

Nicole Spiekermann / Anna Pilchowski

Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation: Wie können Transformations- prozesse unterstützt werden?

Innerhalb der Frühen Bildung agieren viele unterschiedliche Akteurinnen und Akteure, beispielsweise aus der Politik, Praxis und Wissenschaft. Ihr Wissen ist gleichermaßen relevant, unterscheidet sich aber aufgrund verschiedener Arbeitskontexte und Verantwortlichkeiten. Innerhalb eines Systems wie der Frühen Bildung ist Wissenstransformation entscheidend, um den Beteiligten zu ermög-

lichen, wechselseitig vom Wissen der anderen zu profitieren und gemeinsam neues Wissen hervorzubringen.

Was bedeutet Transformation? Welche Akteurinnen und Akteure sind verantwortlich und wie kann Transformation gelingen? Das vorliegende Arbeitspapier geht diesen und weiteren Fragen nach und skizziert dafür ausgewählte Aspekte des aktuellen Diskurses.

1 Einleitung: Vom Wissenstransfer zur Wissenstransformation

Die Frage, wie Wissen innerhalb eines Systems zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren aus den Teilsystemen Wissenschaft, Praxis und Politik erfolgreich geteilt und in das jeweilige Handeln integriert werden kann, wird seit Längerem unter dem Schlagwort *Wissens-transfer* diskutiert. In der Frühen Bildung steht Wissens-transfer auf der Agenda von Veranstaltungen (z.B. der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. im Jahr 2023), Konzeptionen (z.B. „WiFF Transfer“, Koordinations- und Transferzentrum des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung) und Veröffentlichungen (z.B. Blatter/Schelle 2023; Junk/Wutzler 2023; Lohse-Bossenz u.a. 2023; Gessler/Gruber 2022).

Fragen, die den Transfer von Wissen thematisieren, werden nicht nur in der Frühen Bildung, sondern auch in vielen anderen Diskursen behandelt. Dabei sind der Transferbegriff und auch das Transferverständnis „in Bewegung“: Während das lineare Verständnis von (Wissens-)Transfer zunächst abgelöst wurde durch ein stärker beziehungsorientiertes Verständnis, wird auch dieses „zunehmend zugunsten eines interaktiven oder gar systemischen Blicks (...) aufgegeben, bei dem die Kooperation, Vernetzung und Aktivität aller relevanten Beteiligten in den Fokus rückt“ (Blatter/Schelle 2022b, S. 9). Das systemische Verständnis setzt Beziehungs-gestaltung und Dialog nach wie vor als zentral voraus, geht aber einen Schritt weiter. Es betont unter anderem die unterschiedlichen systemischen Realitäten, Einflüsse und Deutungsperspektiven der Akteurinnen und Akteure, die an Transferprozessen zu beteiligen sind, bzw. die es produktiv miteinander zu verschränken gilt, um Transferziele zu unterstützen (vgl. Kap. 3). Dies ist ein anspruchsvolles Ziel. Es macht Transferprozesse langwierig und komplex, auch weil Herausforderungen bearbeitet werden müssen – beispielsweise Missverständnisse und Konflikte –, wie Kristine Blatter und Regine Schelle bezugnehmend auf die Arbeit von Herbert Altrichter schreiben (Blatter/Schelle 2022b, S. 17). Letzterer konstatiert: „Transfer ist Arbeit und Lernen“ (Altrichter 2020).

Das systemische Verständnis geht nicht nur mit einer weiterentwickelten Perspektive, sondern auch mit

der Verwendung anderer Begrifflichkeiten einher. Der Begriff des Transfers wird zunehmend abgelöst bzw. in Zusammenhang gebracht mit Begriffen wie Wissens-transformation oder -mobilisierung (Wiesner/Schreiner 2019; Malin/Brown 2020; Unterkofler 2020; Blatter/Schelle 2022a, 2022b; Held/Georgiev 2023). Die „Idee des Transfers als Transformation (...) soll einen Raum des Dialogs und der Verknüpfung zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen eröffnen“ (Blatter/Schelle 2022a, S. 23). In diesem Raum kann eine aktive „Auseinandersetzung mit dem Wissen im Dialog zwischen den beteiligten Akteur*innen“ erfolgen, und durch diese „Anwendung [kann Wissen] transformiert, also verändert“ werden (Blatter/Schelle 2022a, S. 27).¹

Das weiterentwickelte Verständnis von Transfer als Transformation ist auch eine Antwort auf die Tatsache, dass Transfer als „Einbahnstraße“ (Schmiedl 2022) nicht gelingen kann. Vielmehr geht es nun bei dem Ziel der Wissenstransformation darum, dass in einem dialogischen Raum agierende Personen sich gemeinsam mit ihrem jeweiligen Wissen auseinandersetzen, durch diesen Prozess ihr Wissen transformieren und neues Wissen hervorbringen. Dieses Verständnis wird auch im Projekt „WiFF Transfer“ zugrunde gelegt, das im Jahr 2023 als neue Aktionslinie der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) startete. Im vorliegenden Arbeitspapier ist in den folgenden Kapiteln daher von *Wissenstransformation* die Rede.

Wie bereits angesprochen, werden Prozesse der Wissenstransformation als anspruchsvoll und komplex beschrieben (Blatter/Schelle 2022b, S. 17f., S. 62). Dieses Arbeitspapier kann den aktuellen Fachdiskurs dazu nur anhand ausgewählter Aspekte beleuchten. Die thematisierten Fragen und ihre Antworten verstehen sich deshalb als grobe Skizzen, die einem Überblick dienen. Fragen, die auch im Fachdiskurs zum Teil noch offen sind, können nicht abschließend beantwortet werden. Eine vertiefte Auseinandersetzung für die Frühe Bildung erfolgte insbesondere zuletzt durch Kristine Blatter und Regine Schelle, auf deren Veröffentlichungen sowie auf Publikationen, die von ihnen genannt werden, auch das vorliegende Arbeitspapier zurückgreift.

