind limitiert und fokussiert, wie ein Weiterbildungsakteur treffend zusammenfasst:

„[...] unsere Leute, die wir hier in den Kursen haben, müssen lernen, auf dieser Komplexebene zu denken. Das ist wichtiger, als dass sie irgendwelche Sachinformationen oder ein Sachwissen erwerben. Ja also, das ist letztlich die Strategie, nach denen wir die Kurse ausrichten.“ (F08L26-P58)

Aufgrund des direkten Markt- und Gesellschaftsbezugs besteht nur ein relativ geringer Spiel- und Handlungsraum für Weiterbildungsakteure und ihre Angebotsadaption. Weiterbildungsangebote bedienen marktbezogene Wissens- bzw. Kompetenzlücken und versuchen professionsbezogene Fehlentscheidungen des Marktes zu regulieren bzw. deren Konsequenzen für die Profession zu minimieren. Eigenständiges Denken, welches aufgrund der bürokratischen Anforderungen (vgl. Beispiel aus Schritt 1) verlernt wurde, soll nun wieder angeeignet werden, denn nur dadurch sind Reflexion und Innovation möglich.

3. Reflexion

Passfähigkeit und Effektivität angebotener Weiter- und Fortbildungen werden unmittelbar verbal widergespiegelt oder im Negativfall mittelbar durch Ausbleiben der Teilnehmer. Die Reflexion ermöglicht es den Weiterbildungsakteuren, ihre Angebote zu modifizieren, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„Ich glaube, das ist irgendwie natürlich eine Schwierigkeit im sozialen Sektor. Das, was wir hier z.B. erleben, wenn wir da [bei den Teilnehmern] unten einen Murks machen, dann kriegen wir relativ schnelles Feedback, dass die Leute nicht mehr kommen oder sagen: ‚Was ist hier? Jetzt bezahlen wir dafür usw.‘ [...] und damit hat man sozusagen natürlich eine wichtige Feedback- und Korrekturschleife.“ (F08L25-P57)

„Dienstleistungskorrekturen“ bilden einen zentralen Bestandteil dieses Transferprozesses. Durch verbale oder nonverbale Rückmeldungen und entsprechende Reflexionen kann das Dienstleistungsangebot korrigiert bzw. modifiziert werden. Wegen der permanenten Wandlungsprozesse in der Praxis Sozialer Arbeit müssen die Angebote stets angepasst und modifiziert werden, weshalb die „Dienstleistungskorrekturen“ einen natürlichen Arbeitsbestandteil im Sektor der Fort- und Weiterbildung darstellen. Die Angemessenheit der Modifikationen ist dabei an die Rückmeldungen der Teilnehmer gekoppelt, weshalb eine anerkennende, vertraute Beziehung zwischen den Weiterbildungsakteuren und den Teilnehmern die Voraussetzung für die Reflexion bildet. Je adäquater die Angebote für professionelle Akteure sind, desto nachhaltiger sind die Beziehungen zwischen den Weiterbildungsakteuren und den professionellen Praxisakteuren – im Sinne der Teilnahme an weiteren Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen.

Etwas anders gestaltet sich dies, wenn Professionelle im Feld der Wissenschaft und Professionelle im Feld der Praxis einander gegenseitig zu Kunden werden.

1. Einweihung

Die Einweihung der Praxisakteure in wissenschaftliche Erkenntnisse nach oder im Rahmen von Forschungsprojekten ist ein häufiger Vorgang. Die Teilhabe an den wissenschaftlichen Erkenntnissen über die praktische Tätigkeit und die Praxissituationen gestaltet sich häufig schwierig, wie eine Wissenschaftlerin berichtet:

„Im Kinderschutz geht es häufig ja drum: Wie kommen die Fachkräfte auch zu einer Einschätzung? Ja, und wir können halt nur sagen: Aha, es haben sich bestimmte Einschätzungsinstrumente halt bisher in der Wissenschaft bewährt, aber wir können jetzt nicht vorgeben, welches konkret eingesetzt wird. Das Instrument gibt eben nur eine Einschätzung, aber es sagt mir nicht voraus, welche Entscheidung die Fachkraft dann im Einzelfall treffen soll. Also die Entscheidung, ob es jetzt eine Inobhutnahme ist, oder die Begründung, wieso es jetzt zu einer Obhutnahme kommen soll, die obliegt immer noch der Fachkraft, weil das Instrument dazu ja nicht nur nix sagt, sondern die Bewertung über den Fall selbst liegt einfach bei den Fachkräften. Das ist oftmals so eine knifflige Stelle.“ (F05L17-P37-41)

Wenn professionelle Wissenschaftsakteure praktisch tätige Akteure in die wissenschaftlichen Wissensbestände einweihen, trägt das nicht immer zu einer Bereicherung der Praktiker bei, sondern führt an einen Knackpunkt, eine „knifflige Stelle“. Die Wissenschaftsakteure zeigen auf, dass ‚Routinen die Praxis fressen‘. Der Praxis werden Erkenntnisse geliefert, deren Verwertung zur Handlungsunfähigkeit führen könnte. Die Praxisakteure können nicht auf der Basis der Einweihung in die wissenschaftlichen Erkenntnisse handeln, sie werden im Gegenteil in ihrer Handlungssicherheit irritiert.

2. Angebotsadaption

Die Wissenschaftsakteure treten also nicht als ‚Lückenfüller‘ auf, sie sind ‚Lückendarsteller‘. Die Angebotsentwicklung obliegt damit den praktisch tätigen Akteuren, die aufgrund der Einweihung in das wissenschaftliche Wissen nun Entscheidungen über ihre Angebotsgestaltung zu treffen haben. Wie schwer diese Ausgestaltungsprozesse, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschungen zu treffen sind, für die praktisch tätigen Akteure sein können zeigt folgendes Zitat einer Wissenschaftlerin:

„[...] und wenn wir auf der Ebene Ergebnisse vorstellen, dann sind Fachkräfte oft enttäuscht, weil sie sehr viel konkretere Ergebnisse haben wollen, die ihnen quasi eine Sicherheit auch gibt: ob sie es jetzt so oder so vielleicht auch machen sollen, oder wie sie das eine oder andere einschätzen können, so grad im Kinderschutzbereich ja auch. Da gibt es oft einfach mal Enttäuschungen und auch eben den Wunsch, ein Wissen geliefert zu bekommen, das so eins zu eins übertragbar is. Ich verstehe es aber so: Es ist immer nur eine Möglichkeit, die eigene Praxis zu reflektieren oder Einschätzungen vornehmen zu können;

Falleinschätzungen auch vornehmen zu können. Die Entscheidungen, die dann in der Praxis getroffen werden müssen, die können wir natürlich nicht vorwegnehmen, aber das ist manchmal der Wunsch der Teilnehmer.“ (F05L17-P37)

Die Erkenntnisse der Wissenschaftsakteure tragen damit durch die Darstellung von Wissens-, Kompetenz- oder Angebots-, Lücken' zur Angebotsgestaltung und -entwicklung bei. Die Situation, die durch die Wissenschaftsakteure erzeugt wird, ist kritisch, weil die Wissenschaft die Routinen der Praxis ‚auffrisst‘, indem sie die ‚Lücken‘ darstellt, um die Praxisakteure anschließend mit den Erkenntnissen im ‚Regen stehen zu lassen‘. Dennoch schafft es die Wissenschaftlerin, eine Vertrauensbeziehung zu den Praxisakteuren aufzubauen. Diese Beziehung erlaubt gegenseitige Rückmeldungen über den Prozess und die gegenseitig leistbaren Angebote.

3. Reflexion

Erst die Reflexion über die neuen Erkenntnisse gestattet ‚Dienstleistungskorrekturen‘ seitens der Praxis. Denn das wissenschaftliche Wissen irritiert die Praxisakteure und bricht Routinen auf, wodurch Veränderungen der Angebots- bzw. Arbeitsstruktur überhaupt erst stattfinden können. Eine Wissenschaftlerin beschreibt das Aufeinander-Verwiesensein der Akteure professioneller Dienstleistungen wie folgt:

„[...] und dann aber wiederum natürlich auch der Effekt entsteht, dass dann Fachkräfte von uns hören, auf unsere Themen aufmerksam werden und dann auch wiederum uns auch anfragen. [...] also nachhaltig im Sinne [...], dass bestimmte Themen auch wirklich bei allen Fachkräften, die in einem bestimmten Arbeitsfeld tätig sind, auch ankommen. Ja so, weil wir denken, dass es ein Grundlagenwissen widerspiegelt oder auch einfach eine politische Entwicklung. [...] Nachhaltigkeit auch in dem Sinne, dass Fachkräfte anschlussfähig bleiben. Es gibt natürlich immer wieder neues Wissen, das kommt aber, dass so was wie ein roter Faden entstehen kann. Damit sie sozusagen von ihrer kognitiven Struktur auch dabeibleiben können und wieder aktuelles Wissen daran anschließen können.“ (F05L17-P29-32)

Wissenschaftliches Wissen bietet eine Option, auf der Grundlage von aktuellem Wissen zeitnah praxisadäquate Konzepte zu entwickeln. Damit entsteht eine Nachhaltigkeitsbeziehung zwischen den wissenschaftlich und praktisch tätigen Akteuren, die sich gegenseitig mit Wissen versorgen. Die Angebote müssen an die Marktbedingungen angepasst werden, was für die praktisch tätigen Akteure kaum mehr ohne wissenschaftliche Legitimation möglich ist. Die Marktverpflichtung der Forschung wird andererseits auch in den Angeboten von Seiten der Wissenschaft sichtbar. Die produzierten und transferierten Wissensbestände sollen zu nachhaltigem Wissen beitragen, wobei diese Wissensbestände in Abhängigkeit vom Markt produziert werden und davon geprägt sind. Was die Angebotsentwicklung und-gestaltung betrifft, ist eine Freiheit der Forschung ebenso wenig gegeben wie eine Freiheit der Praxis. Letztlich ‚frisst‘ die Wissenschaft nicht nur die Routinen der Praxis, sie bewegt dadurch auch die Praxis und verhilft ihr zur Innovation. Umgekehrt weihen die

Akteure der Praxis die Wissenschaftler in die Vorgänge in ihrer Arbeit ein und gestatten es der Wissenschaft so, weitere wissenschaftliche Wissensbestände zu generieren und damit zur Weiterentwicklung der Profession beizutragen.

b) Andere Akteure als Kunden Sozialer Arbeit

1. Einweihung

„Andere Akteure“ können hier politische Akteure, Akteure, die das Gesetz vertreten, oder auch Akteure mit einem anderen professionellen Hintergrund sein. Diese Akteure erscheinen z.B. in Arbeitskreisen, politischen Komitees, Forschungsprojekten und treten hierbei als Kunden Sozialer Arbeit auf. Hier besteht für die Professionsvertreter Sozialer Arbeit die Dienstleistung darin, die anderen in das Professionswissen einzuweihen. Ein Sozialarbeiter berichtet über die Diskussion auf einem Vernetzungstreffen:

„Der wichtigste Punkt [...]: Ist Nachhaltigkeit [...], dass ich die Kosten senke und meinerwegen einen Hartz-IV-Empfänger dazu bringe, innerhalb von zwei Jahren IRGENDEINE Tätigkeit anzunehmen, wo sie dann nach drei Jahren unter Umständen wieder arbeitslos sind, oder nicht genügend erwirtschaften, um ihr eigenes Leben fristen zu können, und in die Gesellschaft quasi über Umwege wieder einsteigen? Oder ist Nachhaltigkeit nicht vielmehr, diese Menschen lieber drei Jahre fortzubilden und ihnen die Möglichkeit zu geben, einen Job zu erwerben, der sie langfristig sichert? [...] Da haben wir die Aufgabe, runde Tische – das hört sich erst mal banal an – zu bilden und verschiedenste Interessensträger an einen Tisch zu bringen. Das mag von der lokalen Ökonomie bis hin zur Polizei gehen. Wir haben jetzt keine Verantwortung für die Ergebnisse, aber wir haben eine Verantwortung, eine Prozessverantwortung, dass dieser Prozess stattfindet.“ (F04L06-P106-114)

Der Sozialarbeiter beschreibt, dass die Nachhaltigkeit von sozialpolitischen Handlungsweisen erhalten bleiben muss und nicht kurzfristigen Zielen zum Opfer fallen darf – ‚die Kurzfristigkeit frisst die Nachhaltigkeit‘, könnte man sagen. Seine Aufgabe besteht in der Organisation formaler Kooperationstreffen mit wesentlichen Entscheidungsträgern und in der Einweihung dieser Personen in das Professionswissen. Der Einweihungsprozess besteht umfasst die Darstellung der Komplexität eines Themas, z.B. Arbeitslosigkeit, und das Aufzeigen verschiedener Perspektiven und Konsequenzen. Dies erfolgt in diesem Fall im Zusammenhang mit den Angebots-, Versorgungs- und Betreuungskosten, die durch Arbeitslosigkeit anfallen.

2. Angebotsadaption

Die derzeitigen Angebote werden von dem Interviewten als Sozialarbeiter dargestellt und beleuchtet. Er agiert dabei als ‚Lückendarsteller‘, da er Vor- und Nachteile mitsamt den finanziellen Bedingungen und Belastungen abwägen kann. Für diese Präsentation seines Wissens

ist eine freundschaftliche Beziehung zu den anderen wesentlich, damit diese an den Treffen teilnehmen und sich zugleich auf den Prozess des Transfers einlassen. Erst die Darstellung der Situation der Klientel bzw. der Situation der Sozialen Arbeit ermöglicht das Aufzeigen von Versorgungs-, Angebots- und Betreuungslücken.

3. Reflexion

Die notwendigen ‚Dienstleistungskorrekturen‘ können von den Entscheidungsträgern der runden Tische initiiert werden. Durch das Aufzeigen der ‚Lücken‘ durchbricht der Sozialarbeiter Handlungsrouninen, die im Modus von kurzfristigen Lösungen verharren, was er wie folgt beschreibt:

„Es hilft vielen [...], aus dem engen Käfig ihrer Tätigkeit auszubrechen und dadurch eigentlich neue Ufer zu finden. Also es sind schon einige Initiativen auf unsere Organisation zurückgegangen, die so in der klassischen Sozialen Arbeit nicht möglich waren.“ (F04L06-P110)

Für die Dienstleistungskorrekturen sind die anderen auf die Einweihung in das Professionswissen angewiesen. Der Sozialarbeiter verhilft durch sein Professionswissen und qua seiner Position den anderen zum Ausbruch aus der Routine, indem er die Lücken darstellt. Auf die Angebote selbst hat er keinen Einfluss, diese Korrekturen liegen nicht in seiner Verantwortung. Die Vertrauensbeziehung, die er sich aufgebaut hat, versucht er durch den Transfer seiner Wissensbestände in eine Nachhaltigkeitsbeziehung umzuwandeln. Erfolgreiche Modifikationen von Dienstleistungen oder die Einführung neuer Angebote, die auf seine Initiative zurückgehen, führen dazu, dass sein Rat und seine Empfehlungen nachhaltig angefragt und vor allem umgesetzt werden. Dadurch sorgt er mit seinem Professionswissen dafür, dass nachhaltige Lösungen für soziale Probleme gefunden werden können.

Anhand der Fallbeispiele konnte gezeigt werden, wie Wissen im Konglomerat zwischen Struktur- und Beziehungsarbeit transferiert werden kann. Dabei zielt diese Form des Transfers zur Dienstleistung auf eine gemeinsame Dienstleistung ab, die nur in Zusammenarbeit in dieser Form möglich ist. Im Gegensatz dazu stellt die folgende Strategie auf Dienstleistungen ab, die im Gegeneinander durchgeführt werden.

Kontrollstrategie – von der Abhängigkeitsbeziehung zur Lenkungsbeziehung

Die Kontrollstrategie wird angewandt, um die für relevant erachteten Wissensbestände zu kontrollieren. Vor allem in Kontexten und Situationen, in denen die von den Professionellen als relevant betrachteten Wissensbestände wegen der Entscheidung der Geld- und Gesetzgeber nicht mehr zur Geltung kommen können, im Arbeitsalltag reduziert werden müssen etc., wird die Kontrollstrategie angewandt. Dafür wird die Abhängigkeitsbeziehung zu Akteuren, die das Gesetz bzw. die Politik vertreten, umgewandelt in eine Beziehung, in der die professionellen Akteure Sozialer Arbeit ihre Gegenüber lenken und beeinflussen. Es ist dafür notwendig, zunächst einmal eine Beziehung der Abhängigkeit zwischen Professionsvertretern Sozialer Arbeit und politischen Akteuren anzuerkennen, um diese Beziehung dann für den eigenen Gebrauch modifizieren zu können. Dabei stehen nicht Tragfähigkeit der Beziehung oder wechselseitige Akzeptanz im Zentrum, sondern Kontrolle und Überlegenheit, um die Beziehung umzugestalten und zu lenken. Es geht hier also nicht um Nähe, sondern um eine sehr distanzierte Beziehung, die jedoch aufrechterhalten werden muss, um sie beeinflussen und steuern zu können.

Beginnend mit der Distanzierung von den politischen Akteuren, wird im zweiten Schritt eine Handlungsüberlegenheit gegenüber den politischen Akteuren angestrebt, die dann schließlich im dritten Schritt zur Kontrolle über die von den politischen Akteuren verlangte Dienstleistung genutzt wird. Dieser Dreischritt wird im Folgenden beispielhaft demonstriert anhand:

- a) der Dienstleistung wissenschaftlicher Tätigkeit und
- b) der Dienstleistung praktischer Tätigkeit.

a) Dienstleistung wissenschaftlicher Tätigkeit**1. Distanzierung**

Wissenschaftliche Tätigkeit wird am Markt, durch die Einführung von Steuerungsinstrumenten und Kontrollorganen, aber auch im Sinne des Marketingcontrollings stets auf Marktgängigkeit und Marktorientierung geprüft. Zu diesem Zweck wird die wissenschaftliche Tätigkeit unter die Lupe genommen. Für wissenschaftliche Akteure bedeutet diese Entwicklung eine Veränderung ihres beruflichen Arbeitsalltags, da sie zunehmend mit marktbezogenen Anforderungen auseinandersetzen müssen. Am Beispiel der Akkreditierung von Studiengängen kann diese Form

der Auseinandersetzung demonstriert werden. Eine Professorin beschreibt sich seit der Einführung der Akkreditierungsagenturen als ‚Diener zweier Herren‘:

„Da ist jetzt wieder eine ganz neue Instanz, die da eingezogen worden ist, wir müssen sowohl die Ministerien als auch die Akkreditierungsagenturen bedienen. Die geben uns ein Plazet, wenn die Akkreditierungsagentur den Studiengang akkreditiert hat und dann das Wissenschaftsministerium sein Einverständnis erteilt hat. Das ist so dieser Weg. Das heißt, es ist noch einmal eine Instanz dazwischengeschaltet worden, und das ist eine relativ neue Erscheinung. Denn die Akkreditierungsagenturen haben auch ihre eigenen Standards, die wir erfüllen müssen, und bis so ein Studiengang akkreditiert ist – unabhängig davon, dass es viel Geld kostet –, muss viel Papier beschrieben werden. Ich habe selber mal so eine Akkreditierung im Studiengang mit begutachtet und ich hatte dann einen Karton gekriegt mit fünf Aktenordnern, die ich durchzugucken hatte, bevor wir die Begehung gemacht haben. Da frage ich mich schon manchmal, ob das im Sinne des Erfinders ist.“ (F02L02-P69)

Die Beziehung zu den Ministerien und der Akkreditierungsagentur, die zusammenspielen, ist aus der Sicht der Professorin eine Beziehung der Abhängigkeit und Unterordnung, aus der sie sich nicht zurückziehen oder losreißen kann. Bedient sie diese ‚Herren‘, dann wird ihr bzw. der Hochschule Anerkennung zuteil und der Studiengang kann weiterhin bestehen. Sie kennt die Prozedur und stellt die dafür erforderlichen Ressourcen, wie finanzielle und zeitliche Kapazitäten, in Relation zur Akkreditierung des Studiengangs. Damit distanziert sie sich bereits von einer schlichten unterwürfigen Bedienung der Ministerien und Akkreditierungsagenturen. Sie weiß, dass sie diese Beziehung aufrechterhalten muss, doch sie kann sich innerlich davon distanzieren.

Im zweiten Schritt wird diese innerliche Distanzierung äußerlich sichtbar.

2. Handlungsüberlegenheit

Die Handlungsüberlegenheit zeigt sich darin, dass den Ministerien und Akkreditierungsagenturen eine „Mogelpackung“²⁰² angeboten wird. Die Ausgestaltung der Mogelpackung beschreibt eine Professorin wie folgt:

„Mir wurde das aufgedrückt, die Re-Akkreditierungsprozesse zu machen [...], und dann habe ich wirklich alle Anträge, alles, was es irgendwann mal gab, habe ich dann zusammen[-gefügt mit] copy und paste. Da gab es ja so eine Vorlage von der Agentur, was da beantwortet werden soll. Dann haben meine Kollegen etwas daran herumgenörgelt. Dann haben sie mal so ein paar Sätze dort ergänzt und etwas dort; mehr ist das nicht. Dann wird irgendwie ein anderer Rahmen darum herumgeschrieben, dass das neu aussieht, und die Zukunftsform wird mit der Vergangenheitsform ausgetauscht. Es ist eine Zeitverschwendung und ich habe TAGE damit zugebracht. Die Begehung ist im Dezember und die Begehung wird wieder drei Tage kosten – drei Tage ist ein Seminar. Ich glaube, meine Qualifikationen werden wirklich besser genutzt, wenn ich da ein schönes Seminar für die Studis mache, als dass ich diese Zeit mit diesem Verwaltungsscheiß zubringe. Also grauvoll!“ (F11L23-P192)

²⁰² Invivocode Interviewnummer: F02L02-P47.

Zwar wird der Zwang zur Bedienung der beiden ‚Herren‘ deutlich, doch die Art der Bedienung kann die Professorin beeinflussen. Sie erfüllt die geforderte Dienstleistung, indem sie ressourcensparend den Anforderungen an schriftliche Dokumente nachkommt. Sie produziert eine ‚Mogelpackung‘ und zeigt damit ihre Handlungsüberlegenheit gegenüber den Ministerien und den Akkreditierungsagenturen. Jedoch ist diese Handlungsüberlegenheit eingeschränkt, da sie sich der Anwesenheit bei den Begehungstagen nicht entziehen kann.

3. Kontrolle

Das Bedienen beider ‚Herren‘ wird als „grauenvoll“ beschrieben, weshalb eine weitgehende Distanzierung angestrebt wird. Einzig durch die Handlungsüberlegenheit wird eine Kontrolle dieser unfreiwilligen Beziehung möglich. Die Beziehung wird beeinflusst, indem nach marktwirtschaftlichen Kriterien verkauft bzw. angeboten wird, was erwartet wird. Die Vermarktung des Studiengangs gestaltet sich dabei als eine ‚Mogelpackung‘ bzw. als ein „Etikettenschwindel“ (F11L23-P187). Als Ergebnis dieser Vermarktungsstrategie kann ein erfolgreicher Akkreditierungsabschluss erwartet werden. Die Kontrolle über das Wissen, welches das Fortbestehen des Studiengangs garantiert, liegt damit nicht allein bei den Ministerien und den Akkreditierungsagenturen, sondern auch bei den Professionellen. Die Professionellen verwandeln die Abhängigkeitsbeziehung durch die ‚Wissenskontrolle‘ in eine Lenkungsbeziehung.

b) Dienstleistung praktischer Tätigkeit

1. Distanzierung

Die praktische Tätigkeit muss sich im Sinne marktwirtschaftlicher Anforderungen ebenfalls permanenten Überprüfungen unterziehen, um ihre Legitimation nachzuweisen. Der Fortbestand von Organisationen und deren Angeboten ist an diese Dienstleistung des Wissenstransfers gebunden. Wie oben für den wissenschaftlichen Bereich, beschreibt für den praktischen Bereich im Folgenden eine Organisationsleiterin sich ebenfalls als ‚Diener zweier Herren‘ beim Erfüllen gesetzlich bzw. politisch oktroyierter Vorgaben:

„Also z.B. zum Thema Partizipation. Das fällt mir jetzt als erstes ein, weil das bei uns immer sehr schwierig ist – mit dem Klientel, das wir haben. Da kriegen wir halt die Vorgabe: ‚Das Jahresziel ist Partizipation.‘ Und wir müssen diese füllen. Wir füllen das natürlich mit unserer Klientel. Es ist ja was anderes, ob ich Gymnasiasten habe oder ob ich Förder- und Hauptschüler in der Regel habe. Wir füllen das wirklich nur mit ganz kleinen Sachen. Also dass man mal schaut, dass man mit den Jugendlichen eine Gruppe macht, wenn es um Möbel geht oder irgend so etwas. Das höhere Ziel beim Geldgeber wäre so ungefähr, dass die Jugendlichen überall mitreden inklusive der Personaleinstellung [...] Das finde ich überhaupt nicht passend. Die Kollegen, mit denen ich arbeite, die möchte ich eigentlich schon noch selber aussuchen und nicht die

Jugendlichen, die schon eher ein Gespür haben, wen sie dann am [...] leichtesten um den Finger wickeln können. Deshalb müssen wir halt immer schauen, dass wir die Ziele dann so setzen, wie sie auch für uns PASSEN.“ (F07L16-P86)

Die Vorgabe des Geldgebers muss erfüllt werden, die Organisationsleiterin kann dieser Vorgabe ebenso wenig entkommen wie ihrer Klientel. Sie muss beiden gerecht werden, weshalb Klientel und Gesetzgeber hier die ‚Herren‘ sind, denen sie ihre professionelle Leistung zuteil werden lassen muss. Die Beziehungen zu Klientel und Geldgeber stellen verpflichtende Beziehungen dar, da von diesen Beziehungen ihre professionelle Tätigkeit abhängig ist. Da sie sich in ihrer Alltagstätigkeit nicht von ihrer Klientel distanzieren kann, bleibt ihr lediglich die Distanzierung vom Geldgeber. Dies ist möglich, indem sie dessen Auflagen bedingt erfüllt.

2. Handlungsüberlegenheit

Die Organisationsleiterin distanziert sich inhaltlich vom Konzept der Partizipation und legt es neu aus. Das theoretische Konzept der Partizipation wird hier vollkommen uminterpretiert, wobei sie erfahrungsbasiert begründet, warum sie Abstand von jeglichen demokratischen Mitbestimmungsverfahren nimmt. Ihre Handlungsüberlegenheit in den Abhängigkeitsbeziehungen zu Geldgeber und Klientel besteht darin, dass sie den Anforderungen nachkommt, doch die inhaltliche Ausführung erfahrungsbasiert anders gestaltet. Damit handelt es sich auch hier um eine ‚Mogelpackung‘, die mit der Überzeugung vertreten wird, dass zusätzliche Verordnungen und Anforderungen keine gewinnbringende Veränderung für die praktische Tätigkeit darstellen, wie die Befragte in folgender Passage treffend zusammenfasst:

„[...] aber im Grunde, also wie z.B. die Partizipation, halt einfach diese Ziele, des war halt früher nicht so, dass man dann gesagt hat: ‚Am Jahresende haben wir das und das gemacht.‘ Wir haben halt das gemacht, wozu die Jugendlichen Lust gehabt haben und die Kinder und wo wir gedacht haben, das wäre eine gute Geschichte – und es war auch gut. Das Haus war auch voll.“ (F06L17-P111-115)

Im Grunde besteht zwischen den früheren und gegenwärtigen Aktivitäten kein Unterschied, außer dass die Aktivitäten früher nicht vermarktet werden mussten, was gegenwärtig unabdingbar ist. Darüber jedoch behält sie die Kontrolle.

3. Kontrolle

Die Kontrolle von Geldgeber und Klientel gelingt ihr als Professionelle dadurch, dass sie ihre Handlungsüberlegenheit zugunsten der Bedienung beider ‚Herren‘ einsetzt und ein adäquates Angebot präsentieren kann. Sie setzt ihre Erfahrungen ein, um die Anforderungen erfüllen zu können. Sie kontrolliert das Wissen, welches sie dem Geldgeber mitteilt, und lenkt damit die

Beziehung zu ihm. Zugleich kontrolliert sie den Handlungsspielraum der Klientel dadurch, dass sie auch diese Beziehung gezielt steuert.

6.2.4 Kontrastierung und Triangulation der Transferprozessformen

Nach der Darstellung der Transferprozessformen kontrastiere ich diese nun miteinander. Darauf folgte eine Triangulierung der drei Formen anhand von Einzelfalldarstellungen.

Insgesamt konnten drei Transferprozessformen aus dem Material extrahiert werden. Diese drei Formen bieten zusammengenommen fünf unterschiedliche Strategien zum Transfer, in denen sich fünf verschiedene Beziehungsformationen abbilden. Die Verständigung bildet die grundlegendste Form des Wissenstransfers und kann mittels zweier divergierender Strategien erzielt werden: Während die Vermählungsstrategie auf das Miteinander der Akteure zielt, setzt die Übernahmestrategie auf das Gegeneinander. Dies gestaltet sich ähnlich beim Transfer, der zur Dienstleistung betrieben wird. Auch hier setzt die Strategie der Angebotsadaption auf ein Miteinander der Akteure und die Kontrollstrategie auf ein Gegeneinander. Die Strategien, die auf ein Gegeneinander abzielen, etikettieren das transferierte Wissen als das wesentliche Wissen bzw. das ‚richtige‘ Wissen. Dagegen streben die Strategien des Miteinanders nach gegenseitigen Transfer- und Aneignungsprozessen und einer gemeinsamen Konstruktion des ‚wesentlichen‘ Wissens. Eine Besonderheit bildet die Transferprozessform der Befähigung: Hier bildet sich nur eine Strategie ab, denn ein Miteinander ist unerlässlich. Nicht nur die Beziehungsformen, sondern auch die Transferinstrumente haben jeweils eine spezifische Funktion in den einzelnen Transferprozessformen. Während bei einem Transfer zur Verständigung der Transfer über Präsentationsinstrumente initiiert und gestaltet wird, geschieht dies beim Transfer zur Befähigung über Kompetenzinstrumente und beim Transfer zur Dienstleistung über Legitimationsinstrumente. Dafür sind partizipativ-demokratische Strukturen bei den Formen des Miteinanders günstig, während für die Formen des Gegeneinanders Macht- und Herrschaftsstrukturen charakteristisch sind. Im Überblick gestalten sich die Transferprozessformen wie folgt:

Tabelle 12: Transferprozessformen

Wissenstransfer zur Dienstleistung	
Strukturarbeit an Legitimationsinstrumenten	
Beziehungsarbeit: von der Vertrauensbeziehung zur Nachhaltigkeitsbeziehung 4) Nachhaltigkeitsstrategie 1. Einweihung 2. Angebotsadaption 3. Reflexion	Beziehungsarbeit: von der Abhängigkeitsbeziehung zur Lenkungsbeziehung 5) Kontrollstrategie 1. Distanzierung 2. Handlungsüberlegenheit 3. Kontrolle
Wissenstransfer zur Befähigung	
Strukturarbeit an Kompetenzinstrumenten	
Beziehungsarbeit: von der Beziehung der Fürsorgebeziehung zur Handlungsautonomie 3) Unabhängige Handlungsstrategie und gemeinsame Bearbeitungsstrategie Machtzugeständnis Vertrauensbeweis Ausprobieren, Üben, Trainieren Handlungsintegration	
Wissenstransfer zur Verständigung	
Strukturarbeit an Präsentationsinstrumenten	
Beziehungsarbeit: von der Einzelkämpfer-beziehung zum Empowermentverbund 1) Vermählungsstrategie 1. Verführung 2. Annäherung 3. Vermählung	Beziehungsarbeit: von der Beziehung der Kritik zur Akzeptanzbeziehung 2) Übernahmestrategie 1. Reibung 2. Verteidigung 3. Übernahme

Quelle: eigene Darstellung

Das Kapitel 5 wurde eingeleitet mit der Darstellung des Verhältnisses zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis und der Bedeutung der Position der Akteure, von denen der Transfer abhängig ist. Die Akteure transferieren demnach je nach ihrer Position und ihren Arbeitsaufgaben ihr Wissen in unterschiedlicher Weise, wie dies in Kapitel 6 deutlich wurde. Dabei werden häufig drei bis vier der möglichen fünf Transferstrategien von einem Akteur vertreten. Anhand von vier Einzelfalldarstellungen²⁰³ werden mögliche Triangulationen verschiedener Transferstrategien beschrieben.

²⁰³ Für die Einzelfalldarstellungen habe ich ausschließlich Frauen ausgewählt, damit Gender-Merkmale keinen Einfluss auf die Unterschiede zwischen den Fällen ausüben. In meiner Untersuchung konnte ich keine Divergenzen zwischen

Frau Klarmann²⁰⁴ arbeitet als Organisationsleiterin in einer Jugendorganisation. Sie nutzt die Übernahmestrategie als Transfer zur Verständigung gegenüber ihren Mitarbeitern und dem Klientel. In der Auseinandersetzung mit politischen Vorgaben handelt sie nach der Kontrollstrategie. Sie führt die Vorgaben aus, doch sie distanziert sich von diesen und nutzt ihre Überlegenheit, um die Kontrolle für ihre Organisation zu behalten. Insgesamt fokussiert sie beim Transfer auf ihre Erfahrungswissensbestände, mit denen sie auch ihre eigene Machtposition präsentiert und legitimiert. Zusammenfassend leitet Frau Klarmann ihre Organisation mittels der Herrschaftsstrukturen, über die sie verfügt. Dabei etikettiert sie qua Position relevant erachtete Wissensbestände als die wesentlichen und transferiert diese machbezogen und kontrollierend.

Frau Bauernschmid²⁰⁵ ist als Professorin tätig und vermittelt ihr Wissen an die Studierenden im Sinne der Akzeptanzstrategie. Hierbei etikettiert sie die Wissensbestände als die ‚richtigen‘ und ‚wichtigen‘. Daneben arbeitet sie als Supervisorin und Weiterbildnerin und befähigt diesbezüglich professionelle Praxisakteure. Bei diesem Transfer zur Kompetenzerweiterung zielt sie darauf ab, dass die Professionellen mit den vermittelten Kompetenzen autonom handeln können und ihre Autonomie stets behalten. In der Konfrontation mit den politischen Restriktionen im Hochschulkontext wendet sie die Kontrollstrategie an. Sie vollzieht damit einen Transfer zur Dienstleistung, distanziert sich aber von den Vorgaben und kontrolliert ihren Transferbereich. Frau Bauernschmid verwendet alle drei Transferformen und setzt dabei sowohl auf partizipativ-demokratische Strukturmuster als auch auf Macht- und Herrschaftsstrukturen. Ihr Vorgehen begründet sie fast ausschließlich mit wissenschaftlichem Wissen. Bei ihr unterscheiden sich die Transferformen je nach Arbeitstätigkeit: Transferprozesse zur Verständigung mit Studierenden; Transferprozesse zur Befähigung mit professionellen Praxisakteuren sowie der Transfer zur Dienstleistung für externe Akteure.

Frau Miller²⁰⁶ arbeitet als Fallmanagerin in einer Rehabilitationseinrichtung. Bei einem Transfer von Wissen an ihre Klientel, deren Umfeld, ihre Kollegen und ihre Vorgesetzten setzt sie, soweit es um Transfer zur Verständigung geht, auf die Vermählungsstrategie. Zugleich ist es ihr vorrangiges Ziel, die Klientel zu befähigen. Im Umgang mit dem Transfer zur Dienstleistung verfährt sie mittels der Nachhaltigkeitsstrategie. Sie nimmt eine Adaption ihrer Tätigkeiten und Angebote vor, wenn

Frauen und Männern beim Transfer feststellen. Dies bedeutet nicht, dass es diese nicht gibt, sondern nur, dass der Umfang und die Ausrichtung meiner Untersuchung keinerlei Aussagen diesbezüglich erlauben (vgl. Kapitel 4).

²⁰⁴ Vgl. Interviewnummer: F07L16.

²⁰⁵ Vgl. Interviewnummer: F02L04.

²⁰⁶ Vgl. Interviewnummer: F01L01.

dies erforderlich ist, und versucht aus ihren professionellen Bemühungen den größtmöglichen Gewinn für die Befähigung der Klientel zu ziehen. Somit setzt sie ganz auf partizipativ-demokratische Strukturmuster. Sie nutzt vorrangig Erfahrungswissen und zieht zur Erhellung von Fällen bzw. Situationen wissenschaftliches Wissen heran. Zusammenfassend steht bei ihr die Konzentration auf die Befähigung der Klientel im Zentrum, die anderen Transferformen liegen eher am Rand, bleiben aber unerlässlich.

