

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



Deutsches  
Jugendinstitut

Expertise

Kristine Blatter, Regine Schelle

# Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen

## **Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

# Impressum

© 2022 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut  
Nockherstraße 2  
81541 München

**Datum der Veröffentlichung** Februar 2022  
ISBN: 978-3-86379-397-5

Deutsches Jugendinstitut  
Außenstelle Halle  
Franckeplatz 1, Haus 12/13  
06110 Halle

**Ansprechpartnerinnen:**  
Kristine Blatter / Regine Schelle  
**Telefon** +49 89 62306-206 / -217  
**E-Mail** [blatter@dji.de](mailto:blatter@dji.de) / [schelle@dji.de](mailto:schelle@dji.de)

# Inhalt

1	Einleitung	5
2	Begriffsbestimmung	7
3	Wissenschaft und Praxis - Funktionen und Verhältnis	10
3.1	Handlungs- und Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis	11
3.2	Perspektiven auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis	13
3.2.1	Rationalisierung der Praxis durch Wissenschaft	13
3.2.2	Transformation zwischen gleichberechtigten Akteurinnen und Akteuren	17
3.3	Vom Wissen ins Handeln	19
4	Theoretische Modelle des Wissenstransfers	23
4.1	Systematisierung theoretischer Modelle	23
4.2	Darstellung ausgewählter theoretischer Modelle	25
4.2.1	Klassische Theorien	27
	Die Diffusionstheorie (Rogers 1962)	27
4.2.2	Prozessmodelle	31
4.2.2.1	Das Knowledge-to-Action Framework (Graham u.a. 2006)	31
4.2.2.2	Das Knowledge Exchange Framework (Ward u.a. 2012; Ward/House/Hamer 2009a)	33
4.2.3	Modelle von Einflussfaktoren	36
4.2.3.1	Das Wellenmodell des Transfers (Jäger 2004)	36
4.2.3.2	Ein Transfermodell für die Weiterbildung (Baldwin/Ford 1988)	37
4.2.3.3	Das Modell der Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis (Farley-Ripple u.a. 2018)	39
4.2.3.4	Ein systemisches Modell der Wissensmobilisierung (Cooper u.a. 2020)	42
4.3	Rückschlüsse für die frühe Bildung	44
5	Transformationsraum in der frühen Bildung	48
5.1	Handlungsfeld 1: Zeit und Geld – Ressourcen bereitstellen	53
5.2	Handlungsfeld 2: Motivation und Kompetenz	54
5.3	Handlungsfeld 3: Dialog und Vernetzung	56
5.4	Handlungsfeld 4: Forschung und Evaluation	59
6	Fazit	62
7	Literatur	64
8	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	71

## Vorwort

Die vorliegende Expertise ist im Rahmen des Metavorhabens der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Förderrichtlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ entstanden. Zehn Forschungsprojekte in ganz Deutschland bearbeiten im Kontext dieser Förderrichtlinie unterschiedliche Fragen zur Qualität in der frühen Bildung. Ziel des Metavorhabens der Förderrichtlinie (Meta-QEB)<sup>1</sup> am Deutschen Jugendinstitut ist es unter anderem, den Transfer der empirischen Ergebnisse an unterschiedliche Akteurinnen und Akteure im System der frühen Bildung zu unterstützen und anzuregen. Im Zuge dessen ist es Aufgabe des Projekts, den komplexen und multidirektionalen Prozess des Transfers zu analysieren und dafür den Forschungsstand und insbesondere die Theoriebildung aufzubereiten. Als Resultat bündelt, systematisiert und übersetzt die vorliegende Expertise diese Rechercheergebnisse für die frühe Bildung.

<sup>1</sup> Das Projekt „Metavorhaben: Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit (Meta-QEB)“ wird unter dem Förderkennzeichen 01NV1801 vom BMBF gefördert.

# 1 Einleitung

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Kitas) sieht sich in den letzten Jahrzehnten wandelnden Anforderungen gegenüber. Mit der zunehmenden Bedeutung der Kitas als Bildungsort, der Aufgabe der Integration und Inklusion oder der Forderung nach hoher pädagogischer Qualität für alle betreuten Kinder steigt nicht nur der Handlungsdruck auf die in Kitas tätigen Personen, sondern auch auf die administrative und politische Ebene. Verstärkte Investitionen in Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie in Konzept- und Praxisentwicklung sind Ergebnis eines solchen Handlungs- und Entscheidungsdrucks (Koch u.a. 2018; Viernickel 2015). Als eine weitere Folge kann die deutliche Zunahme der Forschungsaktivitäten in der frühen Bildung beschrieben werden (Schmidt/Smidt 2018; König 2016; Viernickel 2015; Anders/Roßbach 2013).

Mit dieser gesteigerten Forschungsaktivität geht häufig die Forderung einher, dass die Forschungsergebnisse dazu dienen sollen, die frühpädagogische Praxis zu verändern bzw. zu verbessern und so den auf unterschiedlichen Ebenen spürbaren Handlungsdruck empirisch zu begründen (Spiel 2020; Heid 2015). Dafür sollen Studien und Evaluationen beständig zu einer empirischen Wissensbasis beitragen, um Faktoren einer qualitativvollen frühpädagogischen Arbeit zu identifizieren und dieses Wissen für die Praxis zugänglich und anwendbar werden zu lassen. Zwar ist die Frage, wie Wissenschaft und Praxis zu diesem Zweck kooperieren können und wie sich wissenschaftliches und praktisches Wissen gegenseitig beeinflussen, in der Erziehungswissenschaft und auch in der Pädagogik der frühen Kindheit keineswegs neu (Keiner 2002). Doch durch die gestiegene politische und öffentliche Aufmerksamkeit für die frühe Bildung wird die Forderung nach einer Anwendbarkeit empirischer Erkenntnisse in außerwissenschaftlichen Bereichen verstärkt formuliert (Spiel 2020; Durand/Eckhardt 2018). Diese Entwicklung wird keineswegs unkritisch betrachtet. So wird das Ziel von Forschung, zur Optimierung einer pädagogischen Praxis beizutragen, als haltlos (z. B. Heid 2015) und eine ausgeprägte Anwendungsorientierung empirischer Forschung in der frühen Bildung als ein Beitrag zur Instrumentalisierung und Effektivierung kindlicher Entwicklungen diskutiert (z. B. Stieve 2015; Honig 2015).

Angesichts dieser Kritik müssen sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zunehmend zu der Erwartung verhalten und positionieren, dass sie mit ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen Praxis und Politik erreichen und verändern. Diese Forderungen sind keineswegs auf das Bildungssystem oder die frühe Bildung begrenzt, sondern können unter dem Begriff „Transfer“ als gesamtgesellschaftliches Phänomen erkannt werden (Bogner/Torgersen 2005; Weingart 2003; Kuchler 2017). Die wissenschaftlichen Diskurse über Bedingungen und Herausforderungen des Wissenstransfers zeichnen sich entsprechend durch eine Multidisziplinarität aus (Gräsel 2019; Hasselhorn u.a. 2014; Bergmann/Schramm 2008; Holzinger/Jörgens/Knill 2007). So finden sich sehr heterogene Definitionen dessen, was unter „Transfer“ zu verstehen ist (Jahn/Lux/Klipstein 2010). Diese Definitionen sind dabei von unter-

schiedlichen Perspektiven auf die Aufgaben und Einflussmöglichkeiten von Wissenschaft und Forschung sowie auf die Bedeutung der Kooperation zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft geprägt.

Der Diskurs über Transfer in der frühen Bildung muss also einerseits im Rahmen dieser gesamtgesellschaftlichen und multidisziplinären Entwicklungen, andererseits aber auch spezifisch betrachtet werden. Zu konstatieren ist dabei, dass kaum theoretische oder empirische Erkenntnisse zum Transfer in der frühen Bildung vorliegen, trotz der steigenden Erwartungen, mit denen sich die Forschung konfrontiert sieht. Eine kritische Auseinandersetzung damit, unter welchen Bedingungen wissenschaftliche Erkenntnisse Relevanz für Praxis oder Politik erlangen können, vermisst man ebenso wie theoretisch gerahmte Konzepte.

Die vorliegende Expertise setzt an dieser Leerstelle an und stellt überblicksartig den Kenntnisstand mit Blick auf den Transfer in der frühen Bildung vor. Dabei wurde eine bewusste Eingrenzung auf die Prozesse zwischen Wissenschaft und Praxis vorgenommen und der Fokus bewusst auf die handlungspraktischen Bezüge der frühen Bildung gelegt, die auch das Handeln auf der Steuerungsebene durch den Träger umfassen. Die hohe Bedeutung der politischen Ebene soll dadurch nicht negiert werden, doch die Besonderheiten des Wissenstransfers in die Ebene der bildungs- und sozialpolitischen Steuerung abzubilden und entsprechend zu erarbeiten, muss an anderer Stelle erfolgen.

Als erster Schritt wird in Kapitel 2 die Bandbreite der Bestimmungen des Begriffs „Transfer“ dargelegt und anschließend werden die Austauschbeziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis theoretisch reflektiert (Kapitel 3). Im Anschluss werden in Kapitel 4 unterschiedliche theoretische Modelle aus diversen Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften beschrieben und für die frühe Bildung eingeordnet. Die Bedingungen und Herausforderungen des Transfers in der frühen Bildung und eines hierfür erforderlichen Transformationsraums werden abschließend in Kapitel 5 durch das Aufzeigen diverser Handlungsfelder diskutiert und schließlich in einem Fazit (Kapitel 6) zusammengefasst.

## 2 Begriffsbestimmung

Viele unterschiedliche Disziplinen beschäftigen sich mit der Frage, wie wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgreich Akteurinnen und Akteure in diversen Feldern der Praxis, aber auch in der Politik oder Gesellschaft, erreichen und welche Voraussetzungen dafür wichtig sind. Dies schlägt sich in umfangreichen heterogenen, multidisziplinären Diskursen zu diesem Prozess nieder, die sich meist nur auf die jeweilige Disziplin beziehen (Jahn/Lux/Klipstein 2010). Ein inter- und transdisziplinäres Forschungsfeld ist (noch) nicht zu erkennen und bislang existiert kein allgemeiner, disziplinübergreifender konzeptioneller Rahmen (Höhne 2010). Folglich werden in den unterschiedlichen Disziplinen für diesen Prozess vielfältige Bezeichnungen mit differierenden Schwerpunktsetzungen verwendet. Neben dem im deutschen Sprachraum gebräuchlichsten Begriff Transfer – mit seinen Variationen Praxistransfer, Forschungstransfer, Wissenstransfer und Wissenschaftstransfer – begegnet man in der Forschungsliteratur etwa den Bezeichnungen Diffusion, Dissemination, Implementation, Forschungsanwendung, Wissensvermittlung, -übersetzung, -übermittlung, -austausch, -mobilisierung sowie -transformation. Diese Begriffe werden teils synonym verwendet, jedoch nehmen einige Autorinnen und Autoren eine Begriffsdefinition vor und grenzen den von ihnen präferierten Terminus explizit von anderen Bezeichnungen ab.

So unterscheidet Lomas (1993) etwa folgende Begriffe:

- **Diffusion**, welche passive und ungeplante Aktivitäten wie die Publikation von Artikeln in Zeitschriften oder Veröffentlichungen im Internet umfasst, die von den potenziellen Anwenderinnen und Anwendern selbst abgerufen werden müssen,
- **Dissemination**, welche die Anpassung einer Botschaft an eine spezifische Zielgruppe und die aktive, gezielte Verbreitung dieser Botschaft an diese Gruppe beinhaltet sowie
- **Implementation**, welche mit systematischen Bemühungen zur Förderung der Anwendung von Wissen in der Praxis einhergeht.

Eine weitere Begriffsabgrenzung nehmen Graham u.a. (2006) vor, indem sie Kritik am Begriff **Wissenstransfer** äußern: Zum einen legt die Bezeichnung einen unidirektionalen Prozess von der Forschung zu unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren nahe. Zum anderen ist mit diesem Begriff häufig nur der erste Schritt der Übertragung von Erkenntnissen gemeint, ohne dass die konkrete Anwendung des Wissens in der Praxis (also das Handeln) mitgedacht wird. Vor dem Hintergrund dieser Kritik ist aus Sicht von Graham u.a. (2006) die Verwendung des Begriffs **Wissensaustausch** vorzuziehen, der Wissensübertragung als interaktiven Prozess zwischen Wissenschaft und Praxis definiert.

Weitere Autorinnen und Autoren verwenden den Begriff **Wissenstransformation**. Hiermit betonen sie den Aspekt der Transformationen – also Veränderungen – des Wissens im Zuge seiner Anwendung. Somit erfolgt bei der Wissensanwendung eine aktive Auseinandersetzung mit dem Wissen im Dialog zwischen den Beteiligten, im Gegensatz zu einem Verständnis eines eher passiven Zur-Kennntnis-Nehmens von

Wissen: „Zu den grundlegenden wissenssoziologischen Einsichten zählt etwa die, dass der Mensch nicht als passives Objekt, das Rollen in Organisationsstrukturen innehat, aufgefasst werden kann, sondern dass er als aktiver Gestalter und Produzent seiner sozialen Umwelt einschließlich seines Wissens zu begreifen ist“ (Dewe 1989, S. 111).

Diese Beispiele für Begriffsdefinitionen verdeutlichen, dass bei der Argumentation für oder wider die Verwendung eines bestimmten Begriffes unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund gerückt werden. Thematisiert wird etwa, ob es sich beim Wissenstransfer um einen unidirektionalen Prozess in Form einer Einbahnstraße von der Wissenschaft zur Praxis oder aber um einen interaktiven, reziproken Prozess des Wissensaustausches zwischen allen relevanten Beteiligten handelt. Als weitere Aspekte werden beispielsweise Unterschiede bei der Systematisierung respektive Strukturierung des Wissensaustausches oder die Tatsache, ob Wissenstransfer als passiver oder aktiver Prozess verstanden wird, angesprochen. Hierbei firmiert die passive Übertragung von Wissen zum Beispiel unter den Bezeichnungen Diffusion, Dissemination oder Wissensvermittlung, während die aktive Auseinandersetzung mit und Anwendung von Wissen in der Praxis etwa als Implementation, Forschungsanwendung oder Wissenstransformation bezeichnet wird.

Das Kontinuum zwischen den beiden Polen – 1. Transfer als linearer, unidirektionaler und passiver Prozess und 2. Wissensaustausch als interaktiver, reziproker Prozess zwischen allen relevanten Beteiligten – bilden Best und Holmes (2010) in ihrer Taxonomie von Transfermodellen ab. Unterschieden werden drei Arten von Transfermodellen (Ward 2020):

- **Lineare Modelle** zeichnen einen einseitigen Prozess nach, bei dem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler neues Wissen produzieren, welches an die Nutzerinnen und Nutzer disseminiert wird und schließlich in Politik und Praxis Eingang findet. In diesen Modellen wird Wissen als Produkt gesehen, welches über diverse Kontexte hinweg generalisiert werden kann. Die Anwendung des Wissens ist hierbei abhängig von einer effektiven Verpackung bei der Wissensübermittlung.
- **Beziehungsmodelle** beinhalten dieselben Prinzipien der Diffusion und Dissemination wie die linearen Modelle, fokussieren jedoch auch auf die Interaktionen zwischen Personen, die Wissen nutzen. Wissen stammt aus diversen Quellen – also nicht nur aus der Wissenschaft – und die Wissensanwendung wird von effektiven Beziehungen und Prozessen bestimmt.
- **Systemische Modelle** sind vom Verständnis geprägt, dass die Strukturen und Systeme, die Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Weltansichten, Prioritäten, Sprachen, Kommunikationswegen und Erwartungen miteinander verbinden, einen Einfluss auf die Diffusions- und Disseminationsprozesse sowie Beziehungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren ausüben. Wissensanwendung hängt hier von der Aktivierung und der Vernetzung des gesamten Systems ab.

Bei der Sichtung der Forschungsliteratur fällt auf, dass häufig (meist implizit) ein lineares Begriffsverständnis von Transfer zugrunde gelegt wird. Dies mag daran lie-



gen, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vor allem aus der eigenen Perspektive ein bestimmtes Transferverständnis in der Forschungsliteratur beschreiben.

Insgesamt aber lässt sich in der Transferforschung historisch betrachtet ein Wandel erkennen: Das lineare Transferverständnis wird zunehmend zugunsten eines interaktiven oder gar systemischen Blicks auf den Prozess des Wissensaustausches aufgegeben, bei dem die Kooperation, Vernetzung und Aktivität aller relevanten Beteiligten in den Fokus rückt.

Die deutlich gewordene Unschärfe bei der Bestimmung des Begriffs „Transfer“ ist auch der Tatsache geschuldet, dass den Definitionen unterschiedliche Perspektiven auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis zugrunde liegen. Wie Wissenschaft und Praxis interagieren, welche Aspekte die Beziehung zwischen den Bereichen kennzeichnet und welche unterschiedlichen Aufgaben diesen zugeschrieben wird, ist entsprechend in Kapitel 3 im Fokus.

### 3 Wissenschaft und Praxis - Funktionen und Verhältnis

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis zu ergründen ist eine Aufgabe, mit der sich die Disziplin Erziehungswissenschaft schon sehr lange beschäftigt (Ferrin/Klages/Bochert 2015; Schmid 2011). Dabei kann es als Aufgabe der Wissenschaft verstanden werden, mittels anerkannter und in ihrem Sinne gültiger Methoden durch Forschung und Theoriebildung einen Erkenntnisgewinn anzustreben. So kann über den Gegenstandsbereich der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin ein System von Erkenntnissen entstehen (Kron 1999). Als Praxis hingegen kann das pädagogische Arbeitsfeld verstanden werden, dem sich die pädagogischen Aufgaben der Bildung, Betreuung und Erziehung stellen. Für Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) ist die Frage nach dem Transfer nur eine aktuelle Version des Theorie-Praxis-Problems der Erziehungswissenschaft, das, obwohl viel diskutiert, nach wie vor als ungelöst gelten kann (Eckermann 2018).

Nur wenige aktuelle Studien aus der Erziehungswissenschaft greifen dieses Theorie-Praxis-Problem bzw. Empirie-Praxis-Problem auf. Beispielhaft ausgewählte Forschungsergebnisse zeichnen aber eine deutliche Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis. Prigge, Simon und Schildknecht (2019) etwa verweisen in einem Projekt, in dem die Deutungen der Fachkräfte von Armut in Kitas untersucht wurden, darauf, dass insbesondere die Differenz zwischen Theorie und Praxis durch die Fachkräfte betont wird. Der Wissenschaft wird von Seiten der Praxis eine Bedeutungslosigkeit bescheinigt, da sie unbrauchbares Wissen generiere. Für die Soziale Arbeit weisen einige wenige Forschungsprojekte darauf hin, dass eine systematische Verwendung empirisch gewonnener Erkenntnisse sowie theoretisch konzeptionalisierten Wissens in den Handlungsfeldern kaum zu beobachten ist (Sehmer u.a. 2020a; Unterkofler 2020; Thole 2018). In einem Projekt von Steffens, Heinrich und Dobbstein (2019) wurde die Rezeption wissenschaftlicher Ergebnisse im Schulbereich analysiert, in einem Projekt von Fellmann (2016) für Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. In beiden Projekten konstatieren die Forschenden, dass, obwohl zahlreiche Forschungsbefunde vorliegen, diese kaum einen nachweisbaren praktischen Niederschlag finden. Für den Schulbereich etwa halten Steffens, Heinrich und Dobbstein (2019, S. 15) fest: „Beeindruckend ist dabei allerdings, wie wenig die dargebotenen Forschungsbefunde bei den potenziellen Adressaten Beachtung finden und wie selten sie in der Bildungsplanung, Lehrerbildung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung ausführlicher rezipiert werden. (...) Die pädagogische Praxis scheint sich entweder nachhaltig gegenüber diesem Programm der Evidenzbasierung zu sperren (...) oder die Befunde nur halbherzig aufzugreifen (...)“. Ein ähnliches Bild zeichnet sich in den beteiligten Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe ab: In den Einrichtungen wird wissenschaftliches Wissen sehr selten rezipiert (Fellmann 2016). Diese wenigen Befunde lenken den Blick darauf, wie diese Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis erklärbar wird. Im Folgenden werden zunächst in einem ersten Schritt die Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis beleuchtet und dabei gegebenenfalls für die Erziehungswissenschaft spezifiziert.

### 3.1 Handlungs- und Systemlogiken von Wissenschaft und Praxis

Betrachtet man die Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis zeigen sich zunächst unterschiedliche **Funktionen**. Wissenschaft hat die Aufgabe, durch Forschung mit jeweils bereichsspezifischen Methoden und Regeln mit dem Anspruch auf Wahrheit den wissenschaftlichen Diskurs zu prüfen, zu erweitern und zu ordnen (Krüger 2019). Forschung hat also den Zweck, die Welt mit anerkannten wissenschaftlichen Methoden zu erklären. Erfolg von Forschung ist in der Erziehungswissenschaft dann gegeben, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse einen Beitrag zur Erklärung und Prognose bildungspraktischer Handlungserfolge leisten. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind für die Qualität der Beschreibung und Erklärung der Gegenstände sowie der Erkenntnisse ihrer Forschung verantwortlich (Heid 2015). Der Praxis schreibt Heid (2015) hingegen die Funktion zu, die Welt mittels der Methode des Unterrichts und Erziehens zu verändern. Die Praxis ist für die Qualität der Maßnahmen verantwortlich, die zum Einsatz kommen. „Qualitätskriterien sind hierbei der (zweckbezogene) Handlungserfolg und die Brauchbarkeit der das Handeln anleitenden und kontrollierenden Handlungstheorie“ (Heid 2015, S. 394).

Wissenschaft und Praxis stehen beide unter einem **Handlungsdruck**, der sich aber unterscheidet. Das situative Handeln der Akteurinnen und Akteure aus der Praxis ist damit verbunden, dass akut Entscheidungen getroffen werden müssen und eine große Verantwortung für Interaktionen und Prozesse besteht. Die Wissenschaft hingegen verlässt mit dem Blick von außen diese Ebene des situativen Handelns (Ferrin/Klages/Bochert 2015). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erleben einen anderen Handlungsdruck. Auch sie agieren unter Restriktionen und Zwängen, weil ihre Tätigkeit bestimmte nachweisbare Ergebnisse erbringen soll, die aber insbesondere zur eigenen Existenzsicherung beitragen sollen (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005).

Diese Unterschiede werden durch verschiedene **Zeithorizonte** in Wissenschaft und Praxis ergänzt. Wissenschaftlichen Analysen wird grundlegend eine „Entzeitlichung“ unterstellt, die Praxis hingegen ist in einen unumkehrbaren Verlauf eingebunden (Ferrin/Klages/Bochert 2015). Zeit ist in der Theorie aufgehoben (Bourdieu 1987). Nur mit einer zeitlichen Unabhängigkeit kann es dem wissenschaftlich Betrachtenden gelingen, Beziehungen und Widersprüche in der Praxis zu erkennen. Die Akteurinnen und Akteure in der Praxis müssen schnell handeln, Entscheidungen treffen und diese verhandeln. Wissenschaftliche Prozesse liefern aber eher über einen längeren Zeitraum Erkenntnisse, sodass sich hier unterschiedliche Zeiträume zwischen Wissenschaft und Praxis aufspannen (Jahn/Lux/Klipstein 2010).

Weitere Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis zeigen sich bei der Charakterisierung und beim Vergleich des **professionellen Handelns** in den beiden Bereichen. Nach Oevermann (2005) setzt die Strukturlogik und -dynamik professionalisierten Handelns dort ein, wo Menschen ihre Krisen nicht mehr selbständig bewältigen können. Ziel ist die Wiederherstellung der Autonomie des Einzelnen. Somit kann professionalisierte Praxis als „stellvertretende Krisenbewältigung“

(Oevermann 2005, S. 23) für eine Klientin bzw. einen Klienten verstanden werden. Das wissenschaftliche Handeln hingegen bezieht sich nicht auf eine direkte Klientin bzw. einen direkten Klienten, sondern letztlich auf die Gesellschaft als indirekte Klientin und somit auf die zukünftige Menschheit. Denn die Krisen, die wissenschaftliche Forschung bewältigt, sind nicht zwingend nur die aktuellen, konkreten, sondern auch die Krisen der Zukunft. Die Wissenschaft „simuliert“ systematisch Krisen, sie verwandelt Routinen in Krisen und schafft dadurch sich bewährendes Wissen (Oevermann 2005).

Dass es sich bei den Unterschieden zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis nicht allein um unterschiedliche Handlungslogiken handelt, sondern um konstituierende unterschiedliche **Systemlogiken**, wird deutlich, wenn man eine konstruktivistische, systemtheoretische Perspektive heranzieht. Demnach handelt es sich bei der Wissenschaft und der Praxis der Erziehung um unterschiedliche soziale Systeme respektive Funktionssysteme der Gesellschaft, die operational geschlossen sind. Das Wissenschaftssystem dient in modernen Gesellschaften der Wahrheitsfindung sowie der Generierung evidenzbasierten Wissens (Luhmann 2002). Für das Erziehungssystem beschreibt Luhmann (2002, S. 38) als Funktion, dass „Menschen (...) geboren“ werden, Personen aber „durch Sozialisation und Erziehung“ entstehen. Somit ist das Erziehungssystem dafür zuständig, das „Personwerden“ (Luhmann 2002, S. 38) von Menschen zu begleiten, da dies in modernen Gesellschaften nicht allein der Sozialisation überlassen werden kann. Luhmann (2002, S. 132) beschreibt dafür die Wissenschaft als die „vielleicht wichtigste Ressource der Erziehung, denn die gute Absicht, richtig zu erziehen, kann sich am besten auf wahres Wissen stützen, und für die Wahrheit ist in der modernen Welt die Wissenschaft zuständig.“ Dieses „wahre Wissen“ aber kann nicht von der Wissenschaft in andere Systeme übertragen werden. Systeme operieren selbstreferentiell sowie autonom und können von außen nicht direkt gesteuert werden. So können wissenschaftliche Erkenntnisse zwar anderen Systemen zur Verfügung gestellt werden, aber ob und wie diese auch eine Wirkung entfalten und Einfluss nehmen, hängt allein von der Eigenlogik des jeweiligen Systems ab (Meyer/Kubandt 2016).

Kennzeichnend ist für Funktionssysteme darüber hinaus, dass diese wiederum aus unterschiedlichen Teilsystemen bestehen, die ebenso selbsterhaltend und selbstreferentiell agieren. So kann man nicht von der Praxis oder der Wissenschaft sprechen, sondern muss die unterschiedlichen Arbeitsfelder und -bedingungen bzw. die Vielfalt der Akteurinnen und Akteure entsprechend wahrnehmen. Dabei können innerhalb eines Funktionssystems deutliche Interessenskonflikte sowie unterschiedliche Überzeugungen und Interpretationen entstehen (Heid 2015). Die Disziplin der Erziehungswissenschaft ist in diesem Sinne eigentlich Teil des Wissenschaftssystems, das Erziehungssystem beschreibt die Aufgaben der Praxis. Diese klare Zuordnung wird aber keineswegs von allen geteilt, da die Erziehungswissenschaft zunächst nur systeminterne Reflexionsprobleme der Praxis behandelt (Luhmann/Schorr 1979), sodass ihr häufig die Distanz zum Erkenntnisobjekt fehlt und sie als Teil des Erziehungssystems beschrieben werden kann (Vogel 2016). Durch die Weiterentwicklung der Forschungsaktivitäten sowie -fragen der Erziehungswissenschaft gelingt es der Disziplin aber auch, eine Rolle der externen Beobachterin der Erziehungsrealität im Erziehungssystem einzunehmen. Entsprechend kann die Erziehungswissenschaft oszillierend zwischen ihrer Funktion als Wissenschaft und

als Reflexionsteil des Erziehungssystems verortet werden (Binder 2015). Erziehungswissenschaftliche Forschung wechselt zwischen Grundlagenforschung und Forschung im Anwendungskontext und nimmt eine Doppelrolle als Wissenschaft zur Theoriegenerierung sowie zur Gestaltung und Weiterentwicklung der Erziehungspraxis ein (Meyer/Kubandt 2016). Diese Doppelrolle der Erziehungswissenschaft kann eine Definition dessen, was Wissenschaft und Praxis kennzeichnet und wie diese in Verbindung stehen, zusätzlich erschweren und drückt die darin liegende Dialektik aus.

## 3.2 Perspektiven auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis

Wie die Aufgabe von Wissenschaft beschrieben wird, welche Relevanz der Entstehung und Verbreitung wissenschaftlichen Wissens beigemessen wird, hängt von der zugrunde gelegten wissenschaftstheoretischen Rahmung ab (Kron 1999). Entsprechend wird die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis unterschiedlich dargestellt. Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) zeichnen nach, dass sich diese Perspektiven im Laufe der letzten Jahrzehnte in den Sozialwissenschaften deutlich gewandelt haben und so das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis neu diskutiert, reflektiert und beschrieben wird. Bei diesem Wandel können zwei Pole identifiziert werden: zum einen eine stark wissenschaftszentrierte Perspektive auf die Zusammenarbeit mit der Praxis und zum anderen die Idee, bei der „die Eigengesetzlichkeit des „Anwendungsprozesses“ im Sinn einer Transformation oder Reinterpretation“ (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005, S. 127) betont wird. Diese beiden Spannungsfelder, in denen sich die Diskussion um Transfer in den Sozialwissenschaften aufspannt, werden im Folgenden näher beschrieben. Auch wenn es zwischen diesen beiden Polen weitere Argumentationslinien gibt und die Unterscheidung nicht immer trennscharf gelingen mag, so weisen die beiden Positionen doch im Besonderen auf die bestehenden Gegensätze im Transferdiskurs hin.

### 3.2.1 Rationalisierung der Praxis durch Wissenschaft

Noch bis in die 1970er-Jahre dominierte ein wissenschaftszentrierter Blick die Beschreibung der Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis. Kerngedanke dieser Perspektive ist, dass es Aufgabe der Wissenschaft sei, die Praxis durch die Bereitstellung von objektiven Erkenntnissen zu rationalisieren (Beck/Bonß 1989). Wissenschaft strebt in diesem Sinne nach der Wahrheit, entdeckt Gesetzmäßigkeiten und legt schließlich Erkenntnisse vor, die nicht als Meinung angesehen werden, sondern als bewiesen gelten. Sozialwissenschaftliche Forschung ermöglicht nach diesem Wissenschaftsverständnis, dass gesellschaftliche Probleme durch bessere, genauere Untersuchungen rationaler gelöst werden, da sie wissenschaftlich untersucht wurden (ebd.; Weingart 1983). „Die praktische Aufgabe des wissenschaftlichen Wissens wird folglich darin gesehen, das vorhandene Rationalitätsgefälle zwischen wissenschaftsbasierten Bildungsinhalten und alltagspraktischem Entscheidungswissen gleichsam einzuebnen und die gesellschaftlichen Praxisfelder im Zuge der Verwendung wissenschaftlichen Wissens auf das Rationalitätsniveau der Wissenschaft zu

heben“ (Dewe 2005, S. 369). Für diese Aufgabe wird nach dem „Prinzip der selbstreferentiellen Wahrheitsgewinnung“ (Weingart 1983, S. 233) der Wissenschaft das Vertrauen ausgesprochen und die notwendige Autorität zugeschrieben. Die Wissenschaft nimmt demnach in einer unsicheren und von Risiken gekennzeichneten Gesellschaft durch die Produktion systematischen und nachprüfbareren Wissens eine „Schlichterfunktion“ (Beck/Bonß 1989, S. 15) ein. Auch in der Erziehungswissenschaft konnte man Anfang der 1970er-Jahre noch die eher technologische Vorstellung vorfinden, dass die „unwissenden Praktiker“ (Ferrin/Klages/Bochert 2015, S. 234) der Wissenschaft unterlegen seien. Wissenschaftliche Erkenntnisse in Form von Kausalaussagen und Handlungsanweisungen sollten in die Praxis übertragen werden, um so die „subjektiven Theorien der pädagogischen Akteure durch wissenschaftliche Theorien“ (Herzog 2018, S. 820) zu ersetzen.

Damit die Qualität des Wissens dem Anspruch der Rationalität und Objektivität gerecht werden kann, müssen fortwährend Forschungslücken geschlossen werden. Zudem ist mehr Forschung notwendig, um die Umsetzungsbedingungen in der Praxis besser verstehen zu können (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005). Eine solche „Verwissenschaftlichung“ durch Forschung kann auch in der Pädagogik beobachtet werden. Diese soll dazu führen, dass durch systematische Forschung Unwissen verringert, Irrtümer beseitigt und neue, besser bestätigte Erkenntnisse gewonnen werden (Brezinka 2015). Aus dieser Perspektive scheint wissenschaftliches Wissen anderen Wissensformen überlegen zu sein (Beck/Bonß 1989). Es zeichnet sich durch seine methodische Generierung, seine argumentative Struktur und seine prinzipielle Erkenntnisorientierung aus. Wissenschaftliche Aussagen sind in sich widerspruchsfrei und durch objektivierbare Verfahren und einen kontrollierten Umgang mit Variablen soll wissenschaftliches Wissen Sicherheit gewähren (Eirimbter-Stolbrink 2011).

Nach wie vor prägen diese Grundannahmen über die Funktion von Wissenschaft häufig die gesellschaftlichen Erwartungen an Wissenschaft (Gadonne 2005). Wissenschaftliches Wissen ist für nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche zu einem wichtigen Instrument für die Problembewältigung geworden (Weingart 2001). Und dennoch kann in den letzten Jahrzehnten eine Umkehrung beobachtet werden, die wissenschaftszentrierte Überlegenheitsannahme gerät ins Wanken. Denn im voranschreitenden Prozess der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft wurden immer mehr Ambivalenzen deutlich. Die stetig steigende Zahl der wissenschaftlichen Erkenntnisse trug zu keiner Eindeutigkeit bei: Trotz der Vielfalt der Erkenntnisse konnten zwar Wissenslücken geschlossen werden, gleichzeitig stellten sich aber ebenso viele neue Fragen (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005). Auch die Handlungslogik der Wissenschaft und insbesondere deren autonomes Agieren verändert sich. Weingart (1983) spricht schon in den 1980er-Jahren von einer grundlegenden Legitimationskrise der Wissenschaft. Brezinka (2015, S. 289) beschreibt als Folge der Verwissenschaftlichung in der Pädagogik einen „Forschungswahn“, der eine Entfremdung zwischen Theorie und Praxis zur Folge habe.

Im Zuge dieser Entwicklungen wird die Bedeutung und Reichweite wissenschaftlichen Wissens neu diskutiert. Zum einen wird der Wissensbegriff an sich reflektiert und Wissen nicht mehr allein als etwas Abgrenzbares und Anhäufbares beschrieben,

sondern zusehends als etwas Variables, Kontextabhängiges oder Konstruiertes definiert (Thole/Milbradt/Göbel 2016; Gadenne 2005). Zum anderen wird aber die Überlegenheit des wissenschaftlichen Wissens ebenfalls in Frage gestellt. Denn die Ausdifferenzierungen und Pluralisierungen der Unsicherheiten und die immer neuen Fragen, die Wissenschaft hervorbringt, haben zur Folge, dass wissenschaftliches Wissen als unsicher wahrgenommen wird. Damit wird eines der entscheidenden Kriterien der Überlegenheit, nämlich das der objektiven Wahrheit, angezweifelt. Wissenschaftliches Wissen scheint nicht nur revidierbar und hypothetisch zu sein (Weingart 2001), sondern muss auch im Kontext seiner Herstellung begriffen werden und kann damit nicht als absolut gesichert gelten. Forschungsprozesse sind abhängig von Fragestellungen, Ansätzen sowie Methoden und dementsprechend müssen Ergebnisse in diesem Kontext reflektiert werden (Saretzki 2005). Wissenschaftliches Wissen ist somit ein riskantes Wissen (Bühl 1984).

Dass wissenschaftliches Wissen riskant und unsicher ist, verdeutlicht zudem die Replikationskrise, die insbesondere in der Psychologie seit den frühen 2010er-Jahren problematisiert wird (Pashler/Wagenmakers 2012; Simmons/Nelson/Simonsohn 2011). In wissenschaftlichen Zeitschriften sollen möglichst neue, noch nie beschriebene Ergebnisse publiziert werden. Hiermit verbunden ist ein Publikationsbias, da „positive“ bzw. statistisch signifikante Ergebnisse bevorzugt veröffentlicht werden (Laws 2013; Bakker/van Dijk/Wicherts 2012; Nosek/Spies/Motyl 2012). Somit werden Ergebnisse bereits publizierter Studien nicht durch Replikation reproduziert, also bestätigt, da damit eine geringe Wahrscheinlichkeit verbunden ist, überhaupt in einem wissenschaftlichen Journal aufgenommen zu werden. Damit verbunden wird der Vorwurf, dass Forschende durch diese Veröffentlichungspraktiken wissenschaftlicher Journals möglicherweise zu fragwürdigen Forschungspraktiken verleitet werden. Neben dem Fälschen von Daten zählen hierzu unter anderem das Nicht-Berichten von erhobenen Variablen oder Studienbedingungen, der Ausschluss bestimmter Daten aus den Berechnungen, das frühzeitige Stoppen von Datenerhebungen beim Finden der gewünschten Ergebnisse sowie das selektive Berichten ausschließlich von Studien, die „funktioniert“ haben (John/Loewenstein/Prelec 2012). Um dem Problem zu begegnen, werden diverse Praktiken der transparenten und offenen Gestaltung von Forschung (Open Science) vorgeschlagen (Nosek u.a. 2015). Hierzu zählt unter anderem das Präregistrieren von Studien, das heißt, dass geplante Studien mit einer ausführlichen Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens – inklusive Hypothesen, Forschungsdesign, Stichprobe, Untersuchungsdurchführung und -auswertung – in einem Register angemeldet werden *bevor* die Ergebnisse der Untersuchung bekannt sind, also möglichst vor der Durchführung. Weitere Beispiele solcher Praktiken sind die Umsetzung von Open Data (Datensätze werden für andere zugänglich gemacht) sowie Open Materials (Datenerhebungsmaterialien werden für andere zugänglich gemacht).

Die Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens wird durch solche Praktiken zusätzlich in Frage gestellt. Darüber hinaus wird im Rahmen neuer soziologischer gesellschaftlicher Erklärungsmodelle, wie das der „Wissengesellschaft“ oder der „reflexiven Moderne“, angezweifelt, dass allein die Wissenschaft nach wahren Erkenntnissen strebt (Rehfeld 1999). Alle Institutionen und Organisationen sind für den eigenen Bestand dazu verpflichtet, Wissen zu produzieren und zu managen. Ergeb-

nis ist eine Entgrenzung der Wissensproduktion, da diese nicht mehr allein der Wissenschaft vorbehalten ist. Nowotny, Scott und Gibbons (2004) greifen diese Entwicklungen auf und beschreiben eine gesellschaftliche Diffusion der Orte und Organisationsformen der Wissensproduktion. So kann zwischen zwei Arten der Wissensproduktion unterschieden werden: Modus 1 und Modus 2. Im Modus 1 ist die Produktion von Wissen durch disziplinäre Eliten bestimmt, die sich an den Grenzen der eigenen wissenschaftlichen Disziplin orientieren. Die Grenzen zwischen Gesellschaft und autonomer Wissenschaft sind klar gezogen und die Kommunikation findet in eine Richtung statt, nämlich von der Wissenschaft zur Gesellschaft. Im Modus 2 der Wissensproduktion rücken die beiden Systeme näher aneinander und die Grenzen werden durchlässiger. Die Kommunikation zwischen den Systemen kann nicht mehr einseitig verstanden werden, sondern wird auch von der Öffentlichkeit an die Wissenschaft gerichtet. „Die Öffentlichkeit gibt sich nicht mehr damit zufrieden, von der Wissenschaft aufgeklärt zu werden, sondern artikuliert zunehmend ihre an die Wissenschaft gerichteten Erwartungen und Ansprüche“ (Nowotny 2005, S. 36). Dabei fordert sie von der Wissenschaft ein, dass der Anwendungskontext des Wissens stärker berücksichtigt werden muss und dass Wissen auch anwendungsorientiert generiert werden soll. Ergebnis einer solchen Erwartung ist, dass wirtschaftliche und politische Akteurinnen und Akteure ebenfalls auf die Wissenschaft einwirken. Diverse Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Erfahrungen, Expertisen und Wissensständen schließen sich für eine bestimmte Zeit zusammen, um neuartige Organisationsformen und Forschungsgruppen zu bilden. So entsteht Transdisziplinarität (Nowotny 2005). Grundsätzlich betont Nowotny (2005), dass die Wissensproduktion im Modus 2 diejenige im Modus 1 nicht ersetzt habe. Sie spricht von einer Komplementierung und Pluralisierung der Wissensproduktion. Diese Annahme bleibt nicht ohne Kritik: So ist bislang ungelöst, inwiefern andere Kriterien als die wissenschaftliche Qualität, also zum Beispiel die sozioökonomische Bedeutung, für die Bewertung einer Forschungsarbeit wichtig werden (ebd.). Die stärkeren Verflechtungen zwischen Öffentlichkeit und Wissenschaft, die engere Kopplung und die Erwartungen an die Nützlichkeit wissenschaftlichen Wissens schlagen auch, so die Befürchtung, auf die Wissenschaft selbst zurück. Eine Verwissenschaftlichung der Gesellschaft bedeutet im Umkehrschluss gleichzeitig eine Ökonomisierung, Politisierung und Mediatisierung der Wissenschaft und die Gefahr besteht, dass die Wissenschaft so ihre Unabhängigkeit und Neutralität verliert (Weingart 2001).

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis angesichts dieser Entwicklung weiterhin mit einer wissenschaftszentrierten Perspektive zu beschreiben, scheint nicht angemessen. Altrichter, Kannonier-Finster und Ziegler (2005) verweisen darauf, dass sich diesen Entwicklungen entsprechend in den Sozialwissenschaften andere wissenschaftstheoretische Perspektiven auf das Verhältnis durchsetzen. Als Gegenpol zu einer wissenschaftszentrierten Rationalitätsperspektive kann die Transformation von Wissen zwischen gleichberechtigten Akteurinnen und Akteuren betrachtet werden. Diese Vorstellung hat sich ausgehend von der Dominanz struktur-funktionalistischer und behavioristischer Theorien auf der Basis stärker phänomenologisch-interaktionistischer Theorieansätze entwickelt (Dewe 2005).



### 3.2.2 Transformation zwischen gleichberechtigten Akteurinnen und Akteuren

Eine veränderte Blickrichtung in den Sozialwissenschaften beeinflusste maßgeblich das Forschungsprogramm „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft in den 1980er-Jahren, das anhand ausgewählter Fallstudien die praktische Bedeutung sozialwissenschaftlicher Analysen in Erfahrung bringen wollte. In 30 Projekten des Forschungsprogramms wurde in ganz unterschiedlichen Bereichen ergründet, wann und zu welchem Zweck in der Praxis auf sozialwissenschaftliches Wissen und Argumente zurückgegriffen wird, welche Brüche sich zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Praktikerinnen und Praktikern dabei zeigen und inwiefern sozialwissenschaftliche Argumentationen zu rationaleren Problemlösungen führen (Beck/Bonß 1989). Die Analysen zeigten zusammenfassend, dass die Austauschbeziehung zwischen Wissenschaft und Praxis anders als aus einer wissenschaftszentrierten Perspektive heraus verstanden werden muss. Denn deutlich wurde, dass das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen theoretischem Wissen und praktischem Anwendungswissen, nicht als hierarchisch beschrieben werden kann (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005), sondern es sich vielmehr um ein Nebeneinander zweier qualitativ unterschiedlicher Wissensformen handelt, von denen keine der anderen überlegen ist. Wissenschaft liefert kein besseres, sondern ein anderes Wissen (Beck/Bonß 1989). Mit einer solchen Perspektive wird ein sozialtechnologisches Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses aufgegeben (Herzog 2018).

In diesem Sinne beschreibt Wissenschaft – losgelöst von konkreten Handlungszwängen – die Wirklichkeit als „auch anders möglich“ (Beck/Bonß 1989, S. 9). Diese Sichtweise kann die Praxis nicht einfach übernehmen. Vielmehr sind „Reinterpretationen“ notwendig, „die darauf abzielen, die aus wissenschaftlicher Perspektive erarbeiteten Informationen so kleinzuarbeiten, daß sie für die Praxis „anschlußfähig“ werden (...)“ (ebd.). Wenn also wissenschaftliches Wissen genutzt werden soll, dann erfordert das eine aktive Veränderung dieses Wissens durch die Praxis im Sinne ihrer immanenten Logik. Somit kann die Verwendung wissenschaftlichen Wissens nicht als ein einfaches Übernehmen durch die Praxis verstanden werden, sondern vielmehr als eigensinnige Interpretation und Reinterpretation von Deutungsangeboten der Wissenschaft. Dabei werden wissenschaftliche Erkenntnisse nicht durch die Praxis angewendet, sondern im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertkontext im jeweiligen Praxiszusammenhang mit- und neuproduziert (Beck/Bonß 1989). Die Praxis kann sich wissenschaftliches Wissen nur dann zu eigen machen, wenn diese „Interpretationsangebote“ durch die Wissenschaft „ihrer wissenschaftlichen Identität entkleidet werden“ (Beck/Bonß 1989, S. 11). Aus einer konstruktivistischen Theorieperspektive kann dieser Vorgang als **Transformation des Wissens** bezeichnet werden (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005).

Diese Transformation ist langwierig sowie von zeitlich und sozial versetzten Interpretationsprozessen gekennzeichnet. Erfolgreich ist ein solcher Prozess dann, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse im Bewusstsein von Praxis verschwinden, nicht mehr als solche zu identifizieren sind und nur aus den praktischen Handlungsregeln heraus erkennbar werden (Beck/Bonß 1989). Ein solcher Vorgang ist komplex und damit auch problematisch. Er erfordert Einsatz und häufig entstehen Frustration

oder Missverständnisse (Altrichter 2020). Unterschiedliche Erwartungen treffen aufeinander und durch die Beteiligung verschiedener Akteurinnen und Akteure können konkurrierende Interessen entstehen (Gibbons u.a. 2008).

Die an der Transformation beteiligten Subjekte erhalten dabei eine besondere Bedeutung, da sie diesen Prozess steuern, sie urteilen und handeln eigenverantwortlich (Heid 2015; Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005). Unabhängig vom Engagement der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hängt die Rezeption wissenschaftlicher Erkenntnisse von den Praktikerinnen und Praktikern ab, die sich eigene Urteile bilden und Handlungsbegründungen finden. So erreichen wissenschaftliche Erkenntnisse die Praxis nicht dadurch, dass bestehende Alltagstheorien überschrieben werden, sondern über eine eigenständige Rezeption durch die Praktikerinnen und Praktiker (Herzog 2018). Die Verwertung von Wissen kann durch die Wissenschaft nicht bewusst gesteuert oder kontrolliert werden (Vogel 2016). Wissenschaft hat in diesem Sinne die Aufgabe, den Praktikerinnen und Praktikern Gelegenheit zu bieten, wissenschaftliche Erkenntnisse zu rezipieren und zu verarbeiten, um eigene Handlungsbegründungen und -bewertungen zu überprüfen (Herzog 2018).

Dabei ist die Transformation von Wissen kein einseitiger Prozess der Praxis. Auch die Wissenschaft transformiert das lebendige und praktische Wissen aus der Praxis, das im praktischen Vollzug durch die Praktikerinnen und Praktiker generiert wird, durch Forschung in ein abstraktes, empirisches Wissen. Das Wissen über die Praxis wird sprachlich fixiert und ohne den Anspruch der Fehlerfreiheit oder Korrektheit objektiviert und kann der Praxis als Erkenntnis angeboten werden, über die ein Dialog initiiert werden kann. Die empirischen Erkenntnisse müssen schließlich wiederum von der Praxis transformiert werden (Sehmer u.a. 2020a). Dackweiler und Schäfer (2020, S. 72) bezeichnen diesen Rollentausch in den Transferprozessen als „Zirkulation von Wissenspositionen“.

In diesem Zusammenhang spricht Dewe (2005, S. 368) „von der Konstituierung eines eigenständigen, ‘dritten‘ Wissensbereichs, der aus der Begegnung wissenschaftlichen und alltagspraktischen Wissens resultiert“. Diesen Prozess bezeichnet Dewe (2005, S. 369) als „Relationierung von Wissen“. Die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis findet in diesem Sinne weder auf der Seite der Praxis noch auf der Seite der Wissenschaft statt, sondern in einem dritten, eigenständigen Wissensbereich. Hier werden die wissenschaftlichen und praktischen Betrachtungsweisen miteinander verknüpft. Wissenschaft und Praxis beobachten sich gegenseitig und können so blinde Flecken erkennen. Wissenschaftliche Sichtweisen bringen nicht neues Wissen in die Bildungspraxis, die Praxis bedient sich nicht selektiv an wissenschaftlichem Wissen. Denn wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen stehen in einer komplementären Beziehung zueinander. So entsteht eine „Relationierung der Perspektiven“ (Dewe 2005, S. 371). Dabei unterscheidet Dewe (2005) zwischen Allgemeinwissen, das als sozialer Wissensbestand an jedermann übermittelt wird, und Sonderwissen, das nur Inhaberinnen und Inhaber bestimmter Rollen und Angehörige bestimmter Gruppen erwerben können. Expertenwissen ist demnach ein Sonderwissen, allerdings nur dann, wenn es durch das vorherrschende Allgemeinwissen dazu gemacht wird. Wissenschaftliche Theorien hängen von den Deutungsmustern der alltäglichen Lebenspraxis ab und erzeugen keine neuen Er-

fahrungen, sondern evaluieren Erfahrungen aus lebenspraktischen Kontexten. Somit ist „wiederum die Entwicklung des Alltagswissens auf die wissenschaftlich angeleitete Reorganisation vorgängiger Erfahrungen angewiesen“ (Dewe 2005, S. 375). Dewe (2005) weist durch diese Betrachtung explizit darauf hin, dass eine Transformation nicht allein der Seite der Praxis zuzurechnen ist und die Wissenschaft dafür geeignetes Wissen bereitzustellen hat. Es geht darum, einen Raum zu schaffen, den beide Seiten aktiv betreten müssen, damit Wissensbestände aus allen Blickwinkeln relativiert werden.

In der englischsprachigen Literatur zur Transferforschung findet man häufig die Metapher der „zwei Welten“ bzw. „zwei Gemeinschaften“ (Caplan 1979) von Wissensproduktion (Wissenschaft) und Wissensanwendung (Praxis und Politik) und der zwischen diesen beiden Seiten bestehenden Lücke. Die Lücke zwischen den zwei Welten wird häufig als leerer Raum gesehen, den es zu überqueren gilt (Rushmer u.a. 2019). Dies wird in der Forschungsliteratur durch unterschiedliche Bilder veranschaulicht (ebd.). Zum einen wird hier von einem Zug gesprochen, der Wissen von den Wissensproduzentinnen und -produzenten einsammelt und über die Kluft zu den Wissensanwenderinnen und -anwendern auf der anderen Seite bringt. Zum anderen existiert die Vorstellung, dass diese Lücke durch den Bau einer Brücke zwischen den beteiligten Seiten geschlossen wird. Jedoch sollte diese Lücke vielmehr als ein Ökosystem mit diversen beteiligten Akteurinnen und Akteuren gesehen werden, die nicht nur den „zwei Welten“ der Wissensproduktion und Wissensanwendung angehören (Rushmer u.a. 2019). Für einen Transfer sind nach Caplan (1979) daher Interaktionen sowie eine reziproke Beziehung zwischen Wissenschaft und Wissensanwenderinnen und -anwendern entscheidend. So kann sich das System fortlaufend weiterentwickeln und die Grenzen werden fließend. Ausgehend von dieser systemischen Betrachtungsweise müsste man anstelle von einer Lücke vielmehr von einem Raum sprechen, in dem sich alle Beteiligten bewegen und somit auch begegnen können (Rushmer u.a. 2019). Diese Sichtweise unterstreicht die Bedeutung der Mitwirkung aller Beteiligten und geht nicht von einer Überlegenheit der Wissenschaft aus. Wie sich ein solcher Raum schaffen lässt, ist entscheidend davon abhängig, wie sich die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure miteinander in Beziehung setzen und damit Relationen zueinander ermöglichen.

### 3.3 Vom Wissen ins Handeln

Auf der Mikroebene zeigt sich das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis darin, wie Fachkräfte wissenschaftliches Wissen in das eigene praktische Handeln integrieren (Durand/Eckhardt 2018).

Grundsätzlich wird aus professionstheoretischer Perspektive von Fachkräften erwartet, dass sie ihr professionelles Handeln an wissenschaftlichem Wissen ausrichten (z. B. Faas, 2013; Thole/Polutta 2011). Dabei drücken sich die oben beschriebenen unterschiedlichen Perspektiven auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis auch in der Beschreibung der Wirkmacht des wissenschaftlichen Wissens auf das Handeln der Fachkräfte aus.