Frau Kobald²⁰⁷ arbeitet als Wissenschaftlerin im Bereich der Forschung in einer außeruniversitären Forschungsinstitution. Sie gestaltet den Transfer von Wissen zur Verständigung mit ihren Kollegen und den professionellen Praxisakteuren mit der Vermählungsstrategie. Zugleich ist es ihr Ziel, gerade in angewandten Forschungsprojekten zu erreichen, dass die professionellen Akteure mit den von ihr vermittelten Erkenntnissen autonom handeln können. Sie versucht die Akteure zu befähigen, indem sie diese ausprobieren lässt, wie die Erkenntnisse umgesetzt werden können, und dieses Ausprobieren ggf. evaluiert. Frau Kobald setzt auf die Nachhaltigkeitsstrategie im Umgang mit der Dienstleistung, zu der sie im Zuge ihrer Forschungstätigkeit verpflichtet ist. Angebote werden an die Marktbedingungen und Organisationsbedarfe angepasst. Sie agiert im Rahmen von partizipativ-demokratischen Strukturen und rekurriert vorrangig auf wissenschaftliches Wissen, welches sie durch Erfahrungswissensbestände ergänzt bzw. punktuell unterstreicht. Zusammenfassend steht der Transfer zur Verständigung im Mittelpunkt, weitere Transferformen werden bei Bedarf hinzugezogen.

6.3 Transferproblematiken

Die Schwierigkeiten, Wissen zu transferieren, die sich zum einen am Wissen und zum anderen am Transfer festmachen (vgl. Kapitel 2 und 3), haben immer wieder Anlass für wissenschaftliche Untersuchungen gegeben. Die Herausforderungen bestehen vor allem in den Spezifika von Wissenschaft und Wissen in Kombination mit den divergierenden Feldlogiken. Die Untersuchungen zum Wissenstransfer arbeiten verschiedenste Transferproblematiken heraus, die in unterschiedlicher Tragweite den Transfer(verlauf) beeinträchtigen. Diese Probleme haben sich auch in der vorliegenden Studie herauskristallisiert. Es gelang hier, die in anderen Studien genannten Transferprobleme im empirischen Material zu rekonstruieren und systematisch in drei

²⁰⁷ Vgl. Interviewnummer: F05L15.

Transferproblematiken zu integrieren.²⁰⁸ Die Systematik resultiert aus den dargestellten Arbeitsprozessen der Beziehungs- und Strukturarbeit. Diese Arbeitsprozesse sind voraussetzungsvoll und bilden sich folglich nicht nur im Transfer, sondern auch bei den Problemen im Transferverlauf ab. Diese treten ein, wenn die Kräfteverhältnisse der Wissens-, Deutungs- und Handlungslogiken nicht ausbalanciert werden können, da der strukturelle Rahmen dazu keine Optionen bietet oder keine soliden, widerstandsfähigen Beziehungen generiert oder erhalten werden können. Demnach trägt die vorliegende Untersuchung zu einer Systematisierung der Transferproblematiken bei.

Die größte Herausforderung beim Transfer liegt im Umgang mit den Anforderungen aus den Feldkulturen. Der Grund dafür liegt darin, dass die Nähe zwischen den Feldern, wie sie für den Transfer gebraucht wird, zunächst strukturell nicht automatisch gegeben ist. Anhand von vier Anforderungsaspekten stelle ich die Verständigungsproblematiken dar. Die Probleme bei der *Verständigung* bilden eine Transferhürde, die aufgrund der Strukturgegebenheiten und Subjektlogiken permanent vorhanden ist (Abschnitt 6.3.1). Als Transferblockade treten im Datenmaterial *Zeit- und Belastungsdruck* auf, durch die der Transfer trotz Bemühungen zur Verständigung, Befähigung oder Dienstleistung immer wieder gefährdet ist (Abschnitt 6.3.2). Die Problematik des *Zugewinns* hat die größten Auswirkungen, da sie zur Transferverweigerung führen kann. Dabei erscheint die Zugewinnproblematik nicht nur als subjektive Komponente, sondern auch als Resultat von Strukturmängeln (Abschnitt 6.3.3). Abschließend bringe ich die einzelnen Problematiken in einen Zusammenhang, um eine systematische Einordnung vornehmen zu können (Abschnitt 6.3.4).

6.3.1 Verständigungsproblematik als Transferhürde

Divergierende Logiken finden sich sowohl innerhalb der Felder Wissenschaft und Praxis als auch zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis. Zudem gibt es auch divergierende Logiken zwischen den am Transfer beteiligten Subjekten. Bezüglich dieser Logiken bilden sich drei wesentliche Transferproblematiken ab:

²⁰⁸ Zur Diskussion siehe Abschnitt 7.1.5.

Verständigungsprobleme zwischen den Feldern

Zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis herrschen divergierende Logiken (vgl. Kapitel 3), was zu unterschiedlichen Relevanzen der Wissensarten und -bezüge führt (vgl. Abschnitte 5.1 und 5.2). Daher scheint die größte Herausforderung darin zu liegen, dass von Wissenschafts- und von Praxisseite unterschiedliche Bedarfe und Bedürfnisse zur Berücksichtigung vorliegen. Eine Forscherin beschreibt den Umgang mit den divergierenden Feldlogiken zwischen Wissenschaft und Praxis wie folgt:

„Also ich darf nicht sagen: ‚Wie blind und blöd bist du denn?‘ Oder sich umgekehrt fühlen, als derjenige [auftreten], der jetzt die Weisheit mit Löffeln gefressen hat, sondern ich muss akzeptieren und ich muss wissen, dass es die gibt, [...] die einem die Arbeit richtig schwer machen wollen, weil sie sagen: Die blöde Wissenschaft. Und da ist auch dann manchmal auch Scheitern drin.“ (F05L15-P122)

Achtsame Umgangsweisen im Miteinander müssen beim Transfer von Wissen zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis beachtet werden. Eine Abwertung der professionellen Akteure des je anderen Feldes zugunsten der eigenen Aufwertung erschwert den Transfer von Wissen bzw. führt zu einem Scheitern. Dabei prägen die konträren Feldlogiken von Wissenschaft und Praxis die Sicht- und Verständnisweisen von wissenschaftlichen und praktisch tätigen Akteuren.

Ein zentraler Aspekt beim Wissenstransfer ist eine gegenseitige Verständigung. Diese kann stagnieren, abgebrochen werden oder eben auch gar nicht erst zustande kommen. Im Datenmaterial zeigt sich, dass Verständigung manchmal trotz gegenseitiger Bemühungen nicht möglich ist. Zum Beispiel müssten die gemeinsamen Arbeitsprozesse der Transferakteure teilweise länger und/oder intensiver sein, damit eine Verständigung zustande kommt, was jedoch aufgrund struktureller Bedingungen manchmal einfach nicht möglich ist. Eine Wissenschaftlerin beschreibt die Verständigungsproblematik bei der Durchführung von Forschungsprojekten als ein eklatantes Problem:

„[...] als bestes Beispiel: [...] Wir arbeiten qualitativ und quantitativ; und wenn man das Quantitative nimmt, dann ist der Erfolgsfaktor, wie viel Vorarbeit man gemacht hat, bevor man wirklich eine Befragung macht. Und wenn man da nicht so viel Zeit hat und auf eine Gruppe stößt, die einfach davon nix hält, dann wird der Rücklauf schlecht, weil die boykottieren des, die füllen es nicht aus, die geben es nicht weiter [...]. Während, wenn jemand sagt: ‚Das ist wichtig‘, dann motiviert er halt und dann schwankt der Rücklauf zwischen 40 und 80 Prozent.“ (F05L15-P122)

Die Relevanzen zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren divergieren. Es ist notwendig, hier auszubalancieren und die jeweiligen Relevanzsetzungen der anderen zu berücksichtigen. Bei entsprechenden zeitlichen Kapazitäten ist dies eher möglich und die Chance bzw. die Wahrscheinlichkeit für gelingende Forschungsvorhaben wächst. Fehlen zeitliche Ressourcen im

Vorfeld, kann dies den Rücklauf stark beeinträchtigen. Das Zusammenspiel zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren ist essenziell für den Erkenntnisgewinn. Deshalb braucht es auch ausreichend Präsentationsräume zur Klärung von Vorhaben, Zielsetzungen und Umsetzungsweisen. Sollen angewandte Forschungsvorhaben gelingen, so sind aus Sicht der Forscherin Verständigungszeitfenster zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren wesentlich. Praxisakteuren werden dabei doppelte Zeitressourcen abverlangt, da sie als Vermittlungsakteure von Forschungsvorhaben zeitliche Ressourcen einkalkulieren müssen, um Motivation für die Rückläufe zu generieren. Ausreichende zeitliche Ressourcen tragen folglich sehr zur Verständigung bei und bilden damit einen signifikanten Faktor. Durch ausreichende Verständigungszeiträume kann trotz divergierender Logiken eine gemeinsame Interpretation von Situation oder Vorhaben etc. erzielt werden.

Andererseits kann sich aufgrund der unterschiedlichen Feldlogiken partiell der Transfer von gewissen Wissensbeständen verbieten. Eine Wissenschaftlerin beschreibt, warum die Logik des Wissenschaftskontexts beim Einsatz von wissenschaftlich bewährten Einschätzungsinstrumenten für die Inobhutnahme bei Kindeswohlgefährdung nicht einfach in die Praxis transferiert werden kann:

„Die [Obhutnahme]obliegt immer noch der Fachkraft, weil das Instrument dazu ja nicht nur nix sagt, sondern die Bewertung über den Fall selbst liegt einfach bei den Fachkräften. Und da ist oftmals eine knifflige Stelle. [...] Wenn ich selbst in einem Vortrag bin, eben zu erklären: ‚Was ist die Logik der Wissenschaft?‘ Dann natürlich auch der Versuch, noch mal konkret da nachzufragen: ‚Was steckt auch dahinter?‘ Ja, und das sind eher dann so Diskussionen von den Fachkräften, dass sie eigentlich mehr Sicherheit haben wollen. [...] und manchmal geh ich auch gar nicht damit um, also dann nehme ich das zur Kenntnis und sag: ‚Dazu weiß ich nichts!‘ Also auch ganz pragmatisch natürlich [...]; auch immer, so ein Stück Enttäuschung aushalten zu müssen, ja dass man halt nicht das liefern kann, was vielleicht auch gewünscht ist, ja.“ (F05L17-P41-46)

Die Wissenschaftlerin illustriert die Grenzen der Wissenschaft bei angewandten Forschungsprojekten. Erkenntnisgewinne der Wissenschaftsakteure offerieren Praxisakteuren trotz deren Einsatz in angewandten Forschungsprojekten manchmal keinen Nutzen, was eine Herausforderung für die Akteure beider Felder darstellt. Die Feldlogiken erfordern Grenzsetzungen, diese können aber einen Grund für Verständigungsprobleme bilden. Nur in der gemeinsamen Verständigungsarbeit können die mit der Grenzsetzung verbundenen Problematiken gelöst werden. Diese Situation von gegenseitigen Erwartungen und Enttäuschungen der Wissenschafts- und Praxisakteure stellt ein besonderes Moment in angewandten Forschungsvorhaben dar. Auch die folgende Passage einer Wissenschaftlerin verweist darauf:

„[...] also ich habe es hier jetzt nie erlebt, dass das gezielt besprochen wurde. Wir [...], also jedes Projekt hat einen Beirat [...] Die setzen sich meistens aus Wissenschafts- und aus Praxisleuten zusammen, und die begleiten uns dann durch die Forschungsprojekte, in der Regel. Da wird es indirekt thematisiert, dass sowohl die Wissenschaftler, aber auch die Leute aus der Praxis Erwartungen haben, die wir nicht erfüllen können, weil des Design des gar nicht zulässt, oder des Budget des gar nicht zulässt, ja. Aber wir werden nicht drauf vorbereitet, oder es wird nicht diskutiert. Es gibt da keine einheitliche Kultur, wie wir mit unseren Erwartungen umgehen.“ (F05L17-P49)

Die Problematik besteht in einer fehlenden bzw. schwierigen Kommunikation über gegenseitige Erwartungen, die gerade in Forschungsvorhaben zu Stolpersteinen des Transfers werden können. Erwartungen werden dabei an den Erkenntnisgewinn und die Art und Weise des Erkenntnisgewinns gekoppelt. Bei unzureichender Transferpraxis wird dann Verständigung vermieden und stattdessen bleibt es bei unerfüllten Erwartungen, wie die folgende Passage eines Wissenschaftlers veranschaulicht:

„[...] häufiger kommt möglicherweise vor, dass man etwas gemeinsam entwickelt hat. Alle Parteien machen gute Miene, man befürchtet aber schon, dass diese Miene sich verändern wird, wenn man wieder geht. Also dass die das nicht umsetzen werden, möglicherweise. Aber weil man in solchen Verträgen steckt, will keine Seite jetzt auch das Gesicht verlieren. Ist ja klar“ (F11L27-P85)

Dieser Wissenschaftler stellt heraus, dass strukturellen Rahmenbedingungen nicht nur einen Transfer erlauben, sondern auch den Freiraum lassen, den Transfer zu boykottieren. Der Transfer wird dann verweigert, wenn die Position von Wissenschaftsakteuren gegenüber Praxisakteuren oder umgekehrt gefährdet erscheint. Ein Transfer zur Verständigung wird somit nur in einem soliden Beziehungsrahmen angestrebt.

Werden die Feldlogiken gerade in der angewandten Forschung nicht berücksichtigt und überschritten, so erleben die Praxisakteure die Wissenschaftsakteure als übergriffig. Das Datenmaterial zeigt, dass ein sensibler Umgang mit den divergierenden Logiken für gelingenden Transfer gebraucht wird, wobei gemeinsame Verständnisweisen ebenso einen Bestandteil bilden wie die Aufrechterhaltung unterschiedlicher Feldkonstellationen.

Neben den Schwierigkeiten beim Transfer *zwischen* den Feldern bestehen auch *innerhalb* der einzelnen Felder Wissenschaft und Praxis Verständigungsprobleme.

Verständigungsprobleme innerhalb der Felder

Feldintern bestehen die Herausforderungen ebenfalls in Erwartungen und Enttäuschungen bezüglich eines kontinuierlich auf Verständigung abzielenden Miteinanders. Eine Qualitätsmanagerin im

mittleren Management einer sozialen Organisation beschreibt die gegenseitige Annäherung (vgl. Abschnitt 6.3.3) an das Verstehen des anderen als Sprach- bzw. Übersetzungsproblem.

„Die Sprache war ein großes Zugangshindernis, weil die Sprache im Qualitätsmanagement ist INKOMPATIBEL mit der Sprache der Sozialpädagogen. Und des war am Anfang die allergrößte Schwierigkeit, weil ich in einem Qualitätsmanagement nach einer ISO-Norm einfach ganz klar gewisse Sachverhalte geregelt haben muss. Und da gibt es einfach ganz bestimmte SCHLÜSSELbegriffe, die auftauchen müssen, und diese Schlüsselbegriffe passen in der Regel in ein sozialpädagogisches Vokabular ÜBERHAUPT nicht rein.“ (F06L12-P143)

Die Qualitätsmanagerin schildert die Annäherung der Transferakteure an eine gemeinsame Sprache als Herausforderung. Erst nachdem sie die Sprachproblematik als solche erkannt hat, kann sie Abhilfe schaffen und die Möglichkeiten eines Spagats zwischen den disziplinären Vokabularien versuchen auszuloten. Die Belastung professioneller Praxisakteure mit dem betriebswirtschaftlichen Vokabular des Qualitätsmanagements ist für einen Transfer zur Dienstleistung obligatorisch und damit unvermeidlich. In der Sprache spiegeln sich die divergierenden professionellen Anforderungen, weshalb nur über eine Gratwanderung zwischen professionellem Sprachduktus und marktwirtschaftlichem Sprachgebrauch eine Balance möglich ist. Im Datenmaterial finden sich vor allem im Zusammenhang mit dem Transfer zur Dienstleistung diese Formen von Sprach- und Übersetzungsproblematiken, die zumeist von Professionellen in Positionen mit Zusatzfunktionen (z.B. Qualitätsmanagement) oder von Professionellen im mittleren Management bewältigt werden müssen.

Auch im Wissenschaftsfeld gibt es Professionelle in Positionen mit Zusatzfunktionen, die zur Verständigung zwischen den professionellen Akteuren eines Feldes beitragen. Eine Wissenschaftlerin schildert ihre Funktion als Krisenmanagerin in Forschungsprojekten:

„Sobald ein Projektteam steht, der Vertrag dann unterschrieben ist, der Antrag draußen ist und das Projekt läuft, bin ich dann eigentlich nimmer sehr involviert, es sei denn, es gibt im Projekt irgendwelche ... ich will nicht sagen Krisen, aber irgendwelche Stolpersteine, also dass irgend eine Seite nicht entsprechend funktioniert oder dass es Unstimmigkeiten [...] in Projektteams gibt. [...] Also immer dann bin ich mit involviert, aber eher so ein bissi auch als Krisenmanager.“ (F05L19-P12)

Verständigungsprobleme zwischen Professionellen eines Feldes erscheinen sowohl im Praxis- als auch im Wissenschaftskontext als genuin. Kennzeichnend sind vorgesehene Positionen für diese Form der Problembearbeitung, wie z.B. als Krisenmanager oder als Qualitätsbeauftragte. Die Wissenschaftlerin ist bis zu einem gewissen Punkt – der Vertragsunterzeichnung – begleitend in die Projekte involviert. Diese Form des Involvements in die Arbeitsgruppen und/oder die inhaltliche Ausgestaltung der Arbeitsaufträge erscheint ebenso wesentlich für die Lösungssuche bei

Verständigungsproblemen wie die Sonderpositionen, die eine neutralere, da externe Sichtweise garantieren.

Verständigungsprobleme zwischen den professionellen Akteuren

Zwischen den professionellen Akteuren aller Bereiche können Verständigungsprobleme einen Teil der Alltagsgegebenheiten bilden. Im Kontext der Wissenschaft berichtet eine Forscherin, dass die größte Herausforderung immer wieder in der Anerkennung divergierender Subjektlogiken besteht:

„[...] in Diskussionsrunden, eher jetzt bezogen auf den Austausch unter Wissenschaftlern, wenn es wenig gelingt, erst mal denjenigen, der eine Idee, ein Ergebnis, ein Forschungsprojekt vorstellt, wenn es dann nicht gelingt, dass die Gruppe anhält, erst mal die- oder denjenigen, der es vorstellt, zu verstehen, ja. Also, ‚was ist die Kernidee? Um was geht es dem Anderen? Was hat der für eine Logik? Wo kommt der her? Wo will der hin?‘ Wenn das nicht gelingt, dann entsteht relativ schnell – ich nenn’s mal platt – ein Schlagabtausch von den noch besseren Ideen. Oder es werden noch mehr Studien zitiert, die es AUCH noch zu diesem Thema gibt. Also dann entsteht in einer gewissen Weise eine Konkurrenz um das Wissen: Also, ‚wer hat das bessere Wissen? Oder noch mehr Wissen?‘ Und dann [...] geht es weg von den Personen, die ein konkretes Anliegen vielleicht auch haben.“ (F05L17-P109)

Fehlt das Verständnis für den anderen, da die professionellen Akteure nicht gewillt sind, es aufzubringen, dann verschiebt sich die Situation vom Wissenstransfer zum „Schlagabtausch“ um konkurrierende Wissensbestände. Hier wird deutlich, dass zunächst die Verständigung im Fokus stehen sollte. Da die unterschiedlichen Logiken einzelner professioneller Akteure genuin sind, können sprachlich gewandte Akteure, wie Professionelle, leicht der Verführung erliegen, in einen Schlagabtausch zu geraten, der von der eigentlichen Absicht ablenkt und somit den Transfer gefährdet bzw. manipuliert.

Verständigungsprobleme können die Verständigung stagnieren lassen, so dass der Transfer abgebrochen wird, oder es kommt gar keine Verständigung zustande – ggf. auch trotz gegenseitiger Bemühungen nicht. Die Gründe liegen darin, dass eine Partei oder gar beide Parteien die gemeinsame Arbeit verweigern – oder dass die Arbeitsprozesse wesentlich intensiver sein müssten, damit eine Verständigung zustande kommt, diese Voraussetzung aber aufgrund der strukturellen Bedingungen nicht erfüllt wird. Die Transferproblematik besteht in der gemeinsamen Arbeitsprozessgestaltung und dabei in der Bereitschaft und Fähigkeit der Akteure, offen für die Ideen oder Meinungen des anderen zu sein. Transferarbeit inkludiert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person bei zeitgleichen Bemühungen, den anderen zu verstehen und an einer gegenseitigen Verständigung zu arbeiten.

6.3.2 Zeit- und Belastungsdruck als Transferblockade

Eine weitere Problematik ist die Zeitproblematik, die sich in zwei Varianten im Material abbildet: Erstens existieren faktische Zeit- und Belastungsprobleme und zweitens vorgeschobene Zeit- und Belastungsprobleme, die zum Transferproblem werden.

Faktische Zeitprobleme und Belastungsprobleme

Bei faktischen Zeitproblemen scheidet der Transfer an strukturellen Problemen, was sich in mangelnden zeitlichen Kapazitäten oder Terminkollisionen widerspiegelt. Zwar bieten häufig formale Austauschgelegenheiten im organisationalem Rahmen, wie z.B. Ringvorlesungen an Fachhochschulen und Universitäten, einen Raum für Transferpraktiken, doch die Nutzungsbedingungen erscheinen für viele Professionelle kaum gegeben. Eine Professorin berichtet:

„Probleme erleb ich darin, dass die Leute keine Zeit haben, und wir haben auch keine Zeit. Also, das ist das Hauptproblem. [...] wir haben zwei hoch interessante Ringvorlesungen in diesem Semester laufen. Und schlag mich tot, ich könnt ihnen noch nicht mal sagen, worum es da im Detail geht, weil ich einfach beschäftigt bin mit meinem eigenen Kram [...], und das ist das Hauptproblem!“ (F02L09-P103)

Der Transfer von Wissen erfordert Zeit, die die Professorin wegen ihrer Einbindung in ihre alltäglichen Arbeitsbezüge teilweise kaum aufbringen kann. Dabei finden die Veranstaltungen an ihrer Hochschule statt, und trotz der räumlichen Nähe des Transferangebots kann sie nicht die Option einlösen, sich über die Inhalte zu informieren und die Veranstaltungen zu besuchen. Diese zeitliche Gebundenheit an alltägliche Verpflichtungen spiegelt sich auch in allen anderen Kontexten wider, wie z.B. bei Schwierigkeiten der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen oder Konferenzen oder Arbeitskreisen und politischen Gremien. Zugespitzt zeigen sich zeitlich beengte Spielräume im Arbeitsalltag insbesondere dann, wenn Terminabsprachen zu treffen sind. Insbesondere bei angewandten Forschungsprojekten im Rahmen von Erkenntnispräsentationen berichten die befragten Akteure von Kollisionsschwierigkeiten. Oft erscheinen solche Schwierigkeiten zunächst fälschlich als mangelndes Interesse der anderen, entpuppen sich dann jedoch eher als ein Ressourcenproblem, wie eine Professorin berichtet:

„[...] über den eigenen Tellerrand hinausschauen, dafür ist ganz wenig Zeit, ja. Aber wenn Sie meinen, dass die Leute irgendwie biestig sind oder keine Lust haben [...] – überhaupt nicht. Im Gegenteil. Also ganz und gar nicht. Also ich, ich erlebe eigentlich die Leute – sofern ich mal Kontakt habe, seien es ehemalige Studierende oder einfach Leute, die jetzt mich einladen zu irgendwelchen Geschichten in der Praxis – ich erlebe ein sehr großes Interesse, eine große Offenheit und überhaupt nicht: ‚geht mich nix an‘ oder ‚will ich

nicht wissen', sondern wenn, dann scheitert ein Austausch an so pragmatischen Dingen wie: Wie kriegt man überhaupt einen gemeinsamen Termin? Ja.“ (F02L09-P103)

Zeit ist notwendig, um die eigenen Wissensbestände über den eigenen Kontext hinaus transferieren und erweitern zu können. Solche Zeiträume und -kapazitäten sind insbesondere im Kontext der Praxis kaum vorgesehen, woraus ganz pragmatisch strukturelle Probleme für einen Wissenstransfer resultieren. Umgekehrt ließe sich schlussfolgern, dass integrierte Zeitfenster für den Transfer zwischen den Feldern und über die eigenen Arbeitszusammenhänge hinaus Transferpraktiken fördern würden.

Im Datenmaterial ließen sich jedoch neben den faktisch vorhandenen Zeitproblemen auch vorgeschobene Zeitprobleme rekonstruieren.

Vorgeschobene Zeitprobleme und Belastungsprobleme

Die Zeiteinteilung obliegt allen professionellen Akteuren selbst, wobei sich bereichsspezifisch bzw. aufgabenspezifisch Unterschiede herauskristallisieren. Eine Forscherin berichtet über ein gängiges Belastungsproblem von Praxisakteuren und die daraus folgenden Konsequenzen für sie im Rahmen ihrer anwendungsbezogenen Forschungsprojekte:

„[Bei angewandten Forschungsprojekten ist es wichtig,] schon auch Fachkräfte zu überzeugen, mit uns zu kooperieren, eben: Wo ist der Gewinn? Ja, vor allem dann, wenn die Fachkräfte eigentlich selbst schon mit ihrer eigentlichen Arbeit sehr ausgelastet sind. Das ist die Herausforderung.“ (F05L17-P190)

Angewandte Forschungsvorhaben sind nur in Kooperation mit Praxisakteuren durchführbar, und diese müssen dafür zeitliche Ressourcen aufbringen. Damit besteht eine Abhängigkeit zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren. Die fehlenden Zeiträume im Praxiskontext führen dazu, dass der Transfer behindert bzw. unmöglich wird und für die Akteure auf beiden Seiten eine Herausforderung darstellt. Die Wissenschaftlerin berichtet, dass sie bereits im Vorfeld von Forschungsvorhaben einen Wissenstransfer über den Zugewinn der Forschungen für den praktischen Kontext leisten muss. Schwierigkeiten entstehen dann, wenn dieser Transfer nicht umfassend alle zu beteiligenden Organisationsakteure erreicht und einbezieht, wie eine Forscherin berichtet:

„[...] da dann einfach die Möglichkeit, sich darauf einzulassen und dann auch anzuwenden, auch dafür den Nutzen zu bekommen, auch jetzt nicht nur für die Einrichtungsleitung und die stellvertretende Einrichtungsleitung, sondern auch für das gesamte Team, und das ist dann die Schwierigkeit. Die Einrichtungsleitung nimmt sich Zeit und die Stellvertretende vielleicht auch noch, und der Rest des Teams,

die nehmen sich keine Zeit, die sagen halt ‚pfhhh ich habe halt keine Zeit, ich habe da das Angebot und da den Kurs, es geht einfach nicht!‘“ (F05L10-P69)

In Praxisorganisationen scheinen mehr Zwänge bei der Ressourcenverteilung und -nutzung zu herrschen als in Wissenschaftsorganisationen. In Praxisorganisationen sind Ressourcen strukturell fest organisiert, während in Wissenschaftsorganisationen größere akteursbezogene Freiräume herrschen. Praxisakteure unterhalb der Managementebene wollen sich häufig keine Zeit für Forschungsprojekte nehmen. Professionelle Organisationsakteure in verschiedenen Positionen setzen divergierende Prioritäten, wodurch insbesondere Akteure im Klientenkontakt bzw. Fallmanagement häufiger die eigene Arbeitsbelastung und die daran gekoppelte Zeitproblematik vorschieben. Die Transferarbeit kann dadurch minimiert oder gar umgangen werden. Die Ablehnung der Angebote deutet die zitierte Forscherin als Ablehnung von Erkenntnisgewinn und damit als einen Interessenmangel. Ein Zeit- und Belastungsproblem wird vorgeschoben, um an Angeboten nicht teilzunehmen bzw. die Teilnahme nach einer gewissen Zeit wieder beenden zu können.

„Es treten immer die persönlichen Gründe dann auf, wie ‚ich hab jetzt grad keine Zeit‘ oder ‚ich muss in den Urlaub‘ oder was weiß ich, die treten in den Vordergrund. [...] z.B. wir haben jetzt ein größeres Bildungsprojekt, wo es darum geht, in den Kindertagesstätten bestimmte Erhebungsaufgaben zu betreiben oder Beobachtungsaufgaben. Die Leute machen das einmalig, kurzfristig, aber die Einbeziehung auch in die das Denken, in die Logik eines Projekts ist ganz, ganz schwierig.“ (F11L27-P56)

Die in diesem Zitat geschilderte Zeitproblematik müsste laut dem zitierten Wissenschaftler wohl nicht in diesem Ausmaß bestehen. Es zeichnen sich divergierende Feldlogiken ab, die Annahmen des einen Felds können im anderen Feld nicht einfach übernommen werden. Erst nach einer Verständigung können Erhebungsaufgaben durchgeführt werden. Persönliche und berufliche Bezüge können divergieren und dann entweder ausbalanciert werden oder von den Professionellen so ausgelegt werden, dass sie damit die Transferpraxis behindern bzw. umgehen.

Professionelle Arbeiten sind per se anspruchsvoll und gerade im sozialen Sektor auch teilweise sehr belastend für die professionellen Akteure. Für einen Ausgleich der Belastungen ist der Transfer besonders wichtig. Wenn jedoch die Beziehungsebene für einen diesbezüglichen Transfer nicht gegeben ist, dann treten Komplikationen auf, wie ein Sozialarbeiter berichtet:

„[...] eine offene Kommunikationskultur, dass man sich halt auch nicht irgendwie dafür schämen muss, wenn man mal was fragt oder wenn es einem mal nicht gut geht im persönlichen Bereich. Wenn das Team nicht funktioniert, dann geht gar nichts, dann gehen auch die Leute. Ich bin auch schon mal gegangen, wo das Team nicht funktioniert hat. Man hat ja nur ein Leben und eine Gesundheit und man muss sie sich nicht wegen Leuten, die mit sich oder mit irgendwas nicht klarkommen, ruinieren.“ (F09L21-P100)

Arbeitsbezogene Belastungen können durch einen Transfer von Wissen im Kontext der Arbeitstätigkeit reduziert werden. Findet kein Austausch zwischen den Professionellen über ihre Belastungen statt, bleibt die Entlastung aus und längerfristige Beeinträchtigungen des eigenen Wohlbefindens können dazu führen, dass die Option eines Organisationswechsels in Betracht gezogen wird. Eine tragfähige organisationale Beziehung trägt folglich zur Reduktion von Belastungsproblematiken bei.

Während generell ein Interesse besteht, an diesen Problematiken im Organisationskontext zu arbeiten bzw. sie zu bearbeiten, bilden sich im Datenmaterial auch Zeit- und Belastungsproblematiken ab, deren Bearbeitung erst gar nicht angestrebt wird. So schiebt eine Wissenschaftlerin die Zeitproblematik dann vor, wenn Projektanfragen nicht bearbeitbar scheinen:

„[...] und SCHLECHTE Erfahrungen habe ich immer dann gemacht, wenn Leute eigentlich nicht richtig nachdenken, was sie von einem wollen, sondern irgendwie solche Mythen im Kopf haben [...]. Ja, also immer dann, wenn Sie mit solchen Leuten in Kontakt kommen, dann kriegen Sie Schwierigkeiten, weil sie RIESEN-Erwartungen haben an das, was sie machen, und an ihre Motivation und die der Studenten und WENIG dafür geben wollen, und so. Und da habe ich auch oft Erfahrungen gemacht, dass man da dann immer nur Konflikte hat. Selbst wenn man sich dann drauf einlässt und sagt: ‚Ja, okay, wir machen das umsonst, es kostet nix.‘ Einmal um die Sache zu unterstützen, zum andern auch für die Ausbildung. Aber diese Leute sind IMMER unzufrieden mit dem, was sie tun. Hab ich auch genug Erfahrung gemacht und inzwischen, glaube ich, kann ich das ganz gut einschätzen, wer wie auf mich zukommt. Da sag ich dann einfach immer: ‚Ich hab keine Zeit dafür!‘ Und dann hat sich das.“ (F02L13-P125)

Die Erfahrungswissensbestände dieser Wissenschaftlerin tragen dazu bei, eine Entscheidung über ihre Zeitinvestitionen zu treffen. Sie strebt ggf. keinen Transfer an und ist auch nicht bereit zu verhandeln. Deutlich wird noch eine weitere Komponente: Einzig ein Interesse an Forschung ist nicht ausreichend zur Projektumsetzung. Es müssen entsprechende Bedingungen vorhanden sein, die einen beiderseitigen Zugewinn gewährleisten. Die Strategie dieser Wissenschaftlerin ist es, ihre Ablehnung mittels eines Ressourcenmangels zu legitimieren. Auch wenn es um Beteiligung an angewandten Forschungsprojekten bei zu geringer oder keiner Vergütung geht, findet sich diese Strategie der Legitimation²⁰⁹. Der Transferprozess wird damit minimiert oder ganz verhindert, da die zu leistende Transferarbeit gar nicht oder nicht im entsprechenden Ausmaß stattfinden kann.

²⁰⁹ Vgl. Interviewnummer: F05L17-P69.

6.3.3 Zugewinnproblematik als Transferverweigerung

Beim Transfer von Wissen wird in der Regel ein Zugewinn von Wissen erwartet. Probleme entstehen dann, wenn beim Transfer kein Zugewinn erwartet wird, wenn der Zugewinn als zu gering eingestuft wird, wenn der Zugewinn nicht gewollt ist oder wenn kein Zugewinn möglich ist.

Wissenszugewinn wird nicht erwartet

Häufig wird in angewandten Forschungsvorhaben kein Wissenszugewinn erwartet. So verweisen Beispiele im Datenmaterial darauf, dass Forschende keinen Erkenntniszugewinn von der Zusammenarbeit mit einzelnen sozialen Organisationen und deren professionellen Akteuren erwarten. Grund dafür sind schlechte Erfahrungen mit diesen sozialen Organisationen. So finden sich in den Interviews Passagen dazu, welche Voraussetzungen Praxisorganisationen bei Forschungsprojekten erfüllen müssen, wie zum Beispiel bei einem Wissenschaftler:

„[...] dass man jetzt mit der Praxis, da kann man natürlich jetzt nur Leute brauchen, die das auch interessiert, und man muss jetzt halt die Einrichtungen suchen, wo mehr oder weniger zunächst eine relativ bedingungslose Zustimmung zur Idee vorherrscht. Das sind natürlich in der Regel dann sehr gute Einrichtungen.“ (F11L27-P109)

Der Wissenschaftler verweist darauf, dass er sich dann einen Zugewinn erwartet, wenn ein inhaltliches Interesse an den Erkenntnissen von Seiten der teilnehmenden Organisationsakteure signalisiert wird, in Form uneingeschränkter Bereitschaft zur „Idee“ des Forschungsprojekts. Diese Art der Bereitschaft organisationaler Akteure spricht demnach dafür, dass ein Erkenntnisgewinn für Wissenschafts- und Praxisakteure möglich ist. Diese Offenheit gegenüber Forschungsvorhaben bedeutet für ihn zugleich, dass die Arbeitstätigkeiten professionell qualitativ hochwertig sind und somit einen Zugewinn an Erkenntnissen liefern. Nach diesen Praxisorganisationen muss gesucht werden, was sich nicht einfach gestaltet:

„Es war auch erst mal gar nicht so leicht, da welche zu finden, die sagen, okay, wir haben die Zeit. So etwas ist ja für die Praktiker immer, die haben eh immer viel zu tun und dann kommen da noch Forscher daher, die da jetzt irgendwie noch Zeit haben wollen, also das war sehr schwierig, es war sehr schwierig, drei Praxiseinrichtungen zu finden, die bereit sind.“ (F05L10-P4).