Im Sinne der Zielsetzung der Optimierung der pädagogischen Praxis wird für die frühe Bildung oft die Erwartung einer evidenzbasierten Praxis formuliert (Friederich/Schelle 2021). Die Begriffsdefinition von evidenzbasierter Praxis ist im sozialpädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Umfeld zwar von Unschärfen geprägt, zusammenfassend kann aber konstatiert werden, dass sich die Fachkräfte dabei in ihrer Entscheidung auf eine empirisch belegte Wirksamkeit beziehen sollen. Damit scheint durch diese konkrete Anwendung des wissenschaftlichen Wissens die Problematik des Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis zum größten Teil gelöst. „Strukturen als auch die Binnenlogiken wie auch erfahrungsgesättigte Deutungskompetenzen in ihrer Betrachtung“ werden dabei eher ausgeklammert „und stattdessen die handlungspraktische Optimierung von notwendigerweise kleinschrittigen pädagogischen Maßnahmen, Treatments und Interventionen ins Zentrum“ gestellt (Thole/Polutta 2011, S. 109). Voraussetzung für eine evidenzbasierte Praxis in diesem Sinne ist verlässliches empirisches Wissen über die Wirkung bestimmter Maßnahmen und Methoden sowie deren Erfolgsaussichten. In diesem Zusammenhang wird in der Regel erwartet, dass empirische Forschung dem „Goldstandard“, also den Anforderungen der Experimentalforschung, gerecht wird (Farley/Brock/Winterbottom 2018; Herzog 2016). Diese Erwartungen an eine evidenzbasierte Praxis in der frühen Bildung werden durchaus kritisch reflektiert (Vandenbroeck/Roets/Roose 2012). Zum einen, weil eine dafür notwendige Forschung in Deutschland noch am Anfang steht (Anders 2018). Zum anderen aber auch, weil es grundsätzlich in der Pädagogik nur schwer gelingt, Forschungserkenntnisse zu generieren, die eindeutig auf die Wirksamkeit von Maßnahmen hinweisen (Löbmann 2017; Berliner 2002). Die Generierung evidenzbasierten Wissens in der frühen Bildung wird in Deutschland zusätzlich durch die Struktur des Arbeitsfeldes erschwert. So zeichnet sich die Kinder- und Jugendhilfe durch dezentrale Strukturen aus, die den Fachkräften und Trägern der Kitas großen Handlungsspielraum für die Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit eröffnen. Dadurch ergeben sich bei der Umsetzung bestimmter zu evaluierender Programme große Entscheidungsspielräume und damit Umsetzungsvarianten für die beteiligten Einrichtungen. Diese Varianten sind nur bedingt kontrollierbar, sodass eine summative Evaluation erschwert wird (Anders 2018). Angesichts dieser Herausforderungen finden sich Vorschläge, von einer „evidenzinformierten“ Praxis zu sprechen (Vandenbroeck/Roets/Roose 2012; Nevo/Slonim-Nevo 2011). Fachkräfte sollten demnach wissenschaftliche Erkenntnisse in ihre Praxis einbeziehen und diese als Bereicherung nutzen, nicht als Einengung der eigenen Entscheidungen. Die Praxis und ihre Prozesse der Entscheidungsfindung, etwa für eine Intervention, sollen flexibel und kreativ bleiben und dabei die Ziele, Bedingungen, Erfahrungen sowie Bedürfnisse sowohl des Kindes bzw. der Eltern als auch der Fachkraft berücksichtigen. Evidenz ist dabei umfassender zu interpretieren: nicht allein Ergebnisse aus experimentellen, quantitativ ausgerichteten Studien sind zu berücksichtigen, sondern Ergebnisse aller Arten von Studien. Qualitative Studien können ebenfalls eine wichtige Informationsquelle für das Handeln der Fachkräfte sein. Eine Hierarchie der Evidenz, in der experimentelle Studien ganz oben und qualitative Studien ganz unten stehen, lehnen Nevo und Slonim-Nevo (2011) ab. Eine evidenzinformierte Herangehensweise erlaubt es der Praxis, neben Erkenntnissen aus experimentellen Studien auch qualitative Forschung in ihr Handeln und ihre Entscheidungen einzubeziehen. Grundsätzlich bleibt ebenfalls zu prüfen, mit welchem Erkenntnisinteresse und theoretischem

Hintergrund die gewonnenen Daten der vielfältigen Studien in der Frühpädagogik mit zum Teil divergierenden Ergebnissen interpretiert werden (Durand/Eckhardt 2018). Dass die kritische Reflexion der Daten Kontroversen über Methodologien als auch deren Aussagekraft nach sich ziehen kann, erschwert zusätzlich die Erstellung einer zuverlässigen Datenbasis für die unterschiedlichen beteiligten Akteurinnen und Akteure (Bromme/Prenzel/Jäger 2014).

Erweitert man diesen kritischen, stark methodisch ausgerichteten Blick um eine professionstheoretische Perspektive, kann die Idee, durch eine evidenzbasierte Praxis das Empirie-Praxis-Problem zu lösen, ebenso kritisch betrachtet werden (Friederich/Schelle 2021). Professionelle Problemlösungen basieren auf wissenschaftlichem Wissen im Sinne einer „methodisiert erzeugten und besonders deutlich überprüften Wissensform“ (Helsper 2021, S. 35). Doch Modelle einer direkten Verwendung in der Praxis scheinen nicht haltbar, da professionelles Wissen weitaus facettenreicher ist. So sind neben dem wissenschaftlichen Wissen das **Begründungswissen**, das das Handeln als angemessen legitimierbar werden lässt, sowie das **Reflexionswissen**, durch das das eigene Handeln aber auch die Strukturen und Rahmenbedingungen, in denen dieses stattfindet, kritisch hinterfragt werden kann, von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus ist ein interpretierendes und Sinn erschließendes **Fall- und Diagnosewissen** zu nennen, das es der Fachkraft ermöglicht, das wissenschaftliche Wissen in einer konkreten Situation in seiner Einzigartigkeit anzuwenden. Das Wissen um die Grenzen des eigenen Wissens, also das **professionelle Nicht-Wissen**, kann ebenfalls als Bestandteil des professionellen Wissens beschrieben werden (ebd.).

Entsprechend muss wissenschaftliches Wissen durch die Fachkräfte „inkorporiert und habitualisiert (...) und durch soziale Kontexte gestützt [werden]“ (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005, S. 133). Das sich so entwickelte Erfahrungswissen bildet sich durch eine Verarbeitung des pädagogischen Alltagserlebens, also durch „die Transformation von Erleben in Erfahrung“ (Milbradt/Göbel/Thole 2016, S. 144). Wissenschaftliches Wissen gelangt als eine Hypothese in die Praxis, „die die Neuerfindung von Handlungswissen inspiriert“ (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005, S. 139). Die Fachkräfte rekonstruieren wissenschaftliches Wissen und transformieren dieses in die eigene Praxistheorie, um es schließlich im Handeln umzusetzen (Heid 2015). Sie sind nicht ausführendes Organ eines bestimmten Wissensbestands, sondern in Bezug auf ihr Wissen als „reflective practitioners“ (Schön 1983) zu betrachten. So entsteht Professionswissen (Dewe/Stüwe 2016).

Diese Tätigkeit der Transformation muss entsprechend erlernt werden (Unterkofler 2020). Dewe und Otto (1996) heben für die Sozialpädagogik hervor, dass es eben nicht um einen angeleiteten systematischen Transfer von sozial- bzw. bildungswissenschaftlichen und berufspraktischen Wissensbeständen gehen kann. Im Vordergrund steht die Transformierbarkeit der Wissensstrukturen, die von der Anschlussfähigkeit zur Praxis und deren Deutungen und Interpretationen abhängt, und nicht die Frage, ob diese als Vorlage für einen Lösungsweg für das berufspraktische Handeln genutzt werden können. Wissenschaftlich generiertes Wissen kann allenfalls prospektiv einer „handlungspraktischen Entscheidungsvorbereitung“ bzw. retrospektiv einer „nachträglichen Handlungsbegründung“ dienen (Dewe/Otto 1996,

S. 85). Solche Transformationsprozesse und die nicht „bloße“ Anwendung von Wissen erschweren es deutlich, Wissensbestände von Praktikerinnen und Praktikern zu identifizieren, mit denen das Handeln begründet wird. Das dem pädagogischen Handeln zugrundeliegende Wissen und Können ist „derart tief und manifest in die Gestaltungen und Praktiken des pädagogischen Alltags eingelagert (...), dass es auch in reflektierend angelegten Settings wie den „Video-Stimulated-Recall-Interviews“ nicht ohne weiteres und ohne Aufforderung respektive Benennung genannt, beschrieben oder ausgewiesen und darüber hinaus Domänen zugeordnet werden kann“ (Thole/Milbradt/Göbel 2016, S. 148–149). Dieser Zusammenhang beschränkt also die Möglichkeiten, nachzuzeichnen, unter welchen Bedingungen und durch welche Wege wissenschaftliches Wissen in professionelles Handeln der Fachkräfte übersetzt wird.

### **Zwischenfazit**

Wissenschaft und Praxis sind different in Handlungs- und Systemlogiken, Funktion und Zielsetzungen. Wie diese Differenz in Beziehung zu setzen ist, wird in unterschiedlichen Wissenschaftsverständnissen bearbeitet und entspannt sich zwischen zwei Polen: Der Rationalisierung der Praxis durch Wissenschaft wird die auf Dialog basierende Transformation von Wissensbeständen aller beteiligten Bereiche entgegengesetzt, sodass ein neues, relationales Wissen entstehen kann. Auch bei der Beschreibung, wie wissenschaftliches Wissen in das Handeln der Praktikerinnen und Praktiker integriert wird, finden sich diese unterschiedlichen Perspektiven wieder. Ausgehend von diesen differenten Annahmen wurden in unterschiedlichen Disziplinen theoretische Modelle entwickelt, die den Wissenstransfer zum Gegenstand haben. Dabei werden Voraussetzungen und Prozessschritte beschrieben, die für diesen entscheidend sind und in Verbindung zu den Funktionen der beteiligten Akteurinnen und Akteure gebracht. In Kapitel 4 werden einige ausgewählte theoretische Modelle vorgestellt und hinsichtlich ihrer Ausrichtung systematisiert.

## 4 Theoretische Modelle des Wissenstransfers

Zur umfassenden Auseinandersetzung mit dem Thema Wissenstransfer wird eine Auswahl bereits vorhandener theoretischer Modelle betrachtet, die im Folgenden entlang einer Systematisierung vorgestellt werden.

### 4.1 Systematisierung theoretischer Modelle

Analog zu den in Kapitel 2 erläuterten vielfältigen Bezeichnungen für den Wissenstransfer finden sich diverse theoretische Modelle aus unterschiedlichen Disziplinen, die den – möglichst gelungenen – Ablauf dieses Prozesses unterschiedlich beschreiben. Die Möglichkeit, eine einheitliche Theorie auf diesem Gebiet zu entwickeln, muss jedoch in Frage gestellt werden: „Still, it seems unlikely that there will ever be a grand implementation theory since implementation is too multifaceted and complex a phenomenon to allow for universal explanations. (...) Determinant frameworks in implementation science clearly suggest that many different theories are relevant for understanding and explaining the many influences on implementation. The use of a single theory that focuses only on a particular aspect of implementation will not tell the whole story“ (Nilsen 2015, S. 9).

So stößt man bei der Recherche auf zahlreiche Übersichtsarbeiten, hauptsächlich aus dem angelsächsischen Raum, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen. Je nach Fragestellung und Herangehensweise identifizieren diese eine unterschiedliche Anzahl an relevanten theoretischen Ansätzen aus verschiedenen Disziplinen, wobei der Bereich der Gesundheitsforschung am stärksten repräsentiert ist: Bis zu 63 Modelle oder Theorien werden in einzelnen Reviews benannt (Ward/House/Hamer 2009a). In einem aktuellen Meta-Review, einem sogenannten Review of Reviews, sichtenen Davies, Powell und Nutley (2015) 71 solcher Übersichtsarbeiten und ermittelten so 25 relevante Modelle. Obschon eine derart immense Anzahl an theoretischen Ansätzen zum Wissenstransfer vorliegt, mangelt es gleichzeitig an deren empirischer Überprüfung (ebd.; Ward/House/Hamer 2009a; Mitton u.a. 2007). Zudem ist festzustellen, dass bislang kein Modell existiert, das genuin für den Bereich der frühen Bildung entwickelt wurde.

Um eine Systematisierung der vielfältigen Modelle und theoretischen Zugänge vornehmen zu können, haben verschiedene Autorinnen und Autoren mögliche Taxonomien bzw. Kategorisierungen vorgeschlagen. Als Beispiel wird hier die Taxonomie von Nilsen (2015) erläutert, die auf Basis eines narrativen Reviews<sup>2</sup> aus der Perspektive der Implementationsforschung entstanden ist. Bei der Implementationsforschung handelt es sich um eine Teildisziplin der Transferforschung, die sich mit der Implementation, also der Anwendung, von spezifischen Programmen und Interventionen auseinandersetzt. Nilsen (2015) unterscheidet fünf Kategorien von theoretischen Zugängen:

#### 1. Prozessmodelle (Process models)

In diesen Modellen werden Schritte, Stufen oder Phasen des Implementationsprozesses beschrieben. Eine besondere Art von Prozessmodellen sind Handlungsmodelle, die praktische Unterstützung und Strategien für die Planung und Ausführung eines Implementationsvorhabens bieten.

#### 2. Modelle von Einflussfaktoren (Determinant frameworks)

In diesen Modellen werden Typen von Einflussfaktoren beschrieben, die für das Ergebnis der Implementation hinderlich oder förderlich sein können. Folgende Typen von Einflussfaktoren werden unterschieden:

- Merkmale des Implementationsgegenstandes;
- Merkmale der Anwenderinnen und Anwender (in der frühen Bildung z. B. pädagogische Fachkräfte);
- Merkmale der Endverbraucherinnen und -verbraucher (in der frühen Bildung z. B. Kinder in Kitas);
- Merkmale des Kontextes;
- Merkmale der Strategie oder des Weges der Implementation.

Viele Modelle berücksichtigen Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen, von der individuellen Ebene bis zur Organisationsebene und darüber hinaus. Hier wird Implementation also als multidimensionales Phänomen mit unterschiedlichen, miteinander interagierenden Einflussfaktoren gesehen. Einige Modelle beschreiben zudem die Beziehungen zwischen einzelnen Einflussfaktoren. Dementsprechend legen Modelle von Einflussfaktoren nahe, Implementationsprozesse systemisch zu betrachten.

<sup>2</sup> Ein narratives Review ist eine Literaturübersicht, bei der die Autorinnen und Autoren den Forschungsstand zu einer bestimmten Fragestellung zusammenfassen, interpretieren und kritisch beleuchten. Dabei werden die Erkenntnisse – ähnlich wie bei einer Erzählung, also Narration – durch logisches Argumentieren miteinander verknüpft (Clearing House Unterricht, TUM School of Education, Technische Universität München 2017).



### 3. Klassische Theorien (Classic theories)

Hierzu zählen Theorien, die nicht aus der Implementationsforschung, sondern aus anderen Disziplinen, wie etwa der Psychologie, Soziologie oder Organisationsforschung, stammen. Sie können herangezogen werden, um bestimmte Aspekte des Implementationsprozesses zu verstehen und bzw. oder zu erklären. Beispiele für solche Theorien sind die Diffusionstheorie, die sozialkognitive Lerntheorie, die Theorie geplanten Verhaltens, die Novizen-Experten-Theorie, Soziale-Netzwerk-Theorien, Sozial-Kapital-Theorien, Professionalisierungstheorien sowie Organisationstheorien.

### 4. Implementationstheorien (Implementation theories)

Hierbei handelt es sich um Theorien, die innerhalb der Disziplin der Implementationsforschung entwickelt wurden, um bestimmte Aspekte des Implementationsprozesses, wie z. B. die Fähigkeiten, Möglichkeiten und Motivation der Beteiligten, zu verstehen und bzw. oder zu erklären.

### 5. Evaluationsmodelle (Evaluation frameworks)

Diese Modelle geben Hinweise auf Aspekte des Implementationsprozesses, die zur Beurteilung des Implementationserfolges herangezogen werden könnten.

Mit den theoretischen Zugängen werden drei übergeordnete Ziele verfolgt (Nilsen 2015):

- den Prozess des Wissenstransfers in die Praxis zu beschreiben und bzw. oder zu steuern (Prozessmodelle);
- zu verstehen und bzw. oder zu erklären, was die Ergebnisse der Wissensanwendung (Implementation) beeinflusst (Modelle von Einflussfaktoren, klassische Theorien, Implementationstheorien);
- die Wissensanwendung (Implementation) zu evaluieren (Evaluationsmodelle).

Die Taxonomie soll es Forschenden erleichtern, die für ihre Fragestellung relevanten theoretischen Zugänge auszuwählen. Dies wird durch die Unterschiede zwischen den Kategorien ermöglicht, selbst wenn die Kategorien nicht vollständig trennscharf sind und es daher gewisse Überlappungen der Kategorien gibt. Das heißt, einzelne Modelle können auch mehreren Kategorien zugeordnet werden.

Ein aktuelles Review zu Transfermodellen (Esmail u.a. 2020) bestätigt die Anwendbarkeit dieser Taxonomie, da sich unterschiedliche Modelle dieser Systematisierung gut zuordnen lassen. Daher wird sie im Folgenden herangezogen, um die Darstellung ausgewählter theoretischer Modelle zu gliedern.

## 4.2 Darstellung ausgewählter theoretischer Modelle

Aus den bisherigen Ausführungen ist deutlich geworden, dass eine Vielzahl an theoretischen Modellen existiert, die sich mit dem Transferprozess auseinandersetzen,

und dass es die **eine**, allumfassende Theorie zur Beschreibung und Erklärung dieses Prozesses nicht gibt.

Um die Vielfalt der Ansätze zu illustrieren, wird daher eine Auswahl an Modellen aus diversen Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften vorgestellt. In einem ersten Schritt wurde dafür eine umfassende internationale Literaturrecherche durchgeführt, um viel diskutierte bzw. empirisch überprüfte Modelle zu identifizieren. In einem zweiten Schritt wurden schließlich die vorliegenden Modelle mit Blick auf deren möglichen Impuls für die theoretische Rahmung des Transfers in der frühen Bildung ausgewählt.

Um der Darstellung der Modelle eine Struktur zu geben, erfolgt diese im Wesentlichen entlang der oben erläuterten Taxonomie von Nilsen (2015). Abweichend von Nilsens Reihenfolge wird als Erstes auf klassische Theorien eingegangen, da diese aus historischer Sicht den Anfangspunkt der Entwicklung von Transfermodellen bilden. Anschließend folgt eine Erläuterung von Prozessmodellen sowie von Modellen von Einflussfaktoren. Implementationstheorien und Evaluationsmodelle werden in der vorliegenden Darstellung ausgeklammert, da diese Modellarten in der bisherigen Transferforschung nur selten (im Falle der Evaluationsmodelle) respektive gar nicht (im Falle der Implementationstheorien) vertreten sind (Esmail u.a. 2020).

Für eine Vereinfachung wird jedes Modell jeweils **einer** der von Nilsen (2015) vorgeschlagenen fünf Kategorien zugeordnet, selbst wenn einzelne Modelle mehreren Kategorien zugewiesen werden könnten. Die begrenzte Trennschärfe der Kategorien erschwert bei einzelnen Modellen die klare Zuordnung. Diese fehlende Trennschärfe deckt sich mit den Ergebnissen von Esmail u.a. (2020) und muss bei der vorgenommenen Zuordnung berücksichtigt werden. Tabelle 4.1 gibt einen Überblick über die vorgestellten Modelle.

**Tab. 4.1: Übersicht der vorgestellten Modelle**

Modell	Disziplin, aus der das Modell stammt	Kategorie des Modells (eigene Zuordnung nach Nilsen (2015))
<b>Diffusionstheorie (Rogers 1962)</b>	Soziologie; Kommunikationswissen- schaften	Klassische Theorie
<b>Knowledge-to-Action Frame- work (Graham u.a. 2006)</b>	Gesundheitswissen- schaften (medizinische Soziologie; Public Health)	Prozessmodell
<b>Knowledge Exchange Frame- work (Ward u.a. 2009a, 2012)</b>	Gesundheitswissen- schaften	Prozessmodell
<b>Wellenmodell des Transfers (Jäger 2004)</b>	Psychologie (Pädagogi- sche Psychologie; Schul- entwicklung)	Modell von Einflussfaktoren
<b>Transfermodell für die Wei- terbildung (Baldwin/Ford 1988)</b>	Psychologie (Arbeits- und Organisationspsy- chologie)	Modell von Einflussfaktoren
<b>Modell der Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis (Farley-Ripple u.a. 2018)</b>	Bildungsforschung	Modell von Einflussfaktoren
<b>Systemisches Modell der Wissensmobilisierung (Cooper u.a. 2020)</b>	Bildungsforschung	Modell von Einflussfaktoren

#### 4.2.1 Klassische Theorien

Im Sinne der Systematisierung von Nilsen (2015) wird zunächst ein Beispiel einer klassischen Theorie vorgestellt: die Diffusionstheorie von Rogers (1962). Diese kann als eines der bekanntesten Modelle verstanden werden, das lange Zeit der Vorstellung einer Verbreitung von wissenschaftlichem Wissen und Neuerungen zugrunde lag.

##### Die Diffusionstheorie (Rogers 1962)

Die Auseinandersetzung mit der Übertragung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis unter dem Label „Diffusion“ folgt einer langen Tradition, die bereits Ende des 19. Jahrhunderts durch Veröffentlichungen des französischen So-

ziologen Gabriel Tarde ihren Anfang nahm (Rogers 2003; Kinnunen 1996). Als bekanntester Vertreter der Diffusionsforschung gilt Everett M. Rogers. Ausgehend von seiner Forschung im Bereich der Agrarsoziologie, in der er die Verbreitung von Innovationen in der Landwirtschaft untersuchte, trug er in seinem im Jahre 1962 erstmals erschienenen Buch „Diffusion of Innovations“ den Forschungsstand zur Diffusion von Innovationen aus unterschiedlichen Disziplinen zusammen.

Bei der Analyse der Diffusion – also der Verbreitung – von Innovationen unterscheidet Rogers (2003, 1962) vier Hauptelemente dieses Prozesses:

- die Innovation selbst  
Hierbei kann es sich um Ideen, Praktiken oder Objekte handeln, die als neu wahrgenommen werden. In der frühen Bildung könnte dies beispielsweise ein neues Beobachtungsverfahren sein.
- die Kommunikation dieser Innovation von einem Individuum zum anderen über gewisse Kommunikationskanäle  
z. B.: Eine pädagogische Fachkraft erzählt einer anderen pädagogischen Fachkraft oder ihrem gesamten Team von dem neuen Beobachtungsverfahren.
- die Zeitspanne, über die die Kommunikation stattfindet
- das soziale System, in dem die Kommunikation stattfindet  
z. B.: innerhalb einer Kita oder zwischen den Kitas eines Trägers

Bei der Nennung dieser Hauptelemente sieht Rogers (1962) Ähnlichkeiten zu der von Lasswell (1948, S. 37) formulierten grundlegenden Frage für jegliche Kommunikationsforschung (die sogenannte Lasswell-Formel): „Who says what in which channel to whom with what effect?“

In seiner Theorie unterscheidet Rogers (1962) den Diffusions- und Adoptionsprozess. Der Diffusionsprozess umfasst die Verbreitung einer Innovation in einem System von ihrem Ursprung, beispielsweise von der Forschungsgruppe, die ein neues Beobachtungsverfahren für die Kita entwickelt hat, an ihre Endverbraucherinnen und -verbraucher (die Anwenderinnen und Anwender; im Beispiel: die pädagogischen Fachkräfte in der Kita). Der Adoptionsprozess bildet einen Teilprozess der Diffusion und beinhaltet die Adoption, also die Annahme und Anwendung oder aber die Ablehnung einer Innovation auf der Ebene des einzelnen Individuums (im Beispiel: der einzelnen pädagogischen Fachkraft).

Schlüsselfiguren bei der Verbreitung einer Innovation sind zwei Arten sogenannter Intermediaries, also Vermittlerinnen und Vermittler (Nutley/Walter/Davies 2007). Hierzu zählen zum einen sogenannte Meinungsführerinnen und -führer, die anderen Individuen in ihrem sozialen System häufig von Innovationen erzählen (Rogers 2003). Auf diese informelle Art und Weise können sie Einfluss auf die Einstellungen und das Verhalten anderer Personen in ihrem sozialen System ausüben. Meinungsführerinnen und -führer haben dabei nicht zwingend eine formal zugeschriebene Führungsfunktion inne (Rogers 2003). So unterscheiden Greenhalgh u.a. (2004) zwischen Expertinnen und Experten als Meinungsführerinnen und -führer, die andere durch ihre Autorität und ihren Status beeinflussen, und Peers als Meinungsführerinnen und -führer, die Einfluss aufgrund ihrer Repräsentativität und ihrer

Glaubwürdigkeit ausüben. In der frühen Bildung könnten dies beispielsweise pädagogische Fachkräfte sein, die unter ihren Kolleginnen und Kollegen innerhalb ihrer Kita ein hohes Ansehen genießen. Zum anderen spielen sogenannte Change Agents eine wichtige Rolle (Rogers 2003). Hierbei handelt es sich um Personen, die versuchen, die individuelle Adoptionsentscheidung bei einer bestimmten Innovation in die gewünschte Richtung zu lenken. Sie agieren als Bindeglied zwischen dem Ursprungsumfeld der Innovation und den potenziellen Anwenderinnen und Anwendern, gehören dabei jedoch nicht zu einer der beiden Gruppen (Nutley/Walter/Davies 2007). Meist möchten Change Agents die Verbreitung einer Innovation sichern (Rogers 2003). Jedoch kann es auch sein, dass sie bei einer bestimmten (unerwünschten) Innovation versuchen, die Diffusion zu verlangsamen und die Adoption zu verhindern. Aufgrund ihrer charakteristisch guten Kontakte in ihrem Arbeitsumfeld gekoppelt mit einer hohen Innovationsbereitschaft sind Change Agents in der Lage, die Verbreitung einer Innovation zu beeinflussen (Rogers 2003). In der frühen Bildung können beispielweise Fachberatungen, die vom Träger mit der Verbreitung einer bestimmten Innovation in den zugehörigen Kitas beauftragt werden, die Rolle von Change Agents einnehmen.

Der Adoptionsprozess umfasst fünf Phasen (Rogers 2003). Ausgangspunkt des Prozesses bilden neben dem wahrgenommenen Bedarf nach dem neuen Produkt (im Beispiel: das neue Beobachtungsverfahren) sowie den Normen und Werten des sozialen Systems (im Beispiel: die einzelne Kita oder alle Kitas eines Trägers) die bisherige Praxis und die Innovationsbereitschaft des Individuums (im Beispiel: die einzelne pädagogische Fachkraft). Die Innovationsbereitschaft beschreibt, wie früh oder spät ein Individuum eine neue Idee im Vergleich zu anderen Mitgliedern seines sozialen Systems anwendet. Unterschieden werden fünf Kategorien von Anwenderinnen und Anwendern: (1) Innovatorinnen und Innovatoren, (2) frühe Anwenderinnen und Anwender, (3) frühe Mehrheit, (4) späte Mehrheit, (5) Nachzüglerinnen und Nachzügler.

In der ersten Phase des Adoptionsprozesses geht es darum, dass die entscheidende Person (im Beispiel: die pädagogische Fachkraft) Wissen über die Innovation erwirbt, um später über deren Annahme oder Ablehnung zu entscheiden. Individuelle Merkmale der entscheidenden Person wirken sich darauf aus, welche Informationsquellen genutzt werden, wie das Wissen über die Innovation aufgebaut wird und welche Informationen aufgenommen werden.

In der daran anschließenden zweiten Phase der Überzeugung erfolgt durch eine subjektive Bewertung des erworbenen Wissens die Bildung einer positiven oder negativen Einstellung gegenüber der Innovation. Als Bewertungskriterien dienen die wahrgenommenen Merkmale der Innovation:

- Der relative Vorteil beschreibt, inwiefern eine Innovation gegenüber Ideen oder Praktiken, die sie ablösen oder ersetzen soll, überlegen ist. Hierbei werden der subjektive potenzielle Nutzen und die subjektiv erwarteten finanziellen und sozialen Kosten einer Innovation durch jede Person, die sich für oder gegen den Einsatz dieser Innovation entscheiden möchte, abgewogen. Im genannten Beispiel würden die pädagogischen Fachkräfte also ab-

wägen, ob das neue Beobachtungsverfahren im Vergleich zum bisher eingesetzten Verfahren Vorteile mit sich bringt. Innovationen mit einem niedrigen relativen Vorteil verbreiten sich im Gegensatz zu Innovationen mit einem hohen relativen Vorteil langsamer und zeigen eine hohe Abbruchrate.

- Die Kompatibilität spiegelt wider, inwieweit eine Innovation mit den bestehenden (kulturellen) Normen und Werten sowie Vorerfahrungen einer potenziellen Anwenderin oder eines potenziellen Anwenders übereinstimmt. Wird eine Innovation als kompatibel wahrgenommen, steigert dies die wahrgenommene Nützlichkeit und signalisiert gleichzeitig eine höhere Sicherheit bei der Entscheidung für ihre Adoption. Übertragen auf das Beispiel für die frühe Bildung würde das neue Beobachtungsverfahren also dann zum Einsatz kommen, wenn es zur pädagogischen Haltung und zur bisherigen Praxiserfahrung der pädagogischen Fachkräfte passt.
- Die Komplexität der Innovation beeinflusst, inwieweit eine Innovation schwer zu verstehen und anzuwenden ist. Eine höhere Komplexität führt zu einer niedrigeren Verbreitungs- und Adoptionsrate. So wird ein Beobachtungsverfahren, das eine zu hohe Komplexität aufweist und daher von den pädagogischen Fachkräften schwer verstanden wird und dessen Umsetzung komplex ist, mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in der Kita-Praxis angewendet.
- Die Möglichkeit des Ausprobierens beinhaltet, inwiefern eine Innovation in einem begrenzten Umfang – also in Teilen – von der entscheidenden Person getestet werden kann. Innovationen, die „auf Raten“ eingeführt werden können, werden in der Regel schneller verbreitet und angenommen als Innovationen, bei denen dies nicht der Fall ist.
- Die Beobachtbarkeit meint, inwiefern die Ergebnisse einer Innovation für andere sichtbar gemacht werden können. Manche Innovationen sind leicht zu beobachten und mitzuteilen, während andere Innovationen nur schwer beschrieben werden können. Wenn positive Effekte der Innovation beobachtbar sind, erhöht dies die Akzeptanz und somit die Umsetzungswahrscheinlichkeit.

Danach folgt in der dritten Phase die Entscheidung der Person für (Annahme) oder gegen (Ablehnung) die Anwendung der Innovation. Im ersten Fall kommt es anschließend in der vierten Phase zur Umsetzung der Innovation in der Praxis (im Beispiel: die pädagogische Fachkraft setzt das neue Beobachtungsverfahren in der Kita ein). Dabei ist es möglich, dass die Innovation von den Anwenderinnen und Anwendern verändert und so an den entsprechenden Kontext angepasst wird, damit sie erfolgreich umgesetzt werden kann. Eine solche Anpassung ist bei vielen Innovationen festzustellen. Bezogen auf das genannte Beispiel aus der frühen Bildung könnte eine Anpassung bei der Anwendung des neuen Beobachtungsverfahrens beispielsweise bedeuten, dass bestimmte Beobachtungsbereiche oder -items weggelassen werden, da sie aus Sicht der pädagogischen Fachkraft unwichtig sind. Je ausgeprägter die Anpassung ist, desto schneller wird eine Innovation angenommen und desto nachhaltiger ist ihre Anwendung.

In der fünften Phase wird eine Abschlussbewertung vorgenommen, die meist zu einer Bestätigung der Entscheidung für oder gegen die Innovation führt. Jedoch

kann es auch zu einer Revidierung der Entscheidung kommen, das heißt die Innovation wird entweder nachträglich angenommen oder die Umsetzung wird abgebrochen. Zwei Arten des Abbruchs werden unterschieden:

- Die Innovation wird durch eine vorhergehende Idee, die sich als besser herausgestellt hat, ersetzt (Abbruch durch Ersetzen; im Beispiel: statt des neuen Beobachtungsverfahrens setzt die pädagogische Fachkraft ein bereits bekanntes und in der Praxis bewährtes Beobachtungsverfahren ein).
- Die Innovation wird zurückgewiesen, da die Anwenderin oder der Anwender mit deren Leistung unzufrieden ist (Abbruch aufgrund von Ernüchterung; im Beispiel: die pädagogische Fachkraft ist vom neuen Beobachtungsverfahren nicht überzeugt und setzt es daher nicht weiter ein).

## 4.2.2 Prozessmodelle

Neben den klassischen Theorien finden sich in der Transferforschung zahlreiche sogenannte Prozessmodelle, in denen Schritte, Stufen oder Phasen des Transferprozesses beschrieben werden. Im Folgenden werden zwei solcher Ansätze vorgestellt: Das Knowledge-to-Action Framework (Graham u.a. 2006) sowie das Knowledge Exchange Framework (Ward u.a. 2012; Ward/House/Hamer 2009a). In beiden Ansätzen werden konkrete Phasen des Transferprozesses beschrieben, weshalb sie eindeutig der Kategorie der Prozessmodelle zuzuordnen sind.

### 4.2.2.1 Das Knowledge-to-Action Framework (Graham u.a. 2006)

Ausgehend von einer bestehenden Lücke zwischen Wissen und Handeln im Gesundheitsbereich schlagen Graham u.a. (2006) ein Konzept für das Überführen von Wissen zum Handeln, das Knowledge-to-Action Framework, vor. Sie unterstreichen dabei, warum sie anstelle des Begriffs Praxis den Begriff Handeln verwenden: Der Begriff Handeln ist allgemeiner und umfasst die Anwendung von Wissen durch unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure wie etwa Praktikerinnen und Praktiker, politische Entscheidungsträgerinnen und -träger sowie die Öffentlichkeit. So ist das Überführen von Wissen zum Handeln für diverse Akteurinnen und Akteure – in der frühen Bildung etwa Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, Vertreterinnen und Vertreter von Kita-Trägern oder politische Entscheidungsträgerinnen und -träger – relevant.

In ihrem Modell unterteilen Graham u.a. (2006) den Prozess des Überführens von Wissen zum Handeln in zwei Komponenten: 1. die Wissensgenerierung und 2. den Handlungszyklus (= die Wissensanwendung). In der Realität ist der Prozess komplex und dynamisch und die Grenzen zwischen diesen beiden Komponenten und deren Phasen sind fließend und durchlässig. Die Handlungsphasen können nacheinander oder gleichzeitig erfolgen und die Wissensphasen können die Handlungsphasen beeinflussen.

Die Wissensgenerierung erfolgt aus Sicht von Graham u.a. (2006) durch einen Trichter: Bei der Bewegung durch den Trichter wird das Wissen immer weiter gefiltert und verdichtet und wird somit immer brauchbarer für die Akteurinnen und

Akteure. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden also nach jeder Phase durch einen Filter gesiebt und somit bleiben am Ende nur die validesten und nützlichsten Erkenntnisse übrig.

Bei der Wissensgenerierung können die folgenden Phasen unterschieden werden:

- Ermittlung von Wissen (Primärstudien)
- Synthese von Wissen (Wissen der zweiten Generation, das heißt systematische Reviews, Meta-Analysen)
- Forschungsprodukte/-werkzeuge (Wissen der dritten Generation, das heißt Synopsen, Richtlinien/Leitlinien/Leitfäden, Entscheidungshilfen und -regeln etc.)

Mit der Erstellung von Forschungsprodukten wird das Ziel verfolgt, wissenschaftliche Erkenntnisse in klaren, präzisen und nutzerfreundlichen Formaten zu präsentieren. Hierdurch wird die Aneignung und Anwendung von Wissen erleichtert.

In jeder Phase der Wissensgenerierung können Wissensproduzentinnen und -produzenten ihre Aktivitäten an die Bedürfnisse der potenziellen Nutzerinnen und Nutzer anpassen (= Wissensanpassung). Wissensproduzentinnen und -produzenten können die Aufnahme von wissenschaftlichen Erkenntnissen unterstützen, indem sie die fünf Fragen nach Lavis u.a. (2003) beantworten:

1. Botschaft: Was sollte transferiert werden?
2. Zielgruppe: An wen sollte der Transfer adressiert sein?
3. Botin oder Bote: Durch wen sollte der Transfer erfolgen?
4. Prozesse des Wissenstransfers sowie unterstützende Kommunikations-Infrastruktur: Wie sollte der Transfer erfolgen?
5. Evaluation: Welche Wirkung sollte der Transfer haben?

Der Handlungszyklus bezieht sich auf den Anwendungsprozess des Wissens durch unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure. Die Phasen dieses Zyklus sind dynamisch, sie können einander beeinflussen, gleichzeitig können sie durch den Prozess der Wissensgenerierung beeinflusst werden. Unterschieden werden folgende Phasen:

1. Identifikation des Problems, das adressiert werden soll
2. Identifikation, Prüfung und Selektion des Wissens, das für die Beantwortung der Forschungsfrage bzw. die Lösung des Problems relevant ist (z. B. praktische Richtlinien/Leitlinien oder Forschungsbefunde)
3. Anpassung des identifizierten Wissens an den lokalen Kontext  
Dieser Prozess beinhaltet die Entscheidung der Anwenderinnen und Anwender darüber, inwiefern bestimmtes Wissen für die eigene Situation brauchbar und geeignet ist, sowie die Anpassung des Wissens an diese Situation. Dabei handelt es sich um einen kritischen Schritt, da Wissen nur selten wie ein Werkzeug in jeder beliebigen Situation auf dieselbe Art und Weise verwendet werden kann.
4. Feststellung von Barrieren für die Wissensanwendung



5. Auswahl, Anpassung und Anwendung von Interventionen, um die Wissensanwendung zu fördern

Dies ist die Phase der Dissemination oder anderer Transferstrategien. (Verhaltens-)Änderungen sind bei geplanten und fokussierten Bemühungen wahrscheinlicher.

6. Kontrolle der Wissensanwendung

Es können mindestens drei Arten der Wissensanwendung unterschieden werden:

- Die konzeptionelle Wissensanwendung, die Veränderungen im Wissensstand, im Verstehen oder in den Einstellungen beschreibt;
- die instrumentelle Wissensanwendung, die Veränderungen im Verhalten oder in der Praxis beschreibt;
- die strategische Wissensanwendung, bei der Wissen manipuliert wird, um spezifische Macht- oder Gewinnziele zu erreichen.

7. Evaluation der Wirkungen der Wissensanwendung

8. Sicherstellung fortlaufender Wissensanwendung

Der Prozess für die Planung und Steuerung einer fortlaufenden Wissensanwendung sollte ähnlich wie der Handlungszyklus ablaufen: Barrieren für die Aufrechterhaltung von Wissen ermitteln, Interventionen auf diese Barrieren zuschneiden, fortlaufende Wissensanwendung überprüfen, die Wirkungen der Erstanwendung sowie der fortlaufenden Anwendung evaluieren. Die Phase der Aufrechterhaltung der Wissensanwendung sollte eine Feedbackschleife anstoßen, die den Zyklus der Handlungsphasen durchläuft.

Graham u.a. (2006) schlussfolgern, dass es komplex und herausfordernd ist, das Überführen von Wissen zum Handeln sicherzustellen. So umfasst das Überführen von Wissen zum Handeln einen Wissensaustausch zwischen relevanten Akteurinnen und Akteuren. Hierfür ist es erforderlich, entsprechende Beziehungen zu pflegen. Dies verlangt wiederum, dass die relevanten Akteurinnen und Akteure identifiziert werden und ein gemeinsames Verständnis des Transferprozesses ausgehandelt und etabliert wird.

#### 4.2.2.2 Das Knowledge Exchange Framework (Ward u.a. 2012; Ward/House/Hamer 2009a)

Auf Grundlage eines narrativen Reviews entwickelten Ward, House und Hamer (2009a) einen konzeptionellen Rahmen für den Wissensaustausch zwischen Wissenschaft und Praxis. Im Review wurden 28 Modelle – überwiegend aus dem Gesundheitsbereich – berücksichtigt, die diesen Prozess als Ganzes oder in Teilen erklären.

Anhand dieses Reviews wurden fünf Komponenten des Transferprozesses identifiziert und in ein Modell überführt:

1. Problemidentifikation und -kommunikation
2. Kontextanalyse
3. Wissensentwicklung und -selektion

4. Wissenstransferaktivitäten oder -interventionen
5. Wissensanwendung

Wer im Transferprozess aktiv wird und die einzelnen Aktivitäten in diesen fünf Komponenten übernimmt, wird von der Autorengruppe nicht näher erläutert. Selbst wenn Ward u.a. (2012) in ihrer eigenen Studie die Wissensanwenderinnen und -anwender sowie die Vermittlerinnen und Vermittler beim Wissensaustausch in den Blick nehmen, kommen hier auch die Wissensproduzentinnen und -produzenten (z. B. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) als potenzielle Akteurinnen und Akteure in Frage.

Das Review ergab zudem, dass drei unterschiedliche Annahmen über die Beschaffenheit des Transferprozesses unterschieden werden können: (1) linear; (2) zyklisch; (3) dynamisch und multidirektional. Letzteres impliziert, dass es sich beim Transfer um einen dynamischen und interaktiven Prozess handelt, der unterschiedliche Akteurinnen und Akteure sowie Aktivitäten umschließt. Zudem werden in dynamischen Transfermodellen häufig die Rollen und Einstellungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie die Beziehungen zwischen den Beteiligten explizit berücksichtigt.

Da die Autorengruppe diese Betrachtungsweise favorisiert, hat sie diese in ihrem eigenen Modell übernommen. Dementsprechend wird angenommen, dass die fünf Komponenten durch eine Vielzahl an komplexen, multidirektionalen Interaktionen zwischen den Beteiligten miteinander verbunden sind. Die Komponenten können gleichzeitig oder getrennt voneinander, in einer beliebigen Reihenfolge sowie mehr als einmal im Laufe des Wissenstransferprozesses auftreten.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurde dieses Modell empirisch überprüft, bestätigt und entsprechend weiterentwickelt (Ward u.a. 2012). Zu den Weiterentwicklungen zählt eine genauere Definition der fünf Komponenten. Die empirische Überprüfung erfolgte auf Grundlage einer Feldstudie zu einer Wissensvermittlungsintervention in drei Teams innerhalb einer großen britischen Organisation im Bereich der psychischen Gesundheit. Jedes dieser Teams wollte mit der Unterstützung eines sogenannten „knowledge brokers“ ein bestimmtes Problem bei der Bereitstellung oder Evaluation von Diensten für Klientinnen und Klienten angehen. Diese knowledge broker agieren an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis und unterstützen den Wissenstransfer (Ward/House/Hamer 2009b). In der Forschungsliteratur zeigen sich drei unterschiedliche Rollen, die diese vermittelnden Personen oder Instanzen einnehmen (ebd.): (1) Die Produktion, Diffusion und Anwendung von Wissen erleichtern und steuern (Wissensmanagement); (2) Verknüpfungen zwischen Wissenschaft und Praxis (Wissensanwenderinnen und -anwender) stärken; (3) Kapazitäten der Wissensanwendung aufbauen (durch wissenstransferbezogene Weiterbildungen für Praktikerinnen und Praktiker sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler).

Eine qualitative Datenanalyse von Feldnotizen und Interviews deckte auf, welche Attribute und Aktivitäten mit den fünf Komponenten des Wissensaustauschprozesses verbunden sind (in kursiver Schrift; Ward u.a. 2012):

1. Das in der Praxis zu adressierende Problem gilt es zu identifizieren, klären, fokussieren, überprüfen und über die Zeit weiterzuentwickeln.
2. Zudem werden die Einflüsse der Merkmale des Kontextes untersucht. Diese Merkmale sind auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedeln: persönlich, zwischenmenschlich, organisatorisch und professionell.
3. Der Transferprozess erfordert das Lokalisieren, Klassifizieren, Auswählen und Anpassen von Wissen. Hierbei wird auch die Relevanz und Brauchbarkeit des Wissens beurteilt.

In diesem Zusammenhang stellen Ward u.a. (2012) heraus, dass der Wissenstransferprozess verschiedene Wissensformen aus diversen Quellen umfasst, sich also nicht allein auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt.

4. Innerhalb der Komponente „Intervention“ sind zwei Aspekte relevant:
  1. Aktivitäten, die mit der Auswahl einer Intervention (= Wissenstransferaktivität) assoziiert sind  
Diese umfassen das Klären und Diskutieren der Intervention, das Integrieren der Intervention in die anstehende Aufgabe sowie die Sicherstellung, dass es sich hierbei um einen iterativen Prozess handelt.
  2. konkrete Interventionen (Wissenstransferaktivitäten)  
Diese beinhalten Tätigkeiten des Informationsmanagements (z. B. das Sammeln, Teilen und Verpacken von Informationen), der Verknüpfung (z. B. Akteurinnen und Akteure zusammenbringen und Dialoge ermöglichen), der Kapazitätsentwicklung (z. B. Lehren aus dem Transferprozess ziehen und Nachhaltigkeit sichern) sowie der Unterstützung bei der Entscheidung und bei der Implementation (z. B. als Außenstehender beraten).
5. Bei der Wissensanwendung gilt es mit praktischen Schwierigkeiten umzugehen sowie auf das Verbreiten und Aufrechterhalten der Wissensanwendung zu achten. Die Wissensanwendung kann dabei auf unterschiedliche Arten erfolgen: direkt (das heißt nur mit geringfügigen Veränderungen), konzeptionell (das heißt, um bestehende Meinungen oder Überzeugungen zu verändern) oder politisch (das heißt, um Praktiken oder politische Entscheidungen zu untermauern oder zu hinterfragen).

Anschließend analysierte die Autorengruppe die Häufigkeiten des Auftretens der fünf Komponenten des Wissensaustauschprozesses in den drei untersuchten Teams. Diese quantitative Analyse zeigte, dass die Komponenten nicht separat oder voneinander abgegrenzt auftreten, sondern sich überlappen. So finden häufig mehrere (bis hin zu alle) Komponenten gleichzeitig statt und alle Komponenten treten über den Verlauf des gesamten Prozesses wiederholt auf. Dabei folgen die Komponenten jedoch nicht einer beliebigen Reihenfolge, sondern es ist ein grobes Muster zu erkennen: Die Problemidentifikation und Kontextanalyse finden hauptsächlich zu Beginn des Prozesses statt, während die Wissensauswahl sowie die Wissenstransferinterventionen vermehrt in der Mitte des Prozesses zu beobachten sind und die Wissensanwendung eher zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt.

Mit Nachdruck stellt die Autorengruppe heraus, dass es sich beim Wissensaustausch um einen fließenden, dynamischen, sozialen und multidirektionalen Prozess handelt, der eine Beziehung zwischen und eine Zusammenarbeit von allen Beteiligten erfordert. Lineare, technische Ansätze der Wissensvermittlung, die sich ausschließlich an der Perspektive der Wissenschaft orientieren, werden somit in Frage gestellt.

### 4.2.3 Modelle von Einflussfaktoren

Die bislang erläuterten Modelle sind entweder den klassischen Theorien oder den Prozessmodellen zuzuordnen. Im folgenden Abschnitt werden vier Modelle von Einflussfaktoren vorgestellt: Das Wellenmodell des Transfers (Jäger 2004), ein Transfermodell für die Weiterbildung (Baldwin/Ford 1988), das Modell der Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis (Farley-Ripple u.a. 2018) sowie ein systemisches Modell der Wissensmobilisierung (Cooper u.a. 2020). Diese Ansätze werden alle als Modelle von Einflussfaktoren verstanden, da sie Hinweise auf Komponenten geben, die sich hinderlich oder förderlich auf das Transferergebnis auswirken können. Zu den möglichen Einflussfaktoren zählen Merkmale des Transfergegenstandes, der am Transfer beteiligten Personen, des Kontextes sowie der Transferstrategie.

#### 4.2.3.1 Das Wellenmodell des Transfers (Jäger 2004)

Das im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten entstandene Wellenmodell des Transfers von Jäger (2004) beschreibt, wie Erkenntnisse eines Modellversuchs, bei dem ein neues Programm in einem Kontext A erprobt wurde, in einen anderen Kontext B übertragen werden. Auf die frühe Bildung bezogen würde dies beispielsweise bedeuten, dass ein neues Konzept der offenen Arbeit, das in einer Kita (Kontext A) versuchsweise eingesetzt wurde, nun in einer anderen Kita (Kontext B) Anwendung finden soll. Das Bild der Welle verdeutlicht, wie sich Erkenntnisse ausbreiten können – analog zu den Wellen, die ein ins Wasser geworfener Stein auslöst. Diesen Automatismus der Wellen gilt es bei der Förderung von Transfer mit geeigneten Maßnahmen zu unterstützen. So hält Jäger (2008, S. 16) fest: „Transfer zu fördern bedeutet also, bislang nicht an einer Entwicklung beteiligte Personen vom Sinn dieser Entwicklung zu überzeugen, sie bei der erstmaligen Umsetzung und Anwendung zu unterstützen und für eine fortdauernde Anwendung zu sorgen“. Demzufolge sollte beim Transfer der Aspekt der Nachhaltigkeit, das heißt der fortdauernden Anwendung neuer Erkenntnisse, mitgedacht werden.

Für den Transfer sind Jägers (2004) Annahmen zufolge drei Aspekte in den jeweiligen Kontexten von Bedeutung: Inhalt, Person und Struktur. Dabei unterscheidet sich Kontext B immer in mindestens einem dieser drei Merkmale von Kontext A. Da die drei Aspekte Inhalt, Person und Struktur eng miteinander verknüpft sind, werden sie nicht getrennt voneinander, sondern im Zusammenspiel betrachtet.

Der Inhalt (der Transfergegenstand) bestimmt die Attraktivität der Innovation und damit auch die Eignung zur Verbreitung. Die Verbreitung von Kontext A in den Kontext B erfolgt hier nach den Annahmen der Diffusionstheorie von Rogers (2003; 1962; siehe Kapitel 4.2.1). Auf der Ebene der Person steht beim Transferprozess die Bewertung der Innovation im Fokus. Diese basiert zum einen auf individuellen Erwartungen an die Innovation und zum anderen auf der Gegenüberstellung von Kosten und Nutzen der wahrgenommenen Effekte. Eine wesentliche Rolle für den Transfer spielen die Kompetenz und die Motivation der beteiligten Personen. Mit Struktur meint Jäger (2004) die Gestaltungsmerkmale des Arbeitsumfeldes mit seinen Regeln, Beziehungen, Arbeitsprozessen und Zuständigkeiten, welche transferförderlich, aber auch transferhindernd sein können.

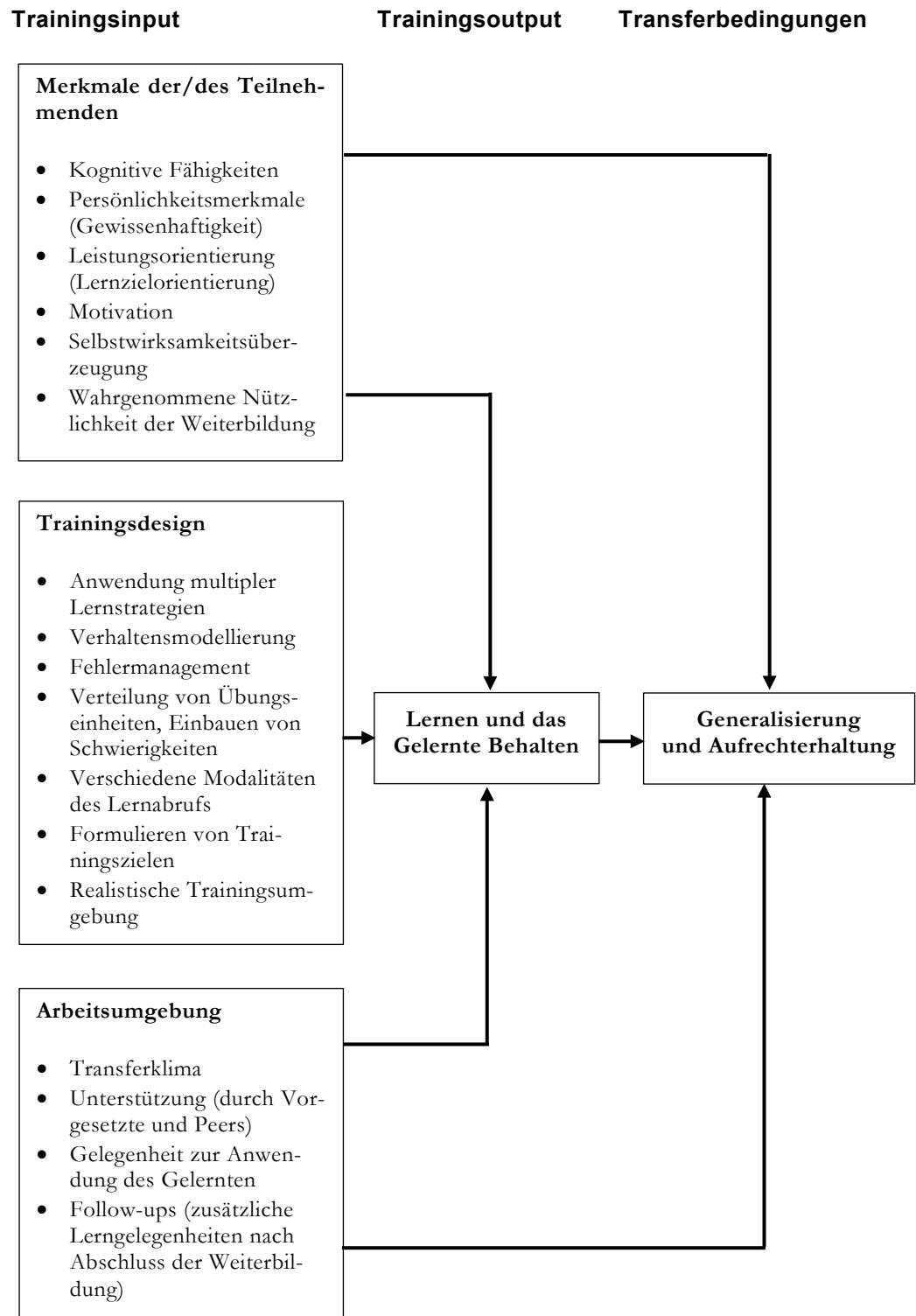
Weitere mögliche Einflussfaktoren auf den Transferprozess werden an den Schnittstellen zwischen den drei Aspekten Inhalt, Person und Struktur deutlich. Die erste Schnittstelle besteht zwischen Inhalt und Struktur und umfasst den Bereich der Steuerung, welcher sowohl die Kontrolle der Zielerreichung als auch die fortwährende Anpassung des Transferprozesses an geänderte Rahmenbedingungen beinhaltet. Die innere Steuerung innerhalb des Kontextes sowie die Kommunikation nach außen, also mit dem jeweils anderen Kontext, werden durch die Festlegung von Zielen möglich. Bei diesen Prozessen kann ein professionelles Projektmanagement Unterstützung bieten. An der zweiten Schnittstelle, die zwischen Person und Inhalt vorliegt, werden die Motivation sowie die Kompetenz der beteiligten Personen relevant. Die Motivation bestimmt die freiwillige Übernahme einer Innovation und kann durch Hervorheben des Nutzens und der inhaltlichen Relevanz des Transfergegenstands gesteigert werden. Über Training oder Selektion kann sichergestellt werden, dass die Person über die notwendige Kompetenz für die Anwendung der Innovation verfügt. Die dritte Schnittstelle existiert zwischen Person und Struktur und umfasst die Bereiche Kooperation und Führung. Die Kooperation ist als strukturierte Interaktion der beteiligten Personen zu verstehen. Sie übt einen stabilisierenden Einfluss auf den Transferprozess aus, indem sie die Motivation unterstützt und die Kompetenz der Personen ausbaut. Der Transferprozess wird zudem durch Führung unterstützt, welche für die Sicherung von Ressourcen für den Transfer und das Treffen von dafür notwendigen Entscheidungen sorgt. Auch diese Prozesse kann ein professionelles Projektmanagement sinnvoll unterstützen. Zusätzlich kann sich der Einsatz sogenannter Change Agents (siehe Kapitel 4.2.1) förderlich auf den Transferprozess auswirken.