Die Schilderungen der Wissenschaftlerin veranschaulichen ebenfalls die Notwendigkeit einer Bereitschaft zu Forschungsvorhaben. Ein Zugewinn an Erkenntnissen wird von Seiten der Wissenschaftsakteure dann erwartet, wenn sich die Praxisakteure Zeit für die Forschungsvorhaben nehmen können. Damit bilden sich zwei Voraussetzungen für einen Zugewinn ab: erstens ein

inhaltliches Interesse und zweitens eine zeitliche Verpflichtung, die beide an das jeweilige Forschungsvorhaben gekoppelt sind. Werden diese beiden Voraussetzungen nicht erfüllt, dann kommt es nicht zu dem angewandten Forschungsvorhaben nicht durchgeführt, weil kein Zugewinn erwartet wird.

Wissenszugewinn wird zu gering eingeschätzt

Ist der erwartete Erkenntniszugewinn beim Wissenstransfer zu gering, kann der Transfer boykottiert oder abgebrochen werden. Über einen Abbruch des Transfers zwischen verschiedenen Praxisorganisationen im Rahmen eines auslaufenden Forschungsprojekts berichtet eine Wissenschaftlerin:

„[...] dann gab es Vernetzungstreffen, wo wir eigentlich anregen wollten, dass die drei Einrichtungen – es war München, Hamburg und Berlin – dass sie sich dann zukünftig dann auch ohne unsere Forschungsbegleitung treffen werden. Aber da war relativ schnell klar, da hat keiner von ihnen Bedarf. Die haben einfach genügend zu tun, als dass sie sich einfach alle sechs Monate miteinander treffen und da eben noch mal die Sachen abgleichen. Hinzu kam, dass es einfach zu speziell war für die jeweiligen Einrichtungen.“ (F05L10-P12)

Die Erhaltung überregionaler Netzwerkstrukturen zum Wissenstransfer von verschiedenen Praxisorganisationen untereinander wird von Seiten der Praxisakteure abgelehnt, da der Erkenntnisgewinn von ihnen als zu gering betrachtet wird. Es besteht kein Bedarf für einen Transfer, wenn der Aufwand für den Transfer den Gewinn bzw. Nutzen nicht rechtfertigt. Dabei bildet sich ein wesentlicher Aspekt ab: Räumliche Nähe erleichtert einen Wissenstransfer. Die gängigste Form des Transfers von Wissen findet folglich persönlich von Angesicht zu Angesicht statt.²¹⁰

Die Erwartung eines zu geringen Zugewinns resultiert immer aus einer Situation der Abwägung. Überlegungen hinsichtlich eines Erkenntniszugewinns finden sich im Datenmaterial in Bezug auf inhaltliche Angebote im Rahmen von Forschungsprojekten und Veranstaltungen, wie z.B. Fort- und Weiterbildungen oder Tagungen. Ein Professor schildert, warum er Tagungen als Transferinstrumente boykottiert:

„Also ich bin nicht jemand, der viel auf Tagungen ist, sondern ich bin jemand, der es sich mehr erliert, der mehr dann diskutiert. Aber mehr in einer Zweierbeziehung, also unter vier Augen, weil mich diese akademischen Veranstaltungen oft abstoßen. Ich bin ein ungeduldiger Mensch und ich will ein einfacher

²¹⁰ Die Nutzung von technischen Geräten zum medialen Transfer von Wissen über Chatprogramme, wie z.B. Skype, Trillian, Kopete usw., wurde im Datenmaterial nicht erwähnt.

Mensch sein und dann kann ich auch dieses Getue nicht brauchen. Also diese Diskussionen, wo man jetzt sich in die Position wirft, wo man dann schon weiß, der andere wird jetzt das sagen und so weiter. Gerade in unserem Bereich sind ja die Personen bekannt, die Argumente sind überschaubar. Da bin ich eigentlich jemand, der sich da eher zurückhält, weil dem zu folgen mir zu anstrengend ist. Da bin ich zu ungeduldig abzuwarten, so dass ich mich eher direkt austausche mit jemand oder in Gruppen Gleichgesinnter und weniger in so einem Wettstreit oder in einer kritischen Auseinandersetzung. Das hab ich eigentlich noch nie gemacht, weil das dann leicht eben in Schaulaufen ausartet.“ (F11L27-P68)

In seiner Darstellung zeigen sich Unterschiede zwischen dem Transfer im öffentlichen und formellen Rahmen und in einem privaten, mehr familiären, eher informellen Raum. Eine intensive Form des Transfers wird dem privaten Raum und den damit einhergehenden näheren Beziehungen mit anderen zugeschrieben. Eine intensivere Transferform ermöglicht einen höheren Zugewinn an Wissen. Dies kontrastiert dieser Professor mit dem öffentlichen Raum, der einen eher ökonomisch motivierten und am Leistungssport orientierten Transfer begünstigt, bei dem wettkampftartig Wissen zur ‚Schau‘ gestellt wird. Diese Form des Transfers beschreibt er als weniger intensiv, da unmittelbare Anschlüsse an die eigenen Wissensbestände weniger möglich sind. Die Gründe sind für ihn die Platzierungen der Wissensbestände der anderen, die weniger geeignet oder gar ungeeignet erscheinen, ihm einen Zugewinn an Erkenntnissen zu ermöglichen. Der Platz für intensive, kritische Diskussionen bestimmt für ihn somit die Effektivität und Effizienz des Transfers. Dieser Raum für einen Zugewinn kann strukturell gegeben sein und dabei dennoch akteursbezogen so interpretiert bzw. ausgelegt werden, dass der individuelle Erkenntniszugewinn als zu gering eingeschätzt wird und deshalb der Transfer abgelehnt wird.

Daneben bestehen Situationen, in denen ein weiterer bzw. höherer Zugewinn möglich wäre, durch die Rahmenbedingungen aber nicht zugelassen wird. Eine Wissenschaftlerin beschreibt die Abwägung von Finanzierungsaspekten gegenüber freiwilligem Engagement:

„Das Tragische ist auch bei den wissenschaftlichen Begleitungen oft, dass es ja auch in den Einrichtungen und in den Verbänden Projekte sind, die wir evaluieren und die auch dort Projektcharakter haben. Das große Problem an Forschungsprojekten ist halt einfach, wenn die Projektlaufzeit abgeschlossen ist, schlafen die Gelder ein. Dann tragen sich diese Projekte in der Regel auch nicht von selbst und es werden gute Ideen produziert, aber man hat hinterher niemanden mehr, der es finanziert, und [...] damit entwickelt sich auch nichts weiter“ (F05L19-P55).

In Situationen, in denen angewandte Forschungsprojekte enden, bestehen häufig weitere Bedarfe zum Transfer bzw. wären weitere Erkenntnisgewinne möglich. Wegen enger Zeit- und Finanzbudgets sind Erkenntnisgewinne über diesen Rahmen hinaus nur mit freiwilligem Engagement möglich. Deshalb erfolgt der Abbruch des Transfers meistens mit dem Ende der Finanzierung von Projekten. Ein Mangel an Ressourcen kann ebenfalls dazu führen, dass der Zugewinn geringer ausfällt, als dies möglich wäre. Letztendlich wird von Seiten der

wissenschaftlichen Akteure dann gewöhnlich die Option gewählt, den Transfer an dieser Stelle zu beenden und in neuen, finanzierten Projekten weiterzuarbeiten.

Die Problematik eines zu geringen oder nicht erwarteten Zugewinns an Wissen stellt sich für die befragten Praxisakteure in dieser Untersuchung nicht. Denn Praxisakteure gewinnen im Alltagshandeln zwangsläufig an Erfahrungswissen dazu, das für sie so wesentlich ist. Hinsichtlich des Zugewinns wissenschaftlichen Wissens begeben sich praktisch tätige Professionelle bei Bedarf gezielt in einen Transferprozess und erwarten daher automatisch einen Zugewinn (z.B. Fortbildungen, Aufbaustudium).

Wissenszugewinn wird nicht gewollt

Der Zugewinn von Erkenntnissen kann von Professionellen gar nicht gewollt werden und damit kann schon im Vorfeld ein Transfer boykottiert werden. Eine Weiterbildnerin schildert ihre Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und Tagungen:

„Es ist auch völlig klar, dass die Schnarchkappen nicht zu unserer Fortbildung oder zu unserer Tagung wiederkommen. Schnarchkappen gehen nicht auf Fortbildung, das ist völlig klar. Insofern ist das natürlich eine Positivauswahl.“ (F11L28-P93)

Sie unterscheidet zwei extreme Typen von Teilnehmern bei ihren Veranstaltungen, die unterschiedliche Interessen zum Transfer von Wissen mitbringen. Professionelle, die regelmäßig Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und Tagungen besuchen, zeigen ein reges Interesse am Transfer von Wissen. Dagegen scheint der zweite Typus von Professionellen einen Transfer von neuem und aktuellem Wissen zu ‚verschlafen‘. Mit dem Begriff der „Schnarchkappen“ drückt die Weiterbildnern auch aus, dass diese Professionellen gar nicht bemerken, dass ihre Wissensbestände aufgefrischt bzw. erweitert werden müssten. Professionelle besitzen die Freiheit, ihre Wissensbestände zu erweitern und zu modifizieren oder eben auch nicht. Sie entscheiden, ob sie ihr Wissen transferieren wollen oder ob der Zugewinn für sie nicht erforderlich erscheint. Weiterbildungsakteure sind fast ausschließlich mit Professionellen des ersten Typus konfrontiert.

Nicht gewollt wird der Zugewinn auch dann, wenn statt eines Zugewinns Enttäuschungen erwartet werden. Ein Wissenschaftler berichtet über die Schwierigkeit, soziale Organisationen zu finden, die für die Praxisbesuche mit seinen Studierenden geeignet sind:

„Die Schwierigkeit ist natürlich immer, die gute Praxis überhaupt zu finden. Das ist das erste: ‚Wo finde ich gute Praxis, für die ich mich nicht schämen muss, mit der ich mich möglicherweise austauschen möchte?‘ [...] Es gibt auch viel Praxis, mit der man nix anfangen kann; die möchte man nicht, weder besuchen noch kennen lernen.“ (F11L27-P129)

Der Wissenschaftler koppelt den Zugewinn an die Professionalität der Akteure, weshalb die Recherche nach geeigneten Organisationen bzw. Organisationsakteuren ein wesentliches Kriterium für den Transfer darstellt. Erscheint ein Zugewinn möglich, wird ein Transfer angestrebt, anderenfalls wird der Transfer abgelehnt.

Nicht notwendig erscheint ein Erkenntniszugewinn für Professionelle dann, wenn die eigenen Wissensbestände als ausreichend betrachtet werden. Im Datenmaterial bildet sich das z.B. in einem informellen Gespräch zwischen zwei Professoren ab:

„[...] es war bei einem Tür-und-Angel-Gespräch mit einem Kollegen [...]. Der war Ende 40 und Professor und sagt zu mir: ‚Du spinnst dauernd neue Literatur zu lesen? Das, was ich jetzt habe, das reicht. Ich habe jetzt mein stehendes Reich.‘ Das ist wirklich eine Vorstellung, die mir gänzlich fremd, also nicht nur mir, natürlich auch hier im Milieu, permanent wechselseitige Anregungen, auch das Antreiben, sich antreiben, das motivationale Element.“ (F11L28-P32).

Die vorhandenen Wissensbestände werden von dem zitierten Professor als stets erweiter- und erneuerbar angesehen, während der Kollege, von dem er spricht, auf sein bestehendes Wissensreich rekurriert und dieses als ausreichend für seine professionelle Tätigkeit betrachtet. Die Sichtweise auf den eigenen Wissensvorrat stellt ein Kriterium für den Transfer von Wissen dar. Selbst wenn der strukturelle Rahmen einen Transfer von Wissen zulässt, kann ein Transfer nur dann stattfinden, wenn dieser von den einzelnen Akteuren auch gewollt wird.

Ein Transfer von Wissen wird auch dann abgelehnt, wenn einzelne Wissensbestände nicht verstanden werden, eine theoretische Schule abgelehnt wird oder aber eine (inner-)disziplinäre Richtung abgewertet wird. Eine Professorin schildert die Ablehnung wie folgt:

„[...] das ist schon eine subjektive Entscheidung. Ich könnte jetzt genau so gut sagen, Schleiermacher gehört in den Kanon, einfach weil er ganz wichtig ist für die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Aber ich nehme Schleiermacher z.B. nicht auf, weil ich damit einfach nix anfangen kann. Ich weiß nicht, was der gute Mensch will, und ich weiß auch nicht, welche Relevanz dieser Schleiermacher heute haben sollte. Das ist eine absolut willkürliche Entscheidung und an der Stelle weiß ich auch, dass ich von dem, was eigentlich üblich ist, so an Klassikern, einen auslasse. Mach ich halt nicht, fertig!“ (F11L23-P15)

Die Auswahl der Wissensbestände für den Transfer richtet sich nach dem subjektiven Verständnis, der eigenen Überzeugung und der individuellen Wertsetzung. Die Professorin strebt keinen Transfer an, weil sie kein oder nur ein vages Verständnis für die entsprechenden Wissensbestände hat. Die Option, durch den Transfer mehr Verständnis zu erlangen oder Wissensbestände einordnen zu

können, wird insbesondere im Rahmen der Wissensvermittlung abgelehnt. Ein Beispiel dafür ist auch die folgende Passage:

„Ich habe von Anthropologie keine Ahnung und ich bin ehrlich gesagt der Meinung, dass das verzichtbar ist.“ (F11L23-P175)

Im Datenmaterial finden sich mehrere Hinweise darauf, dass auf einen Transfer verzichtet wird, weil die Wissensbestände nicht eingeordnet werden können oder aber sich dem individuellen Verständnis entziehen.

Wissenszugewinn ist nicht (mehr) möglich

Zugewinn ist nicht mehr in seiner ursprünglichen Form möglich, wenn sich Strukturen nachteilig verändern. Der Transfer ist damit nicht nur von den professionellen Akteuren in Wissenschaft und Praxis abhängig und geprägt, sondern auch andere gesellschaftspolitische Akteure lösen Transferproblematiken aus bzw. generieren sie. Ein Sozialarbeiter berichtet über die Veränderung des Erkenntnisgewinns aufgrund der Verbetriebswirtschaftlichung seines Arbeitsbereiches und des Wandels seiner Arbeitsorganisation:

„Das waren ursprünglich 29 Stellen. Wir haben jetzt noch 5,5 Stellen. Dagegen haben vor allem dann die Wohlfahrtsverbände opponiert [...], weil sie natürlich in den Bezirksausschüssen nicht in dem Maße vertreten waren, wie sie jetzt im Stadtrat vertreten waren. Und des führte dann dazu, dass es zu mehreren Einsparungswellen kam [...]. Eine Nachhaltigkeit, wie die Soziale Arbeit sie versteht oder eigentlich verstehen müsste, ist kaum durchsetzbar bzw. durchsetzfähig, sondern vor allem ist im Blick die wenig vorhandene Nachhaltigkeit der Betriebswirtschaft. Also es geht doch über die Zahlen. Es geht darüber, wie viel Menschen sie betreuen, wie billig sie die betreuen, wo sie Gelder einsparen, definitiv im Wirtschaftskreislauf usw.; und das [die betriebswirtschaftliche Übernahme des Sozialen] ist natürlich auch wieder schwer zu fassen. Also wie kann man z.B. Vernetzung finanziell messen? Das ist ein großes Problem.“ (F04L06-P93-94)

Der Wissenstransfer von Professionellen ist abhängig von ihrer Arbeitsorganisation und ihrem Professionsverständnis. Zudem divergieren die Wissensbestände der Professionen, was bei einer Hybridisierung disziplinärer Wissensbestände zu enormen Veränderungsprozessen führt. Für den Transfer charakteristisch sind in dem zitierten Beispiel einerseits betriebswirtschaftliche Strukturen, andererseits Verständnisweisen im sozialen Sektor: Die disziplinäre Definitionsmacht weicht betriebswirtschaftlichen Termini. Damit ist zwar ein Zugewinn an quantitativen Erkenntnissen möglich, doch die disziplinäre Komplexität und Nachhaltigkeit schwindet mit der Angleichung an die Ordnungslogiken der Ökonomie. Von Seiten der Gesetz- und Geldgeber wird ein Zugewinn an quantitativen, mess- und vergleichbaren Wissensbeständen angestrebt und ein Zugewinn an

komplex-qualitativen Erkenntnissen immer weniger gewünscht. Damit ist der Wissenszugewinn nicht mehr in der bisherigen Form möglich. Diese in den Praxisorganisationen auftretenden Veränderungen finden sich ebenfalls im Wissenschaftsbereich, wie eine Professorin eindrücklich berichtet:

„Man braucht Rahmenbedingungen, die es ermöglichen, vernünftige Lehre zu machen. Wenn ich 280 Studierende im Hörsaal sitzen habe, dann ist das von vorneherein begrenzt, das kriege ich mit keiner didaktischen Kompetenz, mit keiner Authentizität mehr hin. Es gibt einfach Strukturen, die ungünstig sind [...]: überfüllte Universitäten und zu starre Strukturen. Das, was jetzt mit dieser neuen Verschulung reingekommen ist [...], ändert auch die Studierenden, die werden auch anders. Die sind permanent mit ihren Noten beschäftigt. Das kann man ihnen auch nicht verübeln. Wenn dieses Nadelöhr Master mit viel zu wenig Masterplätzen und einen NC auf Notenbasis, da ist es klar, dass die um jedes Prozent in ihrer Note feilschen, aber es ist lästig. Ich musste früher mit meinen Studenten nicht über Noten feilschen, da hab ich über Inhalte diskutiert und jetzt feilsch ich über Noten. Es ist grauenvoll. Ja, und da kommt man nicht raus. Das ist einfach eine Struktur, die absolut ungeeignet ist, weil Noten auch wirklich nur begrenzt etwas aussagen.“ (F11L23-P198)

Die Möglichkeiten der Professorin, einen Transfers zur Verständigung und zur Befähigung einzuleiten, sind strukturell stark begrenzt und durch objektive Faktoren wie Noten markiert. Ihre Schilderung erinnert eher an Verhandlungen auf einem Wochenmarkt als an die theoretischen Auseinandersetzungsprozesse in Universitäten. Der strukturelle Rahmen, geprägt z.B. durch die Seminargröße, bestimmt den Transfer und Wandlungsprozesse können die transferierten Wissensbestände und -bezüge komplett verändern, ohne dass professionelle Akteure überhaupt eingegriffen hätten. Der Wissenstransfer qualitativer Art verschiebt sich zu einem Transfer quantitativer Natur. Die Veränderung von Strukturbedingungen erscheint hier als unüberwindbare Hürde für den Transfer. Die Professorin geht davon aus, dass Erkenntniszugewinne für die Studierenden bei der strukturell veränderten Wissensvermittlung nicht mehr in ihrer ursprünglichen Form möglich sind.

Letztlich verweist das Datenmaterial darauf, dass sich die Anforderungen an die Professionellen im Zeitverlauf verändern. Fähigkeiten und Kompetenzen müssen deshalb kontinuierlich modifiziert werden. Verfügen Professionelle über die neuerdings erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse nicht, so bleibt der Transfer und damit auch ein Wissenszugewinn aus. Ein Wissenschaftler berichtet über seine mangelnden Sprachkompetenzen und die damit verbundene Problematik im Wissenschaftskontext:

„Mit dieser Prädominanz und dieser Hegemonie des Englischen auf dem Wissenschaftsmarkt nützt es mir nichts mehr, dass ich mich gut in Frankreich mit Kolleginnen und Kollegen unterhalten kann und auf Spanisch. Das ist toll, aber strategisch ist es minderwertig. Das ist toll in den Netzwerken drin, aber ich muss auch gut Englisch können und das kann ich zu wenig [...]. Es ist ganz klar, dass die jüngeren Kolleginnen und

Kollegen viel stärker im Englischen drin sind und da besser verankert und vernetzt sind. [...] Ich sage mir: ‚Es reicht, ich habe genug gemacht und noch genug vor mir, und das muss ich mir jetzt nicht auch noch auf die Rippen schaffen – das geht auch nicht!‘ (F11L28-P125)

Die professionellen Erfordernisse des „Wissenschaftsmarkts“ erkennt dieser Wissenschaftler (an), seine Kompetenzen reichen aber dafür nicht aus und er kann den Anforderungen nicht nachkommen. Er befürwortet generell einen internationalen Transfer, für den diese Kompetenzen erforderlich sind. Erst mit der Prävalenz der englischen Sprache tritt die Kompetenzlücke des Wissenschaftlers hervor. Es können also auch die sprachlichen Kompetenzen sprachlich sehr versierter Personen nicht ausreichen. Die Möglichkeit eines Wissenszugewinns in diesem Gebiet schreibt der Wissenschaftler nun anderen zu, nicht mehr sich selbst.

6.3.4 Transferhindernisse als Problem der Kräfteverhältnisse

In diesem Abschnitt wurden die zentralen Problematiken des Wissenstransfers rekonstruiert. Anhand der Analyse zeigt sich, dass die Transferhindernisse auf nicht ausbalancierte Kräfteverhältnisse zurückgehen. Die Anforderungen an die Transferpraxis bestehen darin, Adaptionen- und Abgrenzungsoptionen zu ermöglichen und zugleich die eigenen Wissensbestände, die individuellen Deutungen und Handlungsweisen immer wieder zu legitimieren und auszubalancieren.

Adaptionen- und Abgrenzungsoptionen sind zu leisten zwischen den marktwirtschaftlichen und den professionellen Anforderungen, zwischen älteren professionellen Wissensbeständen und gegenwärtigen Wissens- und Handlungsanforderungen, zwischen verschiedenen professionellen Aufgaben und Tätigkeiten im Wissenschafts- und Praxiskontext und zwischen den Kontexten. Positionsstabilität und -flexibilität sind wichtige Merkmale des Umgangs mit Adaptionen- und Abgrenzungsoptionen, ebenso wie die stetige Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen, die Demut gegenüber den sich stetig verändernden und neu hinzukommenden Wissensbeständen und die damit verbundene Akzeptanz eigener Grenzen und Beschränkungen. Professionelle in Sonderpositionen und mit Zusatzfunktionen tragen in ihrer Rolle als Mittler bzw. in ihrer Schnittstellenfunktion zur Bewältigung dieser Anforderungen genauso bei wie gemeinsame Arbeitsprozessgestaltungen aller am Transfer beteiligten Akteure. Mit dem Transfer von Wissen gehen immer Erwartungen und auch Enttäuschungen einher, die sich auf den Nutzen, den Einsatz und die Verwendung der transferierten Wissensbestände beziehen und die in interaktiven Deutungen und im Handeln sichtbar werden.

Dieses Sichtbarwerden bietet einen Nährboden für Irritationen akteursbezogener Wissensbestände, Deutungen und Handlungen und führt damit dazu, dass Legitimationsbedarf für individuelle Verwendungsweisen besteht. Zwischen den Transferakteuren muss eine Balance zwischen dem Geben von Wissen und dem Nehmen von Wissen bestehen, welche an Erfahrungen im Umgang mit den Verwendungsweisen und deren Legitimation gekoppelt ist. So bestimmen vergangene Erfahrungen mit Transferpartnern bzw. Transferkooperationen zukünftige Transferprozesse; es wird relevant, ob man mit diesen früheren Transferprozessen zufrieden war oder nicht.

Der Transfer ist ein Arbeitsprozess, bei dem mehr als Wissen zu transferieren ist. Im Gegenteil: Wissen zu transferieren bedeutet, jeweils geeignete strukturelle Rahmenbedingungen und entsprechende Beziehungen aufzubauen, zu gestalten, zu pflegen und zu erhalten. Demnach ermöglicht die Beschreibung des Transfers als Arbeitsprozess tatsächlich einen Blick auf Struktur- und Beziehungsarbeit. Diese Arbeitsprozesse verlaufen zunächst still und werden vor allem dann „laut“, wenn der Transfer einfach nicht gelingen will.

7 Wissenstransfer als Arbeit

In der vorliegenden Untersuchung wurde analysiert, wie Professionelle den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis gestalten. Am Beispiel professioneller Akteure der Sozialen Arbeit wurde dieser Fragestellung im Rahmen einer qualitativen Untersuchung nachgegangen.

Ausgangspunkt waren die zentralen Forschungsfragen: Wie gehen professionelle Akteure aus Wissenschafts- und Praxiskontexten in ihrem Arbeitsalltag mit dem Wissen um und wie gestalten sie dabei den Transfer? Welches Wissen transferieren professionelle Akteure aus den Feldern Wissenschaft und Praxis und wie transferieren sie dieses? Welche Erfahrungen und Vorstellungen haben die professionellen Akteure beim Transfer von Wissen?

Die in den beiden vorangegangenen Kapiteln entwickelte Grounded Theory der Transferpraxis zeigte, wie die professionellen Akteure aus Wissenschafts- und Praxiskontexten der Sozialen Arbeit in ihrem Arbeitsalltag mit dem Wissen umgehen und wie sie dabei den Transfer gestalten. Sichtbar wurde, welches Wissen sie wie transferieren, welche Vorstellungen sie beim Transfer von Wissen haben und welche Erfahrungen sie damit verbinden. Ausgehend von der Rekonstruktion des Kontexts, in dem der Wissenstransfer stattfindet, und der damit verbundenen Bedingungen wurden die zentralen Wissensbestände, die Transfervoraussetzungen und die Transferfolgen erörtert. Darauf

aufbauend wurden die Transferformen vorgestellt, die sich anhand der Schlüsselkategorien Struktur- und Beziehungsarbeit rekonstruieren ließen. Während die Strukturarbeit vor allem die Quantität des transferierten Wissens bestimmt, zielt die Beziehungsarbeit auf die Qualität ab. Nur gemeinsam erweisen sich die beiden Arbeitsprozesse als fruchtbar für die Transferpraxis, was sich nicht nur in den Transferformen zeigte, sondern sich auch in den Transferproblematiken widerspiegelte.

In der Folge lege ich zusammenfassend noch einmal die zentralen Ergebnisse der hier generierten Theorie des Wissenstransfers für das professionelle Feld der Sozialen Arbeit dar und zeige Konsequenzen für den Theoriediskurs auf. Dabei geht es zum einen darum, Anknüpfungspunkte, Fortführungen und Modifikationen für die Forschung aufzuzeigen und bislang unberücksichtigte Aspekte in den Diskurs zu integrieren. Zudem wird dargelegt, was in dieser Untersuchung nicht bearbeitet werden konnte und welche Fragen offen geblieben sind (Abschnitt 7.1). Die Befunde der vorliegenden Arbeiten bieten neue Einsichten, die für die Diskussion über den Wissenstransfer fruchtbar sein können und deren Überprüfung in weiteren Studien sichergestellt werden müsste. Vor dem Hintergrund der enormen Bedeutung des Wissens als einer gesellschaftlichen Ressource erscheint die Frage nach der Gestaltung der Transferpraxis unerlässlich. Aus wissens- und professionssoziologischer Perspektive gehe ich darauf im Ausblick ein und schließe damit die Arbeit ab (Abschnitt 7.2).

7.1 Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse und Diskussion

Ausgehend von der Rekonstruktion des Kontextes, in dem der Transfer stattfindet, des transferierten Wissen und des Transferhandelns der Professionellen greife ich in diesem Kapitel wichtige Ergebnisse aus den Kapiteln 5 und 6 heraus und verknüpfe sie mit den aktuellen Diskursen um Wissen und Wissenstransfer, wie sie in Kapitel 2 und 3 vorgestellt wurden.

Die Ergebnisse zum Kontext der Transferpraxis geben Hinweise darauf, dass die tradierte Unterscheidung zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis zu modifizieren ist und zum Teil sogar in Auflösung begriffen ist (Abschnitt 7.1.1). Dies ermöglicht neue Einsichten in die positionsunterschiedlichen Bezüge von professionellem Wissen, mit denen Glaube, Irritation und Kampf verbunden sind (Abschnitt 7.1.2). Dabei kann der Transfer nicht für sich allein betrachtet werden, denn er steht in kontinuierlichen Wechselwirkungsprozessen mit der Aneignung. Diese Sichtweise auf den Transfer als Professionalisierungsinstrument könnte Folgen für die weitere Erforschung der Transferpraxis haben (Abschnitt 7.1.3). Eine ernüchternde Erkenntnis ist der

Abschied vom ‚Königsweg‘ des Wissenstransfers, der immer wieder gesucht und favorisiert wird, sich jedoch weder in der Vergangenheit abgebildet hat noch – dafür sprechen die vorgelegten Befunde – in der Zukunft abbilden lassen wird (Abschnitt 7.1.4). Schließlich stellen die Transferproblematiken Hürden dar, die hier als akteursbezogenes Scheitern von Beziehungs- und Strukturarbeitsprozessen analysiert wurden. Dies könnte für eine erweiterte Perspektive auf Transferprobleme ebenso nützlich sein wie für Gestaltungsansätze zur Überwindung der Schwierigkeiten beim Transfer (Abschnitt 7.1.5). Am Ende lässt sich der Erkenntnisgewinn prägnant so zusammenfassen: Der Transfer von Wissen ist ein elementarer Bestandteil der Tätigkeit von professionellen Wissensarbeitern und er ist nur durch eine kontinuierliche und bislang häufig unbeachtete und unterschätzte Beziehungs- und Strukturarbeit möglich.

7.1.1 Modifikation und partielle Auflösung der tradierten Unterscheidung von Wissenschaft und Praxis

Indizien für die Notwendigkeit einer Modifikation oder Auflösung der tradierten Unterscheidung von Wissenschaft und Praxis finden sich zunächst in einem neuen Grundverständnis des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses beim Wissenstransfer zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis, in der Separierung und Hybridisierung der Wissensbestände professioneller Akteure und in deren Mit- oder gegeneinander-Handeln beim Transfer.

Ein neues Grundverständnis des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses beim Wissenstransfer

Die Transferpraxis erfährt eine Grundlegung durch die dargestellte Rekonstruktion des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses als ein Wissenschafts-Praxis-Kontinuum (vgl. Abschnitt 5.1). Diese Grundlegung liefert Erkenntnisse darüber, wie das Wissen zwischen den Professionellen transferiert wird; es ist gelungen, eine Hintergrundfolie der Transferpraxis zu identifizieren. Beck und Bonß hielten 1989 im Kontext der Verwendungsforschung fest: *Die Verwendung der Ergebnisse hat nichts mit den Ergebnissen zu tun, die verwendet werden*“ (Beck/Bonß 1989, S. 24; hervorgehoben im Original; vgl. Abschnitt 3.2). Die hier vorgelegte Studie bietet eine Erklärung für diesen Sachverhalt.

Die Erklärung gründet in einem rekonstruierten ‚Stille-Post-Prozess‘, als welcher sich der Wissenstransfer auf dem Kontinuum abbildet, auf dem der eine Pol vom Feld der Wissenschaft und der andere Pol vom Feld der Praxis markiert ist (vgl. Abschnitt 5.1.1). Der ‚Stille-Post-Prozess‘

veranschaulicht erstens, dass das Wissen im Rahmen von zwei kaum beachteten Arbeitsprozessen von einem Akteur zum nächsten weitergegeben wird (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 6.2). Die Arbeitsprozesse an Struktur und Beziehung laufen stillschweigend und kontinuierlich in den Arbeitsalltag integriert ab und werden von den befragten Akteuren nicht als wissenstransfertypische Prozesse deklariert (vgl. Abschnitt 6.2; dazu Abschnitt 7.1.4). Der Wissenstransfer vollzieht sich schleichend und in mannigfaltigen Transferketten zwischen den Akteuren in und zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis (vgl. Abschnitt 5.1.3). Die Weitergabe von Wissen erfolgt demnach nicht einfach linear und sequenziell, sondern simultan und kontinuierlich an verschiedene Akteure bzw. Akteursgruppen, und zwar in dynamischen Schleifen mit kontinuierlichen Vor- und Rückwärtsbewegungen zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. Abschnitt 5.1.3f.²¹¹). Dabei verändert sich mit jeder Weitergabe das Wissen. Jeder Akteur setzt das neu aufgenommene Wissen immer zunächst mit den eigenen Wissensbeständen in Verbindung, wodurch eine partielle Aneignung von neuem Wissen stattfindet. Die modifizierte Wissensformation wird dann zum nächsten Akteur transferiert (vgl. Abschnitt 5.2 i.V.m. 6.2). Aufgrund dieses ‚Stille-Post-Prozesses‘ erklärt sich die Tatsache, dass am Ende der Transferketten andere Erkenntnisse stehen (müssen), als zu Beginn in den Transfer eingespeist wurden. Dies schließt an die Abgrenzung zwischen Wissen und Information an (vgl. Abschnitt 2.1.1; Mainzer 2001; Stehr 1994). Wissen muss im Unterschied zur Information in den eigenen Wissensbestand eingeflochten werden und ist nur nach anschließender Sedimentation transferierbar. Darin bildet sich der von Stehr (1994) beschriebene Geltungsanspruch des Wissens ab: Nur diejenige Wahrheit und Gültigkeit, die dem Wissen vom jeweiligen ‚Wissens-Besitzer‘ zugeschrieben wird, wird an den nächsten Akteur weitergegeben. Dass sich diese subjektiven Wissensbestände und Deutungen von Akteur zu Akteur unterscheiden, ist seit dem Konzept von Berger und Luckmann (1980) zur Konstruktion von Wirklichkeit bekannt (vgl. Abschnitt 2.1.2.). Die verschiedenen Wissensbestände der Akteure und ihre damit verbundenen unterschiedlichen Wirklichkeitsdeutungen erklären auch, dass im Transfer eine „Quelle sozialer Konflikte“ (Stehr 2001b, S. 119) liegt.

Die Anstrengungen, die beim Transfer von den Professionellen zu leisten sind, gründen nicht in der Wissensart oder -form oder der Transferrichtung, sie sind im Wissenstransfer selbst fundiert (vgl. Abschnitt 5.1.1. i.V.m. 5.2). Diese Erkenntnis resultiert aus einer Verknüpfung mit den Ergebnissen aus den Studien der Verwendungsforschung, auf die einleitend eingegangen wurde. Die Verwandlung der wissenschaftlichen Wissensbestände auf dem Weg von der Wissenschaft in die

²¹¹ Vgl. insbesondere die Verknüpfungen der Wissensarten in Abschnitt 5.2.3.

Praxis wurde bereits Ende der 1980er Jahre belegt (vgl. Abschnitt 3.2; Lau/Beck 1989; Beck/Bonß 1989). Meine Untersuchung zeigt, dass zugleich auch eine Verwandlung des Wissenschafts- und Erfahrungswissens auf dem umgekehrten Weg von der Praxis in die Wissenschaft stattfindet und dass sich auch das aus der Wissenschaft stammende Erfahrungswissen auf dem Weg von der Wissenschaft in die Praxis verwandelt (vgl. Abschnitt 5.2.3). Da beide Transferrichtungen zunehmen und auch die beiden für Professionen zentralen Wissensarten in beide Richtung transferiert werden, kann die Verwandlung der Wissensbestände nicht einer Wissensart oder -form zugesprochen oder Transferrichtung zugeordnet werden, sie ist daher in den Arbeitsprozessen des Wissenstransfers selbst begründet (vgl. Abschnitt 5.1.1 i.V.m. 5.2). Das Bild des ‚Stille-Post-Prozesses‘ illustriert diese Erklärung für eine bereits seit langem diagnostizierte, aber einseitig auf das Wissenschaftswissen und den Transfer von der Wissenschaft in die Praxis bezogene Problematik, die seit dem Ausklingen der Verwendungsforschung nicht mehr in den Blick genommen wurde. Andererseits zeigt sich, dass dieser Prozess, was seine Richtung und den Inhalt des Wissens angeht, weit umfangreicher und verbreiteter ist, als zuvor angenommen wurde.