Erweiterungen des Modells für den Transfer zwischen zwei Kontexten (Ausgangskontext A und Zielkontext B) sind denkbar (Jäger 2004). Zum einen könnte eine weitere Welle, das heißt ein weiterer Kontext C, hinzukommen, um einen Transfer der zweiten Generation abzubilden. Zum anderen könnte angenommen werden, dass vom gleichen Ausgangskontext parallel stattfindende Transferprozesse in mehrere Zielkontexte erfolgen. Obwohl diese Erweiterungen zu einem umfangreicheren Modell führen, bleiben die einzelnen beschriebenen Merkmale des Modells unverändert bestehen.

#### 4.2.3.2 Ein Transfermodell für die Weiterbildung (Baldwin/Ford 1988)

Als häufig rezipiertes Transfermodell für die Weiterbildung (auf Englisch: training) gilt das aus der Arbeits- und Organisationspsychologie stammende Modell von Baldwin und Ford (1988). Dieses ist in zahlreichen Studien empirisch überprüft worden und so sind diverse aktuellere Überblicksarbeiten zum Forschungsstand von den Autoren selbst sowie von weiteren Autorengruppen erschienen (Ford/Baldwin/Prasad 2018; Grossman/Salas 2011; Blume u.a. 2010; Baldwin/Ford/Blume 2009). In diesen Arbeiten werden verschiedene Einflussfaktoren auf den positiven Ausgang des Lerntransfers von Weiterbildungen in das praktische Handeln einer Person, also auf den Trainingserfolg, herausgestellt. Abbildung 4.1 zeigt eine Erweiterung des ursprünglichen Transfermodells von Baldwin und Ford (1988) mit den bislang empirisch bestätigten Einflussfaktoren auf den Trainingserfolg.

**Abb. 4.1: Erweitertes Transfermodell von Baldwin und Ford (1988)**



Quelle: Eigene erweiterte Darstellung adaptiert nach Baldwin und Ford (1988, S. 65) mit Ergänzung von Erkenntnissen von Grossman und Salas (2011) sowie Ford, Baldwin und Prasad (2018).

Hinweis: Da die englische Bezeichnung für Weiterbildung „training“ lautet, ist im Modell mit dem Wort Training stets Weiterbildung gemeint.

Nach Baldwin und Ford (1988) umfasst der Transferprozess drei Bereiche. Zunächst werden auf der Seite des Trainingsinputs drei Faktoren unterschieden:

- Merkmale der bzw. des Teilnehmenden
- Merkmale des Trainingsdesigns (der Gestaltung der Weiterbildung)
- Merkmale der Arbeitsumgebung

Diese Merkmale beeinflussen den Trainingsoutput, das heißt das Lernen während der Weiterbildung sowie das Behalten des Gelernten nach der Weiterbildung, welches sich im Handeln niederschlägt. Schließlich sind die Transferbedingungen zu berücksichtigen, die Einfluss darauf ausüben, wie das Gelernte im Arbeitsalltag generalisiert und aufrechterhalten wird.

Aus dem Modell wird insgesamt deutlich, dass eine Vielzahl an Faktoren sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene Einfluss auf den Transfer von Gelerntem in das Handeln im Arbeitsalltag ausüben. All diese Merkmale stellen mögliche Ansatzpunkte für die Sicherung des Erfolgs eines Lerntransfers (das heißt, die Weiterbildung schlägt sich im Handeln nieder) dar und sollten folglich im Idealfall bereits bei der Planung und Umsetzung einer Weiterbildung berücksichtigt werden.

#### **4.2.3.3 Das Modell der Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis (Farley-Ripple u.a. 2018)**

Ausgangspunkt des Modells von Farley-Ripple u.a. (2018) aus der Bildungsforschung ist die Annahme, dass es sich bei der unzureichenden Anwendung von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis nicht ausschließlich um ein Problem der Aufnahme oder der Dissemination von Wissen handelt. Vielmehr sieht das Modell dies als ein gemeinsames, multidimensionales Problem, das ein besseres gegenseitiges Verständnis und eine bessere Koordinierung der Vorhaben von Wissenschaft und Praxis erfordert. Wichtig ist, dass Wissensanwendung in der Praxis nicht auf eine reine Verwaltungsaufgabe reduziert wird. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen komplexen organisationalen Prozess, der diverse politische und soziale Praktiken auf verschiedenen Ebenen umfasst.

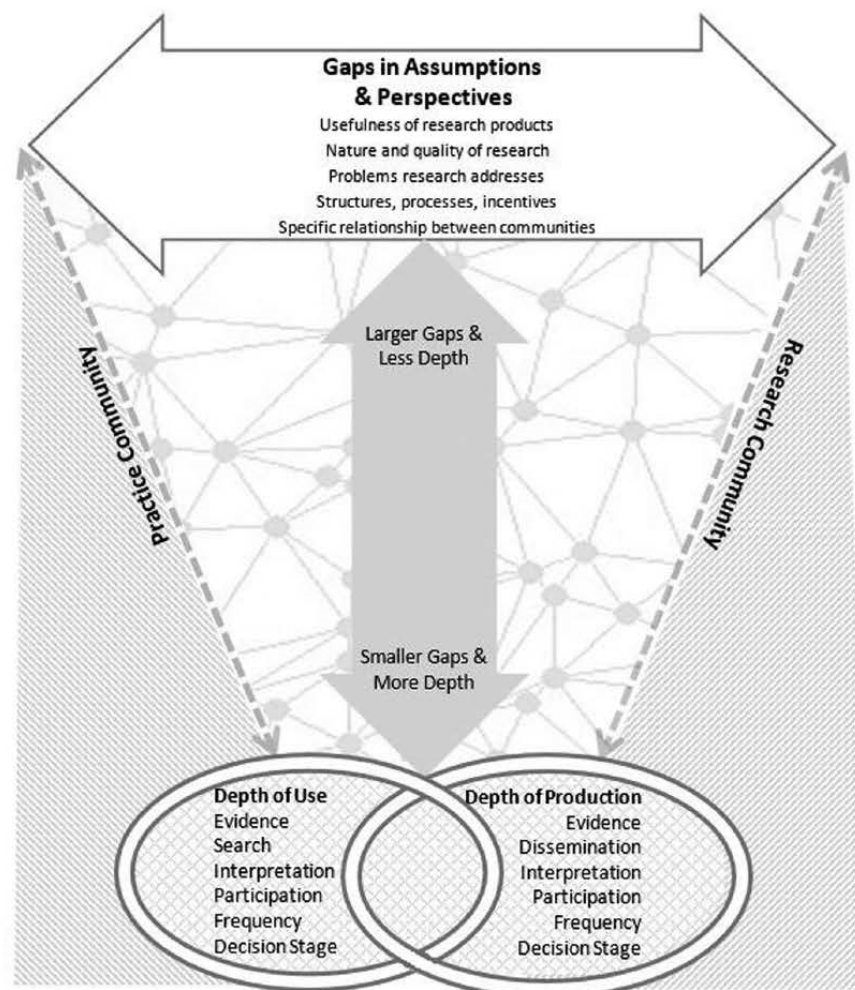
Ihrem Modell legen Farley-Ripple u.a. (2018) drei Kerngedanken zugrunde:

1. Um Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis zu beschreiben und zu untersuchen, beziehen sie sich auf die Metapher der „zwei Welten bzw. Gemeinschaften“ (Caplan 1979; siehe Kapitel 3.2.2) von Wissenschaft und Praxis.
2. Zur Wissenschaftsgemeinschaft zählen neben Forschungseinrichtungen und Thinktanks (Denkfabriken) eine Reihe weiterer Organisationen mit unterschiedlichen Kontexten, die die Wissensproduktion beeinflussen. Zur Praxisgemeinschaft hingegen gehören sowohl Entscheidungsträgerinnen und -träger der administrativen Ebene als auch diverse Akteurinnen und Akteure der ausführenden Ebene des Bildungssystems, wie etwa Schulleitungen oder Lehrerinnen und Lehrer. Der Grad der Wissensanwendung variiert je nach Rolle und Kontext der Akteurin bzw. des Akteurs.

- Evidenzbasierte Praxis im Bildungssystem meint, dass Evidenz berücksichtigt wird, um informierte Entscheidungen zu treffen, beispielweise über neu einzuführende Maßnahmen oder Änderungen von bestehenden Maßnahmen. Dabei wird der Begriff Evidenz weit gefasst. Die Entscheidungen geschehen sowohl auf organisationaler Ebene, das heißt sie betreffen eine große Anzahl an Schülerinnen und Schüler und bzw. oder Lehrerinnen und Lehrer, als auch auf individueller Ebene, zum Beispiel die Entscheidung einzelner Lehrerinnen und Lehrer darüber, was und wie sie unterrichten.

In ihrem Modell gehen Farley-Ripple u.a. (2018) von Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis aufgrund von Unterschieden in den Grundannahmen und Perspektiven in diesen beiden Welten bzw. Gemeinschaften aus (siehe Abb. 4.2). So unterscheiden sich Wissenschaft und Praxis in ihrer Ansicht dazu, (1) wie wissenschaftliche Produkte genutzt werden, (2) welche Art und Qualität der Forschung notwendig ist, sowie (3) welche Probleme die Forschung adressieren sollte. Darüber hinaus tragen (4) Unterschiede bei den Strukturen, Prozessen und Anreizsystemen und (5) die Ausgestaltung der spezifischen Beziehung zwischen den beiden Gemeinschaften zu den Lücken zwischen diesen beiden Seiten bei.

**Abb. 4.2: Das Framework von Farley-Ripple u.a. (2018)**



Quelle: Farley-Ripple u.a. (2018, S. 238)



An der Schnittstelle zwischen den zwei Seiten können jeweils sechs Dimensionen auf der Seite der Praxis zu einer Vertiefung der Wissensanwendung und auf der Seite der Wissenschaft zu einer Vertiefung der Wissensproduktion beitragen. Dies führt gleichzeitig zu tieferen, also stärkeren, Verbindungen zwischen den beiden Seiten und somit zu einer Verkleinerung der Lücken:

1. Die Dimension Evidenz beinhaltet, inwiefern wissenschaftliche Evidenz verwendet (auf der Seite der Praxis) bzw. produziert (auf der Seite der Wissenschaft) wird und inwiefern diese Evidenz mit Wissen aus weiteren Quellen verbunden wird.
2. Mit der Dimension Suche (auf der Seite der Praxis) wird abgebildet, ob sich Wissensanwenderinnen und -anwender bei der Suche nach Wissen eingrenzen und auf Altbewährtes zurückgreifen oder ob sie für weitere Informationsquellen offen und empfänglich sind.  
Gleichermaßen wird mit der Dimension Dissemination (auf Seite der Wissenschaft) wiedergegeben, ob Wissensproduzentinnen und -produzenten sich auf wenige, gängige Disseminationskanäle beschränken oder sich für neue und vielfältige Wege der Dissemination öffnen können.
3. Bei der Dimension Interpretation kommt zu tragen, in welchem Ausmaß und mit welchen Strategien Wissenschaft auf informierte und kritische Art und Weise von Wissensanwenderinnen und -anwendern interpretiert und von Wissensproduzentinnen und -produzenten generiert wird.
4. Als weitere Dimension spielt die Partizipation eine wichtige Rolle: Das Arbeitswissen, die Ideologien, Informationen und Interessen aller beteiligten Individuen wirken sich darauf aus, wie Evidenz interpretiert wird. Zudem kann die Einbindung von Wissensanwenderinnen und -anwendern den gesamten Prozess der Wissensproduktion – seien es die Ableitung der Forschungsfragen, die Auswahl und Umsetzung der Methoden oder die Interpretation der Ergebnisse – formen. Das Ausmaß der Partizipation kann zwischen den folgenden beiden Polen variieren: (1) ein Individuum oder wenige Individuen sind beteiligt; (2) kollaborative, bereichsübergreifende Gruppen von Akteurinnen und Akteuren aus Wissenschaft und Praxis sind beteiligt.
5. Die Dimension Häufigkeit ist seitens der Wissensanwenderinnen und -anwender als Indikator der systematischen Nutzung von wissenschaftlicher Evidenz zu sehen: Wird dieses Wissen nur sporadisch genutzt oder gibt es hierfür institutionalisierte Prozesse? Seitens der Wissensproduzentinnen und -produzenten spielt hier eine Rolle, wie häufig Aspekte wie die Produktion bestimmter Arten von Evidenz, die Dissemination, die Interpretation und die Partizipation Teil des Forschungsprozesses sind.
6. Als letzte Dimension der Vertiefung von Wissensanwendung und -produktion wird die Phase im Entscheidungsprozess berücksichtigt. Je nach Phase im Entscheidungsprozess (z. B. Definition des Problems, Identifikation möglicher Lösungsansätze, Auswahl und Implementation von Lösungen) kann wissenschaftliche Evidenz von größerer oder geringerer Bedeutung sein. Gleichermaßen können auch bestimmte Arten wissenschaftlicher Evidenz für unterschiedliche Stadien des Entscheidungsprozesses brauchbarer oder weniger brauchbar sein. Auf der Seite der Wissensproduktion ist in

diesem Zusammenhang wichtig, ob und wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Nutzen ihrer Forschung für den Entscheidungsprozess in der Praxis vorhersehen.

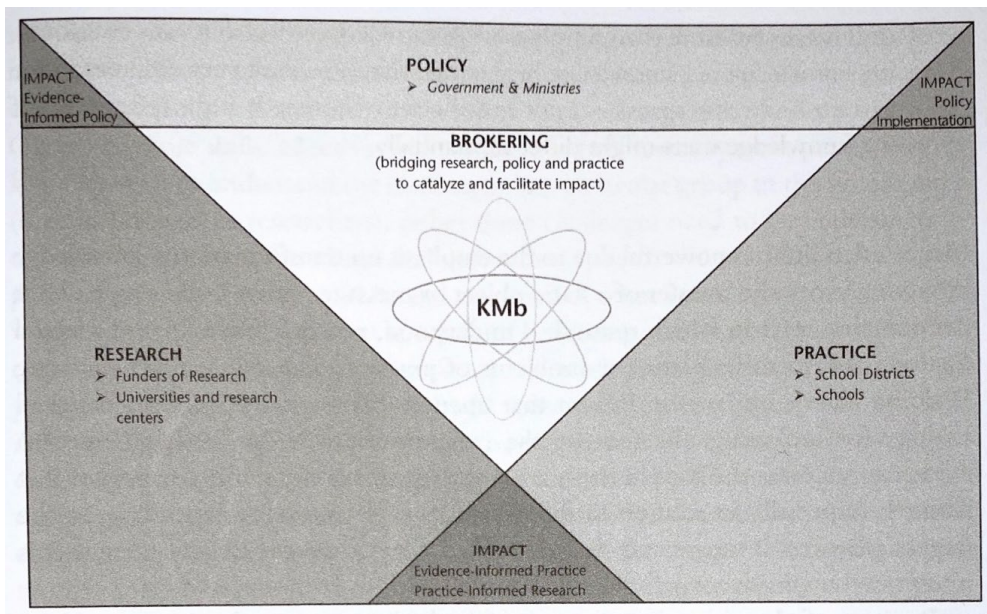
Dem Modell liegen einige Hypothesen zugrunde, die derzeit empirisch überprüft werden (Farley-Ripple u.a. 2018). Zunächst nimmt die Autorengruppe an, dass es in Kontexten mit größeren Lücken zwischen den beteiligten Seiten eine größere Dissonanz zwischen den Seiten gibt. Dies führt seitens der Praxis zu einer geringeren Nutzung von Forschungsergebnissen und seitens der Wissenschaft zu einer Forschung, der es an „Tiefe“ fehlt. Des Weiteren formulieren Farley-Ripple u.a. (2018) die Hypothese, dass eine Verkleinerung der Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis eine häufigere und tiefere Nutzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen nach sich zieht. Beeinflusst werden die Lücken sowohl von Merkmalen einzelner beteiligter Individuen und deren Organisationen als auch von Wissensvermittlerinnen und -vermittlern, die die beiden Seiten miteinander verbinden.

Farley-Ripple u.a. (2018) sehen in der Anwendung ihres Modells die Möglichkeit, die Forschung zum Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis voranzutreiben und dadurch diese Beziehung zu stärken. So können Mechanismen aufgedeckt werden, die durch die Verbindung dieser beiden Seiten eine tiefere Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse ermöglichen. Als Beispiele für aktuelle Forschungsthemen in diesem Zusammenhang nennt die Autorengruppe sogenannte „research-practice partnerships“ (Coburn/Penuel 2016; siehe die Ausführungen zum Handlungsfeld 3 in Kapitel 6), bei denen anstelle von traditionellen Modellen der Wissensdissemination und -aufnahme ein Modell der Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Praxis zugrunde gelegt wird, sowie Wissensvermittlerinnen und -vermittler, die zwischen den beiden beteiligten Seiten in beide Richtungen vermitteln können.

#### 4.2.3.4 Ein systemisches Modell der Wissensmobilisierung (Cooper u.a. 2020)

In Kanada hat sich im Bereich der Bildungsforschung sowohl in der Forschungsliteratur zum Wissenstransfer als auch im politischen Bereich der Begriff knowledge mobilization (Wissensmobilisierung) etabliert. So definiert das Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (2021) Wissensmobilisierung als „the reciprocal and complementary flow and uptake of research knowledge between researchers, knowledge brokers and knowledge users – both within and beyond academia – in such a way that may benefit users and create positive impacts (...)“. Betont wird hier die Wechselseitigkeit sowie die gegenseitige Ergänzung der diversen Beteiligten aus verschiedenen Ebenen, was gleichzeitig eine systemische Betrachtung der Wissensmobilisierung nahelegt. Ausgehend von dieser Definition schlagen Cooper u.a. (2020) ein systemisches Modell der Wissensmobilisierung vor, das eine Erweiterung und Adaptation des Modells von Levin (2004) darstellt (siehe Abb. 4.3).

**Abb. 4.3: Wissensmobilisierung an den Schnittstellen von Wissenschaft, Praxis und Politik mit knowledge brokering als Katalysator und Unterstützung**



Quelle: Cooper u.a. (2020, S. 93)

Im Zentrum dieses Modells steht der Bereich des knowledge brokering, also der Wissensvermittlung. Als Wissensvermittlerinnen und -vermittler können dabei Organisationen, Netzwerke oder einzelne Personen agieren. Cooper u.a. (2020) betonen im Zusammenhang mit der Rolle der knowledge broker in Anlehnung an Meyer (2010), dass ihre Tätigkeit eine Wissenstransformation zum Ziel haben sollte. Wissen wird also nicht als statisches Objekt verstanden, das – im Verständnis des linearen Wissenstransfers – von A nach B transferiert werden soll. Vielmehr bewegt und verändert sich wissenschaftliches Wissen durch (Re-)Interpretationen der diversen Beteiligten innerhalb des gesamten Systems.

Der Bereich der Wissensvermittlung bringt die unterschiedlichen beteiligten Domänen des Systems zusammen, die jeweils in einen eigenen sozialen Kontext eingebettet sind, und unterstützt sowie katalysiert zugleich den Prozess der Wissensmobilisierung. Der Wissenschaftsbereich umfasst dabei Geldgeberinnen und Geldgeber, Universitäten, Forschungsinstitute sowie einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die alle an der Produktion wissenschaftlichen Wissens beteiligt sind. Im Falle des schulischen Bildungssystems zählen zum Bereich Praxis einzelne Schulbezirke sowie Schulen, in denen Praktikerinnen und Praktiker ihr Erfahrungswissen in ihr professionelles Handeln einbringen und so das Lehren und Lernen beeinflussen. Übertragen auf das System der frühen Bildung wären hier unter anderem die einzelnen Träger und Kitas sowie die pädagogischen Fachkräfte anzusiedeln. Zum Bereich Politik gehören politische Institutionen sowie Entscheidungsträgerinnen und -träger, die nationale, regionale oder lokale politische Maßnahmen implementieren und steuern. Wenn die Tätigkeiten der Wissensvermittlung erfolgreich sind, entfalten sie an den jeweiligen Überschneidungspunkten der verschiedenen Bereiche ihre Wirkung (wenngleich nicht jeder Wissensmobilisierungsprozess eine

Wirkung haben muss): an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Politik in Form von evidenz-informierter Politik; an der Schnittstelle zwischen Politik und Praxis in Form von politischen Maßnahmen; an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis in Form von evidenz-informierter Praxis sowie praxis-informierter Wissenschaft. Damit Wissensmobilisierung gelingen kann, sollte folglich das gesamte beteiligte System mit seinen diversen Bereichen sowie Akteurinnen und Akteuren Berücksichtigung finden.

### 4.3 Rückschlüsse für die frühe Bildung

Die obige Darstellung ausgewählter theoretischer Modelle des Wissenstransfers zeigt die Bandbreite der vielfältigen Zugänge auf, die Hinweise auf diverse Ansatzpunkte beim Transferprozess geben. Die einzelnen vorgestellten Ansätze bieten unterschiedliche Aspekte, an denen Überlegungen zur Gestaltung von Transfer in der frühen Bildung anknüpfen können.

Die Diffusionstheorie von Rogers (2003, 1962) wurde in jahrzehntelanger Forschung für diverse Disziplinen empirisch sehr gut überprüft. Da der grundlegende Begriff „Innovation“ für sehr vieles verwendet kann, lässt sich das Konzept der Diffusion auf unterschiedliche Kontexte oder Sachverhalte übertragen – so auch auf die frühe Bildung. Insbesondere die Betonung von Interaktionen und Kommunikation zwischen Menschen als essenzielle Voraussetzung für jegliche Diffusion sowie die Bedeutsamkeit von Schlüsselfiguren wie Meinungsführerinnen und -führer sowie Change Agents für den Transferprozess lassen sich als zentrale Elemente aufgreifen.

Im Knowledge-to-Action Framework (Graham u.a. 2006) wird der Transferprozess in zwei Teilprozesse – den Prozess der Wissensgenerierung durch die Wissensproduzentinnen und -produzenten sowie den Handlungszyklus der Wissensanwenderinnen und -anwender – unterteilt. Gleichzeitig heben die Autorinnen und Autoren jedoch hervor, dass es einen Austausch zwischen diesen beiden Seiten geben muss, damit Wissen im Handeln mündet. Mit dem Begriff „Handeln“ wird betont, dass es beim Wissenstransfer um das Verhalten bestimmter Akteurinnen und Akteure in bestimmten Situationen geht. Hier zeigt sich ein Anknüpfungspunkt für Überlegungen zum Transfer in der frühen Bildung.

Im Knowledge Exchange Framework (Ward u.a. 2012; Ward/House/Hamer 2009a) werden die einzelnen Schritte des Transferprozesses anschaulich visualisiert und thematisch mit bestimmten Tätigkeiten und Attributen verbunden. Obwohl in dem Modell zwischen zwei (bzw. drei) Seiten unterschieden wird, die am Wissenstransfer beteiligt sind (Wissenschaft, Anwenderinnen und Anwender, Wissensvermittlerinnen und -vermittler), betont die Autorengruppe jedoch gleichzeitig, dass es sich beim Transfer um einen sozialen und multidirektionalen Austauschprozess handelt. Dieser erfordert eine Beziehung zwischen und die Zusammenarbeit von allen Beteiligten. Zusätzlich wird hervorgehoben, dass es nicht nur eine Form von Wissen (wissenschaftliches Wissen) gibt, sondern dass andere Wissensarten ebenfalls eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund lassen sich Rückschlüsse für den Transfer in der frühen Bildung ziehen: Auch hier sollte ein Dialog auf Augenhöhe zwischen

allen Beteiligten die Grundvoraussetzung für einen gelungenen Wissenstransfer darstellen.

Das Wellenmodell von Jäger (2004) greift viele Ideen der Diffusionstheorie von Rogers (2003, 1962) auf, stellt jedoch gleichzeitig eine Weiterentwicklung und Übertragung dieser Ansätze auf den Bildungskontext dar. Als positiv ist im Modell die Unterteilung in die Komponenten Person, Struktur und Inhalt zu werten: Hier werden unterschiedliche Stellschrauben für den Transferprozess deutlich, die sich sowohl an den drei Merkmalen wie auch an den Schnittstellen zwischen diesen offenbaren. Hierzu zählen die Arbeits- und Rahmenbedingungen, also Strukturmerkmale, die gerade im Bereich der frühen Bildung wichtige Faktoren darstellen, die den Transfer positiv oder negativ beeinflussen könnten. Zudem handelt es sich beim System der frühen Bildung um ein stark gesteuertes und reguliertes Arbeitsfeld, was im Modell von Jäger (2004) durch das Aufgreifen des Aspekts der Steuerung gespiegelt wird.

Durch das Transfermodell für die Weiterbildung von Baldwin und Ford (1988) sind diverse Ansatzpunkte zur Erhöhung des Trainingserfolgs – das heißt des Transfererfolgs mit Blick auf die Weiterbildung – aufgedeckt worden. Diese können in Merkmale der Person, des Inhalts sowie der Rahmenbedingungen der Weiterbildung unterteilt werden. Da in der frühen Bildung der Bereich der Weiterbildung für die Professionalisierung und den Erhalt bzw. die Erweiterung der Handlungskompetenzen der Fachkräfte eine wichtige Rolle spielt, bietet das Transfermodell von Baldwin und Ford (1988) für die Gestaltung von Weiterbildungen Anknüpfungspunkte.

Im Framework von Farley-Ripple u.a. (2018) werden diverse Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis postuliert. Grundlegend ist die Frage, wie diese Lücken überwunden werden können. Hierfür sind Zusammenarbeit und Interaktionen aller Beteiligten notwendig. Das Modell bietet Akteurinnen und Akteuren auf beiden Seiten Anregungen, um zu reflektieren, was man anders oder besser machen könnte. So zeigt das Modell Ansatzpunkte auf, die zu einer Verbesserung des Wissenstransfers – im Sinne einer Übertragung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis – beitragen könnten. Hierzu zählen Ansatzpunkte im Raum dazwischen, in dem Wissensvermittlerinnen und -vermittler agieren können. Positiv zu werten ist, dass Farley-Ripple u.a. (2018) andere Arten von Wissen, abgesehen von wissenschaftlichem Wissen, als ebenfalls bedeutend für den Transferprozess hervorheben. Zudem betonen Farley-Ripple u.a. (2018), dass sich ihr Modell von vielen anderen Transfermodellen abhebt: Erstens wird der Fokus auf die Praxis und nicht, wie meistens, auf die Politik gelegt und zweitens stammt das Modell aus dem Bildungsbereich, welcher sich von anderen Bereichen wesentlich unterscheidet. Vor diesem Hintergrund scheint das Modell auch für den Transfer in der frühen Bildung Erklärungskraft zu besitzen.

Im Modell der Wissensmobilisierung von Cooper u.a. (2020) werden diverse Aspekte aufgegriffen, die eine systemische Betrachtung dieses komplexen Prozesses nahelegen. Erstens werden unterschiedliche Ebenen einbezogen: Neben Wissenschaft und Praxis gilt es die Bereiche Politik und Wissensvermittlung zu berücksichtigen. Zweitens wird die wechselseitige Interaktion und Ergänzung der beteiligten

Ebenen unterstrichen. Drittens kommt dem Bereich der Wissensvermittlung eine zentrale Rolle zu. Damit Wissensmobilisierung gelingen kann, bedarf es geeigneter Strukturen, Prozesse und Personen, die die Beteiligten zusammenbringen und in diesem Prozess unterstützen. Da es sich auch bei der frühen Bildung um ein vielfach vernetztes System mit diversen Akteurinnen und Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen handelt, scheint für diesen Bereich ebenfalls eine systemische Betrachtung von Wissenstransfer angebracht. Hierfür liefern Cooper u.a. (2020) mit ihrem Modell eine geeignete Blaupause, die es unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Systems der frühen Bildung zu erweitern gilt.