Separierung und Hybridisierung der Wissensbestände

Die professionsbedingte Verknüpfung der Felder Wissenschaft und Praxis auf einem Kontinuum führt in der hier vorliegenden Untersuchung zu zwei weiteren Erkenntnissen: Erstens existiert eine Fusion im Mittelfeld zwischen den Polen Wissenschaft und Praxis, die in früheren Untersuchungen nicht identifiziert oder rekonstruiert wurde, und zweitens erfüllt die Kluft zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis eine wichtige Funktion für die Existenz von Professionen (vgl. Abschnitt 5.1.3), denn nur durch die Trennung der Felder lassen sich entsprechend feldspezifische und feldvertiefende Wissensbestände erzielen, die aufgrund von divergierenden Logiken und institutionellen Konstruktionen der Felder erzeugt werden können (vgl. Abschnitt 5.1.3). Die feldspezifischen Differenzen, die auch in der vorliegenden Untersuchung identifiziert werden konnten, beschreiben Berger und Luckmann (1980) als unterschiedliche Handlungsfelder, Weber (1972, S. 245) spricht von unterschiedlichen „Wertsphären“, Schütz (1971, S. 237) von „Sinnprovinzen“ und Bourdieu (2007) hat eine Theorie über die Felder entwickelt. Die Feldlogiken finden sich in den Struktur- und Arbeitsbedingungen der Felder ebenso wieder wie in den Divergenzen von Arbeits- und Handlungsweisen und Wissensbeständen (vgl. Abschnitt 3.1.1; siehe Bourdieu 1993, 2007; Berger/Luckmann 1980). In den Studien der Verwendungsforschung wurden bereits die feldspezifischen Erfordernisse an die Akteure rekonstruiert (vgl. Abschnitt 3.2.3;

Lau/Beck 1989, dazu auch Lucke 2008). Diese benötigen für die Bewältigung ihrer feldspezifischen Anforderungen divergierende Wissensbestände, die sich in den unterschiedlichen Wissensarten und -formen manifestieren (vgl. Abschnitte 5.2.1 und 5.2.2). Die für die Bewältigung des Arbeitsalltags bzw. der Arbeitsaufgaben benötigten Wissensbestände müssen angeeignet und/oder generiert werden (vgl. Abschnitt 5.2 i.V.m. 5.3).²¹² Für die Genese von feldspezifischen Wissensbeständen – von Erfahrungswissen in der Praxis und von Wissenschaftswissen in der Wissenschaft – ist die Feldtrennung notwendig, da ohne eine Trennung keine dem Feld und damit den Arbeitsaufgaben angemessenen feldvertiefenden Wissensbestände generiert werden könnten (vgl. Abschnitt 5.2.1 und 5.2.2). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung unterscheiden sich von denen der Verwendungsforschung allerdings darin, dass die Wissensbestände in den Feldern Wissenschaft und Praxis mehr als ein wissenschaftliches Wissen beinhalten, nämlich auch Erfahrungswissen. Die divergierenden Feldlogiken als „feldspezifische Illusio“ (Bourdieu 1993, S. 109f.) führen dazu, dass die dem Feld genuinen Wissensbestände nur im jeweiligen Feld generiert werden können und deshalb auch die für die Arbeitsaufgaben bedeutsameren Wissensbestände des Feldes sind (vgl. Abschnitte 5.2.1, 5.2.2 i.V.m. 3.1.1, 3.2.3).²¹³ Weil die Wissensgenese als eine Genese professionellen Wissens (des Wissenschafts- und Erfahrungswissens) in den jeweiligen Feldern zu verstehen ist, ist die Trennung der Felder unabdingbar. Doch die Idee, auf der die Studien der Verwendungsforschung basieren, nämlich wissenschaftliches Wissen in die Praxis zu bringen, stellt ein unerlässliches Kriterium für Professionen und deren Weiterentwicklung dar (vgl. Abschnitt 3.2.3). Ausgespart blieb in der Verwendungsforschung die umgekehrte Transferrichtung, d.h. die Perspektive, dass auch der Transfer von Erfahrungswissen aus der Praxis in die Wissenschaft (z.B. zur Weiterentwicklung theoretischer Konzepte) wichtig sein könnte (vgl. Abschnitt 3.2.1f.). Die Notwendigkeit, feldspezifisch (weiter-)entwickelte Wissensbestände in das jeweils andere Feld zu transferieren, bildet sich in der vorliegenden Untersuchung in der Fusion im Mittelfeld ab. Die Mittelfeldakteure agieren als entgrenzte Rollenträger eines Feldes, indem sie beide Wissensarten in einem etwa gleichgewichtigen Mischungsverhältnis in ihrer Person hybridisieren und zwischen den Feldern in fluider Form transferieren. Damit unterscheiden sich die Mittelfeldakteure von den klassischen Feldakteuren, die ebenfalls beide Wissensarten hybridisieren, doch eindeutig ein feldbezogenes Wissen favorisieren (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 5.1.3). Diese positionsbedingten Unterschiede haben bereits Weber (1995) für die Wissenschaftsakteure und Lüders (1989) für die Praxisakteure geschildert (vgl. Abschnitt 2.2.4). Im Licht der Befunde lässt sich sagen, dass Weber (1995) und Lüders (1989) je einen Mittelfeldakteur und einen Feldakteur mit ihren jeweils

²¹² Auf die Aneignung wird in Abschnitt 7.1.3 eingegangen.

²¹³ Hier spiegeln sich auch die wechselseitigen Repräsentationen von Wissen und Handeln wider (vgl. Abschnitt 2.1.2).

typischen Handlungsmustern skizzieren. Über die Konstruktion des Kontinuums zeigen sich die Verbindungen zwischen den Feldern, die von bestimmten Akteurstypen repräsentiert werden (vgl. Abschnitt 2.2.4), doch darüber hinaus ist eine Hybridisierung der Wissensbestände beider Pole für *alle* Professionellen unabdingbar, wenn auch mit verschiedenen Mischungsverhältnissen und unterschiedlichen Relevanzen (vgl. Abschnitt 5.2.3). Mit Latour (2008), der – wenn auch in einem völlig anderem Kontext²¹⁴ – davon spricht, dass eine Reinform an polspezifischem Wissen nie existierte, sondern immer nur der Legitimation diene, kann argumentiert werden, dass es schon immer eine Fusion gegeben hat und die Trennung immer nur eine künstlich geschaffene war (vgl. Abschnitt 3.1.1). Zugleich verweisen die vorliegenden Erkenntnisse jedoch auf eine bestehende und notwendige Kluft (vgl. Abschnitt 5.1.3), auf die sich etwa auch die heftigen Debatten über die Produktion des wissenschaftlichen Wissens im ‚Elfenbeinturm der Wissenschaft‘ beziehen (vgl. Abschnitt 2.2.1; dazu auch Böhle 2013; Nowotny et al. 2001; Weingart 1999 u.a.).²¹⁵ Insgesamt kann gesagt werden, dass sowohl die Kluft zwischen den Feldern als auch die Fusion erforderlich sind, da beide eine je unterschiedliche, für Professionellen unerlässliche Funktion erfüllen.

Diese professionsbezogene Interpretation der Kluft zwischen den Feldern widerspricht dem gängigen Verständnis des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses, welches in den Studien der Transferforschung keiner erneuten Begutachtung unterzogen wurde – in der Theoriediskussion über die Trennung der Felder wurde stets auf eine Überwindung der Kluft gezielt (vgl. Abschnitt 3.2.3; Edens 2012; Yoo et al. 2012; Espionza 2011; Clausen et al 2011 u.a.). Die Überwindung der Kluft kann jedoch nicht die einzige Perspektive sein, wenngleich ohne eine Fusionierung zwischen den Bereichen die Erkenntnisse im jeweils anderen Feld von den Handlungsakteuren nicht nutzbar gemacht werden könnten (vgl. Abschnitt 5.1.2). Die neue Perspektive der Fusion eröffnet eine weitere Dimension im Wissenschafts-Praxis-Diskurs. Hier ist eine Analogie zur Gesellschaftstheorie der reflexiven Modernisierung zu erkennen: Wissenschaft und Praxis treten zwar als Felder auf, lassen sich aber nicht mehr klar trennen. Sie bilden sich als entgrenzte Felder ab (vgl. Abschnitte 2.1, 2.2.4 und 3.2; Lau/Beck 2005, S. 107ff.; Beck/Lau 2004; Beck/Bonß 2002). In der Folge ist der Kontext eines Kontinuums notwendig, da die tradierten festen Unterscheidungen von Wissenschaft und Praxis beim Transfer von Wissen nicht mehr

²¹⁴ Latour (2008) überschreitet die Grenzen der Wissensdisziplinen und hebt die Trennung von Mensch und Dingen, von Natur und Kultur auf. Die Trennung wird als Sphäre der „Reinigung“ (Latour 2008, S. 178) bezeichnet, die nie stattgefunden hat, stattdessen ist immer eine Vermischung und Vernetzung erfolgt (ebd., S. 132f.; 186f.). Mit dieser Vermischung der Dinge positioniert er sich gegenüber Foucault (2003), der von einer Ordnung der Dinge ausgeht. Doch Latour bleibt vage und metaphorisch, er geht der Frage nach der Ausgestaltung der Vernetzung bzw. der Fusion nicht nach. Bei der Untersuchung des Wissenstransfers bilden sich jedoch beide Perspektiven ab und beide scheinen ihre Berechtigung zu haben (vgl. Kapitel 2).

²¹⁵ Auch Studien zur Genese von Erfahrungswissen in der Praxis verweisen darauf, doch hier besteht derzeit (noch) ein Forschungsdesiderat (vgl. z.B. Oestreicher/Lemaire 2011).

funktionieren.

Diese neue Perspektive der Fusion wäre künftig zu berücksichtigen, weil sie höchst divergierende und unterschiedlich ausgeprägte Spielarten des Wissenstransfers ermöglicht und verlangt (vgl. Abschnitt 5.1.3 i.V.m. 6.2). Dazu wären weitere Untersuchungen zur methodologisch-konzeptionellen Analyse der Fusion und zu deren Größenordnung notwendig. Angenommen werden kann, dass eine gewisse Anzahl an Mittelfeldakteuren für Professionen erforderlich ist, damit die Felder Wissenschaft und Praxis nicht auseinander driften. Die Fusionierung im Mittelfeld könnte – so die These – der Klebstoff zwischen den professionellen Feldern sein.

Das Mit- und Gegeneinander der Transferakteure

Das Mit- und Gegeneinander der Professionellen beim Wissenstransfer ist abhängig von der eingenommenen Akteursposition auf dem Wissenschafts-Praxis-Kontinuum (vgl. Abschnitt 5.1.2). An der Positionierung zeigt sich, dass die Akteure nicht feldspezifisch getrennt erfasst werden können, sondern in Bezug auf Wissen als Feldtypen feldgebunden auftreten – unabhängig davon, ob sie im Wissenschafts- oder Praxisfeld tätig sind – und als Mittelfeldtypen in ihren Wissensbeständen und in ihren Transferaktionen feldflexibel agieren (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 5.2). Auch in Bezug auf die Akteure konnte also eine Teilung der Felder einerseits und eine Fusionierung andererseits rekonstruiert werden (vgl. Abschnitt 5.1.3). Betrachtet man die Feldakteure in Wissenschaft und Praxis, so sind die wissensbezogenen Unterschiede groß. Blickt man dagegen auf die Mittelfeldakteure, so ist eine gewisse Nähe vorhanden; je nach der Position im Mittelfeld können sie näher der Praxis oder der Wissenschaft sein (vgl. Abschnitt 5.1.3). Eine positional bedingte Nähe der Akteure zueinander bedeutet, über einen ähnlichen Wissensbestand zu verfügen (vgl. Abschnitt 5.2.3), weshalb sich in der Regel diejenigen Akteure schneller, häufiger und leichter miteinander austauschen, die auf dem Kontinuum nahe beieinander verortet sind (vgl. Abschnitte 5.1.2 und 6.3). Auf die Bedeutung der Positionen haben bereits die Studien der Netzwerkforschung verwiesen, die darunter jedoch Statusfragen und Rollenfunktionen – also machtbezogene Aspekte – subsumierten (vgl. Abschnitt 3.1.3; Lunt 2012; Bernhard 2010; Blümel 2010; Fischbach et al. 2010 u.a.). Die vorliegenden Befunde zeigen jedoch, dass sich hinter den machtbezogenen Aspekten etwas anderes verbirgt: Die Professionellen besitzen je nach Position unterschiedliche Wissensbestände und erkennen, ausgehend von der Anerkennung ihrer eigenen Wissensbestände, die der anderen an oder ab (vgl. Abschnitt 7.1.2). Je größer die Übereinstimmung der Wissensbestände der Transferakteure ist, desto höher ist die Anerkennung und umgekehrt (vgl.

Abschnitt 5.2.3). Damit handeln die Professionellen beim Transfer nicht nur miteinander, sondern reiben sich aufgrund unterschiedlicher Wissensbestände gegenseitig und agieren folglich auch gegeneinander (vgl. Abschnitt 6.2 i.V.m. 6.3). Diese positionsbezogenen Erkenntnisse bieten ein tieferes theoretisches Verständnis für das Gegeneinander der Akteure (vgl. Abschnitt 3.1.3; Lunt 2012; Blümel 2010). Darüber hinaus zeigen die erzielten Ergebnisse Umgangsweisen mit dieser Problematik auf, die sich in den unerlässlichen Arbeitsprozessen an der Beziehung und an der Struktur manifestieren und je nach Entfernung der Akteurspositionen voneinander mehr oder weniger herausfordernd und arbeitsintensiv sind (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 6.2). Diese Erkenntnisse könnten für die Netzwerkforschung nutzbar gemacht werden, da sie eine theoretische Fundierung anbieten.²¹⁶

Des Weiteren könnten die hier gewonnenen Erkenntnisse auch zu einer theoretischen Sättigung von Praxisforschungen beitragen, weil sie auch hier zu einem vertieften Verständnis über das Mit- und Gegeneinander und die Interaktionsbemühungen der Akteure beitragen könnten (vgl. Abschnitt 3.1.1.; Gredig 2011; Sommerfeld/Hüttenmann 2007; Sommerfeld 2005). Diese Annahme gründet darin, dass Ansätze der Praxisforschung gewöhnlich auf ein kooperatives Miteinander abzielen und diesbezügliche Arbeitsbemühungen unterstreichen. Am Beispiel des Practice Optimisation Cycle von Sommerfeld (2005) und Gredig (2011) möchte ich die Verknüpfungen skizzieren (vgl. Abschnitt 3.2.2). Dieses Modell setzt auf einen kooperativen Wissensaustausch von Wissenschafts- und Praxisakteuren mit dem Ziel der Konzeptentwicklung (vgl. Abschnitt 3.2.2.; Gredig 2011, S. 59). Aufgrund der Zuordnung zur angewandten Forschung ließen sich die beteiligten Wissenschaftsakteure eher im Mittelfeld des Kontinuums verorten (vgl. Abschnitt 5.2.1). Die beteiligten Praxisorganisationen, die sich für diese Form der Wissensgenese und Konzeptentwicklung öffnen, zeichnen sich durch Akteure aus, die Interesse bzw. Bestände an wissenschaftlichem Wissen und eine Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit den Wissenschaftsakteuren mitbringen, weshalb sie ebenfalls mehr im Mittelfeld anzusiedeln sind (vgl. Abschnitt 6.2.1). Dadurch ist eine gewisse positionale Nähe zwischen den Akteuren gegeben, die im Projektverlauf gefestigt werden muss. Die strukturelle Projektrahmung gestattet einen Beziehungsaufbau zwischen den Akteuren, was für einen gleichwertigen Austausch erforderlich ist (vgl. Gredig 2011; Sommerfeld 2005). Gredig (2011, S. 63) spricht von der Schaffung einer „strukturellen Gleichheit“ zwischen den Wissenschafts- und Praxisakteuren, um einen Wissenstransfer für die Konzeptentwicklung mittels des Modells des Practice Optimisation Cycle zu ermöglichen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Wenngleich nicht alle Organisationsakteure als

²¹⁶ Bernhard (2010, S. 123) kritisiert die fehlende theoretische Verortung der Netzwerkforschung im Allgemeinen (vgl. Abschnitt 3.1.3).

Mittelfeldakteure auftreten, verweisen die Erkenntnisse dieser Untersuchung doch darauf, dass in der Regel die Leitungsakteure dem Mittelfeld zuzurechnen sind (vgl. Abschnitt 6.2.1). Die im Practice Optimisation Cycle beschriebenen Arbeitsprozesse zur Erzielung einer strukturellen Gleichheit zwischen den Akteuren ließen sich damit als zweiteilige Arbeitsprozesse an der Struktur und Beziehung rekonstruieren, die notwendig sind, um gerade auch die dem Praxisfeld zuzurechnenden Organisationsakteure in den Projektverlauf zu integrieren (vgl. Abschnitt 6.2). Struktur- und Beziehungsarbeit ermöglichen eine positionale Annäherung durch die eine Verständigung zwischen den Akteuren erzielt werden kann (vgl. Abschnitt 6.2.1). Für die Konzeptentwicklung im Rahmen des Practice Optimisation Cycle erscheint ein Transfer zur Verständigung unerlässlich, damit das Ziel, eine strukturelle Gleichheit zwischen den Akteuren herzustellen, erreicht werden kann (vgl. Abschnitt 6.2.1). Für die Praxisforschung können die Erkenntnisse dieser Untersuchung eine theoretisch fundierte Vertiefung anbieten. Doch sowohl für die Netzwerk- als auch für die Praxisforschung wären zielgerichtete Forschungsvorhaben notwendig, um diesen möglichen Ansatz einer theoretischen Grundlegung auf seine Nachhaltigkeit zu prüfen und anzureichern.

Erst durch die Rekonstruktion des Wissenschafts-Praxis-Verhältnisses war es möglich, die Bezüge zwischen der Positionierung professioneller Akteure und deren Transferaktivitäten im Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis offenzulegen (vgl. Abschnitt 5.1.2). Ist die Entfernung zwischen den Akteuren zu groß, besteht eine Kluft zwischen den Wissensbeständen, die nur schwer zu überwinden ist, dagegen bietet eine naheliegende Position Optionen des Miteinanders und der Fusionierung. Demnach bildet das hier entwickelte Konzept des Kontinuums ein Wissenschafts-Praxis-Verhältnis ab, das auch Erklärungen für das Vorhandensein verschiedener Wissensbestände und den Umgang damit offeriert. Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung beschränken sich zunächst auf die Profession der Sozialen Arbeit, könnten aber auf alle Professionen übertragbar sein, die neben der wissenschaftlichen Verortung als Disziplin auch über praktische Handlungsfelder verfügen. Zudem könnten sie nicht nur für eine nationale deutsche professionelle Transferpraxis Gültigkeit zu besitzen, sondern auch auf internationale Transferpraxen übertragbar sein. Sowohl national als auch international wären dabei nicht nur Kluft und Fusion zwischen Wissenschaft und Praxis denkbar, sondern auch Wissenschafts-Wissenschafts-Klüfte und -Fusionen und Praxis-Praxis-Klüfte und -Fusionen wären möglich. Weitere Forschungen sind wünschenswert, um die Frage der Übertragbarkeit zu klären.

7.1.2 Glaube, Irritation und Umgang mit professionellem Wissen

Die Untersuchung hat in dreierlei Hinsicht Klärungen für die Frage des Umgangs mit professionellem Wissen gebracht. Erstens besteht bei den Akteuren nach wie vor der alte Glaube an das ‚richtige‘ Wissen. Dieser Objektivitätsanspruch hat Konsequenzen und führt zu Folgeproblemen mit dem ‚anderen‘ Wissen. Zweitens differieren die Definitionszuschreibungen und Ausprägungen der Wissensarten zwischen den Polen Wissenschaft und Praxis, so dass die Akteure zwar von denselben Dingen sprechen, aber Unterschiedliches meinen. Drittens führt die zunehmende Unsicherheit und Ungewissheit wissenschaftlichen Wissens zu einem neuen Problem der Praxisakteure, da sich diese nach verlässlichem Wissen sehnen und diese Widersprüchlichkeit zwischen Erwartungen und Enttäuschungen folgenreich für das Miteinander der Professionellen beim Wissenstransfer ist. Daneben wirft die Verwendung wissenschaftlichem Wissen ein neues Licht auf den Umgang mit professionellem Wissen, da nicht nur Praxisakteure theoretische Erkenntnisse ‚pflücken‘²¹⁷, sondern auch Wissenschaftsakteure.

Der alte Glaube an das ‚richtige‘ Wissen und das Problem mit dem ‚anderen‘ Wissen

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass der ‚alte Glaube‘ an ein objektiv richtiges Wissen nach wie vor vorhanden ist (vgl. Abschnitt 6.2.3). In mancher Hinsicht nimmt er sogar zu – eine Dominanz des mathematisch Messbaren erscheint gegenwärtig unmittelbar an das ‚richtige‘ Wissen gekoppelt (vgl. Abschnitt 2.1.1 i.V.m. 3.4; Vormbusch 2012). Welches Wissen als das ‚richtige‘ ausgewiesen wird, bestimmen die Akteure, deren Struktur- und Arbeitsbedingungen ihnen qua individueller Position auf dem Kontinuum eine Machtstellung gegenüber anderen einräumen, und/oder Akteure außerhalb des professionellen Kontexts, die Macht auf die professionellen Akteure ausüben. Freilich können sich Professionelle mittels eigener Deutungshoheiten dieser externen Macht partiell entziehen (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 5.2.3). So betrachtet sind Machtstellungen gegenüber anderen als Resultat eines Wechselspiels zwischen Positionswissen und Professionwissen dauerhaft vorhanden, die Akteure konkurrieren um diese Macht (vgl. dazu auch Abschnitt 3.1.1.; Beck/Lau 1989), um ihre Position bzw. ihren professionellen Status mittels Deutungshoheit zu sichern (vgl. Abschnitt 5.1.2). Die Dynamik der Machtspiele entfaltet sich umso weniger, je näher die Positionen der Akteure auf dem Kontinuum beeinander sind, und drängen sich umso mehr auf, je weiter die Akteure voneinander entfernt sind, erst recht aber, wenn beteiligte

²¹⁷ Vgl. Abschnitt 3.2.3.

Akteure außerhalb des professionellen Kontinuums zu verorten sind (vgl. dazu auch Abschnitt 7.1.1). Typisch für die Machtspiele (vgl. Bourdieu 2007, 2002, 1993; Abschnitt 3.1.1) ist die Aufwertung der eigenen Wissensbestände bei gleichzeitiger Abwertung der Wissensbestände der anderen. Die Kräfteverhältnisse in Bezug auf Macht hängen von der Distanz zwischen den Akteuren ab. Das gilt insbesondere für die Transferstrategien der Übernahme und der Kontrolle (vgl. Abschnitte 6.2.1 und 6.2.3). Bei Anwendung der Übernahmestrategie im Transfer zur Verständigung bilden die akteurseigenen Wissensbestände die Richtschnur für die Deutungshoheit (vgl. Abschnitt 6.2.1). Diese Wissensbestände sollen von den anderen beim Transfer angenommen und übernommen werden. Die professionellen Akteure transferieren bei der Übernahmestrategie Wissen, von dessen Notwendigkeit, Angemessenheit, Richtigkeit und Gültigkeit sie überzeugt sind, d.h. das eigene Wissen wird wertgeschätzt und steht über den Wissensbeständen des je anderen (vgl. ebd.). Im Rahmen der Kontrollstrategie liegt die Macht außerhalb der Profession in der sozialpolitischen Gesetzgebung, der die Professionellen unterworfen sind (vgl. Abschnitt 6.2.3). Das hierbei zu transferierende Wissen wird von außen als das notwendige, ‚wahre‘ und ‚richtige‘ Wissen ausgeflaggt und soll als solches transferiert werden (vgl. ebd.). Diese Deutungshoheit wird jedoch von den Akteuren im Rahmen der Kontrollstrategie modifiziert, da sie ihre eigene Deutungshoheit nutzen können.

Nach wie vor scheint der alte Glaube an eine ‚Wahrheit‘ für bestimmte Akteure in, aber vor allem außerhalb der Profession im Mittelpunkt zu stehen (vgl. Abschnitte 6.2.1 und 6.2.3), unabhängig davon, dass dieser Glaube in der Theorie weitgehend als überwunden gilt (vgl. Rorty 1987; Abschnitt 2.1.1). Das Konzept der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit von Berger und Luckmann (1980) spiegelt sich auch hier wider im Zusammenhang mit dem Geltungsanspruch an das Wissen (vgl. Stehr 2001a, b; 1994). Das Wissen wird im Rahmen der Kontroll- und Übernahmestrategie als ‚objektiv‘, ‚wahr‘ und ‚richtig‘ deklariert bzw. von außen wird an die Profession ein solches Verständnis herangetragen, was eine Verpflichtung zum Transfer des geforderten Wissens mit sich bringt (vgl. Abschnitt 2.1.1 i.V.m. 6.2). Diese Überzeugung führt zu dem Ziel eines Eins-zu-eins-Transfers von Wissen, wodurch Wissen zum objektiven Tatbestand avanciert (vgl. Abschnitt 2.1.1; Böhle 2013; Popper 1994; Berger/Luckmann 1980). Beispiele finden sich in den gegenwärtigen Diskussionen um Evidenzbasierung, neue Steuerungsmodelle und die Ökonomisierung des Sozialen: Hier dominiert eine „naive Überzeugung der Objektivität bestimmter Kennziffern“ (Vormbusch 2012, S. 225; vgl. dazu auch Abschnitt 3.4) partiell den Arbeitsalltag professioneller Akteure. Die Untersuchung zeigt, dass der gesellschaftliche und teilweise akteursbezogene Wunsch und der sozialpolitische Anspruch, in Bezug auf Wissen eine

objektive Vergleichbarkeit und Abbildbarkeit von Programmen und Konzepten zu erreichen, stark ausgeprägt ist (vgl. Abschnitt 6.2.3). Diesen Wünschen und Ansprüchen kommen die Professionellen zwar nach, doch verkaufen sie das transferierte Wissen entweder als ‚Mogelpackung‘ oder aber als ‚großen Wurf‘ (vgl. Abschnitt 6.2.3). Fokussiert wird bei diesen Strategien im Umgang mit Wissen auf das explizierbare, formale Wissen, was mit der Aberkennung impliziter, nicht formalisierbarer Wissensformen einhergeht (vgl. Abschnitt 2.2 i.V.m. 6.2.3).

Damit besteht ein Widerspruch zwischen den Objektivitäts- und Vergleichbarkeitsansprüchen im Rahmen der Dominanz des Ökonomischen und der gegenwärtigen Wissens- und Wissenschaftsforschung, in deren Rahmen implizite und informelle Wissensbestände längst empirisch nachgewiesen, theoretisch manifestiert und als gleichwertig anerkannt wurden (vgl. Abschnitt 2.2; z.B. Böhle 2004; Polanyi 1985). Während diese anderen Wissensformen in der Forschung unter dem Label von mode 2 längst Einzug gefunden haben, finden sie außerhalb der Wissensforschung nach wie vor kaum gesellschaftliche Anerkennung, sondern werden häufig sogar aberkannt (vgl. Abschnitt 5.2 i.V.m. 6.2.3). Insbesondere im Transfer zur Dienstleistung bildet sich eine Marktorientierung und -steuerung unter Vernachlässigung impliziter und nicht formaler Wissensbestände ab, was in eine Trivialisierung professionellen Handelns mündet, die für die meisten in dieser Untersuchung befragten Professionellen unverständlich ist (vgl. Abschnitt 6.2.3; Abschnitt 7.1.4). In weiteren Forschungen wäre dringend nach neuen Wegen und Möglichkeiten für ein adäquateres Abbild professioneller Tätigkeiten zu suchen. So könnte unter Umständen der Wissenstransfer zur Dienstleistung zumindest perspektivisch eine Modifizierung erfahren.

Verschiedene Definitionszuschreibungen für die gleichen Wissensarten

Anhand des empirischen Materials haben sich Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen als die zentralen Wissensbestände beim Transfer zwischen professionellen Akteuren herauskristalliert (vgl. Abschnitt 5.2). Diese beiden Wissensarten verhalten sich komplementär zueinander und prägen damit den Transfer in einer eigenwilligen Dynamik (vgl. Abschnitte 5.2.1 und 5.2.2). Gegenüber der Transferforschung, die Wissen lediglich als Gegenstand betrachtet, und der Verwendungsforschung, die einzig auf das wissenschaftliche Wissen fokussiert hat, bieten die Einblicke in die Rolle der Wissensarten beim Transfer neue Perspektiven (vgl. Abschnitt 3.1.2; Oliver 2009; Antos/Weber 2005; Lau/Beck 1989 u.a.). Eine wesentliche Erkenntnis der vorliegenden Untersuchung ist es, dass die Akteure je nach Position die Wissensarten unterschiedlich definieren (vgl. Abschnitte 5.2.1 und 5.2.3). So beziehen sich die

Wissenschaftsakteure, wenn sie Erfahrungswissen transferieren, auf Erfahrungen aus Reflexionstätigkeiten, während das Erfahrungswissen der Praxisakteure Erfahrungen aus und mit der Praxistätigkeit beinhaltet (vgl. ebd.). Die eher wissenschaftlich tätigen Akteure verwenden Wissenschaftswissen zur systematischen Reflexion, die in der Praxis tätigen Akteure verwenden das gleiche Wissen zum Ausloten situationsadäquater Handlungsweisen (vgl. dazu bereits Lau/Beck 1989). Die Akteurspositionen prägen die Wissensbestände. Das führt dazu, dass Wissenschaftswissen nicht gleich Wissenschaftswissen und Erfahrungswissen nicht gleich Erfahrungswissen ist (vgl. Abschnitt 5.2). Zusammengefasst gibt es also zwar zwei Wissensarten, aber mindestens vier unterschiedliche Ausprägungen, die nach Akteurspositionen differieren. Die positionsunterschiedlichen Definitionszuschreibungen haben Auswirkungen auf den Transfer, da sie leicht zu Missverständnissen führen können, insbesondere dann, wenn die Positionen weit auseinander liegen. Was Erfahrung (Schütz 1992) und Erfahrungswissen (Böhle 2004) angeht, wird in der Literatur (z.B. von Porschen 2008; Bolte/Porschen 2006) im Wesentlichen von einer einheitlichen Definition ausgegangen (vgl. Abschnitt 2.2). In Bezug auf das wissenschaftliche Wissen haben sich unterschiedliche Definitionsweisen hingegen bereits in der Verwendungsforschung widerspiegelt (vgl. Lau/Beck 1989; Abschnitt 3.2). Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung erlauben hier eine Erweiterung des vorhandenen Wissens, da sie darauf verweisen, dass beide für Professionen wesentlichen Wissensarten je nach Position auf dem professionellem Kontinuum unterschiedlich definiert und verwendet werden (vgl. Abschnitt 5.2).

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass durch die divergierenden Wissensbezüge eine je positionsunterschiedliche Kombination von Wissenschafts- und Erfahrungswissen gegeben ist (vgl. Abschnitt 5.2.3). Die divergierenden Verwendungsweisen und Schwerpunktsetzungen sind für die die Bewältigung der jeweiligen Arbeitsaufgaben erforderlich (vgl. ebd.). Zwar wurde schon in früheren Untersuchungen zum Erfahrungs- und Wissenschaftswissen deutlich, dass Wissenschafts- und Praxisakteure mit dem Wissen unterschiedlich verfahren (vgl. Abschnitt 2.2.2; Beckert et al. 2008; Pfadenhauer 2003; Hitzler 1994), doch bieten die Ergebnisse dieser Untersuchung die Möglichkeit einer theoretischen Fundierung durch die Verknüpfung der Akteurspositionen auf dem professionellen Kontinuum. Um weitere Aussagen über die Wissensverteilung zu erhalten, wäre in nachfolgenden Untersuchungen die mengenmäßige Verteilung professioneller Akteure auf dem professionellen Kontinuum in den Feldern und dem Mittelfeld zu erfassen. Anhand des Materials dieser Arbeit können dazu noch keine Aussagen getroffen werden.

Durch die detaillierte Differenzierung dieser beiden zentralen Wissensbestände, die sich zwischen den Kontexten Wissenschaft und Praxis grundlegend unterscheiden, konnten die unterschiedlichen

Bedeutungen und Definitionszuschreibungen erst herausgearbeitet werden. In der Literatur wurden gewöhnlich entweder Erfahrungswissensbestände (vgl. Abschnitt 3.2; z.B. Porschen 2008; Böhle 2004) oder Wissenschaftswissensbestände und deren Transfer in den Mittelpunkt gestellt, wie z.B. in der Verwendungsforschung (vgl. Abschnitt 3.2; Lau 1989; Beck/Bonß 1984). Der Gewinn der vorliegenden Untersuchung liegt demgegenüber gerade in der Sichtbarkeit der Verwobenheit beider Wissensformen beim Transfer (vgl. Abschnitt 5.2.3). Dadurch wird die volle Komplexität des Wissenstransfer zwischen professionellen Akteuren verschiedenster Professionskontexte deutlich. Gerade im Hinblick auf den Transferverlauf²¹⁸, der die vielen Einzeltransfere umspannt, kann gezeigt werden, wie sich das Wissen bzw. die Bestände von Erfahrungswissen und Wissenschaftswissen in einem ‚Stille-Post-Prozess‘ zwischen den Polen Wissenschaft und Praxis verwandeln (vgl. Abschnitt 7.1.1). Schlussfolgerung ist, dass Wissen immer in seiner Mehrdimensionalität und Hybridität betrachtet werden muss (vgl. Abschnitt 5.2.3).

Enttäuschungen und Auswahlverfahren im Umgang mit Wissenschaftswissen

Die Ergebnisse zum Umgang mit Wissenschaftswissen beziehen sich sowohl auf die Wissenschafts- als auch auf die Praxisakteure. Zunächst gehe ich auf die Praxisakteure ein, die mit der Unsicherheit von Wissenschaftswissen in ihrem Arbeitsalltag konfrontiert sind und dadurch Einbußen in Bezug auf Handlungssicherheit bzw. Legitimationssicherheit unterliegen. Im Anschluss daran stehen die Wissenschaftsakteure im Zentrum, die mit dem Wissenschaftswissen ähnlich selektiv umgehen, wie dies bei den Praxisakteuren seit langem erwiesen ist. Damit werden nicht nur neue bzw. modifizierte Verständnisweisen sichtbar, sondern auch neue Forschungsbedarfe deutlich.

Wissenschaftswissen, das sich, wie es in der aktuellen Entwicklung der Fall ist, immer mehr durch Heterogenität und somit auch durch Widersprüchlichkeit auszeichnet und somit an Klarheit und Transparenz verliert (vgl. Abschnitt 2.2; Franz/Howaldt 2003; Weingart 1999; Wynne 1996), stellt eine neue Herausforderung für die praktisch tätigen Akteure dar (vgl. Abschnitt 5.2.1).²¹⁹ Dies führt zu Verunsicherungen und Enttäuschungen der Praxisakteure, was sich auf den Transferprozess hinderlich auswirkt (vgl. Abschnitt 5.2.1 i.V.m. 6.3). Die Struktur des Wissenschaftswissens nähert

²¹⁸ Eine Extrahierung der Felder Aus- und Weiterbildung zeigt keine Besonderheiten beim Transfer. So finden sich in diesen Feldern ebenso wie in den Feldern der Wissenschaft und Praxis die gleichen Transferformen (vgl. Abschnitt 3.1.2). Tatsächlich ist die Profession das verbindende Element beim Transfer zwischen den Kontexten von Wissenschaft und Praxis. Den Fokus nur auf die Felder zu legen und damit nur die Divergenzen in den Blick zu nehmen vernachlässigt es, die Profession als verbindendes Element zu integrieren (vgl. Abschnitt 3.1.2).

²¹⁹ Für die Wissenschaftsakteure erscheinen diese Veränderungen als gegeben und akzeptiert und trotz der Heterogenität und aller Widersprüchlichkeit wird Wissenschaftswissen zur systematischen Reflexion wie bisher auch herangezogen (vgl. Abschnitt 5.2).

sich mit der Zunahme von Heterogenität und Widersprüchlichkeit derjenigen des Erfahrungswissens an (vgl. Abschnitt 5.2.1 i.V.m. 5.2.2). Gerade die Praxisakteure wünschen sich aber durch das Wissenschaftswissen mehr Klarheit und Transparenz und sind daher von dieser Entwicklung verunsichert. Entsprechende Erwartungshaltungen und Enttäuschungen im Miteinander von Wissenschafts- und Praxisakteuren ließen sich anhand des Datenmaterials rekonstruieren (vgl. Abschnitt 6.2 i.V.m. 6.3). Damit können die Praxisakteure nicht (mehr) auf die theoretischen Erkenntnisse und deren Wirkkraft vertrauen, sondern sie müssen lernen, mit der widersprüchlichen und vorläufigen Natur dieser Wissensbestände umzugehen (vgl. ebd.). In den Umgang mit nicht formalisierbarem, implizitem Wissen haben Studien zum Erfahrungswissen umfassende Einblicke gegeben (vgl. Abschnitt 2.2.2; Brater 2011; Böhle et al. 2002, Volpert 2000; Molander 1992; Polanyi 1985). Es fehlen allerdings aktuelle Untersuchungen zum Umgang mit dem Wissenschaftswissen jenseits der Diskussionen um mode 2 (vgl. Abschnitt 2.2.1; Gibbons 2009; Latniak/Wilkesmann 2005; Nowotny et al. 2001; Gibbons et al. 1994; Weingart 1999).

Neben diesen veränderten Umgangsweisen der Praxisakteure mit wissenschaftlichem Wissen kristallisierte sich ein ähnlicher Umgang von Wissenschaftsakteuren mit dem wissenschaftlichen Wissen heraus, der bisher noch kaum erforscht wurde. Auch Wissenschaftsakteure wählen Wissenschaftswissensbestände für die Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben und den Transfer aus, da sie unmöglich alle vorhandenen Wissensbestände berücksichtigen und transferieren können (vgl. Abschnitt 5.2.1f.). Die Akteure im Kontext der Wissenschaft müssen somit ihre zu transferierenden Erkenntnisse ebenso herauspicken wie die Akteure der Praxis, um theoretische Erkenntnisse situationsangemessen anwenden zu können (vgl. Abschnitt 5.2.1f.). Das „Erkenntnisplücken“ (vgl. Beck/Bonß 1989, S. 10; Abschnitt 3.2.3) der Praxisakteure, das in der Verwendungsforschung zu einer Frustration bezüglich der Verwendung wissenschaftlichen Wissens beitrug, stellt sich als eine Handlungsnotwendigkeit von Wissenschafts- und Praxisakteuren heraus – und, je nach Zielgerichtetheit des Zuschnitts, als eine Stärke professioneller Akteure (vgl. Abschnitt 5.2.1f.). Während der Umgang mit dem Wissenschaftswissen nach einer adäquaten Auswahl der Wissensbestände verlangt, erfordern Erfahrungswissensbestände das Gegenteil: eine Integration unterschiedlichster Erfahrungen (vgl. Abschnitt 5.2.2). Die In- bzw. Exklusion und gezielte Kombination verschiedener Wissenschaftswissensbestände setzt Entscheidungskompetenzen und Priorisierung voraus (vgl. Abschnitt 5.2.1). Die Integration verschiedener Erfahrungswissensbestände verlangt Akzeptanz und Toleranz trotz Heterogenität und Widersprüchlichkeit (vgl. Abschnitt 5.2.2). Damit gestalten sich beide Wissensbestände auf ihre Weise bereits intrapersonal konfliktträchtig, was sich beim Transfer kumuliert (vgl. dazu auch

Abschnitt 2.1.3). Der Grund für die Kumulation liegt nicht zuletzt darin, dass der Transfer zu einer anderen Person immer auch den Transfer in eine andere Position impliziert. Damit divergieren nicht nur die Wissensbestände der Akteure, sondern auch die wissensbezogenen Relevanzen (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 5.2). Gerade der explorative Zugang dieser Untersuchung erlaubte es, die unterschiedlichen Handhabungen und Anforderungen beim Umgang mit dem professionellen Wissen differenziert zu fassen.

7.1.3 Der Transfer als Professionalisierungsinstrument

Der Transfer wird in dieser Untersuchung als Professionalisierungsinstrument rekonstruiert, was sich erstens in Form eines Professionsverständnisses und zweitens in Form der (Weiter-)Befähigung der (zukünftigen) professionellen Akteure abbildet. Zieht der Transfer als Grundlage in den Professionsdiskurs ein, so wird eine Neudefinition des Transferbegriffs erforderlich.

Ein (gemeinsames) Professionsverständnis als eine Grundlage für Professionalisierung

Der Wissenstransfer bildet die Grundlage für ein (gemeinsames) Professionsverständnis zwischen den professionellen Akteuren. Damit trägt der Wissenstransfer zur Professionalisierung bei (vgl. Abschnitt 6.2.1f.). Die Professionalisierung durch den Wissenstransfer findet in zweierlei Hinsicht statt: zum einen durch die Aus-, Fort- und Weiterbildung der (zukünftigen) Professionellen und zum anderen durch die Genese professionellen Wissens – sei es durch praktisches Handeln im Sinne einer Weiterentwicklung oder durch wissenschaftliche Forschung (vgl. Abschnitt 6.2.1).

Die Professionalisierung der Akteure garantiert den Fortbestand von Professionen und ist damit ein wichtiger Baustein derselben (vgl. Abschnitt 3.2.1; Schützeichel 2007; Pfadenhauer 2003). In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass die Professionalisierung über die Vermittlung der professionellen Wissensbestände hinausgeht. Der wichtigste Aspekt ist es, ein professionelles Verständnis dieser Wissensbestände zu erhalten (vgl. Abschnitt 6.2.1): Ziel des Wissenstransfers ist es deshalb auch, ein Professionsverständnis zu vermitteln oder ein vorhandenes zu modifizieren (vgl. ebd.).

Beim Transfer zur Verständigung versuchen die transferierenden Professionellen die vorhandenen Wissensbestände der anderen zu professionalisieren, indem sie diese möglichst auf einen gemeinsamen Nenner bringen (vgl. Abschnitt 6.2.1). Da nur verstandene und als sinnhaft erlebte Wissensbestände angenommen und damit handelnd umgesetzt werden, ist es Transferziel von

Ausbildungs-, Fortbildungs-, Weiterbildungs- und Forschungsakteuren, ein gemeinsames Verständnis für professionelles Handeln zu erzielen (vgl. Abschnitt 6.2.1). Diese Erkenntnis schließt an Schütz (1992) und Weber (1995; 1972) an, die auf die Bedeutung der eigenen Sinnzuschreibung beim Handeln verwiesen haben (vgl. Abschnitt 2.1f). D.h. das transferierte Wissen muss in die eigenen Bestände so integriert werden, dass die Konstruktion einen Sinn ergibt (vgl. dazu auch Berger/Luckmann 1980).

Im Kontext eines Professionalisierungsprozesses müssen institutionelle Wissensbestände und -ordnungen transferiert werden, die für ein Grundverständnis aller Professionellen konstitutiv sind (vgl. Abschnitt 3.1.1; Abschnitt 2.1.2; Berger/Luckmann 1980). Dies geschieht, indem sowohl explizite, formelle als auch implizite, informelle Wissensbestände in hybrider Form transferiert werden (vgl. Abschnitt 6.2.1 i.V.m. 2.2; Böhle 2004; Schütz 1992; Polanyi 1985 u.a.). Aufgrund der Komplexität eines Transfers von hybridem Wissen, der nicht nur sprachlich explizierbare Wissensbestände betrifft, rücken die Professionellen die Beziehungen zu den Transferpartnern in das Zentrum des Transfers: Sprachliche Komponenten können durch das Erzählen von Beispielen und Geschichten und durch die Unterfütterung mit Emotionen, Werten und Normen etc. erweitert werden, es sind Vergleiche möglich, die Anschlüsse an die Erlebnisse und Wissensbestände des jeweils anderen ermöglichen (vgl. Abschnitt 6.2.1). Durch die so generierte, nicht zuletzt emotionale Nähe zum Anderen können Wissensbestände geteilt und im Wechselspiel der Verständnisweisen so lange transferiert werden, bis ein so weit wie möglich gemeinsames Verständnis aller Transferakteure erzielt ist (vgl. ebd.). Dieses Wechselspiel ermöglicht es, Wissen in seiner Komplexität zu transferieren und in der Auseinandersetzung mit den anderen den gemeinsamen Nenner des Verständnisses auszuhandeln. Diese Aushandlungsprozesse können im Sinne von Strauss (1978) als Arbeitsprozesse verstanden werden, die hier auf die Beziehung gerichtet sind (vgl. Abschnitte 2.1.2f. und 2.2.3). Beim Transfer wird die objektive Wirklichkeit der am Transfer Beteiligten verhandelt, bezogen auf spezifische Wissensbestände. Dabei setzt entweder letztlich im Sinne der Übernahmestrategie die Person ihren Wissensbestand durch, die hierarchisch eine machtvollere Position innehat (vgl. Abschnitt 6.2.1), oder aber der Aushandlungsprozess verläuft demokratisch im Sinne der Vermählungsstrategie (vgl. ebd.). Die mit dem Transfer verbundenen Spannungen zwischen expliziten, impliziten, formellen und informellen Wissensbeständen werden überbrückt, indem an der Beziehung gearbeitet wird. Die dadurch erzielte Nähe ermöglicht eine Aushandlung auf ein gemeinsames Verständnis (vgl. Abschnitt 6.2.1 i.V.m. 2.2.3; Strauss 1978). Dabei bestimmt die Arbeitsaufgabe, die an die Position auf dem Kontinuum gekoppelt ist, im Zusammenhang mit den eigenen Überzeugungen die jeweilige

Strategiewahl für einen Transfer zur Verständigung (vgl. Abschnitt 6.2.1). Während Oliver (2009) den Ausgangspunkt der Strategie im Ort und Janich (2005) ihn im Wissen sieht, sprechen die Befunde der vorliegenden Untersuchung dafür, dass die Arbeitsaufgabe in Verknüpfung mit den eigenen Überzeugungen die Strategie bestimmt (vgl. Abschnitt 3.2.2). Ort – als die positionale Verortung auf dem Kontinuum – und Wissen – als die daran geknüpfte Wirklichkeitsanschauung – bilden beide je einen wesentlichen Aspekt, nur zusammengenommen können sie jedoch die Strategiewahl erklären.

Da die Wissensbestände im Feld der Wissenschaft überwiegend wissenschaftlicher Natur und im Feld der Praxis überwiegend auf Erfahrungswissen bezogen sind, kann in den einzelnen Feldern überwiegend ein Verständnis des dort jeweils für die Bewältigung des Arbeitsalltags bedeutsameren Wissens erlangt werden (vgl. Abschnitt 5.2 i.V.m. 6.2). Damit sind die Akteure beider Felder bei der Professionalisierung aktiv und auf individuelle Weise bei der Professionalisierung gefordert. Nur in der Zusammenspeißung der Wissensbestände kann eine Leistungsqualität erreicht werden, die Langer und Schröer (2011), Schützeichel (2007), Pfadenhauer (2003) u.a. als Professionalität bezeichnen (vgl. Abschnitt 3.1.3).

Die Kohärenz zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis ist von einem gemeinsamen Verständnis gekennzeichnet, das die Akteure einer Profession auszeichnet und sie als Professionelle markiert. Im Kern der Transferprozesse handelt es sich um ein Verstehen, das sich im Sinne von Weber (1995) betrachten lässt (vgl. Abschnitt 2.1.2). Im Handeln, ob zweckrational, affektiv oder traditional, spiegelt sich das Professionsverständnis der Akteure wider (vgl. Weber 1995, S. 15ff.; Abschnitt 2.1.2), so dass der Wissenstransfer immer von der subjektiven Wirklichkeitsdeutung geprägt ist (vgl. dazu auch Abschnitt 2.1.2; Polanyi 1985; Weiss 1975 u.a.). Das grundlegende Verständnis der Profession wird demnach von den Professionellen in seiner allgemeingültigen Form angenommen oder unterschiedlich pointiert ausdifferenziert (vgl. Abschnitt 5.2 i.V.m. 6.2.1). Die subjektiven Deutungen lassen sich nicht unter eines der in der Literatur ausdifferenzierten Professionsverständnisse subsumieren (vgl. Abschnitt 3.1.3; Schützeichel 2007), vielmehr orientiert sich das jeweils ausgewählte Professionsverständnis am professionellen Arbeitsfeld des Akteurs (vgl. Abschnitt 6.2.1). Zum Beispiel verweisen Akteure, die sozialpolitisch tätig sind, eher auf eine Gemeinwohlorientierung, während Akteure in Leitungs- und Managementpositionen auf eine Orientierung an Machtpositionen rekurren und Forschungsakteure im Kontext Sozialer Arbeit tendenziell eine interaktionistische bzw. systemtheroetische Perspektive einnehmen (vgl. Abschnitt 6.2.1 i.V.m. 3.1.3). Bei den Transferformen lassen sich jedoch keine Unterschiede zwischen den Arbeitsfeldern feststellen, da sie unabhängig vom jeweiligen Professionsverständnis in jedem

Arbeitsfeld praktiziert werden (vgl. Abschnitt 6.2). Die Arbeitstätigkeit mit ihren spezifischen Arbeits- und Handlungsweisen und Wissensbeständen ist hingegen für die subjektiven Deutungen der professionellen Akteure ein weitaus wichtigerer Aspekt als die Schwerpunktsetzungen, die durch das Professionsverständnis erfolgen können. Das Professionsverständnis scheint damit eine Hintergrundfolie für die gewählten Handlungsfelder zu bilden, beeinflusst aber nicht unmittelbar die Transferpraxis (vgl. ebd.). Letztlich scheint ein gemeinsamer professioneller Nenner das wichtigste Element des Professionalisierungsprozesses zu bilden (vgl. Abschnitt 6.2.1). Inwiefern sich die verschiedenen Professionsverständnisse tatsächlich in den Handlungsfeldern abbilden, darüber kann in dieser Untersuchung keine Aussage getroffen werden. Es wird hier lediglich eine Tendenz deutlich, die zur Verortung des Professionsverständnisses im Rahmen der Transferpraxis dient. Für weiterreichende Aussagen wären weitere Untersuchungen erforderlich.

Die Befähigung der (zukünftigen) Professionellen als eine Grundlage für Professionalisierung

Durch den Transfer zur Verständigung kann eine Grundlage geschaffen werden, von der ausgehend ein Wissenstransfer zur Handlungsbefähigung möglich ist (vgl. Abschnitt 6.2.1f.). Die Professionalität der Akteure zeichnet sich durch ein Professionsverständnis aus, das sich im professionellen Handeln widerspiegelt (vgl. Abschnitt 6.2.2). Schützeichel (2007) spricht von einem speziellen Wissen, das für Problemlösungen eingesetzt wird und das mit speziellem Können und mit einer speziellen Haltung bearbeitet wird (vgl. Abschnitt 3.1.3; dazu auch Langer/Schröer 2011; Pfadenhauer 2003 u.a.). Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass das theoretische wissenschaftliche Wissen und die Haltung über das Professionsverständnis – mittels eines Transfers zur Verständigung – erworben werden können und dass die Umsetzung, d.h. das Können, handlungspraktisch angeeignet werden muss. Dieser Erwerb des Könnens ist durch einen Transfer der Befähigung möglich (vgl. Abschnitt 6.2.2). Die Professionsliteratur befasst sich genau mit diesen Aspekten, die sich beim Wissenstransfer abbilden; der Transfer wird damit als Professionalisierungsinstrument erkennbar.

Ausgehend von der Verständigung, die die Grundlage der Professionalisierung bildet, ist ein Transfer der Befähigung möglich. Für die Befähigung wurde im Gegensatz zur Verständigung nur eine einzige Strategie rekonstruiert und diese zielt auf eine Handlungsautonomie zur Problemlösung (vgl. Abschnitt 6.2.2). Über das Zugestehen von Handlungsmacht und Vertrauensbeweise von Seiten der Transferierenden wird schließlich das Ausprobieren, Üben und Trainieren begünstigt, damit die zu Befähigenden handlungsfähig werden (vgl. ebd.). Die Befähigung ist an die jeweilige

Position auf dem Kontinuum geknüpft (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 6.2.2), und für jede – als einzigartig rekonstruierte – Position (vgl. Abschnitt 5.1.3) ist eine eigene Kombination hybridisierter Wissenschafts- und Erfahrungswissensbestände erforderlich (vgl. Abschnitt 5.2.3; Abschnitt 7.1.1). Demnach kann im Kontext der Ausbildung nur eine der jeweiligen Position entsprechende Befähigung erfolgen, die wegen der institutionellen Verortung in Fachhochschulen und Universitäten am Wissenschaftswissen orientiert ist (vgl. Abschnitt 5.2.1). Die institutionelle Rahmung bietet, wie Goffman (2009) beschreibt, sozusagen das Prägemuster für die Befähigung und charakterisiert den professionellen Habitus (vgl. Bourdieu 2007; dazu Abschnitt 3.1.2f.). Die Handlungsbefähigung, die in der jeweils eingenommenen Position benötigt wird, kann demnach immer erst in der jeweiligen Position in vollem Umfang erworben werden und muss bei jedem Positionswechsel aufs Neue modifiziert werden (vgl. Abschnitt 6.2.2 i.V.m. 3.1.2f.).

Die Adaption der Mixtur wissenschaftlicher und erfahrungsbezogener Wissensbestände an die jeweilige Position lässt sich in Anlehnung an Schütz (1992) mit dem Bild des Einfindens des Fremden in einen neuen Kontext fassen (vgl. Abschnitt 3.1.4). Aufgrund der zu geringen Passung sind eine Revision vorhandener Muster und die Auseinandersetzung mit Unsicherheiten notwendig. In den Befunden der vorliegenden Untersuchung spiegelt sich dies darin, dass die Professionellen in ihrem Arbeitsalltag Anforderungen bewältigen müssen, für die sie (noch) nicht die positionsentsprechenden Wissensbestände mitbringen. Die Akteure müssen dabei intrapersonale Widersprüchlichkeiten und Zweifel bezüglich eines für die Position unangemessenen Wissensbestands aushalten (vgl. Abschnitt 5.3.3). Eine Adaption der Wissensbestände ist beim Eintritt in die Profession im Rahmen der Ausbildung ebenso erforderlich wie bei jedem Positionswechsel – sei es vom Feld der Wissenschaft in die Praxis, vom Feld der Praxis in die Wissenschaft, von einem Arbeitsplatz oder Arbeitsbereich in einen anderen oder bei jedem Funktionswechsel im Rahmen professioneller Tätigkeit (vgl. ebd.).

Die Überbrückung der Positionswechsel und die Integration in die neue Position gelingt den Professionellen einerseits über den *strukturellen* Rahmen, der mit Instrumenten zur Kompetenzgewinnung ausgestattet ist – wobei deren Einsatz und Umfang bearbeitet werden muss – , und andererseits über die Gestaltung der *Beziehung* zu anderen Professionellen, die im selben Kontext, d.h. nahe der eingenommenen Position beschäftigt sind (vgl. Abschnitt 6.2.2). Die Beziehung zu diesen Personen ermöglicht es, mit dem Wechsel einhergehende Zweifel und Widersprüchlichkeiten auszutauschen und ein Verständnis für die eigene Position zu entwickeln. Die Beziehungskomponente ist keineswegs als beiläufig zu betrachten. Sie gestaltet sich vielmehr als kontinuierlicher Arbeitsprozess, bei dem vor allem die Tragfähigkeit der Beziehungen von

Bedeutung ist und der eine kontextspezifische Hybridisierung von Wissen zur Handlungsbefähigung im Arbeitsalltag ermöglicht (vgl. ebd.). Wie eine solche Befähigung sich schrittweise vollzieht, haben bereits Dreyfus und Dreyfus (1991) in ihrer Untersuchung zur Entwicklung vom Novizen zum Experten dargelegt (vgl. Abschnitt 2.1.1). Allerdings bleibt in der Studie von Dreyfus und Dreyfus gerade der Wissenstransfer am Rande der Aufmerksamkeit. Dennoch bietet sie vor allem eine Erklärung für die wohl prekärste Situation im Professionalisierungsprozess – die der Berufsanfänger (vgl. Abschnitt 5.3.3), die sich im Gegensatz zu ihren langjährig erfahrenen Kollegen (noch) nicht als Experten, sondern als Novizen fühlen (vgl. Abschnitt 2.2.2; dazu auch Pfadenhauer 2003; Hitzler 1994). Berufsanfängern fehlt eben die Erfahrung, d.h. das Erfahrungswissen, weshalb sie tatsächlich weniger kompetent als ihre erfahrenen Kollegen handeln können (vgl. Abschnitt 5.3.3. i.V.m. 2.2.2). Dies begründet den Praxisschock²²⁰, den die Berufsanfänger beim Positionswechsel vom Feld der Wissenschaft in das Feld der Praxis erleben (vgl. Abschnitt 5.3.3). In die in meiner Untersuchung vorgenommene Rekonstruktion des Wissenstransfers lässt sich der Praxisschock auf diese Weise zwanglos einordnen (vgl. ebd.). Hinzuzufügen ist, dass auch ein Wissenschaftsschock identifiziert werden konnte, der bislang in der Literatur noch nirgends beschrieben wird (vgl. Abschnitt 2.2.2f.). In dem vorgelegten empirischen Material bildet sich ein Wissenschaftsschock bei Akteuren ab, die einen Positionswechsel vom Feld der Praxis in das Feld der Wissenschaft vornehmen bzw. neu in die Profession eintreten (vgl. Abschnitt 5.3.3). Der Wissenschaftsschock ist analog begründet wie der Praxisschock: Die vorhandenen Wissensbestände der Akteure sind für die jeweilige neue Position nicht adäquat, die alltäglichen Anforderungen können also mit den vorhandenen Wissensbeständen nicht bewältigt werden. Erst durch die Adaption der Wissensbestände wird ein Einfinden in die Position möglich, womit der Schockzustand nachlässt (vgl. Abschnitt 5.3.3).

Dass das nötige Wissen überhaupt erst in der jeweiligen Position erworben werden kann, ist aus mehreren Studien bekannt (etwa Ackermann/Seek 1999). Sie zeigen auf, dass im Studium kaum Erfahrungswissen gebildet werden kann und dies erst mit der Einsozialisation in den Beruf möglich wird (vgl. Ackermann/Seek 1990, S. 16ff.; Abschnitt 2.2.3). Ackermann und Seek (1999) machen damit auf eine institutionell begründete Problematik aufmerksam, die bereits Bourdieu (2007) und Goffman (2009) schildern (vgl. Abschnitt 3.1.2f.). Diese Problematik kann in der vorliegenden Untersuchung mit den Positionswechseln auf dem Kontinuum abgebildet werden (vgl. Abschnitt 5.3.3). Im Studium kann begrenzt Erfahrungswissen gebildet werden – das belegen auch Ackermann und Seek (1999). Sie konstatieren diese Beschränkung der Erfahrungsgenese, führen sie

²²⁰ Zum Praxisschock vgl. die Abschnitte 2.2.3 und 3.1.4 sowie insbesondere die Studien von Ackermann und Seek (1999), Janich (2005) und die Ausführungen von Schütz (1992).

aber nicht weiter aus. Ergänzend dazu liefert die vorliegende Untersuchung die Erkenntnis, dass Transferinstrumente wie z.B. Lehrforschungsprojekte oder praxisorientierte Seminare zwar das Sammeln von Erfahrungen ermöglichen, die aber nach Umfang und Art nicht annähernd denen entsprechen, die in der dann eingenommenen Position im Feld der Praxis benötigt werden (vgl. Abschnitt 5.3.3). Die im Studium generierten Erfahrungswissensbestände liefern aber den Professionseinsteigern eine Idee von den sie erwartenden Anforderungen im Feld der Praxis (z.B. unter Handlungsdruck zu stehen), sie ermöglichen ein Verständnis für die Notwendigkeit der Aneignung von Erfahrungswissen und erlauben das Sammeln erster Erfahrungen, um über Ankersituationen Hilfestellungen für spätere Aneignungsprozesse zu erhalten (vgl. Abschnitt 6.2.2). Die Erfahrungsgenese im Studium ist also wichtig, kann aber den in der Praxis erforderlichen Erfahrungsumfang nicht annähernd einlösen. Die Problematik einer mangelhaften Erfahrungsgenese im Studium schildert auch Janich (2005) in ihrer Untersuchung (vgl. Abschnitt 3.2.2.). Sie fokussiert auf den fehlenden Kontextbezug und das entsprechende Fehlen von Reflexionsoptionen, die für das Erfahrungswissen notwendig wären (vgl. Abschnitt 3.2.2). Auch Janich zielt dabei unter anderem auf die institutionelle Rahmung und deren Beschränkung ab. In welcher konkreten Form das entwickelte Erfahrungswissen im Studium erworben werden und welchen Beitrag dieses Wissen leisten kann (vgl. Abschnitt 3.2.2), wird jedoch weder von Janich noch von Ackermann/Seek detailliert behandelt. Hier steuert die vorliegende Untersuchung neue, an einem reichhaltigen Material entwickelte Erkenntnisse bei.

Damit wird ein Zusammenhang zwischen den Wissensarten und den durch die Positionswechsel auf dem Kontinuum entstehenden wissensbezogenen Anforderungen sichtbar. Die Untersuchung liefert einen Interpretationsrahmen nicht nur für die Bedeutung der Aneignung von professionellem Wissen in der Ausbildung, sondern auch für die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildungsinstitutionen, die durch ihre Angebote einen wichtigen Beitrag zur Anpassung der Wissensbestände der professionellen Akteure an die Positionserfordernisse leisten (vgl. Abschnitt 3.1.3; Nuissel 2010). Durch diese Einordnung erhalten die Diskussionen über die Inhalte von Ausbildungsmodulen und Konzeptionen von Fort- und Weiterbildungsinstitutionen neues Material. Wie die Untersuchung zeigt, wissen die Akteure in Qualifizierungsinstitutionen, dass die Befähigung an die jeweils eingenommene Position geknüpft ist – sie konzentrieren sich auf ihre jeweiligen Kernkompetenzen und starten gar nicht erst den Versuch, für eine andere Position bzw. ein anderes Feld zu qualifizieren bzw. zu befähigen – selbst wenn dieses sich im professionellen Kontext befindet.

Der Begriff ‚Transfer‘ bedarf einer definitorischen Neubestimmung

Die vorangegangenen Ausführungen stellten dar, wie zentral der Wissenstransfer für Professionen ist und dass sich dieser insbesondere für die Professionalisierung als unerlässlich entpuppt. Dementsprechend wichtig ist es, den Begriff des Transfers genauer zu betrachten und definitorisch zu fassen.

Die Sichtung des Forschungsstandes zeigte, dass meist implizit oder explizit ein eher enger Transferbegriff zugrunde gelegt wird (vgl. Abschnitt 3.3.2). Bei der empirischen Annäherung wurde eindrücklich erkennbar, dass eine definitorische Erweiterung sinnvoll ist. Ein linearer Transferbegriff, von dem die Verwendungsforschung der 1980er Jahre noch ausging, erweist sich als überholt (vgl. Abschnitt 3.2.2). In den späteren Transfermodellen findet sich bereits kein einleisig konstruierter Transferbegriff mehr. Ob die Modelle nebeneinander platziert sind oder miteinander korrelieren (z.B. Bolte/Porschen 2006), ob sie organisational (z.B. Rotationsmodell), akteursbezogen nach innen (z.B. Lernenmodelle) oder nach außen (z.B. Out-The-Door-Modell) orientiert sind (vgl. Abschnitt 3.2.3; Antos 2001; Liessemann 2008 u.a.), immer erfolgt die Betrachtung des Transfers mehrgleisig und mehrdimensional. Doch auch diese Modelle erfassen trotz ihrer Zirkularität kaum plurale Transferwegkombinationen, Weiterführungen von Wissensbeständen, Fortsetzungen der Transferpraxis, Rückkopplungsschleifen, reaktive Dynamiken oder Wechselfolgen für die Transferierenden (vgl. Abschnitt 3.2.3). Sie beschreiben den Prozess des Transfers übereinstimmend in drei bis vier Phasen, die fließend ineinander übergehen (vgl. Abschnitt 3.2.2; Werner 2004; Szulanski 2000; Krogh/Köhne 1998). Bei diesen Untersuchungen werden entweder überwiegend akteursbezogene Veränderungsprozesse anhand formaler Kontextbedingungen analysiert oder es erfolgt eine Bewertung des Transferprozesses aus der Sicht von Kontroll- und Managementstrategien (Abschnitt 3.2.2; Oliver 2009; Steuer 2006). Dagegen integrieren die Modelle der Netzwerk- und Kooperationsstudien eine höhere Komplexität und zielen auf einen weiteren Transferbegriff, explizieren diesen jedoch nicht (z.B. Lunt et al. 2012; Gredig 2011; Sommerfeld 2005). Mit Roelcke (2005) kann festgehalten werden, dass eine funktional-technische Verengung des Transferbegriffs nicht (mehr) zeitgemäß ist, da sie für die Komplexität der Transferpraxis zu schmalpurig ist (vgl. Abschnitt 3.2.2). Für eine Grounded Theory der Transferpraxis ist ein solchermaßen eingegrenzter Transferbegriff nicht tauglich.

Ein Transferbegriff, der dem Transfer als Professionalisierungsinstrument adäquat ist, erfordert in dreifacher Hinsicht eine Erweiterung bzw. Modifikation. Erstens ist ein Abschied von der Fokussierung auf Effektivität, Einheitlichkeit, Überprüfbarkeit und Linearität beim Transfer

erforderlich. Dies wird besonders bei der Analyse der Arbeitsprozesse an der Beziehung und der Struktur erkennbar (vgl. Abschnitt 6.1.1 und 6.1.2). Eine Erweiterung um den Aspekt der Qualität ist erforderlich. In den Studien der Transferforschung wird der Quantität des Transfers meist viel Platz eingeräumt, während die Qualität des Transfers meist unterbelichtet bleibt bzw. gar nicht als solche ausgewiesen wird. In der Studie von Porschen (2008) hingegen wird gerade der Frage der Qualität große Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Abschnitt 3.1.3). Zweitens ist bei einer begrifflichen Bestimmung des Transfers die Einbeziehung von Zirkularität, Fortsetzungsfolgen und Rückkopplungsschleifen erforderlich (vgl. Abschnitt 5.1.3ff.). Dies wird bereits etwa von Nonaka und Takeuchi (2012) thematisiert (vgl. Abschnitt 3.2.3). Trotz der Integration der Prozesshaftigkeit könnte der Transfer seiner lateinischen Grundbedeutung ‚etwas von einem Ort zum anderen bringen‘ treu bleiben (vgl. Abschnitt 3.3.1). Er darf jedoch nicht als einzelner Mechanismus aus einer Transferfolge herausgelöst werden (vgl. Abschnitt 5.1.1ff.). Die Abbildung von Einzelprozessen verstellt den Blick auf den Transfer in seiner Gesamtheit und kann verkürzende bzw. ggf. sogar verfälschende Effekte für dessen Erklärung mit sich bringen. Drittens schließlich wird eine Perspektivenverschiebung im Hinblick auf die Transferakteure erforderlich, denn die Transferakteure sind immer und in jedem Transferprozess zugleich Transferierende und Aneignende, d.h. zugleich Wissen Empfangende, Integrierende und Weitergebende (vgl. Abschnitt 5.3). Soll der Transfer als Professionalisierungsinstrument gezielt eingesetzt werden, ist damit eine definitorische Neubestimmung geboten: Beachtung der Aspekte der Qualität *und* Quantität des Transfers, Integration der Prozesshaftigkeit und -dynamik sowie Einstellung der Perspektive auf die Funktion der Akteure als Transferierende und Aneignende zugleich.

7.1.4 Der Abschied vom ‚Königsweg‘ des Wissenstransfers

Die Suche nach dem Königsweg für den Wissenstransfer hat eine lange Tradition. Aber ein solcher Königsweg lässt sich nicht etablieren. Zu viele Aspekte widersprechen dieser Vorstellung eines „one best way“. Der Wissenstransfer ist ein sich stetig verändernder und von subjektiven Deutungen geprägter Arbeitsprozess und damit definitiv kein plan- und kalkulierbarer Managementprozess. Selbst die Strukturarbeit, die eine systematische Berechnung und Steuerung zu implizieren scheint, kann beim Wissenstransfer trotz aller Kalkulationsbemühungen der Akteure nur teilweise geplant und gemanagt werden. Vor allem aber fügt sich die Beziehungsarbeit nicht in einen kalkulierten Managementprozess, da die Arbeit an der Beziehung immer von allen am Transfer Beteiligten abhängig ist und damit immer einen Faktor der Unberechenbarkeit darstellt.

Wird trotz dieser Unvorhersehbarkeiten und Unkalkulierbarkeiten der Wissenstransfer detailliert geplant, gesteuert und durchgesetzt, sind Trivialisierungen die Konsequenz. Soll Wissen in seiner vollen Komplexität transferiert werden, ist ein Abschied vom ‚Königsweg‘ des Wissenstransfers erforderlich.

Transfer von Wissen ist ein sich stetig verändernder Arbeitsprozess und kein Managementprozess

Wissen zu transferieren setzt eine Arbeitsleistung voraus (vgl. Abschnitt 6.1.1 und 6.1.2). Der Transfer stellt sich nicht einfach ein, sondern bildet sich als ein zweiteiliger Arbeitsprozess ab. Der Arbeitsbegriff wird hier im Rückgriff auf Strauss (1978) verwendet, der unter Arbeit sinnhaftes Handeln fasst. Arbeit kann dabei sichtbar sein, d.h. von den Akteuren als solche wahrgenommen werden, oder aber auch unsichtbar sein und von den Akteuren gar nicht als Arbeit bezeichnet werden (vgl. Abschnitt 3.1.3; Strauss 1978). Diese Aspekte der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit von Arbeitsprozessen finden sich in den Schlüsselkategorien der Beziehungs- und Strukturarbeit beim Wissenstransfer in der vorliegenden Untersuchung ebenso wieder (vgl. Abschnitt 6.1.1ff.) wie in den Konzepten der Wissensarbeit (Willke 1998a), der interaktiven Arbeit (Dunkel/Wehrich 2012) und des subjektivierenden und objektivierenden Arbeitshandelns (Böhle 2004). Über die in dieser Untersuchung rekonstruierten Arbeitsprozesse kann eine Verknüpfung mit den genannten Konzepten erfolgen. Die Arbeitsprozesse bilden dabei eine grundlegende Rahmung für die auf die Handlungsperspektive zielenden Konzepte der Wissensarbeit, der interaktiven Arbeit und des objektivierenden und subjektivierenden Arbeitshandelns.

Die Verknüpfung dieser Konzepte ist nicht neu. Eine Verflechtung der Konzepte der Wissensarbeit (Willke 1998a) und der interaktiven Arbeit (Dunkel/Wehrich 2012) konnte bereits in Abschnitt 2.2.4 nachgezeichnet werden, und die Konzepte des subjektivierenden und objektivierenden Arbeitshandelns sind von vornherein als eng miteinander verwoben konzipiert (vgl. Abschnitt 2.2.2; Böhle 2004; Böhle et al. 2002). In die in der vorliegenden Untersuchung rekonstruierten Arbeitsprozesse an der Beziehung und der Struktur lassen sich alle vier Konzepte in ihrer Verflechtung theoretisch verortet einbetten.

So bietet die hier entwickelte Grounded Theory über den Wissenstransfer für das Konzept der Wissensarbeit eine theoretische Grundlegung an. Im Konzept der Wissensarbeit wird der Fokus auf

den Arbeitsaspekt Professioneller gelegt. Die Arbeitsleistungen von Professionellen bestehen darin, dass sie sich als Wissensexperten eines Faches stetig mit den sich verändernden Wissensbeständen befassen müssen, wenn sie professionell tätig sind (vgl. Willke 1998a). Diese Arbeitsleistungen können als stetiger Wissenstransfer betrachtet werden. Sie konkretisieren sich in Beziehungs- und Strukturarbeit (vgl. Abschnitt 6.1.1 und 6.1.2). Durch diese Konkretisierung wird nicht nur deutlich, *dass* Professionelle ihren Wissenstransfer organisieren bzw. managen (müssen) (vgl. Abschnitt 3.1.3; Willke 1998a, b), sondern auch, *wie* die Professionellen ihr Wissen transferieren (vgl. Abschnitt 3.1.3 i.V.m. 6.2; Abschnitt 7.1.3). Die Arbeitsleistungen Professioneller im Rahmen des Konzepts der Wissensarbeit können so theoretisch unterfüttert werden, wodurch zugleich die Befreiung der Wissensarbeit aus einer reinen Organisations- bzw. Managementaufgabe im organisationalem Kontext gelingt (vgl. Abschnitt 3.1.3 i.V.m. 6.2).