Die obige Darstellung ausgewählter theoretischer Modelle zeichnet die bereits in Kapitel 2 und 3 beschriebene historische Entwicklung beim zugrunde gelegten Transferverständnis nach: Während vor allem „ältere“ Modelle eher ein lineares Verständnis von Transfer zugrunde legen (lineare Modelle; siehe Best/Holmes 2010), wird insbesondere in „jüngeren“ Modellen der vergangenen 20 Jahre Transformation verstärkt als interaktiver oder gar systemischer Prozess gesehen (Beziehungsmodelle und systemische Modelle; siehe Best/Holmes 2010). Hier rücken Aspekte wie Kooperation, Vernetzung und Aktivität aller relevanten Beteiligten in den Vordergrund.

Dies lässt darauf schließen, dass die Annahme der direkten Kommunizierbarkeit und der linearen Übertragung von Wissen in die Praxis und Politik zu hinterfragen ist (Jahn/Lux/Klipstein 2010; siehe hierzu auch Kapitel 3.2.2). Lineare Sender-Empfänger-Modelle des Transfers, die eine direkte Übertragung von Wissen von Expertinnen und Experten zu Laiinnen und Laien annehmen, scheinen überholt. Zunehmend werden Modelle mit drei oder mehr Akteurinnen und Akteuren – etwa die Wissenschaft, der Staat (die Politik) und die Praxis – diskutiert, die Transfer als „rekursiven Kommunikationsprozess“ (Weingart 2003, S. 94) sehen und von einer mehrfachen Transformation von Wissen im Verlauf des Transferprozesses ausgehen. Gängige Metaphern sind hier die Begriffe Zyklus, Spirale oder Triple-Helix (Jahn/Lux/Klipstein 2010). Dabei kann von einem „Diskursmodell“ (Faulstich 2006, S. 28) oder „Dialogmodell“ (Faulstich 2006, S. 29) des Transfers gesprochen werden. Anstelle einer einfachen, linearen Wissensübermittlung von einer Person zur anderen rückt dieses Modell die Entwicklung eines gegenseitigen Problemverständnisses sowie die gemeinsame Bearbeitung von Theorie-Praxis-Fragen durch einen wechselseitigen Austausch in den Fokus (Faulstich 2006). Die Prozesse der Wissensproduktion, -dissemination und -implementation finden in komplexen Netzwerken als Interaktion zwischen den Beteiligten statt.

Dabei verweist eine solche systemische Perspektive insbesondere darauf, dass es für den Transfer entscheidend ist, einen Dialog zwischen den unterschiedlichen Beteiligten in ihren jeweiligen Systemen zu forcieren. Denn die Systeme agieren mit eigenen Logiken und relativ unabhängig voneinander, sodass ein Einblick in den Kontext der Systeme und ein Verständnis untereinander nicht selbstverständlich ist. Auch die frühe Bildung ist ein Arbeitsfeld, das von einem komplexen System diverser miteinander interagierender Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen gekennzeichnet ist (Riedel/Klinkhammer/Kuger 2022, i.E.). Insofern scheint die systemische Betrachtungsweise auf den Transfer, wie sie die letztere Art

von Transfermodellen nahelegt, für die Beschreibung und ein vertieftes Verständnis des Transferprozesses aus unserer Sicht weiterführend.

Eine gewinnbringende Kooperation an den Schnittstellen der Systeme, die zweifelsfrei bestehen, bedarf also besonderer Anstrengung und vor allem eines „Begegnungsraums“ (Rushmer u.a. 2019), in dem Transformation entstehen kann. Wie die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure im System der frühen Bildung zu einem gelingenden Transfer beitragen können und welche Bedingungen und Herausforderungen mit diesem Prozess sowie mit der Gestaltung eines hierfür erforderlichen Transformationsraums verknüpft sind, wird im Folgenden thematisiert.

## 5 Transformationsraum in der frühen Bildung

Deutlich wurde in den vorangehenden Kapiteln, dass die Produktion und der Transfer von Wissen zunehmend nicht mehr als linearer Prozess von Wissenschaft zu Praxis verstanden wird. Die angeführten Entwicklungen sowohl in der Beschreibung der Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis als auch die Darstellung unterschiedlicher theoretischer Modelle des Wissenstransfers zeichnen einen anderen Blick auf Transfer, der als komplexer, interaktiver und von Subjekten und deren Deutungskonzepten geprägter Prozess beschrieben werden kann (z. B. Cooper u.a. 2020; Farley-Ripple u.a. 2018; Heid 2015; Beck/Bonß 1989). Empirische Studien, die zum Transfer in den Erziehungswissenschaften vorliegen, deuten ebenfalls darauf hin, dass ein unilinear gedachter Transferprozess keine Veränderungen zu bewirken scheint (Sehmer u.a. 2020a; Thole 2018). Damit ist Transfer kein Ablauf, der allein von der Wissenschaft vorangetrieben wird, sondern Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen sind mit vielfältigen Voraussetzungen und Zielsetzungen daran beteiligt. „Doing transfer“ ist ein dynamisches Geschehen und als Transformationsprozess davon gekennzeichnet, dass in gemeinsamer Kooperation und Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Praxis neues Wissen hergestellt wird, das seine Relevanz für alle Ebenen entfalten kann (Dewe 2005).

Eine solche Wissenstransformation geht deutlich über den geläufigeren Begriff des Transfers hinaus (Sehmer u.a. 2020b) und impliziert, dass wissenschaftliches Wissen in der Praxis nicht einfach übernommen werden kann, sondern erst durch „Reinterpretationen“ (Beck/Bonß 1989, S. 9) der wissenschaftlichen Deutungsangebote durch die Praktikerinnen und Praktiker in einem gemeinsamen Prozess produziert und damit anschlussfähig wird. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden also im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertekontext im jeweiligen Praxiszusammenhang mit- und neuproduziert (Beck/Bonß 1989). Praxis kann als Möglichkeitsraum verstanden werden, in dem Wissen in eigenwilligen Formen generiert, aktualisiert, prozessiert, modifiziert oder gar verworfen wird (Göbel/Kaul/Schmidt 2020). Ein solcher Transformationsprozess (Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005) betrifft dabei aber nicht allein die Praxis. Das heißt, Wissen gelangt nicht nur von der Wissenschaft in die Praxis, sondern auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler transformieren bei der „empirischen Beschäftigung mit der (...) Handlungspraxis“ (Sehmer u.a. 2020b, S. 174) das Wissen aus der Praxis, das dann als empirische Erkenntnis wiederum der Praxis zur Verfügung gestellt wird. Somit ist Transformation ein fortwährender, rückgekoppelter Prozess, der fall- und feldbezogene Relationierungen des Wissens voraussetzt (Thole 2018).

Wissenstransformation erfordert entsprechend einen intensiven Austausch zwischen den Beteiligten (Altrichter 2020; Gibbons u.a. 2008), die als Subjekte in der ihnen immanenten Logik den Prozess steuern, urteilen und eigenverantwortlich handeln (Heid 2015; Gibbons u.a. 2008; Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005). Dewe (2005) spricht in diesem Zusammenhang von der Konstituierung eines „dritten Wissensbereichs“, der sich aus der Begegnung der unterschiedlichen Ak-

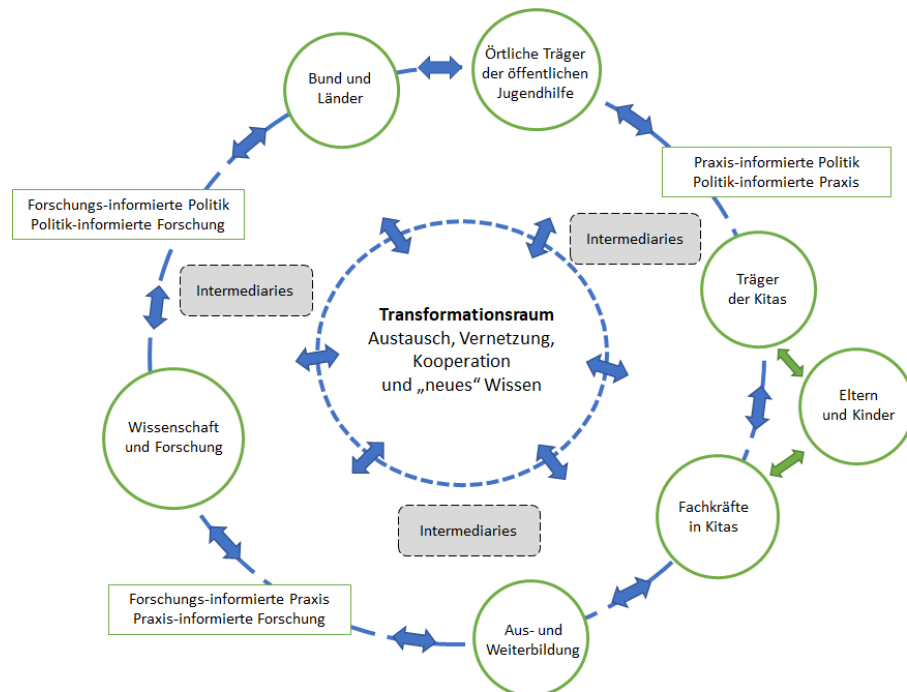


teurinnen und Akteure aus Wissenschaft und Praxis speist. Die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis findet in diesem Sinne weder auf der Seite der Praxis noch auf der Seite der Wissenschaft statt, sondern in einem dritten, eigenständigen Raum. Hier werden die wissenschaftlichen und praktischen Betrachtungsweisen miteinander verknüpft und empirisches Wissen wird von den Beteiligten aus allen Blickwinkeln heraus relativiert (ebd.). Wissen kann also nicht mehr eindeutig lokalisiert werden und unterschiedliche Wissensformen und -formate werden als Gegenstand von Aushandlungsprozessen verstanden. „Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird über diese Akzentuierung als produktive Interaktion zweier sich wechselseitig bedingender Bereiche innerhalb eines sozialen Gefüges konzipiert, die sich zueinander ins Verhältnis setzen und gemeinsam das hervorbringen, was als Wissen gekennzeichnet wird“ (Göbel/Kaul/Schmidt 2020, S. 189). Die Differenz der Systeme kann dabei weder übergangen noch „geglättet“ werden, sondern weist darauf hin, dass Räume eröffnet werden müssen, „um solidarisch und dialogisch Wissen zu kommunizieren und dadurch in den jeweils eigenen Wissensbereich zu transformieren“ (Sehmer u.a. 2020b, S. 175). Im Dialog kann Wissen verhandelt werden, indem ein Bezug zu den untersuchten Gegenständen in der Kommunikation hergestellt wird. Ein solcher Dialog kann dabei nur dann gelingen, wenn dieser von einem Prozess des Verstehens und der Verständigung über den Blick des jeweils anderen Bereichs auf einen bestimmten Gegenstand begleitet wird (ebd.). Es gilt, Wege und Ansätze zu finden, wie Wissen aus beiden Bereichen transformiert werden kann, wie also Räume eröffnet werden können, um die unterschiedlichen Wissensformen in den Dialog zu bringen. Voraussetzung dafür sind zunächst Aktivitäten, die Berührungspunkte zwischen den Beteiligten ermöglichen, wie die Teilnahme an Tagungen oder Netzwerken, und ebenso Aktivitäten, die Informationen bereitstellen bzw. eröffnen, wie die Nutzung unterschiedlicher Medien für Publikationen. Darüber hinaus bleibt zu prüfen, inwiefern andere methodologische Ansätze, wie die partizipative Forschung (siehe Handlungsfeld 4), dafür entscheidend sein können.

Aufbauend auf diesen Überlegungen kann auch für die frühe Bildung konstatiert werden, dass ein nachhaltiger und erfolversprechender Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse als ein multidirektionaler und dialogischer Prozess skizziert werden kann. Somit ist die entscheidende Frage zunächst, wie eine Verständigung zwischen Praxis und Wissenschaft ermöglicht und die Lücken zwischen Wissenschaft und Praxis verringert werden können (Farley-Ripple u.a. 2018). Ziel ist eine Kooperation der Akteurinnen und Akteure in der frühen Bildung, die über einen bloßen Informationsaustausch hinausgeht. Roux u.a. (2006) verweisen darauf, dass Wissenschaft und Praxis unterschiedliche Strategien anwenden, um sich dem jeweils anderen System anzunähern. Entscheidend ist es aber, über dieses „Pushing“ (von Seiten der Wissenschaft) und „Pulling“ (von Seiten der Praxis) hinauszukommen, da diese Strategien scheinbar angesichts der vielen Schwierigkeiten und Misserfolge beim Transfer wenig Erfolg versprechen. Das systemische Modell von Cooper u.a. (2020) für den Bildungsbereich verdeutlicht diese Überlegungen und zeigt, welche Akteurinnen und Akteure in diesem Prozess miteinander verwoben sind. Ein systemischer Blick liefert im Sinne von Höhne (2010) zentrale Anhaltspunkte für eine Transfertheorie und zeigt die Komplexität, Möglichkeiten, Risiken und Grenzen von Transferprozessen auf. Darüber hinaus verweist eine solche Perspektive darauf, dass „Transfer im Grunde nur als systemspezifische Transformation(en) von Wissen,

Können und Lernen gedacht und konzipiert werden kann“ (Höhne 2010, S. 51). Darauf aufbauend lässt sich entsprechend ein Transformationsraum für die frühe Bildung entwerfen (siehe Abb. 5.1).

**Abb. 5.1: Modell eines Transformationsraums für die frühe Bildung**



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an das Modell von Cooper u.a. (2020, S. 93)

Abbildung 5.1 zeigt, dass viele Akteurinnen und Akteure jeweils in unterschiedlicher Verantwortung und Funktion am System der frühen Bildung und damit auch an einem Transformationsraum beteiligt sind. Eine besondere Rolle erhalten dabei die Eltern und Kinder, da sie im System weniger aktiv Handlungsmöglichkeiten einnehmen und stärker als die Akteurinnen und Akteure beschrieben werden können, die letztlich von einem Transformationsraum profitieren. Dennoch sind sie (in-)direkt über die Praxis beteiligt.

Darüber hinaus zeigt die Abbildung, dass an den Schnittstellen zwischen den Bereichen Wissenschaft, Politik und Praxis Wissenstransfer unterschiedlich stattfindet. Erfolgreiche Wissenstransferaktivitäten entfalten an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Politik ihre Wirkung in forschungs-informierter Politik und politik-informierter Forschung, an der Schnittstelle zwischen Politik und Praxis in der Implementation von politischen Entscheidungen sowie an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis sowohl in forschungs-informierter Praxis als auch in praxis-informierter Forschung. Darüber hinaus entsteht zwischen den Akteurinnen und Akteuren ein Raum, der im Sinne des oben beschriebenen Verständnisses als Transformationsraum skizziert werden kann. In diesem Raum finden Austausch, Vernetzung und Kooperationen der Beteiligten statt und somit kann „neues“ Wissen entstehen. Von zentraler Bedeutung sind sogenannte Intermediaries, die diesen Prozess als vermittelnde Instanzen initiieren, begleiten und unterstützen (siehe Handlungsfeld 3).

### **Exkurs: Wissenstransfer und die Ebene der politischen Steuerung**

Eine systemische Betrachtung weist deutlich darauf hin, dass die Ebene der politischen Steuerung ebenfalls entscheidend auf einen Transformationsraum Einfluss nimmt. In der vorliegenden Expertise wurde der Fokus, wie eingangs erwähnt, auf die Wissenschaft und Praxis gelegt, ohne dabei die Bedeutung der politischen Ebene negieren zu wollen. Die spezifischen An- und Herausforderungen, die sich in der Zusammenarbeit mit dieser Ebene ergeben, können im Rahmen dieser Expertise nur angedeutet werden.

Vergleichbar damit, wie sich Unterschiede zwischen Wissenschaft und Praxis in den Handlungs- und Systemlogiken sowie den Zeithorizonten zeigen, können auch spezifische Unterschiede zwischen der Wissenschaft und der Ebene des politischen Handelns beschrieben werden. Politische Entscheidungsträgerinnen und -träger stehen unter einem enormen Entscheidungsdruck. So ist wissenschaftliches Wissen in diesem Sinne vorrangig dann aussagekräftig, wenn es schnell und kosteneffizient zur Verfügung steht (Jahn/Lux/Klipstein 2010). Vor dem Hintergrund der großen Anzahl an Dossiers, Forschungsgegenständen und -projekten ist eine langwierige Suche nach Informationen nicht umsetzbar. Auf der Ebene der Steuerung müssen viele Entscheidungen zu unterschiedlichen Themen gleichzeitig getroffen werden. Die Wissenschaft steht hier also gewissermaßen in der Pflicht, auch kurzfristig entsprechendes Entscheidungswissen zu liefern. Der Wissenstransfer kann dadurch erschwert werden, dass viele Forschungsarbeiten oftmals nur Teilergebnisse enthalten, die den Bedürfnissen der Steuerungsebene nicht gerecht werden. Hierbei sind zudem die unterschiedlichen Zeithorizonte, in denen Wissenschaft und Politik agieren, zu berücksichtigen (ebd.).

Trotz dieser Unterschiede und Ansprüche scheint wissenschaftliche Expertise aber nach wie vor die wichtigste Ressource für die politische Steuerung, wenn es um riskante und kontroverse Entscheidungen geht (Bogner/Torgersen 2005). Entsprechend hat der Bedarf an und die Nachfrage nach wissenschaftlicher Expertise seit den 1970er-Jahren stark zugenommen (Nowotny 2005). Um den Zugriff auf wissenschaftliches Wissen zu erleichtern, wurde in den letzten Jahren auf politischer Ebene verstärkt dazu übergegangen, Expertengremien zu bilden, die eine beratende Funktion einnehmen. Für die Beratung der Steuerungsebene sind somit sachverständige oder fachkundige Personen wichtig. Diese werden dann zu anerkannten Expertinnen und Experten, wenn zusätzlich zu ihrem Fachwissen ein Bezug zwischen diesem wissenschaftlichen Wissen und gesellschaftlichen Problemen herstellbar ist, ihr Wissen also öffentlich als relevant wahrgenommen wird (Saretzki 2005). Von den Akteurinnen und Akteuren auf der Steuerungsebene wird das wissenschaftliche Wissen neu gedeutet, um Entscheidungen zu treffen, zu implementieren und zu evaluieren (Nowotny 2005). Dabei gilt es, unterschiedliche oder auch kontroverse Erwartungen und Interessen relevanter Personengruppen zu berücksichtigen und möglichst in Einklang zu bringen (Jahn/Lux/Klipstein 2010). Die wichtige Beratungsfunktion der Wissenschaft kann aber dadurch in Frage gestellt werden, dass es für die als Expertinnen und Experten identifizierten Personen kaum möglich ist, gesicherte Aussagen darüber zu treffen, ob ein bestimmtes Vorhaben etwa Risiken für Teile der Gesellschaft

mit sich bringt oder nicht. Denn Wissenschaft und Politik müssen mit der Tatsache umgehen, „dass Nichtwissen und Unsicherheit als systematische Begleiter der Wissensproduktion in den Blick geraten sind und darum jedes Wissen als eine erfolgreiche Konstruktionsleistung verstanden werden muss (und nicht mehr als dies)“ (Bogner/Torgersen 2005, S. 12). Durch einen notwendigen Rückgriff auf ungesichertes Wissen wird Expertenwissen schnell Auslöser für neue Kontroversen (Bogner/Torgersen 2005). Die Erwartung sinnstiftender Orientierung kann darüber hinaus dazu führen, dass die Öffentlichkeit Fragen an die Wissenschaft richtet, die nicht deren eigene sind. Expertinnen und Experten werden somit häufig dazu gezwungen, ihre Kompetenzen zu überschreiten. Hinzu kommt, dass Antworten oft unter Zeitdruck gefunden und auf eine Art und Weise gegeben werden müssen, „als ob man wüsste, dass diese wissenschaftlichen Expertisen über die momentane Situation hinaus auch für die Zukunft Gültigkeit behalten und künftigen Anfechtungen standhalten werden“ (Nowotny 2005, S. 37). Dabei ist ein weiterer Aspekt bei der Transformation wissenschaftlichen Wissens in die Ebene der Steuerung bedeutend: Denn Antworten auf die Fragen, welche Risiken mit einem bestimmten Vorhaben eingegangen werden können oder welchen Bevölkerungsgruppen was zuzumuten sei, können nicht allein auf Basis wissenschaftlichen Wissens gefunden werden. Moralische Prinzipien, Werte und Normen müssen bei der Beantwortung solcher Fragen einbezogen werden (Saretzki 2005). Eine Trennung von Fakten und Werten ist nicht eindeutig möglich. Bei gesellschaftlichen Kontroversen sollten die sozialen Konstellationen, in denen diese verhandelt werden, mitgedacht werden. Entsprechend kann es keine objektiven oder neutralen, entkontextualisierten Antworten durch Expertinnen und Experten geben (Nowotny 2005). Nicht allein ein empirisch beschreibbarer Sachverhalt ist entscheidend, um ein gesellschaftliches Problem darzustellen, das von der Steuerungsebene bearbeitet werden muss. „Denn zu einem politisch bearbeitungsbedürftigen Problem wird ein empirisch gegebener Sachverhalt erst dann, wenn er nicht nur als wissenschaftlich interessanter Untersuchungsgegenstand, sondern auch als bewahrungs- oder veränderungsbedürftiger Zustand von Gesellschaft und Natur wahrgenommen und bewertet wird“ (Saretzki 2005, S. 351).

Ein systemischer Blick auf einen Transformationsraum lenkt den Fokus nicht nur darauf, dass verschiedene Akteurinnen und Akteure zu berücksichtigen sind. Vielmehr findet ebenfalls Beachtung, dass nicht der methodisch angeleitete Transfer im Vordergrund steht und das Ziel bildet, sondern die Transformierbarkeit der Wissensstrukturen (Dewe/Otto 1996). Entsprechend liegt der Schwerpunkt auf einer dialogischen Zusammenarbeit der Beteiligten. Für die frühe Bildung finden sich in den unterschiedlichen Ebenen des Systems zahlreiche beteiligte Personengruppen, die an einem Transformationsraum direkt oder auch indirekt mitwirken. Akteurinnen und Akteure der politischen Ebene, der Aus- und Weiterbildung, der Supervision, der Praxisanleitung, der Fachberatung sowie Leitungskräfte übernehmen eine Schlüsselfunktion bei der Gestaltung eines Transformationsraums, indem sie bereichsübergreifend agieren und den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis stützen (Rabe-Kleberg 2008).

Nach Cooper u.a. (2020, S. 92) sind diese vielfältigen Perspektiven die entscheidende Herausforderung und Chance für Transformation im Bildungsbereich: „Our challenges in education are complex, and they will require diverse

perspectives and alternatives simultaneously at multiple levels of the system for improvements to occur. Knowledge mobilization takes a whole system perspective to explore the relationships (or lack thereof) between diverse stakeholders at different areas of the system.” Damit erfordert eine Annäherung der unterschiedlichen Beteiligten eine Einstellungs- und Verhaltensänderung auf mehreren Ebenen (Meagher/Lyall 2013).

Vor diesem Hintergrund können vier Handlungsfelder identifiziert werden, die auf unterschiedlichen Ebenen kennzeichnen, welche Herausforderungen für die Eröffnung eines Transformationsraums in der frühen Bildung zu bewältigen sind.

## 5.1 Handlungsfeld 1: Zeit und Geld – Ressourcen bereitstellen

In den Dialog zu gehen, Kooperationen zu suchen und sich so aktiv und fortwährend an Transformation zu beteiligen, erfordert personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen bei den unterschiedlichen Beteiligten. Für die Praxis kann festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen nicht nur an inkompatiblen Wissensformen scheitert, sondern auch an den Rahmenbedingungen, unter denen Praxis stattfindet (Löffler 2020). Angesichts der im Praxisfeld beklagten fehlenden Zeiten für Reflexion und Planung sowie des zu konstatierenden Personalmangels (Klusemann/Rosenkranz/Schütz 2020) sind solche zusätzlichen Anforderungen kaum zu stemmen (Viernickel u.a. 2013). Eine Partnerschaft zwischen Wissenschaft und Praxis benötigt einen hohen Ressourcenaufwand, der angesichts der alltäglichen Aufgaben und der „fire-fighting“ Aktivitäten (Roux u.a. 2006) nicht selbstverständlich zu erwarten ist. So bleibt zu prüfen, inwiefern die pädagogischen Fachkräfte durch andere Funktionsstellen, wie die Fachberatung, die Leitung oder den Träger, angesichts derer ebenfalls eingeschränkten zeitlichen Ressourcen, unterstützt werden können (siehe Handlungsfeld 3).

Zeitliche Ressourcen sind sowohl auf der Seite der Praxis als auch auf der Seite der Wissenschaft vor allem dafür notwendig, die Aktivitäten, die als Voraussetzung für die Entstehung eines Transformationsraums entscheidend sind, zu reflektieren und zu planen. So erscheint es effektiv, Strategien zu erarbeiten, die die Zielsetzung und die systematische Reflexion des Prozesses festlegen (Sinell 2017; Ward 2017; Wissenschaftsrat 2016; Lavis u.a. 2003). Zentral dabei sind die Fragen, was der Gegenstand des gemeinsamen Austausches ist, welches Ziel verfolgt wird, mit wem in den Austausch getreten wird, wie sich Netzwerke gestalten, wer Einfluss auf Prozesse nehmen kann oder wie Erfolg definiert wird. Dabei sollte auch der Kontext der Organisation in den Blick genommen werden: Welche Struktur oder Kultur unterstützt diese Aktivitäten, welche behindert sie? (Sinell 2017; Malik 2016; Wissenschaftsrat 2016).

Im Wissenschaftssystem können die notwendigen Ressourcen durch eine geeignete Gestaltung der Forschungsförderung geschaffen werden (Wissenschaftsrat 2020): So sollten unterschiedliche Aktivitäten mit dem Ziel der Transformation bereits bei der Projektentwicklung und der Beantragung von Fördergeldern konsequent mitgedacht und durch eingeplante Förderbausteine berücksichtigt bzw. auch nachträglich

noch ermöglicht werden. Eine Verbesserung der Ressourcen für die Mitwirkung an einem Transformationsraum kann zudem durch eine zentrale Stelle (innerhalb oder außerhalb von Forschungsinstitutionen) – wie ein Transferbüro oder eine Transferstelle – erreicht werden. In der frühen Bildung wird diese Aufgabe beispielsweise durch Landesinstitute übernommen, die sich an der Schnittstelle zwischen Praxis, Aus- und Weiterbildung sowie politischer Entscheidungsebene verorten. Hierzu zählen etwa das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) in Bayern, das Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit (IBEB) in Rheinland-Pfalz, das Koordinations- und Transferzentrum des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) oder das im Jahr 2020 errichtete Forum Frühkindliche Bildung (FFB) in Baden-Württemberg. Diese Aktivitäten gilt es zu verstärken und gezielt als Transformationsraum zu gestalten.

## 5.2 Handlungsfeld 2: Motivation und Kompetenz

Neben dem Aufbau der strukturellen Voraussetzungen für die Umsetzung von Transferaktivitäten gilt es, die transferbezogene Motivation und Kompetenz der Beteiligten in den Blick zu nehmen und diese Bereiche zu stärken. Dies kann durch unterschiedliche Ansätze gelingen:

- Die Aufmerksamkeit für das Thema Transfer bei allen Beteiligten erhöhen.
- Transfer als Teil der professionellen Kompetenz aller Beteiligten verstehen.
- Anreize für den Transfer schaffen.