Für das Konzept der interaktiven Arbeit²²¹ bietet die Grounded Theory über den Wissenstransfer eine theoretische Erweiterung an. Die Arbeitsprozesse interaktiver Arbeit beziehen sich auf Interaktionen zwischen professionellen Akteuren divergierender institutioneller Felder und unterschiedlicher Organisationen (vgl. Abschnitt 3.1.3; Dunkel/Wehrich 2012, 2010). Diese Arbeitsprozesse umfassen damit auch den Wissenstransfer. Aber sie reichen über den Aspekt der Interaktion hinaus. Interaktionen bilden beim Wissenstransfer nicht eigentlich einen eigenständigen Arbeitsprozess, sondern einen wesentlichen Bestandteil der Beziehungsarbeit (vgl. Abschnitt 6.1.2). Interaktionen sind immer eingebettet in Beziehungen, die eine grundlegende Bedingung für Interaktionen darstellen; ohne Beziehungen könnten Interaktionen gar nicht stattfinden (vgl. Abschnitt 6.2). Es erscheint daher nicht ausreichend, die Transferarbeit als einen interaktiven Arbeitsprozess unter anderen zu fassen (wie etwa bei Voswinkel/Korzekwa 2005; vgl. Abschnitt 3.1.3 i.V.m. 6.2). Durch die Rekonstruktion der Beziehungsarbeit lässt sich das Konzept der interaktiven Arbeit theoretisch erweitern, genauer gesagt: Es lässt sich in die Grounded Theory des Wissenstransfers als ein Teilaspekt der Beziehungsarbeit vollständig integrieren. Sowohl das Konzept der interaktiven Arbeit als auch das Konzept der Wissensarbeit taugen damit auch im professionellen Kontext und müssen nicht auf den organisationalen Kontext beschränkt bleiben (vgl. dazu Abschnitt 3.1.3).

An das Konzept der interaktiven Arbeit knüpfen Dunkel und Wehrich (2012) das Konzept des subjektivierenden Arbeitshandelns (Böhle 2004). Indem sie anstelle der Interaktion (in) der Arbeit die Arbeit der Interaktion in den Mittelpunkt rücken, erhält der Aspekt des subjektivierenden Handelns größeres Gewicht (vgl. Abschnitt 3.1.3; Dunkel/Wehrich 2012). Die Bedeutung des

²²¹ Das Konzept der interaktiven Arbeit erfolgt der Bezug auf den Aspekt der Interaktion und Arbeit als auch auf den der Arbeit als Interaktion (vgl. dazu Abschnitt 3.1.3).

subjektivierenden Arbeitshandelns im Zusammenhang mit der Wissensarbeit und der interaktiven Arbeit liegt auf der Hand. Zahlreiche Untersuchungen etwa zur industriellen Produktion (vgl. Krenn 2000), zur Informationsverarbeitung (vgl. Pfeiffer 2004) und im Kontext der Dienstleistungsarbeit (vgl. Böhle et al. 2004) kombinieren es mit seinem ‚Gegenbegriff‘, dem Konzept des objektivierenden Arbeitshandelns (vgl. Abschnitt 2.2.2).

Durch die manigfaltigen Untersuchungen zum Arbeitshandeln haben sich in den letzten Jahren die Relevanzen der beiden Konzepte in den wissenschaftlichen Diskussion verschoben. Während das Konzept des objektivierenden Arbeitshandelns relativiert wurde, erhöhte sich die Bedeutung des subjektivierenden Arbeitshandelns (vgl. Abschnitt 2.2.2; Porschen 2008; Böhle 2004; Pfeiffer 2004). In dem in dieser Untersuchung vorgelegten Datenmaterial taucht die enge Verbindung zwischen dem subjektivierenden und dem objektivierenden Arbeitshandeln in jeder Transferform und in drei von fünf Transferstrategien auf (vgl. Abschnitt 6.2).²²² Damit zeigt sich eine natürliche Verknüpfung beider Konzepte in den zu leistenden Arbeitsprozessen. Wie eng die Verknotung der beiden Konzepte beim Wissenstransfer ist, wird dann deutlich, wenn subjektivierendes Arbeitshandeln nicht-intendiert erscheint (vgl. Abschnitt 6.2 i.V.m. 2.2.2).²²³ Anhand des Transfers zur Dienstleistung möchte ich aufzeigen, wie die Akteure damit umgehen, wenn die Integration subjektivierenden Arbeitshandelns nicht in dem sonst üblichen Umfang möglich ist. Schon im Rahmen der Diskussion um professionelle Experten finden sich subjektivierendes und objektivierendes Arbeitshandeln theoretisch aufgearbeitet wieder (vgl. Abschnitt 2.2.2; Pfadenhauer 2003; Hitzler 1994; Dreyfus/Dreyfus 1991). Während in dieser Diskussion die Bedeutung des subjektivierenden Handelns für die Professionellen herausgearbeitet wurde, ließ sich in der vorliegenden Untersuchung eine generelle Abwertung subjektivierenden Arbeitshandelns im Transfer zur Dienstleistung rekonstruieren (vgl. Abschnitt 6.2.3). Durch die Abwertung subjektivierenden Arbeitshandelns geraten die Transferakteure in einen intrapersonalen Konflikt (vgl. Abschnitt 6.2.3 i.V.m. Abschnitt 2.2.4). Dieser Konflikt spiegelt sich in den beiden Transferstrategien beim Transfer zur Dienstleistung wider (vgl. Abschnitt 6.2.3). Interessanterweise betten die professionellen Akteure in die beiden Strategien der Nachhaltigkeit und der Kontrolle dennoch subjektivierendes Handeln ein. In beiden Fällen führt dies zu intrapersonalen Konflikten, die jedoch von den Professionellen hingenommen werden, unabhängig davon, für welche Strategie sie sich entscheiden (vgl. Abschnitt 6.2.3). Der Wissenstransfer beinhaltet also selbst in diesem Fall

²²² Die Verknüpfungen der beiden Konzepte bilden sich in der Vermählungsstrategie (Transfer zur Verständigung), in der Strategie zum autonomen Handeln und zur gemeinsamen Bearbeitung (Transfer zur Befähigung) und in der Nachhaltigkeitsstrategie (Transfer zur Dienstleistung) ab (vgl. Abschnitt 6.2).

²²³ Im Transfer zur Verständigung bildet sich das Ungewolltsein subjektiven Arbeitshandelns in der Übernahmestrategie ab, im Transfer zur Dienstleistung in der Kontrollstrategie (vgl. Abschnitt 6.2).

eine Verknüpfung der Konzepte des subjektivierenden und des objektivierenden Handelns, wobei von den Akteuren zudem eine Gewichtung vorgenommen wird (vgl. Abschnitt 6.2.3 i.V.m. 3.1.3). Die Bedeutung des Subjektiven lässt darauf schließen, dass der Transfer nicht sinnvoll als ein rein formaler Managementprozess zu betrachten ist.

Insbesondere in der Transferforschung wird die Managementperspektive in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Abschnitt 3.2.2; Oliver 2009; Steuer 2006 u.a.). Zwar bilden die planbaren Prozesse einen wesentlichen Transferaspekt, aber nie den einzigen (vgl. Abschnitt 6.1). Daher ist der Wissenstransfer nie vollständig zu managen und zu kontrollieren. Dies bildet sich nicht nur in den Arbeitsprozessen an Struktur und Beziehung ab, sondern auch im Hinblick auf das transferierte Wissen (vgl. Abschnitt 6.2 i.V.m. Abschnitt 5.2),²²⁴ denn bei jedem Transfer wird immer mehr als das explizit ausgewählte Wissen transferiert (vgl. Abschnitt 6.2). Kontrollierbar wäre der Transfer nur dann, wenn stets genau das transferiert würde, was beabsichtigt war. Dies ist schon prinzipiell nur dann möglich, wenn es sich um explizites Wissen handelt (vgl. Abschnitt 2.2). Die Fokussierung auf das explizite Wissen ist aber mit den Debatten um das implizite, nicht formalisierbare Wissen aufgebrochen (vgl. Abschnitt 2.2; Nowotny et al. 2005; Soeffner 2004; Böhle et al. 2002; Volpert 2000; Reichertz 1991; Polanyi 1985). Dass wird auch in den Studien zum Wissen deutlich, wie z.B. in den Untersuchungen zum Erfahrungswissen (vgl. Abschnitt 2.2.2; z.B. Böhle 2004; Schütz 1992), zur Wissenaneignung (z.B. Dreyfus 1991) und zur Aushandlung von Wissen (z.B. Strauss 1978). In der hier vorgelegten Untersuchung wurde denn auch eine mehrdimensionale und hybride Transferpraxis rekonstruiert (vgl. Abschnitt 5.2.3 i.V.m. 6.3.3). Auch anhand des Wissens selbst wird also erkennbar, dass der Transfer keinen reinen Managementprozess darstellen kann.

Die Verbindung der Konzepte der Wissensarbeit, der interaktiven Arbeit, des subjektivierenden und des objektivierenden Arbeitshandelns im Rahmen der hier generierten Grounded Theory über den Wissenstransfer trägt dazu bei, die Bedeutung des Subjektiven beim Wissenstransfer zu verstehen. Die subjektive Komponente hat zur Folge, dass der Transfer nicht einfach nach Plan verläuft. Die Plan- und Steuerbarkeit des Wissenstransfers wird zudem durch die wissensbezogenen Bedingungen utopisch – denn es wird immer mehr transportiert als das Wissen, dessen Transfer intendiert ist. Insgesamt sind die unterschiedlichen Arbeitsprozesse, die beim Transfer zu leisten sind, immer auch subjektiv und akteursbezogen motiviert und geprägt und daher niemals komplett

²²⁴ Angeschnitten wurde dieser Aspekt bereits weiter oben bei der Diskussion um die professionellen Experten (vgl. dazu auch Abschnitt 2.2.2).

systematisch und formal strukturierbar. Wird einzig auf die Managementkomponente fokussiert, so wird diese subjektive Seite ignoriert, was den Transfer jedoch maßgeblich beeinflusst.

Strukturarbeit ist mehr als ein plan- und steuerbarer Prozess beim Transfer

Die strukturellen Bedingungen sind seit jeher in den Untersuchungen zum Transfer von herausragender Bedeutung (vgl. Abschnitt 3.2.2; Oliver 2009; Steuer 2006; Janich 2005 u.a.). Auch in der vorliegenden Untersuchung spiegelt sich diese Notwendigkeit für die Transferpraxis, jedoch in einer neuen Kategorie, der Strukturarbeit. Die Strukturarbeit ist nicht nur ein systematischer und steuerbarer Transferprozess, der, vorab gründlich geplant, die Regularien für die Transferpraxis bestimmt, sondern ein stetig zu leistender Arbeitsprozess professioneller Akteure (vgl. Abschnitt 6.1.1). Im Rückgriff auf Strauss (1978) kann die Strukturarbeit als Ergebnis eines vorangegangenen Aushandlungsprozesses interpretiert werden (vgl. Abschnitte 2.2.2 und 7.1.2), und im Anschluss daran ist sie stetig neu zu leisten (vgl. Abschnitt 6.2). Im vorgelegten Datenmaterial bildet sich die Strukturarbeit dreiteilig ab (vgl. Abschnitt 6.1.1). Zu leisten ist erstens die Arbeit an der Struktur, zweitens die Arbeit mit der Struktur und drittens die Arbeit in der Struktur. Diese Erkenntnisse werfen ein neues Licht auf die Strukturarbeit. Eine a priori festzulegende optimale Transferstruktur ist nicht möglich (vgl. ebd.). Die professionellen Akteure passen im Optimalfall laufend die Strukturen im Transferprozess an den Wissenstransfer an, damit ein adäquater Transfer für alle Beteiligten weitgehend möglich wird (vgl. Abschnitt 6.2). Die Schaffung eines strukturellen Rahmens für einen effektiven und effizienten Transfer reicht daher nicht aus (vgl. Abschnitt 3.2.2; Steuer 2006; Janich 2005; Oliver 2009). Die Studien der Transferforschung betrachten die Arbeit an der Struktur als äußerst wesentlich, lassen aber die Strukturarbeitsprozesse der Akteure beim Transfer selbst, wie sie in dieser Untersuchung rekonstruiert werden konnten, unbeachtet. Die Strukturauseinandersetzungen beziehen sich im Rahmen der Transferforschung eher auf eine statische Komponente vorab zu erfüllender Bedingungen, aber weniger auf die Arbeitsprozesse, die für eine flexible Strukturgestaltung und -erhaltung je nach Transfergegebenheiten immer neu auszuloten sind (vgl. Abschnitt 6.2 i.V.m. 3.2.2).

Im Hinblick auf die statische Strukturierung des Transfers konnten in dieser Untersuchung zahlreiche Transferinstrumente rekonstruiert werden (vgl. Abschnitt 6.2.1ff.). Transferinstrumente bilden, insbesondere im Bereich der Arbeits- und Industrieforschung, der Organisationsforschung und der Netzwerkforschung, einen vielfach bearbeiteten Untersuchungsgegenstand (vgl. Abschnitt 3.1.3; Porschen 2008; Bolte/Porschen 2006 u.a.). Oft werden sie grob als Gruppen- oder

Projektarbeit gefasst, d.h. eher als Arbeits- und Strukturbedingungen, aus denen dann z.B. in der Untersuchung von Bolte und Porschen (2006) neue Modelle für den Transfer entwickelt werden (z.B. das Wanderermodell oder das Beauftragtenmodell) (vgl. Abschnitt 3.1.3). In der in der vorliegenden Untersuchung unternommenen Rekonstruktion der Transferinstrumente fällt zunächst eine große Vielfalt an Transferinstrumenten ins Auge, die genuin in den Organisationen und Arbeitsfeldbereichen vorhanden sind (vgl. Abschnitt 6.2.1ff.). Je nach Transferform unterscheiden sie sich in ihrer Funktion: als Präsentationsinstrumente beim Transfer zur Verständigung (vgl. Abschnitt 6.2.1), als Kompetenzinstrumente beim Transfer zur Befähigung (vgl. Abschnitt 6.2.2) und als Legitimationsinstrumente beim Transfer zur Dienstleistung (vgl. Abschnitt 6.2.3). Die Instrumente sind also nicht nur allgemein auf den Transfer gerichtet, sondern zielen auf die Funktion des Wissens beim Transfer ab (vgl. ebd.). Da sie so natürlich in den Arbeitsalltag der Professionellen integriert sind (z.B. Teamsitzungen, Einzelgespräche, Seminare, Fortbildungen, Projekttreffen für Forschungsvorhaben), veranschaulichen sie die Alltäglichkeit des Transfers. Sie müssen professional, organisational und von staatlicher Seite gefordert in den Arbeitsalltag integriert werden (vgl. Abschnitt 6.2). Auch in ihnen zeigt sich, dass die Bedeutung der Strukturschaffung zu relativieren ist; Strukturnutzung, -modifikation und -erhalt sind ebenso konstitutive Bestandteile der Strukturarbeit, die laufend geleistet werden müssen.

Die Unberechenbarkeit und Unsichtbarkeit der Beziehungsarbeit beim Transfer

Neben dem Arbeitsprozess an der Struktur ist der Arbeitsprozess an der Beziehung für jeglichen Wissenstransfer unerlässlich. Die Arbeitsprozesse der Beziehung gestalten sich besonders voraussetzungsvoll für den Wissenstransfer, da sie zum einen den Transfer unberechenbar machen und zum anderen nur schwer in ihrer Komplexität sichtbar zu machen sind. Zunächst ist hier auf den Begriff der Beziehung zu verweisen, der sich bereits in der Soziologie Webers (1972) findet, aber auch bei Berger und Luckmann (1980), Keller (2013), Reichertz (2013) und anderen (vgl. Abschnitt 2.1.2). In der Dimension der Beziehung werden beim Wissenstransfer Arbeitsprozesse abgebildet, die ein soziales Handeln in Beziehungen darstellen (vgl. Weber 1972). Da es sich um eine Verkettung gesellschaftlich gerahmter Interaktionen handelt, sollte von Beziehungen und nicht lediglich von Interaktionen gesprochen werden (vgl. Abschnitt 3.1.3; Schröder et al. 2012; Dunkel/Wehrich 2012; Goffman 2009; Lau/Beck 1989). Erste Ansätze dazu finden sich in der Verwendungsforschung, bei der sich Beziehungen in Form von Macht- und Herrschaftsverhältnissen als hinderliche Komponente für den Transfer herausstellen (vgl. Abschnitt

3.2.2; Lau/Beck1989, Beck/Bonß 1989). Problematische Beziehungsverhältnisse dieser Art stellen auch in der Rekonstruktion der vorliegenden Untersuchung eine Herausforderung dar und können den Transferverlauf beeinträchtigen (vgl. Abschnitte 6.3 und 7.1.5). So entstehen z.B. in hierarchisch gehandhabten Herrschaftsverhältnissen, in denen Wissen als Fakten gelabelt transferiert werden muss, schwierige Beziehungen. Die Schwierigkeiten bilden sich aber auch in Diskussionen zwischen den Akteuren um die Anerkennung von Wissensbeständen ab, wenn die Deutungshoheit qua Position den Transferierenden zuteil wird (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 6.3). Doch es gibt nicht nur von Macht und Herrschaft geprägte Transferstrategien. Die Befragten in dieser Untersuchung sind überwiegend mit dem Transfer zufrieden. Im Datenmaterial lassen sich demokratisch-partizipative Transferstrategien rekonstruieren, bei denen tragfähige Beziehungen das Fundament bilden (vgl. Abschnitt 6.2). Diese Beziehungen verlaufen wesentlich geräuschloser und prägen als meist unsichtbare und wenig beachtete Arbeitsprozesse den Arbeitsalltag Professioneller (vgl. ebd.). Die Rekonstruktion der Beziehungsarbeit erlaubt es, die gesamten Beziehungsaspekte zu erfassen und nicht nur die problematischen in den Vordergrund zu rücken. Die kritische Perspektive, wie sie in der Verwendungsforschung im Hinblick auf die Transferbeziehungen eingenommen wurde, erweist sich als unvollständig.

Die hier vorgelegte Grounded Theory beinhaltet eine Bandbreite an Beziehungsmustern, die sich in verschiedenen Transferstrategien in den einzelnen Transferformen abbilden (vgl. Abschnitt 6.2). Am wichtigsten ist die Beziehung zwischen den Akteuren beim Transfer zur Befähigung, da ohne eine Beziehung zwischen den Akteuren eine Befähigung utopisch ist (vgl. Abschnitt 6.2.2), denn beim Transfer zur Befähigung muss ein möglichst exakter Zuschnitt des zu transferierenden Wissens gefunden werden. Dieser Zuschnitt erfolgt im Anschluss an die vorhandenen Wissensbestände des anderen. Einzig durch die Beziehung zwischen den Akteuren gelingt diese Anknüpfung an die vorhandenen Nahtstellen. Die Beziehung zwischen den Akteuren generiert gegenseitige Offenheit und Vertrauen, wodurch Raum für das Üben und Trainieren von neuen Handlungsweisen kreiert wird, indem Unverständnisse ebenso mitgeteilt werden können wie Aha-Erlebnisse und Lernerfolge (vgl. ebd.).

Auch beim Transfer zur Verständigung ist die Beziehung zentral, wenngleich in einer anderen Form (vgl. Abschnitt 6.2.1). Es geht hier nicht um einen möglichst exakten Zuschnitt bzw. eine hundertprozentige Verständigung, sondern im Fall der Vermählungsstrategie um eine gegenseitige Annäherung der Akteure im Beziehungsverlauf in Form einer Vermählung der Wissensbestände. Die Beziehung kann jedoch auch genutzt werden, um dem anderen eigene Verständnisweisen

(Deutungen) aufzuoktroieren, wofür eine Machtbeziehung vorhanden sein bzw. gewählt werden muss (vgl. Abschnitt 6.2.1). Die Beziehungsarbeit beim Transfer zur Verständigung setzt damit noch vor der Beziehungsarbeit beim Transfer zur Befähigung an, sie ist in der zeitlichen Abfolge stets zuerst zu leisten (vgl. ebd.). Beim Transfer zur Dienstleistung schließlich sind die Beziehungen zwischen den Professionellen und den Akteuren des Marktes bzw. der Politik sehr belastet (vgl. Abschnitt 6.2.3). Die Professionellen versuchen diese Beziehungen entweder nachhaltig positiv zu gestalten oder zu kontrollieren (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung veranschaulichen, dass die unterschiedlichen Beziehungsformationen in den Transferformen sowohl von einem Miteinander als auch von einem Gegeneinander der Transferakteure charakterisiert sind. Sie zeigen, inwiefern die Arbeitsprozesse an den Beziehungen die Beziehungen im Transferverlauf verändern (können). Demnach sind Beziehungsaufbau, -pflege, -modifikation und -erhalt für den Transferverlauf bedeutsam und deshalb stetig von den professionellen Akteuren zu leisten (vgl. Abschnitt 6.2). Die Kraft, die hinter bzw. in den Beziehungen beim Wissenstransfer steckt, hat große Auswirkungen auf die Transferpraktiken, die bislang kaum erforscht wurden. Weil Beziehungen immer von allen an der Beziehung beteiligten Akteuren geprägt und gestaltet werden, würde es sich lohnen, diesen Unberechenbarkeits- und Unsicherheitsaspekt in zukünftige Forschungsvorhaben zum Transfer zu integrieren.

Durch die Grounded Theory über die Transferpraxis ließ sich das Zusammenspiel zwischen Struktur- und Beziehungsarbeit beim Wissenstransfer verdeutlichen. Beide Arbeitsprozesse zielen auf unterschiedliche, aber gleichermaßen relevante Transferaspekte. Während bei der Beziehungsarbeit die sozialen, zwischenmenschlichen Aspekte im Vordergrund stehen, die über die Qualität des transferierten Wissens entscheiden, bietet die Strukturarbeit eher die Rahmungen, innerhalb derer Beziehungsarbeit geleistet werden kann und muss, und gewährleistet damit die Quantität des transferierten Wissens. Demnach greifen die beiden Arbeitsprozesse ineinander und sind voneinander abhängig. Die Reißverschlussmetapher veranschaulicht das systematische Ineinanderwirken von Beziehungs- und Strukturarbeit beim Wissenstransfer professioneller Akteure in ihrem Arbeitsalltag. Zur Interpretation dieser doppelten Prozesshaftigkeit kann auf das Konzept der Aushandlungsprozesse von Strauss (1978) zurückgegriffen werden (vgl. Abschnitt 2.1.2). Das Besondere an der Untersuchung von Strauss ist die Rekonstruktion flexibel zu handhabender organisationaler Strukturen, die eine Auseinandersetzung zwischen den Akteuren implizieren. Die Struktur ist somit im Handeln präsent und insofern durch Handeln veränderbar (vgl. Abschnitt

2.1.2; Strauss 1978; Strübing 2008). Die von Strauss rekonstruierten Aushandlungsprozesse beschreiben die Beziehungsarbeit und sind damit als ein Bestandteil der Arbeitsprozesse der Transferpraxis zu betrachten (vgl. Abschnitt 6.1.1ff.). Die hier vorgestellte Grounded Theory über den Wissenstransfer konstituiert sich jedoch professional und verlässt damit den organisationalen Kontext, der im Zentrum der Untersuchung von Strauss steht (vgl. Abschnitt 5.1 i.V.m. 2.1.2).

Trivialisierungsfolgen beim Versuch der Durchsetzung eines ‚Königswegs‘

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, kann es keinen Königsweg des Wissenstransfers geben, da dieser eine Trivialisierung bedeuten würde. Im Datenmaterial bildet sich eine hochkomplexe Transferpraxis mit drei Transferformen und fünf Transferstrategien ab (vgl. Abschnitt 6.2). Dies wurde hier für den Kontext der Sozialen Arbeit geleistet. In anderen Professionen könnten evtl. weitere Formen und Strategien auftauchen; dazu wären weitere Untersuchungen erforderlich.

Letztlich lässt sich der Wissenstransfer nicht auf einen Transferweg einengen, ein einheitliches Modell ist kaum zu erstellen. Dafür spricht schon die Vielzahl der Transfermodelle in der Literatur (vgl. Abschnitt 3.2.2), die jedoch meist einzelne Aspekte fokussieren. Nonaka und Takeuchi (2012) konzentrieren sich auf die Umwandlung des Wissens beim Transfer (Wissensspirale) und damit auf den Wissensaspekt. Andere Modelle zielen eher auf technologisch-strukturelle Aspekte und die Strukturarbeit, etwa von Bozemann (2000). Krogh und Köhne (1998) beziehen sich auf die Transferstrategien (vgl. dazu auch Werner 2004; Suzlanski 2000). Die hier vorliegende Untersuchung hat sich die Rekonstruktion der gesamten Transferpraxis zum Ziel gesetzt. Denn durch die Betrachtung der gesamten Transferpraxis wird die ganze Komplexität des Wissenstransfers erst sichtbar.

Dies fällt insbesondere dann auf, wenn eine Beschneidung des transferierten Wissens erforderlich wird, wie dies beim Transfer zur Dienstleistung deutlich wird (vgl. Abschnitt 6.2.3). Der Transfer zur Dienstleistung basiert auf gesetzlichen Vorschriften, die von professionellen Akteuren Handlungsbegründungen verlangen, welche von den das Gesetz vertretenden Akteuren eingefordert und kontrolliert werden (vgl. Abschnitt 3.4 i.V.m. 6.2.3). Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung verweisen auf eine massive Prägung des Wissenstransfers durch diese externen Akteure (vgl. Abschnitt 5.1.4). Professionelle Akteure Sozialer Arbeit sind beim Transfer zur Dienstleistung bemüht, eine stetige Balance zwischen der Weitergabe von professionellen

Wissensbeständen und der Bewahrung und Kontrolle von Wissensbeständen aufrechtzuerhalten (vgl. Abschnitt 6.2.3 i.V.m. 5.1.4). Insbesondere in dieser Transferform sind Widersprüche zwischen Profession und Markt anzutreffen und zu überwinden (vgl. Abschnitt 6.2.3).²²⁵ Die Marktakteure fokussieren auf das kulturelle Kapital, welches in ökonomisches transformiert werden soll (vgl. Abschnitt 3.1.1; Bourdieu 2007). Die Professionellen ringen im Transfer zur Dienstleistung um die Erhaltung und Beachtung ihres kulturellen und symbolischen Kapitals, das für die Marktakteure jedoch nicht relevant ist (wodurch diese Wissensbestände vernachlässigt werden) (vgl. Abschnitt 6.2.3). Es sind insbesondere die Schwierigkeiten, die in der Sichtbarmachung und Greifbarkeit des symbolischen und kulturellen Kapitals liegen, die bei den Marktakteuren zu einer Aberkennung dieses Kapitals bzw. zur Aufwertung der Wissensbestände führen, die sich in ökonomisches Kapital transformieren lassen (vgl. ebd.). Das soziale Kapital, das sich in den Arbeitsprozessen der Beziehungsarbeit manifestiert, bleibt für die Professionellen mit der wichtigste Aspekt, für die Marktakteure ist es jedoch unsichtbar bzw. erscheint irrelevant (vgl. Abschnitt 6.2.3). Im Gegensatz dazu erscheinen Messverfahren und Steuerungsinstrumente, die zum Vergleich professioneller Leistungen im Sinne einer marktbezogenen Transparenz eingesetzt werden, den Professionellen höchst problematisch. Die Schwierigkeit professioneller Akteure liegt in der Trivialisierung ihrer Arbeitstätigkeiten begründet, denn deren Umfang kann nur durch eine Komplexitätsreduktion punktuell mit solchen Instrumenten abgebildet werden (vgl. ebd.). Einige Aspekte professioneller Tätigkeiten eignen sich zum Transfer im Sinne einer Messung, wie z.B. Belegzahlen. Doch die Problematik besteht darin, dass die wesentlichen professionellen Aspekte, die sich in dieser Untersuchung in den Arbeitsprozessen der Struktur und Beziehung dekodieren, sich weder in ihrer Komplexität greifen noch in einheitlich strukturierte Abläufe pressen lassen (vgl. Abschnitt 6.2.3 i.V.m. 3.4). Auf diese Widersprüche und die damit verbundenen Problematiken verweist Vormbusch (2012) eindrücklich in seiner Untersuchung zur ‚Herrschaft der Zahlen‘. Vormbusch schlägt zur Abbildung professioneller Leistungen eine Verbindung zwischen dem Zählen und dem Erzählen vor, was er als „Sozio-Kalkulation“ (Vormbusch 2012, S. 206) bezeichnet (vgl. Abschnitt 3.4). Genau diese Verbindung findet sich in der Transferstrategie der Nachhaltigkeit beim Transfer der Dienstleistung. Dieser Versuch einer Verbindung zwischen dem Zählen und dem Erzählen ist aber für die professionellen Akteure nur schwer umzusetzen, schon aufgrund der Aberkennung ihrer Wissensbestände bzw. Kapitalien, aber auch wegen der Schwierigkeit, das Erzählen für die Transferpartner fassbar zu machen (vgl. Abschnitt 6.2.3 i.V.m.

²²⁵ In Praxisorganisationen bilden sich diese Widersprüche ebenso ab wie in Wissenschaftsorganisationen, in Forschungsprojekten ebenso wie in Praxisprojekten. Damit ist die gesamte Profession der Sozialen Arbeit mit all ihren Bereichen in den Feldern Wissenschaft und Praxis damit konfrontiert.

3.4). Die Reaktion und Konsequenz professioneller Akteure drückt sich noch in einer anderen Strategie aus: Neben der Strategie der Nachhaltigkeit wird auch eine Kontrollstrategie praktiziert, in der sich eine Abwehrhaltung gegen die Dominanz des zählbaren, quantitativen Wissens ausdrückt (vgl. Abschnitte 6.2.3, 7.1.2). Im Rahmen dieser Strategie verkaufen die Akteure ihre Wissensbestände als ‚Mogelpackung‘ und versuchen damit die Kontrolle über ihren Bereich zu behalten (vgl. dazu Abschnitt 7.1.2). Ähnliche Aspekte finden sich in der Diskussion um die Evidenzbasierung und damit im Zusammenhang stehende Komplexitätsreduktionen bzw. in der Diskussion über die Einführung von entsprechenden Kontrollsystemen (vgl. Abschnitt 3.1.3; Yoo et al. 2012; Vahsen/Mane 2010; Dewe 2009; Bernstein 1999 u.a.). Der Wissenstransfer ist in diesem Fall also von den Professionellen nicht frei gestaltbar, sondern stark von professionsexternen Akteuren und Vorgaben geprägt (vgl. Abschnitt 5.1.4). Die Schwierigkeit besteht darin, den Gehalt der Wissensbestände zu transportieren, ohne die Qualität der Wissensbestände zugunsten eines rein quantitativen Transfers zu reduzieren und zu minimieren (vgl. Abschnitt 6.1.1f.). Der Weg, den Vormbusch (2012) vorschlägt, wäre prinzipiell gangbar, dafür spricht die rekonstruierte Strategie der Nachhaltigkeit. Zur Unterstützung wäre weitere Forschung erforderlich, um zunächst die Möglichkeiten der Erfassung des Erzählbaren zu rekonstruieren und auszuarbeiten. Im Anschluss daran wäre es dann notwendig, eine Reform der Leistungserfassungen zu erreichen.

Zusammenfassend führt der Versuch, professionelles Wissen und Handeln auf einige Aspekte zu reduzieren, zur Trivialisierung professioneller Tätigkeiten. Einzig der Abschied vom ‚Königsweg‘ erlaubt es, die Komplexität professioneller Transferpraxis zu integrieren und damit dem professionellen Wissen und Handeln gerecht zu werden.

7.1.5 Transferprobleme werden immer bestehen!

Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben gezeigt, dass der Wissenstransfer herausfordernd und voraussetzungsvoll für die Professionellen ist und von zahlreichen Problematiken durchsetzt ist. Transferbarrieren sind Teil des Transfers, was vor allem darin gründet, dass die beteiligten Akteure unterschiedliche Wissensbestände besitzen, die beim Transfer aneinander anschlussfähig gemacht werden müssen. Die Professionellen leisten permanent die Überwindung dieser Transferproblematiken. Da sich die Schwierigkeiten beim Transfer nicht ausschalten lassen, besteht für die Akteure die Lösung darin, einen adäquaten Umgang mit den Transferbarrieren zu finden.

Transferproblematiken in Beziehungs- und Strukturarbeitsprozessen

Die Transferproblematiken sind der Transferpraxis genuin, da die unterschiedlichen Wissensbestände der am Transfer beteiligten Akteure aneinander abgestimmt werden müssen (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 5.2.3). Professionelle Akteure benötigen aufgrund ihrer einzigartigen Position auf dem Kontinuum unterschiedliche Wissensbestände zu ihrer Aufgabenbewältigung (vgl. Abschnitt 5.2.3). Jeder Wissenstransfer vollzieht sich zu einer anderen Person mit anderen Wissensbeständen und zugleich in eine andere Position, in der andere Wissensbestände erforderlich sind (vgl. Abschnitt 5.1.2 i.V.m. 5.2.3). Die Einzigartigkeit subjektiver Wissensbestände führt zu divergierenden Deutungsmustern und Verständnisweisen, wie dies bei Berger und Luckmann (1980) theoretisch aufgearbeitet wurde (vgl. Abschnitt 2.1.2). Zu dieser generellen Subjektivität der Wissensbestände ist beim Wissenstransfer professioneller Akteure ergänzend die institutionelle Prägung der Wissensbestände der Akteure durch ihre Verortung in den Relevanzsystemen der Felder Wissenschaft bzw. Praxis oder im Mittelfeld hinzuzunehmen (vgl. Abschnitt 7.1.3; siehe auch Goffman 2009; Bourdieu 2007). Subjektive Wirklichkeiten prägen die Deutungsmuster und damit die Weltanschauungen (vgl. Abschnitt 2.1.1f.; Rorty 1987; Berger/Luckmann 1980). Die Divergenz subjektiver Deutungsmuster führt dazu, dass jeder Transfer insofern problematisch ist, als das transferierte Wissen unter Umständen nicht verstanden oder nicht angenommen wird und deshalb der Transfer nicht stattfinden kann oder nicht einmal gewollt wird (vgl. Abschnitt 6.3.1ff.). Die Gründe liegen im strukturellen Bereich ebenso wie im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen. Während Strukturprobleme auf unterschiedlichen Feldlogiken basieren, die mit spezifischen Feldanforderungen, Feldaufgaben und einer feldtypischen Sprache einhergehen, ist der Bereich persönlicher Beziehungen von Macht- und Herrschaftsrangeleien, unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Interaktionsproblemen durchzogen (vgl. ebd.). Dabei wird die zu überwindende Transferkluft zwischen den Akteuren größer, je weiter die Akteurspositionen auf dem professionellen Kontinuum voneinander entfernt sind. Denn je größer die Distanz zwischen den Akteuren ist, desto schwieriger und langwieriger gestaltet sich der Verständigungsprozess und desto geringere gegenseitige Wissenszugewinne werden von den professionellen Akteuren erwartet (vgl. Abschnitte 6.3.1ff., 7.1.1). Einzig tragfähige Beziehungen, die aufgebaut, gepflegt und erhalten werden müssen, und Strukturen, die flexibel genug sind, um ausreichenden situationsbezogenen Modifikationsraum zu geben, steuern dem gegen (vgl. Abschnitt 6.1.1f. i.V.m. 6.3.1f.).

Diese Erkenntnisse über die Problematiken beim Transfer sind nicht neu, sondern umfassen

Schwierigkeiten und Herausforderungen, die schon früher benannt wurden. Konkret zeigt sich dass z.B. in den von Lau und Beck (1989) konstatierten Macht- und Herrschaftsaspekten in Bezug auf die An- bzw. Aberkennung der Wissensbestände professioneller Wissenschafts- und Praxisakteure (vgl. Abschnitt 3.1.3; dazu auch Goffman 2009). Im Rahmen der Verwendungsforschung resultiert die An- bzw. Aberkennung der Wissensbestände aus unterschiedlichen Erwartungen und folglich auch Enttäuschungen über das Transferergebnis. Die wissenschaftlichen Wissensbestände waren nicht in dem erwarteten Ausmaß und der gewünschten Formation in der Praxis aufzufinden (vgl. Abschnitt 3.3.2; Bonß 2003; Lau/Beck 1989; Beck/Bonß 1989). In der vorliegenden Untersuchung beziehen sich die Erwartungshaltungen der am Transfer beteiligten Akteure ebenfalls auf das Transferergebnis. Allerdings wurden hier nicht allgemeine Erwartungen zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren, sondern individuelle Erwartungshaltungen im Hinblick auf den eigenen Zugewinn an Wissen rekonstruiert (vgl. Abschnitt 6.3.3). Wird für den eigenen Wissensbestand kein Zugewinn oder ein zu geringer Zugewinn erwartet, überlegen die Akteure, einen bestehenden Transfer abzubrechen, bzw. streben erst gar keinen Transfer an (vgl. ebd.). Damit versuchen die Professionellen Transferenttäuschungen zu vermeiden. Die Begründungen für bzw. gegen einen Transfer liegen jedoch ebenfalls in der An- bzw. Aberkennung der Wissensbestände der anderen und in den strukturellen Macht- und Herrschaftsvoraussetzungen, die z.B. eine Transferverweigerung zulassen. Dies wird auch in der Studie zu Interaktion und Arbeit von Dunkel und Wehrich (2012) diskutiert. Enttäuschte Erwartungen gründen dieser Studie zufolge in Interaktionsproblemen, die besonders bei Interessenkonflikten, wie z.B. beim Konflikt professioneller Interessen mit Marktinteressen,²²⁶ entstehen. Die unterschiedlichen Interessenlagen können bei den am Transfer Beteiligten zu Fehlinterpretationen führen und Irritationen hervorrufen, die letztlich in Enttäuschungen und damit in einen Rückzug aus einem demokratisch-partizipativen Transfergeschehen münden (vgl. Dunkel/Wehrich 2012; 2010; dazu Bouncken 2011; siehe auch Abschnitt 3.3.2 i.V.m. 6.3.1ff.). Insgesamt spiegelt sich eine enge Verflechtung von Struktur- und Beziehungsschwierigkeiten wider, die sich in ihrem Ausmaß nur auf der subjektiven Ebene der Professionellen zeigen konnte.

Die Grundschwierigkeit beim Transfer resultiert aus Sprach- und Kommunikationsproblemen, die die am häufigsten rekonstruierte Transferproblematik darstellen (vgl. Abschnitt 3.2.1; Antos 2001). Da in jeder Form von Beziehungsnetzwerken Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten auftreten, ist der Umgang damit unerlässlich (vgl. Abschnitt 6.3.1). Die Überwindung dieser Schwierigkeiten wird durch Übersetzungsleistungen angestrebt, deren Schwerpunktsetzung in den

²²⁶ Dunkel und Wehrich (2012) beziehen diese Interessenkonflikte besonders auf die gegenwärtige Entwicklung der Vermarktlichung.

vorhandenen Studien variiert. Der Fokus liegt z.B. bei Milton (2012) oder bei Davison (2009) auf sprachlichen Übersetzungsmodi, bei Bolte und Porschen (2006) hingegen auf der Schaffung von Teilhabebedingungen für interaktive Übersetzungsleistungen (vgl. Abschnitt 3.2.1). Die Überwindung von Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten ist mithin nicht nur ein rein kognitiv zu leistender Prozess, sondern auch handelnd möglich. Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten konnten in der vorliegenden Untersuchung als Verständigungsprobleme rekonstruiert werden, die in den Strukturbedingungen unterschiedlicher Feldlogiken und -anforderungen gründen. Diese Verständigungsprobleme erfordern zu ihrer Bearbeitung tragfähige Kooperationsbeziehungen; die Lösungsmuster gehen also über den rein sprachlichen Aspekt hinaus bzw. betten diesen in einen Kontext ein (vgl. Abschnitt 6.3.1). Die Akteure arbeiten kontinuierlich am Aufbau, dem Erhalt und der Tragfähigkeit von Beziehungen, um Verständigungsprobleme zu minimieren. Dabei versuchen sie durch die Schaffung von Strukturen, deren Modifikation und Erhalt einen für die Bearbeitung der Verständnisproblematik erforderlichen Rahmen zu generieren, der einen entsprechend verstärkten Transfer ermöglicht bzw. ausreichende Zeitreserven bietet. Zudem werden manchmal Akteure in Sonderpositionen bzw. mit Zusatzfunktionen als Mittler oder Schnittstellenakteure eingesetzt, die gezielt Unterstützung leisten (vgl. Abschnitt 6.2.1). Demnach ist die Verständigung zwischen den Akteuren immer eine Hürde, die nicht nur rein sprachlich adressiert werden kann (vgl. Abschnitt 3.2.1; Antos 2001). Das Ineinandergreifen von Struktur- und Beziehungsarbeit unterstreicht die Komplexität der Lösungen, die für die Bewältigung der Verständnisproblematiken erforderlich sind (vgl. Abschnitt 6.3.1).

Während die Studien der Transferforschung vor allem auf die Übersetzungsmodi zielen, befassen sich Untersuchungen, die auf das Organisations- und Wissensmanagement ausgerichtet sind, schwerpunktmäßig mit der Strukturkomponente beim Transfer und fokussieren damit auf nur einen der beiden involvierten Arbeitsprozesse (vgl. Abschnitt 3.1.3). Diese Studien (etwa Nonaka/Takeuchi 2012) zeigen die Herausforderungen im Umgang mit Wissen auf. Andere Studien zielen auf das Management im Umgang mit prekären Settings, divergierenden Kooperationsbezügen und verschiedenen Netzwerkstrukturen, wie z.B. Kujath und Stein (2011) oder Willke (1998b). Mit erforderlichen Strukturpassungen für eine optimale Wissensnutzung befassen sich die Untersuchungen von Plum und Hassink (2011) und Werner (2004). Dass ein unterschiedliches Management je nach Wissensart notwendig erscheint, darauf verweisen z.B. Böhle und Busch (2012) oder die Studie von Porschen (2008). Meist liegt den Studien zum Wissensmanagement die Überzeugung zugrunde, dass der Wissenstransfer gemanagt werden muss und die Transferproblematiken, wie Willke (1998b) ausführte, in einem fehlenden oder nicht

adäquaten Wissensmanagement begründet sind (vgl. Abschnitt 3.1.3). Ein adäquates Management zielt dann auf den Umgang mit Zeit- und Belastungsproblematiken, die strukturbedingt zu Blockaden beim Transfer führen und diesen ggf. verhindern bzw. zum Abbruch führen können (vgl. Abschnitt 6.3.2). Meist wird weniger auf die subjektiven Gestaltungsmomente des Umgangs mit den Strukturen geblickt als vielmehr auf den Transfer als einen plan- und steuerbaren Prozess, der vom Management kontrollierbar ist, etwa im Sinn der Identifikation von Schlüsselprozessen (vgl. Abschnitt 3.2.1; Oliver 2009; Steuer 2006). Damit stehen Problematiken, die das Management von Wissen betreffen, im Vordergrund (vgl. Abschnitt 3.2.3). Diese Problematiken konnte ich in meiner Untersuchung ebenfalls rekonstruieren, allerdings mit dem Unterschied, dass die Professionellen alle als Manager ihrer Transferpraxis davon betroffen sind. Der Transfer erweist sich nicht als reines Managementproblem einiger ausgewählter Leitungsakteure, sondern als ein Problem aller Professionellen. Daraus wäre zu folgern, dass das Wissensmanagement einerseits zum Anliegen vieler werden muss und andererseits nicht auf den organisationalen Rahmen zu beschränken ist (vgl. Abschnitt 3.2.1; dazu auch Bolte/Porschen 2006), sondern über den Arbeitsort hinaus auf den Professionskontext auszuweiten wäre (vgl. Abschnitt 6.3.2). Der Fokus auf das organisationale Management ist zu eng gefasst, um eine effektivere und effizientere Gestaltung des Transfers zu erreichen. Das Ausblenden bzw. die Vernachlässigung der subjektiven Perspektive führt dazu, dass die Stolpersteine der Transferpraxis nicht in ihrer Komplexität und Dynamik erfasst werden können (vgl. Abschnitt 6.3.4).²²⁷ Die in der Literatur extrahierten Problematiken lassen sich jedoch zwanglos als Schwierigkeiten in den Arbeitsprozessen an Struktur und Beziehung reformulieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Beziehungs- und Strukturarbeit stetig zu leisten sind. Je passgenauer die Arbeitsprozesse auf den jeweiligen Transfer ausgerichtet werden können, desto niedriger werden die Transferbarrieren. Schwierigkeiten und Stolpersteine sind jedoch auch als Hinweise zu lesen, dass weitere Modifikationen vorzunehmen oder ggf. Vorgehensweisen zu revidieren sind. Damit tragen Barrieren auch in positiver Weise dazu bei, die erforderlichen Anpassungen in den Arbeitsprozessen an Beziehung und/oder Struktur vorzunehmen. Trotz aller subjektiven Anstrengungen können jedoch niemals alle Transferproblematiken bewältigt werden, da äußere Einflüsse auf den Transferprozess häufig nicht subjektiv gesteuert oder kontrolliert werden können. Deshalb lässt sich festhalten: Transferproblematiken werden wohl auch in Zukunft immer bestehen und bieten Anlässe für Kommunikation und Beziehung.

²²⁷ Zum Beispiel zeigen die hier gewonnenen Ergebnisse, dass die vorangegangenen Erfahrungen mit dem Wissenstransfer die zukünftige Transferpraxis prägen.

7.2 Ausblick – Wissenstransfer als Arbeit, die sich auszahlt!

Die Komplexität und Dynamik der Transferpraxis zwischen den professionellen Akteuren in den Feldern Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit konnte in dieser Untersuchung rekonstruiert und in einen Zusammenhang mit Studien unterschiedlichsten Zuschnitts quer durch die Disziplinen gestellt werden. Die Vielzahl der Studien ist ein Hinweis auf das große Interesse, sich mit dem Transfer von Wissen auseinanderzusetzen. Zugleich gelang eine theoretische Verbindung mit dem wissens- und wissenschaftstheoretischen Diskurs.

In der Untersuchung zeigt sich, dass der Transfer von Wissen nicht eine Aufgabe ausgewählter oder spezifischer professioneller Akteure ist, sondern dass alle Professionellen ihr Wissen transferieren. Die ‚harte Arbeit‘, das ‚Schuften‘, die in Verbindung mit dem Wissenstransfer steht, ließ sich in den Kernkategorien der Beziehungs- und Strukturarbeit rekonstruieren.

Letztlich bleibt, nach den Konsequenzen dieser Erkenntnisse für Profession und Professionelle zu fragen. Aus meiner Sicht müssten die Transferpraktiken Einzug z.B. in die Organisationskonzeptionen finden; Stellenbeschreibungen müssten immer auf Kooperationsbeziehungen hinweisen. Offen bleibt, wie der Komplexität der Beziehungs- und Strukturarbeitsprozesse in ihrer Gesamtheit im Rahmen der Profession und der Dienstleistungsansprüche, die an sie gestellt werden, sichtbar nachgekommen werden kann. Diese Fragen wären in weiteren Untersuchungen zu klären. Die Professionellen betreiben einen äußerst komplexen und aufwändigen Wissenstransfer, der im Allgemeinen in seinem Umfang gar nicht sichtbar wird, aber als solcher genauer erfasst und vor allem gewürdigt werden sollte. Nur so kann die Forderung unterstützt werden, die Arbeitstätigkeiten professioneller Akteure auch offiziell um die Integration des Wissenstransfers zu erweitern und damit zu modernisieren. Das bedeutet auch, dafür zeitliche Kapazitäten und Ressourcen im Arbeitsalltag systematisch einzukalkulieren.

Die Übertragbarkeit der hier entwickelten Theorie des Wissenstransfers in und zwischen den Feldern Wissenschaft und Praxis im Kontext der Profession der Sozialen Arbeit auf andere Professionen kann aus guten Gründen angenommen werden. Analogien finden sich auf mehreren relevanten Ebenen der Grundausrichtung von Professionen: Sie müssen sich mit gesellschaftlichen Aufgabenbereichen befassen und darüber verständigen und für die Ausbildung des eigenen Nachwuchses sowie die weitere Befähigung von Professionellen sorgen. Sie bieten als Professionen eine Dienstleistung für die Gesellschaft an, die mehr oder weniger reglementierten Begründungsmodalitäten unterliegt.

Obwohl sich Übereinstimmungen und Analogien finden, ist doch auch von diversen Unterschieden zwischen den Professionen auszugehen, da sich die Gegenstandsbereiche deutlich unterscheiden. Forschungen in verschiedenen Professionen (und seitens verschiedener Disziplinen) können Verbindungen zu der hier vorliegenden Untersuchung herstellen und damit empirischen Aufschluss über die Übertragbarkeit meiner Ergebnisse geben.

Als weiterer Aspekt ist hervorzuheben, dass die hier erzielten Erkenntnisse zur Professionalisierung anderer Professionen und Disziplinen beitragen können. Denn in vielen Fällen ist der Kontext des Transfers nicht beleuchtet, sind die Wissensbestände kaum erfasst und sind die Verflechtungen und die Dualität von Aneignung und Transfer in Produktion, Verwendung und Vermittlung kaum bearbeitet. Stattdessen wird der Transfer oft in stark verengter Form aufgefasst. An einigen Beispielen möchte ich aufzeigen, wie Professionen von den hier erzielten Erkenntnissen profitieren könnten. So bilden im Kontext der Pädagogik, der Erziehungswissenschaften und der Psychologie, besonders der Entwicklungspsychologie die Aneignungsprozesse einen wesentlichen disziplinären Aspekt (vgl. Abschnitt 2.2.2; Kahlert 2010; Liessmann 2008; Bröckling 2007 u.a.), doch die Doppelperspektive von Aneignung und Transfer bleibt weitgehend unberücksichtigt, ebenso wie die Rückwirkungen auf die Transferierenden (z.B. durch Modifikation ihrer Wissensbestände) (vgl. Abschnitt 5.3.1f.). Dagegen fokussieren die Disziplinen der Wirtschaftswissenschaften, speziell der Betriebswirtschaftslehre, beim Transfer einzig auf Effektivität und Effizienz. Dualitäten zwischen den Prozessen und die Auswirkungen auf die Transferierenden bleiben bei diesem engen Untersuchungszuschnitt unberücksichtigt (vgl. Abschnitt 3.2.2; Oliver 2009; Roelcke 2005; Janich 2005). Aneignungsprozesse können so nicht abgebildet werden. Das bedeutet jedoch auch, dass ökonomische Gewinne sich nicht in ihrer ganzen Bandbreite abbilden lassen, wie dies z.B. für das Management von Wissen zielführend wäre. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen die Vielfalt der Wissensvorräte professioneller Akteure auf, die bei ökonomischer Verengung im Stil von Lean Management zu einer Trivialisierung und Verkürzung der Wissensbestände führen (vgl. Abschnitt 5.2.3). Zudem tragen Forschungen, die ihren Fokus allein auf die strukturellen Bedingungen richten, lediglich zu einem quantitativen Transfer bei. Jedoch wäre eine Erhöhung der Qualität von Wissen wesentlich, gerade in Zeiten zunehmender Komplexität der Arbeitsaufgaben und Handlungsanforderungen (vgl. Abschnitt 6.1.1f. i.V.m. 3.2.2).

Mein abschließendes Resümee lautet: Wissenstransfer und Professionalisierung erscheinen in der westlichen Wissensgesellschaft als untrennbares Paar. Dieses Paar genauer bezüglich des

professionellen Transfers und der Gesellschaftsform zu betrachten führt zu wertvollen Ergebnissen, die helfen können, den Glauben an das objektiv gegebene und objektiv richtige Wissen zu erschüttern und die Herrschaft des Quantitativen aufzubrechen. Deutlich wird die Notwendigkeit der Produktion von aktuellem Überblickswissen und adäquaten Handlungskonzepten für gegenwärtige akute gesellschaftliche Problemlagen.

ANHANG

Literaturverzeichnis	389
Weitere Verzeichnisse	422
Abbildungsverzeichnis	422
Tabellenverzeichnis	422
Danksagung	423
Lebenslauf	425

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm; Seek, Dietmar (1999): Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der sozialen Arbeit. Hildesheim: Olms.
- Adolf, Marian (2010): Nico Stehr: Konezption der Wissensgesellschaft. In: Anina Engelhardt (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: Transcript, S. 53–63.
- Agamben, Giorgio; Thüring, Hubert (2010): Die souveräne Macht und das nackte Leben. Dt. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Antos, Gerd (2001): Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsflut und der Wissensexplosion. In: Sigrud Wichter und Gerd Antos (Hg.): Wissenstransfer zwischen Experten und Laien: Umriss einer Transferwissenschaft. Peter Lang Verlag: Frankfurt, S. 6–31.
- Antos, Gerd; Weber, Tilo (Hg.) (2005): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Arendt, Hannah (1958): *The Human Conditions*. 2nd. Chicago: Chicago UP.
- Baldwin, Timothy T.; Ford, Kevin J. (1988): Transfer of Training: a Preview and Directions for Future Research. In: *Personnel Psychology* Vol. 41 (1), S. 63 (43).
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 84, S. 191–215.
- Bango, Jenö (2008): Studien zur transmodernen und transdisziplinären Sozialarbeit. Berlin: Logos Verlag.
- Barnard, H.; Eerkens, Jelmer W. (2007): *Theory and Practice of Archaeological Residue Analysis*. Oxford: Archaeopress.
- Bauer, Anja; Pregernig, Michael (2013): Wissen für eine vorausschauende Politik: Der Umgang mit Unsicherheit in Strategischer Umweltprüfung, Technikfolgenabschätzung und Foresight. In: Roderich von Detten (Hg.): *Unberechenbare Umwelt. Zum Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Wissen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 121–156.
- Bauman, Zygmunt; Donskis, Leonidas (2013): *Moral Blindness. The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity*. Chichester: Polity Press.

-
- Bayerisches Hochschulgesetz (2006): BayHSchG. Online verfügbar unter http://www.hof.uni-halle.de/daten/lhg_2/lhg_by.pdf, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Beck, Ulrich (Hg.) (1991): Politik in der Risikogesellschaft. Essays und Analysen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (2008): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt* 35 (4), S. 381–406.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–45.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1995): Verwendungsforschung - Umsetzung wissenschaftlichen Wissens. In: Uwe Flick (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Unter Mitarbeit von Ernst v. Kardorff, Heiner Keupp, Lutz v. Rosenstiel und Stephan Wolff. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union, S. 416–423.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (Hg.) (2002): Die Modernisierung der Moderne. Dt. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang; Lau, Christoph (2002): Theorie reflexiver Modernisierung - Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Dt. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–59.
- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beck, Ulrich; Lau, Christoph (1989): Einleitung. In: Ulrich Beck und Wolfgang Bonß (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–25.

-
- Beck, Ulrich; Lau, Christoph; Bonß, Wolfgang (Hg.) (2004): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beckert, Bernd; Bühler, Susanne; Lindner, Ralf (2008): *Verläufe und Motive von "Seitenwechseln": Intersektorale Mobilität als Form des Wissenstransfers zwischen Forschung und Anwendung.* In: Renate Mayntz (Hg.): *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit.* Bielefeld: Transcript, S. 313–339.
- Bell, Daniel (1976): *Die nachindustrielle Gesellschaft.* 2. Aufl. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Bender, Gerd (2001): *Einleitung.* In: Gerd Bender (Hg.): *Neue Formen der Wissenserzeugung.* Frankfurt/Main: Campus-Verlag, S. 9–22.
- Bender, Gerd (Hg.) (2001): *Neue Formen der Wissenserzeugung.* Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Benedikter, Roland (2001): *Das Verhältnis zwischen Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften.* In: Theo Hug (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Texte, Illustrationen, Materialien, didaktische Anregungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, zur Forschungsmethodik, zur Methodologie, zur Wissenschaftstheorie.* [Elektronische Ressource]. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 137–159.
- Benner, Dietrich (2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie.* München: Juventa.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2008): *Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie.* *Forum Qualitative Sozialforschung.* Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/417/904>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1980): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Sozialwissenschaft Fischer Verlag.
- Bergmann, Matthias (2010): *Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen.* Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Bernhard, Stefan (2010): *Netzwerkanalyse und Feldtheorie. Grundriss einer Integration im Rahmen von Bourdieus Sozialtheorie.* In: Christian Stegbauer (Hg.): *Netzwerkanalyse und*

- Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121–130.
- Bernstein, Dennis S. (1999): On bridging the theory/practice gap. In: *IEEE Control Systems Magazine* 19 (6), S. 64–70.
- Bertalanffy von, Ludwig (1948): Zu einer allgemeinen Systemlehre. In: *Biologie Generalis* (195), S. 114–129.
- Birken, Thomas; Kratzer, Nick; Menz, Wolfgang (2012): Die Steuerungslücke interaktiver Arbeit. In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–179.
- Birken, Thomas; Kratzer, Nick; Wehrich, Margit; Hoffmann, Anna (2012): Interaktive Arbeit am Bahnhof: zwischen Unsicherheit und Unverzichtbarkeit. In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–290.
- Blau, Peter Michael (1964): *Exchange and power in social life*. New York: J. Wiley.
- Blau, Peter Michael; Stehr, Nico (1978): *Theorien sozialer Strukturen. Ansätze und Probleme*. 1. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Blümel, Clemens (2010): Institutionelle Muster der Wissensproduktion in den Optischen Technologien. Feldtheoretische Perspektiven zur Interpretation von Netzwerkstrukturen. In: Christian Stegbauer (Hg.): *Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131–144.
- Blumer, Herbert (1954): What is Wrong with Social Theory? In: *American Sociological Review* (19), S. 3–10.
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs (NY): Prentice Hall.
- Blumer, Herbert (1981): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hg.), S. 80–146.
- Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul R.; Zeider, Moshe (Hg.) (2005): *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif: Academic Press.
- Böhle, Fritz (1998): Technik und Arbeit - Neue Antworten auf "alte Fragen". In: *Soziale Welt* 49 (3), S. 233–252.

-
- Böhle, Fritz (2003): Wissenschaft und Erfahrungswissen - Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. In: Stefan Bösch (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 143–177.
- Böhle, Fritz (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhle, Fritz (2009): Erfahrungswissen - die 'andere' Seite professionellen Handelns. In: Brigitte Geißler-Piltz und Susanne Gerull (Hg.): Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich. Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings. Opladen: Budrich UniPress, S. 25–34.
- Böhle, Fritz (2013): Was ist Wissenschaft? Anregungen zu einer (Re-)Definition der Wissenschaftlichkeit anwendungsorientierter Bildungsforschung. In: Eckart Severing (Hg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49–59.
- Böhle, Fritz; Bolte, Annegret; Dunkel, Wolfgang; Pfeiffer, Sabine; Porschen, Stephanie; Sevsay-Tegethoff, Nese (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit Erfahrungswissen - Von der Ausgrenzung zu neuen Grenzziehungen. In: Ulrich Beck, Christoph Lau und Wolfgang Bonß (Hg.): Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Orig.-Ausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 95–122.
- Böhle, Fritz; Busch, Sigrid (Hg.) (2012): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript.
- Böhle, Fritz; Busch, Sigrid (2012): Von der Beseitigung und Ohnmacht zur Bewältigung und Nutzung - Neue Herausforderungen und Perspektiven im Umgang mit Ungewissheit. In: Fritz Böhle und Sigrid Busch (Hg.): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: Transcript, S. 13–35.
- Böhle, Fritz; Drexel, Ingrid; Dunkel, Wolfgang; Pfeiffer, Sabine; Porschen, Stephanie (Hg.) (2002): Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven der Forschung. Forschungsbericht A3 SFB 536. ISF München.
- Bohn, Cornelia; Hahn, Alois (2007): Pierre Bourdieu (1930-2002). In: Dirk Kaesler (Hg.): Klassiker der Soziologie. Bd. 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München: Beck, S. 289–310.

-
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Bolte, Annegret; Porschen, Stephanie (2006): Die Organisation des Informellen. Modelle zur Organisation von Kooperation im Arbeitsalltag. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonacker, Thorsten (Hg.) (2008): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonß, Wolfgang (2001): Vergesellschaftung der Arbeit. Oder: Gegenwart und Zukunft der Arbeitsgesellschaft. In: Peter A. Berger und Dirk Konietzka (Hg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen: Leske + Budrich, S. 331–356.
- Bonß, Wolfgang (2003): Strukturprobleme der Verwissenschaftlichung in der Zweiten Moderne. In: Hans-Werner Franz, Jürgen Howaldt, Heike Jacobsen und Ralf Kopp (Hg.): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin: ed. sigma, S. 37–51.
- Bonß, Wolfgang; Lau, Christoph (Hg.) (2011): Macht und Herrschaft in der reflexiven Moderne. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück.
- Böschen, Stefan (2010): Transdisziplinierung von Folgenreflexion - Transdisziplinierung von Technikfolgenabschätzung? In: Alexander Bogner, Karen Kastenhofer und Helge Torgersen (Hg.): Inter- und Transdisziplinarität im Wandel? Neue Perspektiven auf problemorientierte Forschung und Politikberatung. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 57–84.
- Böschen, Stefan (2010): Wissenschaft: Epistemisches Niemandsland? In: Anina Engelhardt (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: Transcript, S. 159–169.
- Böttcher, Wolfgang; Krüger, Heinz-Hermann; Merchel, Joachim (2010): Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Bouncken, Ricarda (2011): Kommunikationsbarrieren und Pfadabhängigkeiten - die ambivalente Wirkung unterschiedlicher Näheformen auf kollaborative Wissensarbeit. In: Kujath Hans Joachim und Oliver Ibert (Hg.): Räume der Wissensarbeit. Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–268.

-
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Aufl. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre (2007): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bozeman, Barry (2000): Technology Transfer and Public Policy: a Review of Research and Theory. In: *Research Policy* 29, S. 627–655.
- Brater, Michael (2011): Künstlerische Aufgabenstellungen in der Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Projektes 'Identity and Difference: Creative Artistic Exercises as Didactic Support in Adult Education (ARTID)'. Mering, Schwab: Hampp, R.
- Breese, Jeffrey R. (2011): Reflections on the Practice of Sociology. Sociology. A Community Engagement Discipline. In: *Journal of Applied Social Science* 5 (1), S. 78–86.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bromme, Rainer; Jucks, Regina; Rambow, Riklef (2003): Wissenskommunikation über Fächergrenzen: Ein Trainingsprogramm. In: *Wirtschaftspsychologie* (3), S. 94–102.
- Bromme, Rainer; Jucks, Regina; Rambow, Riklef (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. TU Cottbus. Online verfügbar unter http://www.tu-cottbus.de/theoriederarchitektur/Lehrstuhl/deu/rambow/elk_im_wissensmanagement.pdf, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Büchner, Stefanie (2012): Soziale Arbeit als transdisziplinäre Wissenschaft zwischen Verknüpfung und Integration. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bude, Heinz (2010): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. Ungekürzte Ausg., Lizenzausg. München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Buestrich, Michael; Burmester, Monika; Dahme, Heinz-Jürgen; Wohlfahrt, Norbert (2010): Die Ökonomisierung sozialer Dienste und sozialer Arbeit. Entwicklung, theoretische

- Grundlagen, Wirkungen. 2. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buestrich, Michael; Wohlfahrt, Norbert (2008): Ökonomisierung der Sozialen Arbeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (12-13), S. 17–24.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012a): Bundesbericht Forschung 2012. Hg. v. Rahmenbedingungen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Innovationspolitische Querschnittsfragen. Berlin. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/bufi_2012.pdf, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Referat Innovationspolitische Querschnittsfragen, Rahmenbedingungen (2012b): Berichte zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_2012.pdf, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Burawoy, Michael (2005): The Return of the Repressed: Recovering the Public Face of U.S. Sociology, one Hundred Years on. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (600), S. 68–85.
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun (2009): Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–343.
- Butterwegge, Christoph (1977): A Minimal Set of Conditions Necessary for the Utilization of Social Science Knowledge in Policy Formulation at the National Level. In: Carol Weiss (Hg.): *Using Social Research in Public Policy Making*. Lexington: Mass.:D.C. Heath, S. 199–233.
- Butterwegge, Christoph (2009): *Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Caplan, Nathan (1979): The Two-communities Theory and Knowledge Utilization. In: *American Behavioral Scientist* 12, S. 459–470.
- Castells, Manuel; Köbller, Reinhart (2003): *Jahrtausendwende*. Opladen: Leske + Budrich.
- Clarke, Adele E.; Gerson, Elihu M. (1992): Symbolic Interactionism in Social Studies of Science. In: Howard S. Becker und Michal M. McCall (Hg.): *Symbolic Interactionism and Cultural Studies*. Chicago: Chicago UP, S. 179–214.

-
- Clausen, Alison; Vu, Hoang Hoa; Pedrono, Miguel (2011): An Evaluation of the Environmental Impact Assessment System in Vietnam: The Gap between Theory and Practice. In: *Environmental Impact Assessment Review* 31 (2), S. 136–143.
- Cloos, Peter (2010): Soziale Arbeit als Profession. Theoretische Vergewisserungen und Perspektiven. In: Peter Hammerschmidt (Hg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der sozialen Arbeit - Versuch einer Bilanz. 1. Aufl. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher, S. 25–42.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 3. Aufl. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Curry, S.J (2000): Organizational Interventions to Encourage Guideline Implementation. In: *Chest* 118 (2Suppl), S. 40S-46S.
- Davenport, Thomas H.; Prusak, Laurence (1998): Working Knowledge. How Organizations Manage what they Know. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Davison, Colleen M. (2009): Knowledge Translation: Implications for Evaluation. In: Judith M. Ottoson und Penelope Hawe (Hg.): Knowledge Utilization, Diffusion, Implementation, Transfer, and Translation: Implications for Evaluation. San Francisco: New Directions for Evaluation (No. 124), S. 75–87.
- Detten, Roderich von (Hg.) (2013): Unberechenbare Umwelt. Zum Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Wissen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität - Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–109.
- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2010): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–198.
- Diaz-Bone, Rainer (2006): Gibt es eine qualitative Netzweranalyse? Review Essay: Bettina Hollstein & Florian Straus (Hg.) (2006). Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (1), S. Art. 28. Online

verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701287>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.

Dimbath, Oliver (2009): Was macht die Wissenschaft aus der Praxis und was macht die Praxis aus der Wissenschaft? In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 33 (1), S. 110–128.

Dimbath, Oliver (2011): Wissenschaftlicher Oblivionismus. Vom unbewussten zum strategischen Vergessen. In: Oliver Dimbath und Peter Wehling (Hg.): *Soziologie des Vergessens. Theoretische Zugänge und empirische Forschungsfelder*. Konstanz: UVK, S. 297–316.

Dimbath, Oliver; Schneider, Werner (2006): Partizipative Evaluation in der politischen Bildung. In: *Zeitschrift für Evaluation* (1), S. 109–134.

Dimbath, Oliver; Wehling, Peter (Hg.) (2011): *Soziologie des Vergessens. Theoretische Zugänge und empirische Forschungsfelder*. Konstanz: UVK.

Douglas, Mary; Wildavsky, Aaron B. (1982): *Risk and Culture*. Berkeley: University of Chicago Press.

Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1991): *Künstliche Intelligenz. Von d. Grenzen d. Denkmaschine u.d. Wert d. Intuition*. Dt. Erstaug. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Drucker, Peter (1969): *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.

Dunkel, Wolfgang; Wehrich, Margit (2010): Arbeit als Interaktion. In: G. Günter Voß, Günther Wachtler, Fritz Böhle und Anna Hoffmann (Hg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–200.

Dunkel, Wolfgang; Wehrich, Margit (Hg.) (2012): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Dunkel, Wolfgang; Wehrich, Margit (2012): Interaktive Arbeit - das soziologische Konzept. In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–59.

Dunkel, Wolfgang; Wehrich, Margit (2012): Interaktive Arbeit: Professionalisierungsoption semiprofessioneller Dienstleistungsberufe? In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–352.

- Durkheim, Émile; Luhmann, Niklas (2008): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Mit einer Einl. Arbeitsteilung und Moral : Durkheims Theorie / von Niklas Luhmann [u.a.]. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edens, Bram (2012): Depletion: Bridging the Gap Between Theory and Practice. In: *Environmental and Resource Economics*, S. 1–23.
- Endreß, Martin (2007): Karl Mannheim. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 77–93.
- Endreß, Martin (2007): Max Weber. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 42–54.
- Engelhardt, Anina (Hg.) (2010): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: Transcript.
- Engelke, Ernst; Borrmann, Stefan; Spatscheck, Christian (2009): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Aufl. Freiburg, Br: Lambertus.
- Espinoza, R. David (2011): Contingency Estimating using Option Pricing Theory: Closing the Gap between Theory and Practice. In: *Construction Management and Economics* 29 (9), S. 913–927.
- Etscheid, Georg (2008): Soziale Arbeit. In: *Die Zeit. Studienführer* 2008/2009, S. 158–161.
- Etzioni, Amitai (1964): Modern Organizations. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Fischbach, Kai; Gloor, Peter A.; Putzke, Johannes; Oster, Daniel (2010): Analyse der Dynamik sozialer Netzwerke mit Social Badges. In: Christian Stegbauer (Hg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 335–345.
- Fischer, Daniela (2007): Eine Frage der Übersetzung? Politikberatung aus dem Blickwinkel der Verwendungsforschung. Arbeitspapier aus dem Projekt "Amtliche Statistik in der Zweiten Moderne" im Sonderforschungsbereich 536 "Reflexive Modernisierung". Universität der Bundeswehr München.
- Fischer, Mike; Marsh, Peter (2007): Entwicklung der Forschungsinfrastruktur für die Soziale Arbeit. In: Peter Sommerfeld und Matthias Hüttemann (Hg.): Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 188–211.

-
- Forrer Kasteel, Esther; Parpan-Blaser, Anne; Wilhelm, Elena (2007): Vom Scientist-Practitioner zum Information Scientist? In: Peter Sommerfeld und Matthias Hüttemann (Hg.): Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 148–169.
- Foucault, Michel (2003): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. 30. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2008): Archäologie des Wissens. 1. Aufl., 14. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel; Raulff, Ulrich; Seitter, Walter (2010): Der Wille zum Wissen. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.
- Franz, Hans-Werner; Howaldt, Jürgen; Jacobsen, Heike; Kopp, Ralf (Hg.) (2003): Forschen, lernen, beraten. Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin: ed. sigma.
- Freidson, Eliot (1979): Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart: Enke.
- Frommann, Anne (Hg.) (2011): Auf die Menschen kommt es an. GlückWünsche an die IGfH - Beiträge zum fünfzigjährigen Bestehen der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen. Ibbenbüren: Münstermann.
- Fuchs-Heinritz, Werner; Barlösius, Eva (2007): Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gahleitner, Silke Birgitta; Kraus, Björn; Schmitt, Rudolf (Hg.) (2012): Über soziale Arbeit und über soziale Arbeit hinaus. Ein Blick auf zwei Jahrzehnte Wissenschaftsentwicklung, Forschung und Promotionsförderung. Lage: Jacobs Verlag.
- Geißler-Piltz, Brigitte; Gerull, Susanne (Hg.) (2009): Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich. Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings. Opladen: Budrich UniPress.
- Gettier, Edmund (1963): Is Justified True Belief Knowledge? Hg. v. University of Massachusetts. In Analysis (6, 23). Online verfügbar unter <http://philosophyfaculty.ucsd.edu/faculty/rarneson/courses/gettierphilreading.pdf>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Gibbons, Michael (1994): The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Reprinted. Los Angeles [u.a.]: Sage Publication.

-
- Giddens, Anthony (1984): Interpretative Soziologie. Eine Kritische Einführung. Frankfurt: Campus.
- Giesenbauer, Björn; Glaser, Jürgen (2006): Emotionsarbeit und Gefühlsarbeit in der Pflege- Beeinflussung fremder und eigener Gefühle. In: Fritz Böhle und Jürgen Glaser (Hg.): Arbeit in der Interaktion - Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktionsarbeit in der Dienstleistung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–83.
- Gill, Bernhard; Lau, Christoph (1994): Frühzeitige Folgenerkennung - Science Assessment. Begründung und Umriss eines Forschungsprogramms. Hg. v. Universität Erlangen. Interdisziplinäres Institut für Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsentwicklung. Online verfügbar unter http://www.lrz.de/~Lehrstuhl_Beck/d/gill/publika/TASA24.pdf, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2005): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht008289787.pdf>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gödicke, Paul (2011): Wirtschaftliches Denken in der Sozialen Arbeit. Eine unternehmerische Dimension der Sozialen Arbeit? In: Thomas Schumacher (Hg.): Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 183–207.
- Goffman, Erving (1972): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2005): Rede-Weisen. Formen der Kommunikation in sozialen Situationen. Konstanz: UVK.
- Goffman, Erving (2009): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 7. Aufl. München [u.a.]: Piper.
- Göranzon, Bo; Florin, Magnus (Hg.) (1992): Skill and Education. Reflection and Experience. London, New York: Springer-Verlag.