Gerade im Bildungsbereich kommt den Vertreterinnen und Vertretern der Praxis sowie der politischen Steuerung bei der Annahme und Umsetzung von Innovationen oder wissenschaftlichem Wissen eine zentrale Rolle zu, da sie die diesbezüglichen Entscheidungen treffen (Gräsel 2010). Hierfür benötigen sie nicht nur die Kompetenzen, sich Wissen und notwendige Informationen zugänglich zu machen, sondern auch die entsprechende Motivation dafür.

Die individuelle Motivation ist dabei sehr unterschiedlich und abhängig von Einstellungen sowie Organisationsstrukturen. Für die frühpädagogische Praxis zeigen die Studien von Eichrodt (2017) und Kieselhorst (2010) beispielhaft auf. So unterscheidet Eichrodt (2017) auf Grundlage einer empirischen Studie zur Umsetzung einer Innovation in Kitas drei Typen von Handlungsorientierungen, die mit der Motivation der beteiligten Fachkräfte zusammenhängen:

- Gestalterin bzw. Gestalter (motivierte und engagierte Handlungsorientierung, große Offenheit gegenüber Neuem und Bereitschaft zum Lernen),
- Neugierige bzw. Neugieriger (hohes Interesse gegenüber neuen Inhalten des Transferkonzepts, misst ihnen eine hohe Bedeutung bei, gleichzeitig aber skeptisch hinsichtlich der kontinuierlichen und qualitativ hohen Umsetzung unter Regelstrukturen),
- Resistente bzw. Resistenter (Handlungsorientierung an praktischen Handlungsmaximen und Routinen, reagiert mit Unsicherheit und Abwehr auf Veränderungsprozesse durch Transfer).

Je nach Handlungsorientierungstyp zeigen sich auf Ebene der Person diverse Aspekte, die die Motivation für Weiterentwicklung unterstützen können, wie zielgerichtete Kommunikation, Schaffung von Freiräumen, Ermöglichung selbstwirksamer Arbeitsweise oder konstruktive Rückmeldungen (Eichrodt 2017). Entscheidend hängt die Motivation dabei von den Organisationsstrukturen ab, wie eine Studie von Kieselhorst (2010) zeigt. Die Umsetzung von Veränderungen setzt nicht allein fachliches Wissen der Fachkräfte voraus, sondern insbesondere auch entsprechend motivierende Strukturen. Darüber hinaus beeinflusst die Kultur innerhalb einer Organisation, inwiefern die Fachkräfte wissenschaftliches Wissen überhaupt als bedeutend wahrnehmen. Eine Studie von Fellmann (2016) gibt Hinweise darauf, wie sich in Organisationen der Sozialen Arbeit eine positive Einstellung gegenüber Wissenschaft etablieren kann und wie dies wiederum das Interesse an dieser steigert. Als entscheidend wird angenommen, dass innerhalb des Teams Herausforderungen und Krisen der eigenen professionellen Praxis als Lernerfordernisse erkannt werden. Darüber hinaus scheinen viele informelle Kontakte zwischen den Fachkräften das Interesse an wissenschaftlichem Wissen zu erhöhen. Denn so wird bestehendes Wissen kritisierbar, Werte werden verhandelbar und gleichzeitig wird ein „common body of knowledge“ (Fellmann 2016, S. 237) in der Organisation entwickelt.

Hierfür benötigen Fachkräfte nicht nur Kooperationskompetenzen, sondern auch die Kompetenz, nach Informationen zu suchen und sich den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen – etwa über digitale Medien – zu verschaffen. Entscheidend ist dabei angesichts der Fülle an Informationen, diese überhaupt entsprechend zu filtern und zu bewerten (Roux u.a. 2006). Hierauf bedarf es in der Aus- und Weiterbildung ein verstärktes Augenmerk zu legen.

Von den zur Verfügung stehenden Strukturen und Ressourcen (siehe Handlungsfeld 1) hängt ebenfalls ab, ob Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler motiviert sind, sich in einen Prozess des Austausches und der Zusammenarbeit einzubringen und so entsprechende Kompetenzen zu entwickeln. Aktuell kann aber festgehalten werden, dass die Strukturen im Wissenschaftssystem dafür kaum Anreize setzen. Denn die Reputationslogik der Wissenschaft fokussiert auf den wissenschaftlichen Output in Form von Publikationen in wissenschaftlichen Journals mit möglichst hohem Impact Factor sowie auf die Höhe wettbewerblich eingeworbener Drittmittel (Wissenschaftsrat 2020, 2016; Jahn/Lux/Klipstein 2010). Transferbemühungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wird oftmals eine unzureichende Wertschätzung und Vergütung entgegengebracht und sie sind kein systematischer Baustein der wissenschaftlichen Karriereentwicklung (Sinell 2017). Für die Etablierung eines Transformationsraums kommt besonders erschwerend hinzu, dass ein systemübergreifender Austausch nicht belohnt wird (Jahn/Lux/Klipstein 2010). Insgesamt wirkt sich individuelles Engagement von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Bereich Wissenstransfer also eher selten positiv auf die eigene wissenschaftliche Laufbahn aus (Sinell 2017). Auch für die Bildungsforschung in Deutschland lässt sich als zentrales Handlungsdesideratum festhalten (Otto/Bieber/Heinrich 2019): Es gilt, im Wissenschaftssystem momentan noch fehlende Anreizstrukturen zu schaffen, die es aus Sicht der Forschenden lohnenswert machen, sich mit dem Thema Wissenstransfer auseinanderzusetzen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine besondere Berücksichtigung des wissenschaftli-

chen Nachwuchses (Wissenschaftsrat 2020): Eine Ausbildung und Sozialisation junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, bei der Fragen aus der Praxis, Anwendungspotenziale und Kooperationen mit Partnerinnen und Partnern außerhalb der Wissenschaft ebenfalls explizit Berücksichtigung finden, kann den Aufbau entsprechender Kompetenzen fördern, vorausgesetzt, ihre Karrieremöglichkeiten im Wissenschaftssystem werden hierdurch nicht eingeschränkt.

### 5.3 Handlungsfeld 3: Dialog und Vernetzung

Die Erläuterungen zum Transformationsraum in der frühen Bildung verdeutlichen, dass die Transformation von Wissen ein Prozess ist, der von einem engen Austausch zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren abhängt (vgl. auch Spiel 2020; Farley-Ripple u.a. 2018; Hasselhorn u.a. 2014; Gräsel/Parchmann 2004). Bekannte Strategien des sogenannten „Pulling“ (= die Praxis zieht sich das Wissen aus der Wissenschaft heraus) und „Pushing“ (= die Wissenschaft drückt das Wissen in die Praxis hinein), die dazu dienen, eine Lücke oder einen Spalt zwischen den beteiligten Seiten zu überwinden, scheinen für einen solchen notwendigen Austausch kaum ausreichend. Denn diese Strategien versprechen angesichts der vielen Schwierigkeiten und Misserfolge beim Transfer wenig Erfolg (Lavis u.a. 2006; Roux u.a. 2006; Lomas 2000). Vielmehr sollten Aktivitäten aus dem Bereich „linkage and exchange“, also der Verknüpfung und des Austausches zwischen Wissenschaft, Praxis und politischer Steuerung, umgesetzt werden (Lavis u.a. 2006; Lomas 2000).

Für die frühe Bildung gilt es also, bestehende Strukturen für den Austausch sichtbar werden zu lassen und neue Netzwerke aufzubauen. Hierfür sollten zunächst bereits vorhandene Strukturen, wie etwa Tagungen, gemeinsame Veranstaltungen und Expertengremien, verstetigt und weiter ausgebaut werden. Es sind jedoch ebenfalls neue Möglichkeiten und Formen der Zusammenarbeit zu etablieren, damit sich Wissenschaft, Praxis und Politik begegnen können. Dabei ist es entscheidend, sich nicht lediglich punktuell und zufällig, sondern gezielt und systematisch zu vernetzen und auch verschiedene Formen der ergebnisoffenen und niedrigschwelligen Begegnung zu erproben. Bereits bestehende, persönliche Netzwerke sollten institutionell begleitet und stabilisiert werden. Ziel ist eine langfristige Zusammenarbeit, die für alle Seiten Vorteile mit sich bringt (Wissenschaftsrat 2020).

Als Vorbild könnte hier das Konzept der „research-practice partnerships“ (RPPs; Coburn/Penuel 2016) aus der Bildungsforschung dienen. Hierbei handelt es sich um langfristige Kooperationen zwischen Vertreterinnen und Vertretern aus Praxis und Forschung, die auf die Lösung von Problemen der Praxis sowie auf die Verbesserung der Praxis abzielen. Die Zusammenarbeit wird dabei im Laufe mehrerer Projekte aufgebaut und aufrechterhalten. Diese Projekte konzentrieren sich auf Probleme der Praxis und sind von gemeinsamen Aushandlungsprozessen sowie geteilter Entscheidungsgewalt geprägt. Die Wirkung solcher Formen der Zusammenarbeit und deren Herausforderungen sollten dabei forschend begleitet werden.

Ziel der Zusammenarbeit ist es nicht vorrangig, eine „Lücke“ zwischen den Beteiligten zu schließen, sondern einen neuen „Raum“ zu schaffen, in dem Wissen gemeinsam erzeugt wird (Rushmer u.a. 2019). Besonders nachhaltig wirken solche



Austauschprozesse zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern sowie Vertreterinnen und Vertretern der Praxis dann, wenn das gegenseitige Lernen voneinander im Mittelpunkt steht. Erfolgt ein solcher Austausch über einen längeren Zeitraum, kann das zu Veränderungen der jeweiligen Kulturen führen. So kann eine entscheidungsorientierte Kultur in der Wissenschaft und eine wissenschaftsorientierte Kultur im Anwendungsfeld der Entscheidungsträgerinnen und -träger bzw. der Praxis entstehen (Lavis u.a. 2003).

Besondere Bedeutung für eine Zusammenarbeit und den Dialog nehmen dabei unterschiedliche **Vermittlungsfunktionen bzw. -instanzen** ein. Damit die Schnittstellen zwischen den Beteiligten mit ihren jeweils unterschiedlichen (Handlungs-) Logiken besser miteinander gekoppelt werden können, leisten sogenannte Intermediaries, also vermittelnde Personen, wichtige Arbeit. Solche Personen sind häufig sehr gut in das jeweilige System eingebettet und verfügen über ein breites Netzwerk zu diversen Akteurinnen und Akteuren aus unterschiedlichsten Organisationen (Cooper 2014). Sie bewegen dabei nicht das Wissen von einem Kontext in den anderen, sondern agieren tiefgreifender, um die Kontexte zu verknüpfen. Das Erschaffen einer gemeinsamen Sprache der Beteiligten kann hier als wichtigste übergeordnete Aufgabe festgehalten werden (Meyer 2010). Darüber hinaus fördern diese Personen die Zusammenarbeit und unterstützen die Verbindungen zwischen diversen Akteurinnen und Akteuren. Sie erhöhen die Motivation der Beteiligten und unterstützen diese bei den unterschiedlichen Schritten des Wissenstransfers (Cooper 2014). Diese Funktion können sehr unterschiedliche Akteurinnen und Akteure einnehmen, sowohl einzelne Individuen als auch Gruppen oder Organisationen (Knight/Lyall 2013) aus der Wissenschaft, der Praxis oder einem „dritten Raum“ dazwischen (Farley-Ripple u.a. 2018). Intermediaries sind nicht immer als solche erkennbar (Meagher/Lyall 2013; Meyer 2010) und übernehmen diese Rolle unter Umständen, ohne dass diese ihnen formal zugeschrieben wurde (Meagher/Lyall 2013). Für den Bildungsbereich unterscheidet Cooper (2014) vier Typen von Organisationen, die als Intermediaries fungieren können:

- staatliche Organisationen (z. B. Forschungsabteilungen in Ministerien, Forschungsdienstleister auf Kommunalebene, Evaluationsstellen, Leistungsträger);
- gemeinnützige Organisationen (z. B. Forschungszentren an Universitäten, Interessenvertretungen, Thinktanks);
- gewinnorientierte Organisationen (z. B. Verlage, Lehrmittelvertriebe, Beratungsfirmen, Medien, Thinktanks);
- Mitgliederorganisationen (z. B. Berufsverbände, Netzwerke).

In der frühen Bildung können diverse Personen in Funktionsstellen die Rolle der Intermediaries übernehmen. So sind etwa die Fachberatungen und Kita-Leitungen zu nennen, die in ihrer Schlüsselfunktion für Vernetzung, Dialog und Kooperation sowie für Weiterentwicklung und Veränderung der Praxis stehen (Hasselhorn u.a. 2014). Den Dozentinnen und Dozenten in der Aus- und Weiterbildung kann hier ebenfalls eine vermittelnde Funktion zugeschrieben werden (Faulstich 2006; Rabe-Kleberg 2008). Kirschner (2014) nimmt zudem die Praxisanleitenden in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern als wichtige Mediatorinnen und Mediatoren

zwischen praktischem Handeln und theoretischem Wissen in den Blick. Diese regen bei Berufsanfängerinnen und -anfängern Reflexionsprozesse an und beobachten deren Adaptionsverhalten. Für Studierende der Kindheitspädagogik arbeitet Kirschner (2014) heraus, dass die Praxisanleitenden eine Vermittlungsrolle für die Transformation der Theorie der Studieninhalte in eine professionalisierte Haltung und praktische Handlungsstrukturen einnehmen. Gemeinsam mit den Studierenden wird eine reflexive Verbindung zwischen den zentralen Deutungsmustern der Praxis und dem theoretischen Wissen hergestellt. Angesichts dieser bedeutenden Funktion an der Schnittstelle zwischen Praxis und Theorie gilt es die unterschiedlichen Stellen zu stärken und entsprechende Strukturen in den Einrichtungen zu etablieren.

Auf der Ebene bestehender Organisationen könnten verschiedene Institutionen auf Landesebene (siehe Handlungsfeld 1) wichtige Netzwerkstrukturen auf- bzw. ausbauen. Rabe-Kleberg (2008, S. 246) schlägt darüber hinaus vor, für die frühe Bildung sogenannte „Relaisstationen“ zu etablieren, um eine gemeinsame Transformation von Wissen anzuregen. Zu diesem Zweck sollten Arbeitsbereiche oder Institute an Hochschulen gegründet werden, die diese zentrale Aufgabe leisten können und Prozesse des „professional development“ (Rabe-Kleberg 2008, S. 247) umsetzen. Hierzu zählen unter anderem Praxisforschung und -erprobung, Dissemination, Coaching, Fort- und Weiterbildung, Beratung sowie Evaluation, Zertifizierung und Akkreditierung. Diese Institute könnten die Schlüsselstelle beim Transfer sein und die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis auf „Augenhöhe“ (Rabe-Kleberg 2008, S. 248) gewährleisten. Hier zeigt sich nach wie vor Handlungsbedarf.

Ergänzend dazu wäre zu prüfen, ob eine weitere „Relaisstation“ wirkungsvoll sein kann: sogenannte „Educational Clearinghouses“ für den frühkindlichen Bereich, die wissenschaftliche Befunde aufarbeiten und zugänglich machen. Vorbild könnten Instanzen und Institute sein, die bereits etabliert sind – wie etwa das Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI-Centre) im Vereinigten Königreich, die Campbell Collaboration, das What Works Clearinghouse, das Norwegian Knowledge Centre for Education, die Netherlands Initiative for Education Research (NRO) oder das an der Technischen Universität München angesiedelte „Clearing House Unterricht“. Diese Clearinghouses können eine wichtige Schnittstellenfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis bzw. Politik einnehmen. Dabei ist entscheidend, dass kritisch diskutiert wird, welche Forschungsergebnisse dort zu welchem Zweck von welchen beteiligten Akteurinnen und Akteuren dargestellt werden sollten (Friederich/Schelle 2021).

In der Pädagogik zeigt sich zudem noch eine weitere besondere Form der vermittelnden Funktion, die nicht an Organisationen oder Personen gebunden ist, sondern sich in der **Bedeutung pädagogischer Konzepte** ausdrückt. Nach Gaus und Drieschner (2020, S. 8) können Konzepte in der Pädagogik als eine „spezielle Form des Wissens fungieren, die eine wichtige Vermittlungsaufgabe zwischen der systematischen, theoriegeleiteten und empiriegesättigten Reflexion und der Handlungsnotwendigkeit erfüllen“. Komplexe und abstrakte Gedankenkonstrukte werden durch Konzepte „reformuliert“ (Gaus/Drieschner 2020, S. 7) und so vereinfacht und handhabbar. Pädagogische Konzepte sind also in der Überschneidung von Wissensproduktion einerseits und Wissensrezeption und -nutzung andererseits zu verorten und transformieren Theorien sowie theoretische Ansätze durch Disziplin und

Profession. Aufgrund des Handlungsdrucks der Praxis sowie der hiermit verbundenen Bedarfe werden durch Prozesse der Vereinfachung, Umdeutung und Neuverknüpfung von Thesen „Rezeptologien, die am Ende aus Theorien Konzepte werden lassen“ (Gaus/Drieschner 2020, S. 8). Damit erfüllen pädagogische Konzepte die Anforderung, in einem sich fortwährend ausdifferenzierenden Bildungssystem Komplexität zu reduzieren und Orientierung zu geben (Drieschner 2018). Konzepte sichern die Anschlussfähigkeit zwischen Theorie, Forschung und Praxis und übernehmen somit eine integrative Funktion für den Zusammenhalt der einzelnen Teilbereiche oder – im Luhmannschen Sinne – für das gesamte Funktionssystem „Bildung“ (Gaus/Drieschner 2020). Für die frühe Bildung sollte diese besondere Funktion der Konzepte auch bei der Etablierung einer Transformation von Wissen Beachtung finden und neu reflektiert werden. Eine besondere Rolle spielt dabei, inwiefern es gelingt, Konzepte durch verschiedene Beteiligte (weiter) zu entwickeln, sodass diese eben nicht die Idee der bloßen Anwendung inkorporieren, sondern als gemeinsames Produkt verstanden werden können. Darüber hinaus ist wichtig, dass zwischen den häufig eng verwobenen Theorien und Konzepten deutlich unterschieden wird. Sauerbrey (2020) konstatiert gerade für die Pädagogik der frühen Kindheit, dass oftmals Theorien starke Ähnlichkeiten mit pädagogischen Handlungskonzepten aufweisen und eine klare Trennung nur schwer gelingt. Dabei bedarf es deskriptiver, systematisch hergeleiteter Begriffe und Zugänge, die nicht den Anspruch verfolgen, Praxis zu verbessern, sondern pädagogische Konzepte fundieren können. „Theorie im eigentlichen (Wirklichkeit durch Beschreibung feststellenden) Sinn kann mittelbar Praxis verändern bzw. verbessern – und zwar indem sie es ermöglicht, das, was in der Praxis den Programmatiken nach in bestimmten Formen geschehen soll, zuvor fachsprachlich scharf und der Sache gemäß zu benennen bzw. zu beschreiben“ (Sauerbrey 2020, S. 64). So bedarf es einer starken theoretischen Frühpädagogik, die kategoriale Strukturen abbildet, re- oder dekonstruiert und deskriptiv-phänomenologisch oder analytisch-reflexiv an Begriffen arbeitet, die Tatbestände beschreiben und feststellen wollen (Sauerbrey 2020).

## 5.4 Handlungsfeld 4: Forschung und Evaluation

Als weiteres Handlungsfeld ist abschließend der Blick auf Forschungsaktivitäten und deren Methodik sowie auf begleitende Forschung zu richten. Denn Forschung, die auf eine Veränderung von Praxis und das Verstehen von Wissen aus der Praxis fokussiert, sollte kritisch dahingehend geprüft werden, ob die Fragestellungen, die Methoden sowie die Auswertungsprozesse überhaupt dazu geeignet sind, solche Prozesse anzuregen.

Im Zuge der sich wandelnden Funktion von Wissenschaft und ihrer Bezüge zur Praxis wurde entsprechend eine als **transdisziplinäre Forschung** beschriebene Methodologie etabliert, die eine nachhaltige Veränderung der Praxis anstrebt. Grundsätzlich setzt transdisziplinäre Forschung an gesellschaftlich relevanten Problemen an, zielt auf deren Lösung durch das Hervorbringen von Verbesserungspotenzialen und überschreitet durch partizipative Verfahren die Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis (Lang u.a. 2012; Hanschitz/Schmidt/Schwarz 2009). Weder der Wissenschaft noch der Praxis wird ein Vorrang eingeräumt, sondern ein

„third epistemic way“ (Lang u.a. 2012, S. 26) wird eröffnet. Durch partizipative Elemente regt transdisziplinäre Forschung alle Beteiligten – nicht nur Forschende unterschiedlicher Disziplinen, sondern auch Akteurinnen und Akteure außerhalb der Wissenschaft – zu gemeinsamen Lernprozessen an (Lang u.a. 2012). Durch die gemeinsame Forschung werden Anschlüsse zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren hergestellt, Systemgrenzen werden durchlässiger und neue Formen der kooperativen Wissensgenerierung ermöglicht (ebd.). „Die gemeinsam entwickelte Theorie transformiert (...) die bisherigen Sichtweisen der Akteure auf ihr Verhalten und ihre Umwelt“ (Unger 2014, S. 47). So gewinnt die Forschung auch außerhalb des Wissenschaftssystems an Relevanz und entfaltet eine „sozial-gesellschaftliche Praxiswirkung“ (Unger 2014, S. 94). Angesichts dieser besonderen Stärke scheint es folgerichtig, dass die Forderung nach effektivem Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse mit der Forderung nach transdisziplinärer Forschung einhergeht.

In der frühen Bildung finden sich nach ersten Recherchen kaum transdisziplinäre Forschungsprojekte, die entsprechend der genannten Anforderungen durchgeführt werden. Praxisentwicklungsprojekte in Kitas, wie die am Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Projekte zur Sprachbildung oder zu den Bildungs- und Lerngeschichten, entsprechen dieser Methode zwar weitgehend, für Rückschlüsse mangelt es aber an einer systematischen, kritischen Reflexion der Durchführung und Nachhaltigkeit. Ein systematischer Überblick über Projekte zur Praxisentwicklung in der frühen Bildung, deren partizipativen Anteile sowie deren nachhaltigen Wirkung liegt bislang nicht vor. So fehlen weitgehende Auseinandersetzungen damit, wie die mit diesen Forschungsmethoden verbundenen besonderen Herausforderungen – etwa die Nähe und das Vertrauensverhältnis zwischen „Forschenden“ und „Beforschten“ – bewältigt werden können (Bergold/Thomas 2012). Transdisziplinäre Forschung ist darüber hinaus mit einem hohen Aufwand und einer großen Unsicherheit über den Verlauf des Projekts verbunden. Auch ist die Legitimität dieses Forschungsansatzes in den wissenschaftlichen Diskursen umstritten und eine Neudefinition der Rolle als Wissenschaftlerin bzw. Wissenschaftler wird verlangt, sodass ein Umdenken bezogen auf die Exklusivität wissenschaftlicher Forschung Voraussetzung ist (Unger 2014). Dass ein solch aufwändiges, offenes und schwer im Detail planbares Vorgehen oft der Förderlogik der Geldgeberinnen und Geldgeber widerspricht, erschwert dessen Umsetzung zusätzlich (Hartung/Wihofszky/Wright 2020). Für die frühe Bildung stellt sich dabei noch eine weitere besondere Herausforderung: die Partizipation von Kindern an Forschungsprozessen, bei der sich angesichts der vulnerablen Zielgruppe insbesondere forschungsethische Fragen stellen (Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017). Bei der direkten Beteiligung von Kindern entsteht eine ungleiche, weil in hierarchischen Generationenbeziehungen eingebundene, Zusammenarbeit zwischen Forscherin bzw. Forscher und Kind (Heinzel 2013). Eine besondere Offenheit der Forschenden sowie deren hohe Reflexionskompetenz bezogen auf eigene Konstruktionen und die Beziehungsdynamik mit den Kindern sind für einen erfolgreichen Forschungsprozess ebenso entscheidend wie spezifische Methoden und Instrumente, die der Zielgruppe gerecht werden (Punch 2002).

Neben diesen Reflexionen der Forschungsmethodologie ist ebenfalls entscheidend, dass **Transferaktivitäten und Transformationsprozesse** selbst zum **Forschungsgegenstand** werden. Denn festgehalten werden kann, dass Bedingungen und Prozesse der Wissenstransformation sowie die Kooperation und Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie Politik zu wenig erforscht und daher große Wissenslücken erkennbar sind. Dies gilt für die Bildungsforschung im Allgemeinen wie auch für die frühpädagogische Forschung im Besonderen. Will die Wissenschaft dazu beitragen, dass sich gesellschaftliche Praxis weiterentwickelt, ist jedoch eine verstärkte Forschung zum Transfer notwendig (Hasselhorn u.a. 2014). In der empirischen Bildungsforschung benötigt es dabei nicht nur mehr Projekte, die den Weg von Erkenntnissen von der Forschung in die Praxis thematisieren (Otto/Bieber/Heinrich 2019). Vielmehr sind Studien notwendig, die den Prozess an sich längerfristig beleuchten. In diesem Zusammenhang lassen sich nach Otto, Bieber und Heinrich (2019, S. 317–318) auch für die frühe Bildung folgende noch offenen Fragen formulieren:

- Woher kommen die Forschungsfragen?
- Welche Art von Forschung ist relevant für Praxis und Politik, welche nicht (und warum)?
- Wer bereitet Forschung so auf, dass sie für andere sichtbar und nutzbar wird?
- Welche Erfahrungen gibt es in solchen bereits gelingenden Transferprozessen?
- Welche Kommunikations- und Interaktionsprozesse finden zwischen Politik, Forschung und Praxis statt?
- Wie kann ein Hierarchiegefälle zwischen den Akteurinnen und Akteuren verhindert werden?

Hinzu kommt die Frage, mit welchen Methoden Erfolge des Transfers überhaupt abgebildet werden können. Je nach Ziel einer Überprüfung der Transferqualität bzw. eines Implementationsergebnisses können verschiedene Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen, wie Interviews, Umfragen, Beobachtungen oder Selbstberichte (Petermann 2014).

Bei der Evaluation von Transferwirkungen und -erfolgen wird die Überprüfung, *wie* wissenschaftliche Erkenntnisse bei Entscheidungen genutzt werden, immer bedeutsamer und geht über die Überprüfung, *ob* wissenschaftliche Erkenntnisse genutzt werden, hinaus (Lavis u.a. 2003). Der Debatte um die Evaluation des „Impacts“ wissenschaftlicher Erkenntnisse im Bildungsbereich kommt in der Transferforschung aktuell zunehmend Aufmerksamkeit zu (Farley-Ripple 2020).

## 6 Fazit

Eine enge Kooperation zwischen Forschung und Praxis in der frühen Bildung ist mit dem übergeordneten Ziel verbunden, Wissensbestände auszutauschen, zu reinterpretieren und neues Wissen zu schaffen. Für eine Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes, die zu einer guten Qualität für die dort betreuten Kinder und deren Familien führt, scheint solches gemeinsames Wirken unumgänglich. Das dynamische Zusammenspiel, die gegenseitigen Abhängigkeiten und das Wechselspiel zwischen den Beteiligten zeigt auch das Modell eines Transformationsraumes für die frühe Bildung eindrücklich.