- Gredig, Daniel (2010): Improving Intervention and Practice. Unter Mitarbeit von Jeanne C. Marsch. In: Ian Shaw, Katharine Briar-Lawson, Joan Orme und Roy Ruckdeschel (Hg.): The SAGE Handbook of Social Work Research. Los Angeles: SAGE, S. 64–82.
- Gredig, Daniel (2011): From Research to Practice: Research-based Intervention Development in Social Work: Developing Practice through Cooperative Knowledge Production. In: *European Journal of Social Work* 14 (1), S. 53–70.
- Groß, Matthias (2013): Keine Angst vor dem Unberechenbaren: Realexperimente jenseits von Anpassung und Resilienz. In: Roderich von Detten (Hg.): Unberechenbare Umwelt. Zum Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Wissen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 193–218.
- Gutschow, Karin (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/showid/6258>, zuletzt geprüft am 08/12/2013
- Habermas, Jürgen (Hg.) (1968/2003): Technik und Wissenschaft als Ideologie /Technik und Wissenschaft als "Ideologie". 1. Aufl., [18. Dr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hanschitz, Rudolf-Christian; Schmidt, Ester; Schwarz, Guido (2009): Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hardwick, Louise; Worsley, Aidan (2007): Bridging the Gap between Social Work Practice and Community Based Welfare Agencies. In: *European Journal of Social Work* 10 (2), S. 245–258.
- Hatzel, Isabel; Üschner, Patric (2010): Transparentes Parlament. Informelle Netzwerke der Bundestagesabgeordneten. In: Christian Stegbauer (Hg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 455–466.
- Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Stefan Bösch (Hg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 25–51.
- Heiner, Maja; Bolay, Eberhard; Walther, Andreas (2007): Zur Forschungsbasierung (fach-)politischer Entscheidungen. In: Peter Sommerfeld und Matthias Hüttemann (Hg.): Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 172–187.

-
- Helmes-Hayes, Rick; McLaughlin, Neil (2009): Public Sociology in Canada: Debates, Research and Historical Context. In: *Canadian Sociological Review* 34 (3), S. 573–600.
- Hitzler, Ronald; Hitzler-Honer-Maeder (Hg.) (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Anna; Menz, Wolfgang; Hausen, Anita; Schill, Soraya; Schröder, Marco (2012): Interaktive Arbeit in der Hotellerie: zwischen Offenheit und Standardisierung. In: Wolfgang Dunkel und Margit Weihrich (Hg.): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–258.
- Homans, George Caspar; Prokop, Dieter (1972): *Elementarformen sozialen Verhaltens = Social Behavior, its Elementary Forms*. 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Honer, Anne (2003): Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie. In: Ronald Hitzler (Hg.): *Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: UVK, S. 51–67.
- Honneth, Axel (2010): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopf, Christel; Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften. Hildesheim. Online verfügbar unter <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/AnhangB-C.pdf>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Howard, Matthew O.; Allen-Meares, Paula; Ruffolo, Mary C. (2007): Evidenzbasierte Praxis lehren. In: Peter Sommerfeld und Matthias Hüttemann (Hg.): *Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 134–147.
- Hughes, Everett C. (1958): *Men and Their Work*. Glencoe: Free Press.
- Hughes, Everett C. (1971): *The Sociological Eye*. Chicago: Aldine Atherton.
- Hüttemann, Matthias; Sommerfeld, Peter (2007): *Forschungsbasierte Praxis*. In: Peter Sommerfeld und Matthias Hüttemann (Hg.): *Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung*

- von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 40–57.
- Ibert, Oliver; Kujath Hans Joachim (2011): Wissensarbeit aus räumlicher Perspektive - Begriffliche Grundlagen und Neuausrichtungen im Diskurs. In: Kujath Hans Joachim und Oliver Ibert (Hg.): Räume der Wissensarbeit. Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–47.
- International Federation of Social Work (2012): Definition of Social Work. Online verfügbar unter <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Jäger, Wieland (2007): Wissensarbeit und Wissensmanagement. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 639–647.
- Jäger, Wieland (2007): Wissensgesellschaft. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 662–669.
- Janich, Nina (2005): Richtig und falsch oder "Anleitung zum Querdenken"? Zur Frage des Anspruchs an Wissenstransfer. In: Gerd Antos und Tilo Weber (Hg.): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 23–39.
- Joerges, Bernward; Potthast, Jörg (2002): Heterogene Felder, verteiltes Wissen. Zum Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Expertise und Management-Consulting. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Kade, Jochen (Hg.) (2011): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaesler, Dirk (Hg.) (2007): Klassiker der Soziologie. Bd. 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München: Beck.
- Kahlert, Heike (2010): Bildung und Erziehung: Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In: Anina Engelhardt (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: Transcript, S. 141–157.
- Kant, Immanuel; Weischedel, Wilhelm (2009): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, 2. Register zur Werkausgabe. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelle, Udo (2011): "Emergence" oder "Forcing"? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.):

- Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235–260.
- Keller, Reiner (2013): Kommunikative Konstruktion und diskursive Konstruktion. In: Reiner Keller, Hubert Knoblauch und Jo Reichertz (Hg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische Und Empirische Arbeiten Zu Einem Neuen Wissenssoziologischen Ansatz. [S.l.]: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–94.
- Keller, Reiner; Knoblauch, Hubert; Reichertz, Jo (Hg.) (2013): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische Und Empirische Arbeiten Zu Einem Neuen Wissenssoziologischen Ansatz. [S.l.]: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiel, Ewald (2010): Unterrichtsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 1. Aufl.: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 773–790.
- Knoblauch, Hubert (1996): Arbeit als Interaktion. Informationsgesellschaft, Post-Fordismus und Kommunikationsarbeit. In: *Soziale Welt* (47), S. 344–362.
- Knoblauch, Hubert (1999): Technologie, Interaktion und Organisation. Die Workplace Studies. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 25 (2), S. 163–181.
- Knoblauch, Hubert (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Reiner Keller, Hubert Knoblauch und Jo Reichertz (Hg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische Und Empirische Arbeiten Zu Einem Neuen Wissenssoziologischen Ansatz. [S.l.]: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–47.
- Knorr Cetina, Karin (1989): Die Spielarten des Konstruktivismus. In: *Soziale Welt* Vol. 40 (1-2), S. 86–96.
- Knorr Cetina, Karin (2002): Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Dt. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr Cetina, Karin; Harré, Rom (2002): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Rev. und erw. Neuaufl., 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krogh, Georg v.; Köhne, Maria (1998): Der Wissenstransfer in Unternehmen: Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. In: *Die Unternehmung* 52 (5/6), S. 235–252.

-
- Kujath Hans Joachim; Ibert, Oliver (Hg.) (2011): Räume der Wissensarbeit. Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kujath Hans Joachim; Stein, Axel (2011): Lokale Wissenskonzentration in den globalen Beziehungsräumen der Wissensökonomie. In: Kujath Hans Joachim und Oliver Ibert (Hg.): Räume der Wissensarbeit. Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–154.
- Kunz, Regula; Stämpfli, Adi; Tov, Eva; Tschopp, Dominik (2012): Virtuelle Community of Practice. Fachdiskurs und Wissensintegration mittels Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Aktuell* (9), S. 24–25.
- Kurtz Thomas (2007): Sociological Theory and Sociological Practice. In: *Acta Sociologica* Vol. 50 (Nr. 3), S. pp.283-294.
- Lane, Robert E. (1966): The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. In: *American Sociological Review* (21), S. 649–662.
- Langer, Andreas; Schröer, Andreas (Hg.) (2011): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, Andreas; Schröer, Andreas (2011): Einführung – Professionalisierung im Nonprofit Management. In: Andreas Langer und Andreas Schröer (Hg.): Professionalisierung im Nonprofit Management. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–31.
- Larson, Magali Scarfatti (1977): The Rise of Professionalism. Berkeley: University of California Press.
- Latniak, Erich; Wilkesmann, Uwe (2005): Anwendungsorientierte Sozialforschung. Ansatzpunkte zu ihrer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung. Universität Leipzig (Jahrgang 34 Heft 1 S.21-37). Online verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~sozio/content/site/redsoz_archiv_14.php#heft1, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Latour, Bruno (2008): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lau, Christoph; Beck, Ulrich (1989): Definitionsmacht und Grenzen angewandter Sozialwissenschaft. E. Unters. am Beispiel d. Bildungs- u. Arbeitsmarktforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

-
- Lau, Christoph; Bösch, Stefan (2003): Wissensgesellschaft und reflexive Modernisierung. In: Stefan Bösch (Hg.): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 193–220.
- Lenninger Peter (2011): Soziale Arbeit und die Strukturen menschlichen Zusammenlebens. In: Thomas Schumacher (Hg.): *Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 63–74.
- Liessmann, Konrad P. (2008): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Lucke, Doris Mathilde (2008): Was weiß Recht? Anmerkungen aus der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung. In: Michelle Cottier, Josef Estermann und Michael Wrase (Hg.): *Wie wirkt Recht? - Ausgewählte Beiträge zum ersten gemeinsamen Kongress der deutschsprachigen Rechtssoziologie - Vereinigungen*, Luzern 2008. Luzern: Nomos Verlag, S. 147–179.
- Lüders, Christian (1989): *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik*. Univ. der Bundeswehr, Diss.--München, 1987. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Lüders, Christian (2006): Qualitative Evaluationsforschung - was heißt hier Forschung? In: Uwe Flick (Hg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung*. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 33–62.
- Lüders, Christian; Haubrich, Karin (2007): Evaluation in wenig formalisierten pädagogischen Settings. In: Michaela Glaser und Silke Schuster (Hg.): *Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte und Erfahrungen*. Leipzig: omniphon GmbH, S. 136–149.
- Luff, Paul; Hidmarch, Jon; Heath, Christian (2000): *Workplace studies. Recovering Work Practice and Informing System Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, Niklas (Hg.) (1977/2004): *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft und Organisation*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1977/2004): Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften. In: Niklas Luhmann (Hg.): *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft und Organisation*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 321–334.
- Luhmann, Niklas (2005): *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*. 1. Aufl. Heidelberg: Auer.

- Luhmann, Niklas (2012): *Macht im System*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Lunt, Neil T.; Ramian, Knud; Shaw, Ian; Fouchè, Christa; Mitchell, Fiona (2012): *Networking Practitioner Research: Synthesising the State of 'Art'*. In: *European Journal of Social Work* 15 (2), S. 185–203.
- Maasen, Sabine (2009): *Wissenssoziologie*. 2., komplett überarb. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Mainzer, Klaus (2001): *Computernetze und Wissensgesellschaft*. In: Theo Hug (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Texte, Illustrationen, Materialien, didaktische Anregungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, zur Forschungsmethodik, zur Methodologie, zur Wissenschaftstheorie*. [Elektronische Ressource]. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 58–67.
- Marx, Karl (1993): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. 34. Aufl., unveränd. Nachdr. d. 11. Aufl. 1962. Berlin: Dietz-Verlag.
- Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (1992): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Mit einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Menz, Wolfgang (2012): *Grundorientierungen interaktiver Arbeit - Dienstleistungsfachkräfte in der Hotellerie*. In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): *Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–138.
- Meuser, Michael (2005): *Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion*. In: Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–264.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): *Expertenwissen und Experteninterview*. In: Ronald Hitzler, Anne Honer und Christoph Maeder (Hg.): *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 180–192.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–49.
- Meyer-Wolters, Hartmut (2004): Kritik in Zeiten maßloser Gewissheiten. In: Ludwig A. Pongratz (Hg.): Kritik der Pädagogik - Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske + Budrich, S. 67–85.
- Miller, Tilly (2001): Systemtheorie und soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Milton, Pia (2010): Mind the Gap! Translating Practice Problems into Research Questions in an Evaluation of a Welfare Programme. In: *European Journal of Social Work* 3 (1), S. 25–28.
- Mittelstrass, Jürgen (2003): Transdisziplinarität. Wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz: UVK.
- Molander, Bengt (1992): Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies. In: Bo Göranson und Magnus Florin (Hg.): Skill and Education. Reflection and Experience. London, New York: Springer-Verlag, S. 9–31.
- Moldaschl, Manfred (2011): Zirkuläre Wissensdiskurse - Einige Einsprüche gegen gewisse Gewissheiten. In: Kujath Hans Joachim und Oliver Ibert (Hg.): Räume der Wissensarbeit. Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 287–303.
- Moldaschl, Manfred; Voß, G. Günter (Hg.) (2003): Subjektivierung von Arbeit. 2., überarb. und erw. Aufl. München: Hampp.
- Mühlum, Albert (2004): Sozialarbeitswissenschaft--Wissenschaft der sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, Burghard (2010): Professionalisierung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 731–750.
- Münch, Richard (1988): Theorie des Handelns. Zur Rekonstruktion der Beiträge von Talcott Parsons, Emile Durkheim und Max Weber. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neidhard, Friedhelm; Maynatz, Renate; Weingart, Peter; Wengenroth, Ulrich (2008): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Zur Einleitung. In: Renate Mayntz (Hg.):

- Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Bielefeld: Transcript, S. 19–39.
- Neumann-Ponesch, Silvia; Höller, Alfred (2011): *Gefühlsarbeit in Pflege und Betreuung. Sichtbarkeit und Bewertung gelungener Beziehungsarbeit*. Vienna: Springer.
- Neuweg, Georg Hans (Hg.) (2000): *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka (2012): *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Campus.
- Nowotny, Helga (1975): Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In: Nico Stehr und René König (Hg.): *Wissenschaftssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 445–454.
- Nowotny, Helga (1990): *In Search of Usable Knowledge. Utilization contexts and the Application of Knowledge*. Frankfurt am Main, Boulder, Colorado: Campus-Verl.; Westview Press.
- Nowotny, Helga (2000): *Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nowotny, Helga; Scott, Peter; Gibbons, Michael (2001): *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Reprinted. London: Sage Publications.
- Nowotny, Helga; Scott, Peter; Gibbons, Michael (2005): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Nuissl Ekkehard (2010): Weiterbildung, Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 1. Aufl., Verlag für Sozialwissenschaften, S. 405–420.
- Oestreicher, Elke (2010): *Forschung an Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Entwicklungen-Herausforderungen-Konsequenzen*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Oestreicher, Elke; Lemaire, Bernhard (2011): Meilensteine und (Entwicklungs-)Potenziale der Sozialarbeitsforschung. In: Thomas Schumacher (Hg.): *Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 221–240.

-
- Oliver, Monica LaBelle (2009): The Transfer process: Implications for Evaluation. In: Judith M. Ottoson und Penelope Hawe (Hg.): Knowledge Utilization, Diffusion, Implementation, Transfer, and Translation: Implications for Evaluation. San Francisco: New Directions for Evaluation, S. 61–73.
- Ottoson, Judith M.; Hawe, Penelope (Hg.) (2009): Knowledge Utilization, Diffusion, Implementation, Transfer, and Translation: Implications for Evaluation. American Evaluation Association. San Francisco: New Directions for Evaluation.
- Pain, Helen (2011): Practice Research: What it is and its Place in the Social Work Profession. In: *European Journal of Social Work* 14 (4), S. 545–562.
- Pankofer, Sabine; Oestreicher, Elke (2011): Auf die Zutaten kommt es an. Der Wissensaustausch-Zaubertrank der IGFH. In: Anne Frommann (Hg.): Auf die Menschen kommt es an. GlückWünsche an die IGFH - Beiträge zum fünfzigjährigen Bestehen der Internationalen Gesellschaft für Erzieherische Hilfen. Ibbenbüren: Münstermann, S. 111–125.
- Pankofer, Sabine; Vogt, Annette (2011): Gone with the Wind! Psychologie und Soziale Arbeit - Potentiale einer (noch) einseitigen Liebe. In: Thomas Schumacher (Hg.): Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 24–40.
- Parson, Talcott (1959): Some Problems Confronting Sociology as a Profession. In: *American Sociological Review* (24), S. 547–559.
- Peterssen, Wilhelm H. (2001): Lehrbuch allgemeine Didaktik. 6. Aufl. München: Oldenbourg.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Univ., Diss.--Dortmund. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfadenhauer, Michaela; Kunz, Alexa Maria (2010): Professionen. In: Anina Engelhardt (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: Transcript, S. 235–246.
- Pfaffenberger, Hans (Hg.) (2000): Von der Wissenschaft des Sozialwesens. Standort und Entwicklungschancen der Sozialpolitik/Sozialwissenschaft. Rostock: Ingo Koch.
- Pfeiffer, Sabine (2004): Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- Pintrich, P.R (2005): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich und Moshe Zeider (Hg.): Handbook of Self-Regulation. San Diego, Calif: Academic Press, S. 452–502.
- Plato (2007): Theätet. Griech./dt. Unter Mitarbeit von Ekkehard Martens. 2003. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Plum, Oliver; Hassink, Robert (2011): Wissensbasen als Typisierung für eine maßgeschneiderte regionale Innovationspolitik von morgen? In: Kujath Hans Joachim und Oliver Ibert (Hg.): Räume der Wissensarbeit. Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–188.
- Poferl, Angelika; Schröer, Norbert (2012): Wer oder was handelt? Die Handlungsfähigkeit von Subjekten zwischen Strukturen und sozialer Praxis. Online verfügbar unter <http://www.wer-oder-was-handelt.de/styled/index.html>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pongratz, Hans J.; Voss, G. Günter (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: Edition sigma.
- Popper, Karl R. (1993): Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. 4. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Porschen, Stephanie (2004): Gesellschaftliche Entwicklungen und Wissensmanagement. Zur Explikation des impliziten Wissens als Trend im Wissensmanagement. ISF München.
- Porschen, Stephanie (2008): Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Poser, Hans (2012): Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Rammert, Werner (1998): Wissensmaschinen. Soziale Konstruktion eines technischen Mediums; das Beispiel Expertensysteme. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Rammert, Werner (2002): Zwei Paradoxien einer Wissenspolitik: die Verknüpfung heterogenen und die Verwertung impliziten Wissens. Hg. v. SSOAR.
- Reichertz, Jo (1991): Aufklärungsarbeit: Kriminalpolizisten und Feldforscher bei der Arbeit. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Reichertz, Jo (1999): Gültige Entdeckung des Neuen? Zur Bedeutung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Online verfügbar unter http://www.abduktionsforschung.de/tl_files/abduktionsforschung/dokumente/Reichertz.pdf, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Reichertz, Jo (2010): Die Macht der Worte und der Medien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichertz, Jo (2013): Grundzüge des Kommunikativen Konstruktivismus. In: Reiner Keller, Hubert Knoblauch und Jo Reichertz (Hg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische Und Empirische Arbeiten Zu Einem Neuen Wissenssoziologischen Ansatz. [S.l.]: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–68.
- Renkl, Alexander (2010): Lehren und Lernen. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 1. Aufl.; VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, Rudolf (2002): Verstehende Soziologie. Wien: Facultas.
- Roderich von Detten; Faber, Fenn; Bemmann, Martin (2013): Einleitung. In: Roderich von Detten (Hg.): Unberechenbare Umwelt. Zum Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Wissen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 7–14.
- Roelcke, Thorsten (2005): Ist ein gelungener Wissenstransfer auch ein guter Wissenstransfer? Effektivität und Effizienz als Maßstab der Transferqualität. In: Gerd Antos und Tilo Weber (Hg.): Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 41–53.
- Rogers, Everett M. (2003): Diffusion of Innovations. 5. Aufl. New York: Free Press.
- Rorty, Richard (1987): Der Spiegel der Natur: eine Kritik der Philosophie. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ryle, Gilbert; Baier, Kurt (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam.
- Sanders, James R.; Beywl, Wolfgang (Hg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 2., durchges. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Sauer, Dieter (2005): Arbeit im Übergang. Zeitdiagnosen. Hamburg: VSA-Verlag. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hbz/toc/ht014103723.pdf>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.

- Schäfer, Ulrich (2010): Grundsatzrede von Bundesfinanzminister Steinbrück: Jetziger Sozialschat lässt sich nicht mehr bezahlen. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/politik/grundsatzrede-steinbrueck-jetziger-sozialstaat-laesst-sich-nicht-mehr-bezahlen-1.807904>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Scheler, Max (1960): Die Wissensformen und die Gesellschaft. Bern/München: Francke.
- Schilling, Johannes; Zeller, Susanne (2012): Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession. 5. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt.
- Schindele, Wolfgang; Birken, Thomas; Herms, Isabel (2012): Professionalisierung und Gestaltung in der Altenpflege: Reflexionschancen bereitstellen. In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 389–404.
- Schmidt, Axel (2008): Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Herbert Willems (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 1. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 835–864.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., unveränd. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schnettler, Bernt (2007): Alfred Schütz. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 102–117.
- Schröder, Marco; Birken, Thomas; Hausen, Anita; Herms, Isabel; Rieder, Kerstin (2012): Arbeitsstolz in Hotellerie und Seniorenzentrum: ein Vergleich. In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–310.
- Schroer, Norbert (1992): Der Kampf um Dominanz. Hermeneutische Fallanalyse einer polizeilichen Beschuldigungsvernehmung. Berlin: de Gruyter.
- Schröer, Norbert (2002): Was heißt hier "Sprechen"? Läßt sich Bourdieus "Ökonomie des sprachlichen Tausches" für eine Theorie kommunikativer Verständigung nutzen? In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 27 (3), S. 37–52.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2010): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1067–1081.
- Schumacher, Thomas (Hg.) (2011): Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften. Stuttgart: Lucius & Lucius.

-
- Schütz, Alfred (1972/1992): *Gesammelte Aufsätze. Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie.* 2 Bände. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (2003): *Theorie der Lebenswelt 2.* Konstanz: UVK.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1992): *Sozialarbeit als "bescheidene" Profession.* In: Bernd Dewe (Hg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.* Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170.
- Schützeichel, Rainer (Hg.) (2007): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung.* Konstanz: UVK.
- Schützeichel, Rainer (2007): *Laien, Experten, Professionen.* In: Rainer Schützeichel (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung.* Konstanz: UVK, S. 546–578.
- Schützeichel, Rainer (2007): *Max Scheler.* In: Rainer Schützeichel (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung.* Konstanz: UVK, S. 55–76.
- Schützeichel, Rainer (2007): *Soziologie des wissenschaftlichen Wissens.* In: Rainer Schützeichel (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung.* Konstanz: UVK, S. 306–327.
- Schwarz, Andreas (2011): *Soziale Arbeit und die Aufgaben der Gesellschaft.* In: Thomas Schumacher (Hg.): *Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften.* Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 165–181.
- Smith, Roger (2012): *Values, Practice and Meaning in Social Work Research.* In: *European Journal of Social Work* 15 (4), S. 433–448.
- Soeffner, Hans-Georg (2004): *Die Auslegung des Alltags. Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sollfrank, Hermann (2011): *Erziehung und Bildung als Perspektiven der Sozialen Arbeit.* In: Thomas Schumacher (Hg.): *Soziale Arbeit und ihre Bezugswissenschaften.* Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 75–87.
- Sommerfeld, Peter (2005): *Evidence Based Social Work - Towards a New Professionalism?* Bern: Peter Lang GmbH.

- Sommerfeld, Peter; Hüttemann, Matthias (Hg.) (2007): Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Speck, Otto (2003): Bildung ohne Barrieren - Bildungseliten oder Bildung für alle? Anmerkungen zum Bildungsbegriff. Online verfügbar unter <http://www.beb-ev.de/files/pdf/mainz2003/r1speck.pdf>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Star, Susan Leigh (1991): The Sociology of the Invisible. The Rising Key of Work in the Writings of Anselm Strauss. In: David R. Maines (Hg.): Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss. New York: Aldine, S. 265–283.
- Statistisches Bundesamt (2010): Branchenreport 2010. Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in der Branche Sozialwesen in den Jahren 2008 bis 2009. Online verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/168388/umfrage/beschaefigte-in-der-branche-sozialwesen-in-deutschland-seit-2008/>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - ein Lehrbuch. 1. Aufl. Bern: Haupt.
- Stegbauer, Christian (Hg.) (2010): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stehr, Nico (2001a): Wissen und Wirtschaften. Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stehr, Nico (2001b): Moderne Wissensgesellschaften. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (36), S. 7–14.
- Stehr, Nico (1991): Praktische Erkenntnis. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stehr, Nico; Grundmann, Reiner (2010): Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Stehr, Nico; König, René (Hg.) (1975): Wissenschaftssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

-
- Stender, Wolfgang (2013): Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-)Politisierung Sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt Verlag.
- Steuer, Philipp (2006): Bedingungen, Möglichkeiten und Barrieren des Wissenstransfers zwischen sozialwissenschaftlicher Begleitforschung und ihren Praxispartnern. Ergebnisse einer transferwissenschaftlichen Begleitstudie. In: Sigrud Wichter und Albert Busch (Hg.): Wissenstransfer - Erfolgskontrolle und Rückmeldungen aus der Praxis. Frankfurt: Peter Lang GmbH, S. 295–330.
- Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland, 1740-1890. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1992): Professionen in Deutschland im 19. und 21. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Europäische Rechtsgeschichte*, S. 279–288.
- Straus, Florian (2002): Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven für Forschung und Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.
- Strauss, Anselm (1978): *Negotiations. Varieties, Contexts, Processes, and Social Order*. 4. Aufl. San Francisco [u.a.]: Jossey-Bass.
- Strauss, Anselm L. (2007): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink (UTB für Wissenschaft, 1776).
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (2010): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strauss, Anselm L.; Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2011): "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen.". In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–78.
- Strübing, Jörg (1997): Symbolischer Interaktionismus revisited: Konzepte für die Wissenschafts- und Technikforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 26 (5), S. 368–386.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- Szulanski, Gabriel (1996): Exploring the Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice within the Firm. In: *Strategic Management Journal* (Vol. 17), S. 27–43.
- Szulanski, Gabriel (2000): The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* Vol. 82 (1), S. 9–27.
- Tenbruck, Friedrich (1975): Der Fortschritt der Wissenschaft als Trivialisierungsprozeß. In: Nico Stehr und René König (Hg.): *Wissenschaftssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 312-320.
- Thiel, Felicitas; Rost, Friedrich (2001): Wissenschaftssprache und Wissenschaftsstil. In: Theo Hug (Hg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Texte, Illustrationen, Materialien, didaktische Anregungen zum wissenschaftlichen Arbeiten, zur Forschungsmethodik, zur Methodologie, zur Wissenschaftstheorie*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 117–134.
- Thiersch, Hans (2012): *Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 8. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Thole, Werner (2010): *Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung*. In: Werner Thole (Hg.): *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–70.
- Thole, Werner (Hg.) (2010): *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thom, René (1984): *Mathematical Models of Morphogenesis. Mathematics and its Applications*. New York: Ellis Horwood.
- Thomas, William I.; Thomas, Dorothy Swain (1928): *The Child in America. Behavior Problems and Programs*. New York: Wiley.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.) (2010): *Handbuch Bildungsforschung*. 1. Aufl.; VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trippel, Michaela; Tödting, Franz (2011): Regionale Innovationssysteme und Wissenstransfer im Spannungsfeld unterschiedlicher Näheformen. In: Kujath Hans Joachim und Oliver Ibert (Hg.): *Räume der Wissensarbeit. Zur Funktion von Nähe und Distanz in der Wissensökonomie*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–170.

-
- Vahsen, Friedhelm; Mane, Gudrun (2010): Gesellschaftliche Umbrüche und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Volpert, Walter (2000): Der Held von Caputh oder die Handlungsformen beim Anwenden. In: Georg Hans Neuweg (Hg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag, S. 265–274.
- Vormbusch, Uwe (2012): Die Herrschaft der Zahlen. Zur Kalkulation des Sozialen in der kapitalistischen Moderne. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verlag.
- Voß, G. Günter (2012): Subjektivierete Professionalität. Zur Selbstprofessionalisierung von Arbeitskraftunternehmern und arbeitenden Kunden. In: Wolfgang Dunkel und Margit Wehrich (Hg.): Interaktive Arbeit. Theorie, Praxis und Gestaltung von Dienstleistungsbeziehungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–386.
- Voswinkel, Stephan; Korzekwa, Anna (2005): Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit. Berlin: ed. sigma.
- Waibel, Mira (2002): Lokales Wissen in der betrieblichen Lebenswelt - Theoretische und empirische Studien zur Wissensentwicklung in Praxisgemeinschaften der industriellen Fertigung. Online verfügbar unter <http://d-nb.info/991309774/34>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Watson, John B. (1976): Behaviorismus. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verl.-Abteilung.
- Watzlawick, Paul (2004): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 30. Aufl. München, Zürich: Piper.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Verlag.
- Weber, Max (1995): Wissenschaft als Beruf. Stuttgart: Reclam.
- Weber, Max (2010): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. 3. Aufl. München: Beck.
- Weber, Max; Winkelmann, Johannes (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Aufl., Tübingen: Mohr.
- Wehling, Peter (2007): Wissen und Nichtwissen. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 485–494.
- Wehling, Peter (2010): Nichtwissen: Entstehungskontexte, Pluralisierung und Politisierung. In: Anina Engelhardt (Hg.): Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme. Bielefeld: Transcript, S. 259–270.

-
- Weingart, Peter (1976): Wissensproduktion und soziale Struktur. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 155).
- Weingart, Peter (1999): Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode. Hg. v. Universität Bielefeld. TA-Datenbank-Nachrichten Nr.3/ 4,8. Jahrgang S. 48-57. Online verfügbar unter <http://www.itas.fzk.de/deu/tadn/tadn993/wein99a.htm>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Weingart, Peter; Carrier, Martin; Krohn, Wolfgang (2007): Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung der Wissenschaft. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück-Wissenschaft.
- Weinrich, Harald (2005): Lethe - Kunst und Kritik des Vergessens. 1. Aufl. München: Beck.
- Weiss, Carol (Hg.) (1977): Using Social Research in Public Policy Making. Lexington: Mass.:D.C. Heath.
- Wendt, Wolf Rainer (2007): Der Anspruch an Rationalität in der Sozialen Arbeit. In: Peter Sommerfeld und Matthias Hüttemann (Hg.): Evidenzbasierte soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 75–90.
- Werner, Matthias (2004): Einflussfaktoren des Wissenstransfers in wissensintensiven Dienstleistungsunternehmen. Wiesbaden: GWV Fachverlag GmbH.
- Willke, Helmut (1998a): Organisierte Wissensarbeit. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (3), S. 161–177.
- Willke, Helmut (1998b): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Wingens, Matthias; Fuchs, Stephan (1989): Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant? Perspektiven einer konstruktivistisch ansetzenden Verwendungsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 18 (3), S. 208–219.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung (1 (1), Art. 22). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0113-fqs0001228>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.
- Wynne, Brian (1996): Misunderstood Misunderstanding: Social Identities and Public Uptake of Science. UK. Online verfügbar unter <http://www.douri.sh/classes/readings/Wynne-Misunderstood-PUS.pdf>, zuletzt geprüft am 08/12/2013.

- Yoo, Jae-Yong; Sengul, Cigdem; Merz, Ruben; Kim, Jongwon (2012): Backpressure Scheduling in IEEE 802.11 Wireless Mesh Networks: Gap between Theory and Practice. In: *Computer Networks* 56 (12), S. 2934–2948.
- Zimmermann, B.J (2005): Attaining Self-Regulation: a Social Cognitive Perspektive. In: Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich und Moshe Zeider (Hg.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, Calif: Academic Press, S. 13–39.

Weitere Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Transferverhalten in Verknüpfung mit der Position auf dem professionellen Kontinuum
- Abbildung 2: Kluft und Fusion auf dem professionellen Kontinuum beim Wissenstransfer

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Charakteristika von Erfahrungs- und Wissenschaftswissen
- Tabelle 2: Professionsverständnisse im Überblick
- Tabelle 3: Das institutionelle-professionelle-Verhältnis der Felder Wissenschaft und Praxis zueinander
- Tabelle 4: Feld- und Bereichsüberblick
- Tabelle 5: Disziplinäre Heterogenität professioneller Akteure im Kontext Sozialer Arbeit
- Tabelle 6: Beschreibung der Fallauswahl
- Tabelle 7: Tätigkeitsfelder der befragten professionellen Akteure im Kontext Sozialer Arbeit
- Tabelle 8: Abbildung der Bezüge von Wissenschaftswissen in zwei Repräsentationsformen
- Tabelle 9: Ungleichgewichte und Balance von Wissenschaftswissen
- Tabelle 10: Abbildung der Bezüge von Erfahrungswissen in zwei Repräsentationsformen
- Tabelle 11: Hybridisierung von Wissenschafts- und Erfahrungswissen
- Tabelle 12: Transferprozessformen

Danksagung

Die Abfassung dieser Arbeit gibt mir Gelegenheit, Dank auszusprechen an alle, die mir im Verlauf meines Dissertationsprojektes Unterstützung gegeben haben.

Zuallererst richte ich ganz herzlichen Dank an Christian Schwarzbach, Prof. Dr. Sabine Pankofer und Prof. Dr. Sabine Pfeiffer, die mich seit meinem Studium auf vielfältige Weise unterstützt haben. Insbesondere danke ich für den Zuspruch zu meinem Dissertationsvorhaben und den steten Glauben, dass dieses Werk eines Tages vollbracht sein wird.

Mein Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Lau für die kontinuierliche Begleitung und die wertvollen Gespräche, sowie seine Art, mir Mut zu machen. Dank an Herrn Prof. Dr. Oliver Dimbath für die Übernahme der Zweitbetreuung, sowie für die An- und Einbindung in die Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Augsburg, seine stete Diskussionsbereitschaft und seiner Anteilnahme an meiner Arbeit. Danke an Frau Prof. Dr. Aschenbrücker für die fachfremde Betreuungsübernahme.

Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für die breite Unterstützung, angefangen vom Mentorenprogramm mit Ralf Richter und Anne Arnz bis hin zu meiner regelmäßigen Begleitung durch Werner Fiedler und Iris Henkel – die mich gerade in stürmischen Zeiten stets begleitet haben. Danke vor allem für die finanzielle Unterstützung, ohne die ich diese Arbeit nicht so intensiv und forschungsaktiv hätte durchführen können.

Meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern danke ich für ihre Offenheit, ohne sie wäre diese Untersuchung nicht zustande gekommen.

Danken möchte ich meinen Kolleginnen und Kollegen und meinen Freunden aus meinen beiden Interpretationsgruppen: Ursula Unterkofler, Maya Halvatecha, Diana Kerber, Friedlinde Reich, Udo Dengel, Michael Ernst Heidenreich und Sasa Bosancic.

Des Weiteren gilt mein Dank meinen Freundinnen Sandra Werner, Joanna Hansik, Andrea Rossini von Gregory, Daniela Grimm, Brigitte Gerber, Eva Liebert und Ute Rupprich für ihre Freundschaften, die mich in vielem bereichern, und für die Mitwirkung in verschiedenen Phasen und vor allem für all die abwechslungsreichen Stunden. Besonders danke ich meinen Schwestern Katrin Klarmann und Ulrike Ruck für ihren Humor und ihre immer wieder aufmunternden Worte, sowie meinen Eltern für die Unterstützung bei finanziellen Engpässen.

Bei Herrn Prof. Dr. Walkenhorst und Frau Dr. Anne Bihs bedanke ich für die Begleitung meiner ersten Schritte in mein Dissertationsprojekt. Für die Unterstützung bei meinen letzten Schritten bedanke ich mich bei Frank Seiss für die grammatikalische Korrektur und bei Christoph Kolodziejcki für die abschließende Durchsicht.

Lebenslauf

Elke Oestreicher

Studienabschlüsse

10/2010– 04/2014	Promotion bei Prof. Dr. Lau an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der <i>Universität Augsburg</i>
10/2005 – 09/2009	Studium der Sozialen Arbeit an der <i>Katholischen Stiftungsfachhochschule München</i> , Diplom-Sozialpädagogin (FH)

Wissenschaftliche Berufserfahrung

seit 01/2014	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der <i>Ludwig-Maximilians-Universität München</i> am Lehrstuhl für Soziologie
seit 10/2011	Lehrbeauftragte an der <i>Katholischen Stiftungsfachhochschule München</i> im Master-Studiengang ‚Angewandte Sozial- und Bildungswissenschaften‘, im Weiterbildungsmaster ‚Bildung und Erziehung‘ und im Bachelor-Studiengang ‚Soziale Arbeit‘
seit 09/2009	Wissenschaftliche Mitarbeit am <i>Institut für Sozialforschung in München</i>
08/2012–11/2012	Forschungsassistentin am College für Social Work an der <i>University of South Carolina</i> in Columbia
04/2010–10/2010	Leitung des Forschungsprojektes ‚Evaluation des 2. Ökumenischen Kirchentages‘ an der <i>Katholischen Stiftungsfachhochschule München</i> in Kooperation mit dem <i>Erzbistum München-Freising</i>