Die Ausführungen in der vorliegenden Expertise zum Wissenstransfer in der frühen Bildung haben gezeigt, dass es sich hierbei um einen komplexen Prozess handelt, in den viele unterschiedliche Akteurinnen und Akteure aus diversen Ebenen eingebunden sind. Dieser Prozess ist weder unilinear, noch geschieht er von selbst; vielmehr erfordert „doing transfer“ eine aktive Beteiligung aller Involvierten, die einen gemeinsamen Transformationsraum gestalten und fortwährend miteinander in Austausch treten. Durch dieses Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure kann sich das gesamte System der frühen Bildung im Sinne eines „kompetenten Systems“ (Urban u.a. 2012; Urban u.a. 2011) weiterentwickeln.

Neben den Bereichen Wissenschaft und Praxis spielt bei der Gestaltung der Wissenstransformation die Ebene der politischen Steuerung und Administration eine zentrale Rolle. Denn gerade die politische Steuerungsebene beeinflusst sowohl die zur Verfügung stehenden Ressourcen (Handlungsfeld 1) als auch die Bedingungen und Prioritäten der Wissenschaft (Handlungsfeld 4) in entscheidendem Maße. Werden gewisse Voraussetzungen von politischer Seite nicht geschaffen, wird die Transformation von Wissen erschwert oder gar unmöglich. Auf die Besonderheiten und Bedingungen dieser wichtigen Ebene in diesem Zusammenhang wurde in der vorliegenden Expertise nicht explizit eingegangen. Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesem Aspekt sollte aber an anderer Stelle geschehen.

Die vorangehenden Überlegungen zum Transformationsraum und zu den Handlungsfeldern im Zusammenhang mit dem Wissenstransfer in der frühen Bildung haben verdeutlicht, dass noch viel Handlungsbedarf besteht. Gleichzeitig konnten diverse Ansatzpunkte für die Bewältigung dieser Aufgabe aufgezeigt werden. So sind in der frühen Bildung bereits Strukturen und Prozesse vorhanden, auf die aufgebaut werden kann. Exemplarisch zu nennen sind hier die Funktionsstellen wie Fachberatungen oder Leitungskräfte, die praxisnahe Ausbildung pädagogischer Fachkräfte sowie die Professionalisierung des pädagogischen Handelns, die allesamt auf eine Verzahnung von Theorie und Praxis abzielen und diese zu einem gewissen Grad bereits leisten. Dennoch bedarf es hier sicherlich noch weiterer Bemühungen und zielgerichteter Aktivitäten sowie Ressourcen, die angesichts der zu erwartenden fehlenden Personalressourcen in den Einrichtungen vermutlich nur schwer zu erschließen sind. Und dennoch kann als Fazit festgehalten werden, dass für das gemeinsame Ziel einer erfolgreichen Wissenstransformation in der frühen Bildung **alle** beteiligten Akteurinnen und Akteure in der Reflexions- und Handlungspflicht

stehen und der Prozess fortwährend Aufmerksamkeit benötigt. Der notwendigerweise anhaltende Dialog sowie das immer wieder neue Ringen um Wissen und Deutungen lassen die Transformation von Wissen zu einem anstrengenden, weil komplexen und nie abgeschlossenen Prozess werden.

## 7 Literatur

- Altrichter, Herbert (2020): Transfer ist Arbeit und Lernen. In: QfI - Qualifizierung für Inklusion, 2. Jg., H. 2
- Altrichter, Herbert/Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, S. 119–142
- Anders, Yvonne (2018): Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Die Rolle von Evaluationsstudien. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research, 13. Jg., H. 4, S. 483–488
- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans Günther (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 183–195
- Bakker, Marjan/van Dijk, Annette/Wicherts, Jelte M. (2012): The Rules of the Game Called Psychological Science. In: Perspectives on Psychological Science, 7 Jg., H. 6, S. 543–554
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin (1988): Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. In: Personnel Psychology, 41. Jg., H. 1, S. 63–105
- Baldwin, Timothy T./Ford, J. Kevin/Blume, Brian D. (2009): Transfer of Training 1988-2008: An Updated Review and Agenda for Future Research. In: International Review of Industrial and Organizational Psychology, 24. Jg., S. 41–70
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main, S. 7–45
- Bergmann, Matthias/Schramm, Engelbert (Hrsg.) (2008): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. New York/Frankfurt am Main
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13. Jg., H. 1
- Berliner, David C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. In: Educational Researcher, 31. Jg., H. 8, S. 18–20
- Best, Allan/Holmes, Bev (2010): Systems thinking, knowledge and action: towards better models and methods. In: Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice, 6. Jg., H. 2, S. 145–159
- Binder, Ulrich (2015): Perspektiven einer Theorie der Analyse erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Binder, Ulrich (Hrsg.): Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen. Baltmannsweiler, S. 12–37
- Blume, Brian D./Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Huang, Jason L. (2010): Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. In: Journal of Management, 36. Jg., H. 4, S. 1065–1105
- Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (2005): Sozialwissenschaftliche Expertiseforschung. Zur Einleitung in ein expandierendes Forschungsfeld. In: Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hrsg.): Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik. Wiesbaden, S. 7–29
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main
- Brezinka, Wolfgang (2015): Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., H. 2, S. 282–294
- Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger, Michael (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. S4, S. 3–54
- Bühl, Walter Ludwig (1984): Die Ordnung des Wissens. Berlin
- Caplan, Nathan (1979): The Two-Communities Theory and Knowledge Utilization. In: American Behavioral Scientist, 22. Jg., H. 3, S. 459–470
- Clearing House Unterricht, TUM School of Education, Technische Universität München (2017): Narrativer Review. München. <https://www.clearinghouse.edu.tum.de/glossar/narrativer-review/> (18.10.2021)
- Coburn, Cynthia E./Penuel, William R. (2016): Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. In: Educational Researcher, 45. Jg., H. 1, S. 48–54
- Cooper, Amanda (2014): Knowledge mobilisation in education across Canada: a cross-case analysis of 44 research brokering organisations. In: Evidence & Policy, 10. Jg., H. 1, S. 29–59
- Cooper, Amanda/Rodway, Joelle/MacGregor, Stephen/Shewchuk, Samantha/Searle, Michelle (2020): Knowledge brokering: “not a place for novices or new conscripts”. In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice. London/New York, S. 90–107
- Dackweiler, Regina-Maria/Schäfer, Reinhild (2020): Grenzen des Wissenstransfers – Grenzen der Innovation im Handlungsfeld geschlechtsbezogener Gewalt. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, H. 2, S. 71–84
- Davies, Huw T. O./Powell, Alison E./Nutley, Sandra M. (2015): Mobilising knowledge to improve UK health care: learning from other countries and other sectors – a multimethod mapping study. Southampton (UK)



- Dewe, Bernd (1989): Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für eine erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim, S. 109–130
- Dewe, Bernd (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse - Bedeutungsveränderungen. In: Antos, Gerd/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt am Main, S. 365–379
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (1996): Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim/München
- Dewe, Bernd/Stüwe, Gerd (2016): Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit. In memoriam Wilfried Ferchhoff. Weinheim/Basel
- Drieschner, Elmar (2018): Neuere frühpädagogische Ansätze. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York, S. 141–153
- Durand, Judith/Eckhardt, Andrea. G. (2018): Das Theorie-Praxis-Verhältnis. Überlegungen zu Transferprozessen aus Makro- und Mikroperspektive. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 13. Jg., H. 4-2018, S. 477–482
- Eckermann, Torsten (2018): Zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik – Theorie für die Praxis oder Theorie der Praxis? In: Miller, Susanne/Holler-Nowitzki, Birgit/Kottmann, Brigitte/Lesemann, Svenja/Letmathe-Henkel, Birte/Meyer, Nikolas/Schroeder, René/Velten, Katrin (Hrsg.): Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden, S. 101–106
- Eichrodt, Anke (2017): Wissenstransfer an der Schnittstelle von Individuum und Organisation. Qualitative Untersuchung von Handlungsorientierungen unter Beachtung der organisationalen Rahmenbedingungen. Ein Beitrag aus dem elementaren Bildungsbereich. Hamburg
- Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform? In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34. Jg., H. 2, S. 35–44
- Esmail, Rosmin/Hanson, Heather M./Holroyd-Leduc, Jayna/Brown, Sage/Striffler, Lisa/Straus, Sharon E./Niven, Daniel J./Clement, Fiona M. (2020): A scoping review of full-spectrum knowledge translation theories, models, and frameworks. In: Implementation Science, 15. Jg.
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Farley, Kristin S./Brock, Matthew E./Winterbottom, Christian (2018): Evidence-Based Practices: Providing Guidance for Early Childhood Practitioners. In: Journal of Research in Childhood Education, 32. Jg., H. 1, S. 1–13
- Farley-Ripple, Elizabeth (2020): Wordplay or Paradigm Shift: The Meaning of “Research Impact”. In: International Journal of Education Policy and Leadership, 16. Jg., H. 11
- Farley-Ripple, Elizabeth/May, Henry/Karpyn, Allison/Tilley, Katherine/McDonough, Kalyn (2018): Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework. In: Educational Researcher, 47. Jg., H. 4, S. 235–245
- Faulstich, Peter (2006): Öffentliche Wissenschaft. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld, S. 11–32
- Fellmann, Lukas (2016): Rezeption von wissenschaftlichem Wissen in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine quantitative Studie über den Einfluss von organisationalen und individuellen Determinanten auf die Häufigkeit der Rezeption von wissenschaftlichem Wissen. In: Neue Praxis, H. 3, S. 222–238
- Ferrin, Nino/Klages, Benjamin/Bochert, Nadine (2015): Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind. In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 227–238
- Ford, J. Kevin/Baldwin, Timothy T./Prasad, Joshua (2018): Transfer of Training: The Known and the Unknown. In: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5. Jg., H. 1, S. 201–225
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2021): Evidence- and efficiency-based models of professionalization – how do they contribute to improving early childhood education? In: Bloch, Bianca/Kuhn, Melanie/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried/Stenger, Ursula (Hrsg.): Early childhood education in Germany. Exploring historical developments and theoretical issues. London/New York
- Gadenne, Volker (2005): Was ist wissenschaftliches Wissen? Zum Qualitätsanspruch an Wissenschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, S. 11–34
- Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (2020): Zur Einführung. Theorien und Konzepte in der Pädagogik – Zum Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und professioneller Handlungsorientierung. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Weinheim/Basel, S. 7–14

- Gibbons, Philip/Zammit, Charlie/Youngentob, Kara/Possingham, Hugh P./Lindenmayer, David B./Bekessy, Sarah/Burgman, Mark/Colyvan, Mark/Considine, Margaret/Felton, Adam/Hobbs, Richard J./Hurley, Karen/McAlpine, Clive/McCarthy, Michael A./Moore, Joslin/Robinson, Doug/Salt, David/Wintle, Brendan (2008): Some practical suggestions for improving engagement between researchers and policy-makers in natural resource management. In: *Ecological Management & Restoration*, 9. Jg., H. 3, S. 182–186
- Göbel, Sabrina/Kaul, Ina/Schmidt, Desirée (2020): Möglichkeitsräume dialogischer Wissenstransformation. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden, S. 185–198
- Graham, Ian D./Logan, Jo/Harrison, Margaret B./Straus, Sharon E./Tetroe, Jacqueline/Caswell, Wenda/Robinson, Nicole (2006): Lost in Knowledge Translation: Time for a Map? In: *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26. Jg., H. 1, S. 13–24
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13. Jg., H. 1, S. 7–20
- Gräsel, Cornelia (2019): Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*, S. 2–11
- Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Unterrichtswissenschaft*, 32. Jg., H. 3, S. 196–214
- Greenhalgh, Trisha/Robert, Glenn/Bate, Paul/Kyriakidou, Olympia/Macfarlane, Fraser/Peacock, Richard (2004): *How to spread good ideas. A systematic review of the literature on diffusion, dissemination and sustainability of innovations in health service delivery and organisation*. London
- Grossman, Rebecca/Salas, Eduardo (2011): The transfer of training: what really matters. In: *International Journal of Training and Development*, 15. Jg., H. 2, S. 103–120
- Hanschitz, Rudolf-Christian/Schmidt, Esther/Schwarz, Guido (Hrsg.) (2009): *Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse*. Wiesbaden
- Hartung, Susanne/Wihofszky, Petra/Wright, Michael T. (2020): Partizipative Forschung - ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden. In: Hartung, Susanne/Wihofszky, Petra/Wright, Michael T. (Hrsg.): *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Wiesbaden, S. 1–19
- Hasselhorn, Marcus/Köller, Olaf/Maaz, Kai/Zimmer, Karin (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: *Psychologische Rundschau*, 65. Jg., H. 3, S. 140–149
- Heid, Helmut (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61. Jg., H. 3, S. 390–409
- Heinzel, Friederike (2013): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim/Basel, S. 707–722
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen/Toronto
- Herzog, Walter (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19. Jg., H. S1, S. 201–213
- Herzog, Walter (2018): Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64. Jg., H. 6, S. 812–830
- Höhne, Thomas (2010): Aspekte einer transdisziplinären Transferforschung. Expertise für das Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) zum Thema Wissenstransfer und Transferwissenschaft. Frankfurt am Main
- Holzinger, Katharina/Jörgens, Helge/Knill, Christoph (Hrsg.) (2007): *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken*. Wiesbaden
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim/Basel, S. 43–59
- Jäger, Michael (2004): *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden
- Jäger, Michael (2008): *Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FörMig-Prinzipien und bewährter Praxis*. Münster
- Jahn, Thomas/Lux, Alexandra/Klipstein, Anna (2010): *Vom Wissen zum Handeln – Grundlagen des Wissenstransfers*. Knowledge Flow Paper Nr. 8. LOEWE Biodiversität und Klima Forschungszentrum. Frankfurt am Main
- John, Leslie K./Loewenstein, George/Prelec, Drazen (2012): Measuring the Prevalence of Questionable Research Practices With Incentives for Truth Telling. In: *Psychological Science*, 23. Jg., H. 5, S. 524–532
- Keiner, Edwin (2002): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 241–249
- Kieselhorst, Markus (2010): *Zum Verhältnis von Subjekt und Organisation. Eine empirische Studie zu Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertagesstätten*. Wiesbaden
- Kinnunen, Jussi (1996): Gabriel Tarde as a Founding Father of Innovation Diffusion Research. In: *Acta Sociologica*, 39. Jg., H. 4, S. 431–442

- Kirschner, Marten (2014): Praxisanleitung als strukturelle Kopplung einer Theorie-Praxis-Transformation in der Kindheitspädagogik. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlef (Hrsg.): Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive. Wiesbaden, S. 395–415
- Klusemann, Stefan/Rosenkranz, Lena/Schütz, Julia (2020): Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur\*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa). Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Knight, Christine/Lyall, Catherine (2013): Knowledge brokers: the role of intermediaries in producing research impact. In: Evidence & Policy, 9. Jg., H. 3, S. 309–316
- Koch, Sandra/Schulz, Marc/Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Smidt, Wilfried (2018): Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 9–20
- König, Anke (2016): Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 415–430
- Kron, Friedrich W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München
- Krüger, Heinz-Hermann (2019): Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Opladen/Toronto/Stuttgart
- Küchler, Uwe (2017): Wissenstransfer. In: Kühnhardt, Ludger/Mayer, Tilman (Hrsg.): Bonner Enzyklopädie der Globalität. Band 1 und Band 2. Wiesbaden, S. 561–570
- Lang, Daniel J./Wiek, Arnim/Bergmann, Matthias/Stauffacher, Michael/Martens, Pim/Moll, Peter/Swilling, Mark/Thomas, Christopher J. (2012): Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. In: Sustainability Science, 7. Jg., S. 25–43
- Lasswell, Harold D. (1948): The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, Lyman (Hrsg.): The Communication of Ideas. A Series of Addresses. New York, S. 37–51
- Lavis, John N./Lomas, Jonathan/Hamid, Maimunah/Sewankambo, Nelson K. (2006): Assessing country-level efforts to link research to action. In: Bulletin of the World Health Organization, 84. Jg., H. 8, S. 620–628
- Lavis, John N./Robertson, Dave/Woodside, Jennifer M./McLeod, Christopher B./Abelson, Julia (2003): How Can Research Organizations More Effectively Transfer Research Knowledge to Decision Makers? In: The Milbank Quarterly, 81. Jg., H. 2, S. 221–248
- Laws, Keith R. (2013): Negativland - a home for all findings in psychology. In: BMC Psychology, 1. Jg.
- Levin, Ben (2004): Making research matter more. In: Education Policy Analysis Archives, 12. Jg.
- Löbmann, Rebecca (2017): Evidenzbasierte Praxis. Ein Beitrag zum aktuellen Diskurs um die wissenschaftstheoretischen Grundlagen und forschungsmethodischen Implikationen für die Soziale Arbeit. In: Soziale Arbeit, 66. Jg., H. 1, S. 2–12
- Löffler, Eva Maria (2020): „Das ist wie ‘ne Waage“. Wissen und Haltung in sozialen Dienstleistungsberufen. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, H. 2, S. 85–97
- Lomas, Jonathan (1993): Diffusion, Dissemination, and Implementation: Who Should Do What? In: Annals of the New York Academy of Sciences, 703. Jg., H. 1, S. 226–237
- Lomas, Jonathan (2000): Using 'linkage and exchange' to move research into policy at a Canadian foundation. In: Health affairs (Project Hope), 19. Jg., H. 3, S. 236–240
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., S. 345–365
- Malik, Sofya (2016): Knowledge Mobilization in Ontario: A Multi-case Study of Education Organizations. Toronto
- Meagher, Laura/Lyall, Catherine (2013): The Invisible Made Visible: Using Impact Evaluations to Illuminate and Inform the Role of Knowledge Intermediaries. In: Evidence & Policy, 9. Jg., H. 3, S. 409–418
- Meyer, Morgan (2010): The Rise of the Knowledge Broker. In: Science Communication, 32. Jg., H. 1, S. 118–127
- Meyer, Sarah/Kubandt, Melanie (2016): „Und was heißt das jetzt für die Praxis?“. Zur Frage der Praxisrelevanz ethnographischer Forschungsergebnisse im Kontext von Geschlecht. In: Graff, Ulrike/Kolodzig, Katja/Johann, Nikolas (Hrsg.): Ethnographie - Pädagogik - Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, S. 121–135
- Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Thole, Werner (2016): Wissen und Reflexion in Kindertageseinrichtungen – die Projektergebnisse im Überblick. In: Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hrsg.): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden, S. 131–144
- Mitton, Craig/Adair, Carol E./Mckenzie, Emily/Patten, Scott B./Waye Perry, Brenda (2007): Knowledge transfer and exchange: review and synthesis of the literature. In: The Milbank Quarterly, 85. Jg., H. 4, S. 729–768
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Berlin
- Nevo, Isaac/Slonim-Nevo, Vered (2011): The Myth of Evidence-Based Practice: Towards Evidence-Informed Practice. In: British Journal of Social Work, 41. Jg., H. 6, S. 1176–1197

- Nilsen, Per (2015): Making sense of implementation theories, models and frameworks. In: *Implementation Science*, 10. Jg., S. 53
- Nosek, B. A./Alter, G./Banks, G. C./Borsboom, D./Bowman, S. D./Breckler, S. J./Buck, S./Chambers, C. D./Chin, G./Christensen, G./Contestabile, M./Dafoe, A./Eich, E./Freese, J./Glennster, R./Goroff, D./Green, D. P./Hesse, B./Humphreys, M./Ishiyama, J./Karlán, D./Kraut, A./Lupia, A./Mabry, P./Madon, T. A./Malhotra, N./Mayo-Wilson, E./McNutt, M./Miguel, E./Paluck, E. Levy/Simonsohn, U./Soderberg, C./Spellman, B. A./Turitto, J./VandenBos, G./Vazire, S./Wagenmakers, E. J./Wilson, R./Yarkoni, T. (2015): Promoting an open research culture. In: *Science*, 348. Jg., S. 1422–1425
- Nosek, Brian A./Spies, Jeffrey R./Motyl, Matt (2012): Scientific Utopia: II. Restructuring Incentives and Practices to Promote Truth Over Publishability. In: *Perspectives on Psychological Science*, 7. Jg., H. 6, S. 615–631
- Nowotny, Helga (2005): Experten, Expertisen und imaginierte Laien. In: Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hrsg.): *Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden, S. 33–44
- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2004): *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit*. Weilerswist
- Nutley, Sandra M./Walter, Isabel/Davies, Huw T. O. (2007): *Using evidence. How research can inform public services*. Bristol
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 14. Jg., H. 1, S. 15–51
- Otto, Johanna/Bieber, Götz/Heinrich, Martin (2019): Aktuelle Desiderata zum systematischen Wissenstransfer und zur Implementation. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 111. Jg., H. 3, S. 310–321
- Pashler, Harold/Wagenmakers, Eric-Jan (2012): Editors' Introduction to the Special Section on Replicability in *Psychological Science: A Crisis of Confidence?* In: *Perspectives on Psychological Science*, 7. Jg., H. 6, S. 528–530
- Petermann, Franz (2014): Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. In: *Psychologische Rundschau*, 65. Jg., H. 3, S. 122–128
- Prigge, Jessica/Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas (2019): „... zweierlei Schuhe“. Pädagogik der Kindheit und Wissenstransfer. In: *Sozial Extra*, 43. Jg., H. 4, S. 276–280
- Punch, Samantha (2002): Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? In: *Childhood*, 9. Jg., H. 3, S. 321–341
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen, S. 237–249
- Rehfeld, Dieter (1999): Zwischen Wissenschaft und Praxis: Grenzgänger, Schnittstellenmanager oder Vorreiter einer Wissensgesellschaft? In: *Institut Arbeit und Technik (Hrsg.): Jahrbuch 1998/99*. Gelsenkirchen, S. 184–192
- Riedel, Birgit/Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne (2022, i.E.): Grundlagen des Monitorings: Qualitätskonzept und Indikatorenmodell. In: Klinkhammer, Nicole/Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit/Schacht, Diana/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *ERiK-Forschungsbericht 2020. Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK). Forschungskonzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG*. Bielefeld
- Rogers, Everett M. (1962): *Diffusion of innovations*. New York
- Rogers, Everett M. (2003): *Diffusion of innovations. Fifth edition*. New York/London/Toronto/Sydney
- Roux, Dirk J./Rogers, Kevin H./Biggs, Harry C./Ashton, Peter J./Sergeant, Anne (2006): Bridging the Science-Management Divide: Moving from Unidirectional Knowledge Transfer to Knowledge Interfacing and Sharing. In: *Ecology and Society*, 11. Jg., H. 1
- Rushmer, Rosemary/Ward, Vicky/Nguyen, Tim/Kuchenmüller, Tanja (2019): Knowledge Translation: Key Concepts, Terms and Activities. In: Verschuuren, Marieke/van Oers, Hans (Hrsg.): *Population Health Monitoring. Climbing the Information Pyramid*. Cham, S. 127–150
- Saretzki, Thomas (2005): Welches Wissen – wessen Entscheidung? Kontroverse Expertise im Spannungsfeld von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik. In: Bogner, Alexander/Torgersen, Helge (Hrsg.): *Wozu Experten? Ambivalenzen der Beziehung von Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden, S. 345–369
- Sauerbrey, Ulf (2020): Konzepte als Theorien? Über Konzeptförmigkeiten und pragmatische Gestaltungszwecke in der gegenwärtigen Pädagogik der frühen Kindheit. In: Gaus, Detlef/Drieschner, Elmar (Hrsg.): *Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung*. Weinheim/Basel, S. 54–70
- Schmid, Michaela (2011): *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2018): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster/New York, S. 9–22
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York

- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Thole, Werner (2020a): Dialog statt Transfer – Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie. In: Corax. Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen, H. 3, S. 13–17
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020b): Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit. In: Cloos, Peter/Lochner, Barbara/Schoneville, Holger (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden, S. 171–184
- Simmons, Joseph P./Nelson, Leif D./Simonsohn, Uri (2011): False-Positive Psychology. In: *Psychological Science*, 22. Jg., H. 11, S. 1359–1366
- Sinell, Anna (2017): Das Transfer Strategy Framework. Ein Tool zur Entwicklung passgenauer Transferstrategien. In: *Wissenschaftsmanagement*, 23. Jg., H. 4, S. 36–41
- Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC) (2021): Definitions of Terms. Knowledge mobilization. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-eng.aspx#km-mc> (18.10.2021)
- Spiel, Christiane (2020): Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34. Jg., H. 1, S. 1–8
- Steffens, Ulrich/Heinrich, Martin/Dobbelstein, Peter (2019): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster/New York, S. 11–26
- Stieve, Claus (2015): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Empirische Zugänge. Weinheim, S. 16–38
- Thole, Werner (2018): Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. In: *Forum Jugendhilfe*, H. 1, S. 18–22
- Thole, Werner/Polutta, Andreas (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, S. 104–121
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina (2016): Wissen empirisch erfassen – methodologische und forschungspraktische Überlegungen zum Forschungsdesign. In: Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hrsg.): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden, S. 145–172
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden
- Unterkofler, Ursula (2020): Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, H. 2, S. 32–43
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/Lazzari, Arianna/van Laere, Katrien/Peeters, Jan (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. London, Gent
- Urban, Mathias/Vandenbroeck, Michel/van Laere, Katrien/Lazzari, Arianna/Peeters, Jan (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. In: *European Journal of Education*, 47. Jg., H. 4, S. 508–526
- Vandenbroeck, Michel/Roets, Griet/Roose, Rudi (2012): Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 20. Jg., H. 4, S. 537–552
- Viernickel, Susanne (2015): Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim/Basel, S. 21–46
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Vogel, Peter (2016): Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Jg., H. 4, S. 452–473
- Ward, Vicky (2017): Why, whose, what and how? A framework for knowledge mobilisers. In: *Evidence & Policy*, 13. Jg., H. 3, S. 477–497
- Ward, Vicky (2020): Using frameworks and models to support knowledge mobilization. In: Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.): The role of knowledge brokers in education. Connecting the dots between research and practice. London, S. 168–181
- Ward, Vicky/House, Allan/Hamer, Susan (2009a): Developing a framework for transferring knowledge into action: a thematic analysis of the literature. In: *Journal of Health Services Research & Policy*, 14. Jg., H. 3, S. 156–164

- Ward, Vicky/House, Allan/Hamer, Susan (2009b): Knowledge Brokering: The missing link in the evidence to action chain? In: Evidence & Policy, 5. Jg., H. 3, S. 267–279
- Ward, Vicky/Smith, Simon/House, Allan/Hamer, Susan (2012): Exploring knowledge exchange: a useful framework for practice and policy. In: Social Science & Medicine, 74. Jg., H. 3, S. 297–304
- Weingart, Peter (1983): Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 12. Jg., H. 3, S. 225–241
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist
- Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld
- Wissenschaftsrat (2016): Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier. Weimar
- Wissenschaftsrat (2020): Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier. Berlin

# 8 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 4.1: Erweitertes Transfermodell von Baldwin und Ford (1988).....	38
Abb. 4.2: Das Framework von Farley-Ripple u.a. (2018).....	40
Abb. 4.3: Wissensmobilisierung an den Schnittstellen von Wissenschaft, Praxis und Politik mit knowledge brokering als Katalysator und Unterstützung .....	43
Abb. 5.1: Modell eines Transformationsraums für die frühe Bildung .....	50
Tab. 4.1: Übersicht der vorgestellten Modelle .....	27

**Deutsches Jugendinstitut e.V.**

Nockherstraße 2  
D-81541 München

Postfach 90 03 52  
D-81503 München

**Telefon** +49 89 62306-0  
**Fax** +49 89 62306-162

**[www.dji.de](http://www.dji.de)**