¹ Kristine Blatter und Regine Schelle nehmen hierbei Bezug zu den im Jahr 1989 veröffentlichten Arbeiten von Ulrich Beck und Wolfgang Bonß sowie Bernd Dewe.

2 Was heißt „Transformation“?

Innerhalb eines Systems wie der Frühen Bildung agieren viele unterschiedliche Akteurinnen und Akteure aus den Teilsystemen Politik, Praxis und Wissenschaft neben- und miteinander. Ihr Wissen ist gleichermaßen relevant, unterscheidet sich aber aufgrund verschiedener Arbeitskontexte und Verantwortlichkeiten. Es gibt Personen oder auch Organisationen, die Wissen produzieren, Wissen nutzen oder in dem Bereich agieren, der zwischen Wissensproduzierenden und -nutzenden angesiedelt ist (Cooper u.a. 2020, S. 90). Diese unterschiedlichen Funktionen in Bezug auf Wissen sind jedoch nicht trennscharf, und letztlich sind Wissensproduzierende auch Wissensnutzende und umgekehrt. Allerdings haben bestimmte Akteurinnen und Akteure den expliziten Auftrag, Wissen bereitzustellen bzw. zu „produzieren“, z.B. Personen aus Bildung und Forschung.

Innerhalb eines Systems ist es wichtig, dass Wissensbestände in Teilsystemen nicht isoliert bleiben, sondern möglichst über die Grenzen der Teilsysteme hinweg mitgeteilt, genutzt und verändert werden, um Entwicklungen zu unterstützen. Denn die verschiedenen Akteurinnen und Akteure eint zwar ihr gemeinsamer Auftrag, beispielsweise zu einer hohen Kita-Qualität beizutragen. Ihre Beiträge, die sie für diesen Auftrag jeweils leisten können, unterscheiden sich aber voneinander: Unter anderem geht es darum, evidenzbasiertes Wissen zu generieren, politische oder verwaltungsbezogene Strukturen zu schaffen, Fachkräfte aus- und weiterzubilden, Teams zu leiten oder pädagogisch professionell zu handeln.

Das Ziel des Teilens, Weiterentwickelns und Generierens von Wissen wird als gemeinsame Aufgabe der Akteurinnen und Akteure eines Systems aufgefasst (Cooper u.a. 2020, S. 91). Schon lange wird dieses Ziel unter verschiedenen Begrifflichkeiten thematisiert, wobei aktuell u.a. von Wissenstransformation zwischen den Beteiligten die Rede ist. Transformation (von lat. transformare = Umgestaltung, Umwandlung) bezieht sich hier also auf Wissen. Insbesondere geht es im systemischen Verständnis statt um eine bloße Wissensvermittlung um einen intensiven dialogischen Prozess der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensbeständen, der letztlich zu neuem, d.h. transformier-

tem Wissen führt. Dieser Prozess soll der Tatsache Rechnung tragen, dass Wissen häufig nicht eins zu eins übernommen oder übertragen werden kann, sondern von Personen individuell angenommen bzw. ignoriert, verstanden, interpretiert und adaptiert wird. Zahlreiche Barrieren wie Zeitmangel und Missverständnisse können den Wissenstransfer bzw. die Wissenstransformation behindern (Cooper u.a. 2020, S. 90; vgl. Kap. 3).

Im Kontext dieses Arbeitspapiers wird Wissenstransformation analog des Verständnisses von Amanda Cooper sowie Kolleginnen und Kollegen verstanden als reziproker, d.h. wechselseitiger und komplementärer Fluss und Aufnahme von Forschungswissen zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Wissensvermittlerinnen und -vermittlern sowie Wissensnutzerinnen und -nutzern – gleichermaßen innerhalb und außerhalb der Wissenschaft – in der Weise, dass Nutzende profitieren und positive Auswirkungen die Folge sind (Cooper u.a. 2020, S. 92, eigene gekürzte Übersetzung aus dem Englischen).² In unserem Verständnis geht es dabei nicht nur um Forschungswissen, sondern auch um relevantes Praxiswissen bzw. generell um das relevante Wissen der Akteurinnen und Akteure, das für ein qualitativvolles System notwendig ist (Sehmer u.a. 2020, S. 15). Das im Mittelpunkt von Transformationsprozessen stehende, zu transformierende Wissen bezieht sich also auf die Berufstätigkeit der Beteiligten und damit auf *beruflich relevantes Wissen*.

Wissen und seine Veränderung bzw. das Herausarbeiten neuen Wissens ist zentral, da sich Wissen auf (berufliches) Handeln auswirken kann (Pircher 2010, S. 13). Wissen kann demnach Weiterentwicklungen auf Handlungsebenen auslösen. Heinz Müller versteht diese Prozesse, in denen Wissen (mit)geteilt, reflektiert und transformiert werden soll, als wechselseitige Lern- bzw. Bildungsprozesse (Müller 2009, S. 145). Werner Thole schreibt davon, dass es notwendig sei, Wissensproduktion dialogisch und im Rahmen offener reflexiv angelegter Lernprozesse zu gestalten (Thole 2018, S. 22), und auch Regine Schelle und Kristine Blatter unterstreichen, dass Transformationsprozesse dem Miteinander- und Voneinander-Lernen dienen (Blatter/Schelle 2022b, S. 57).

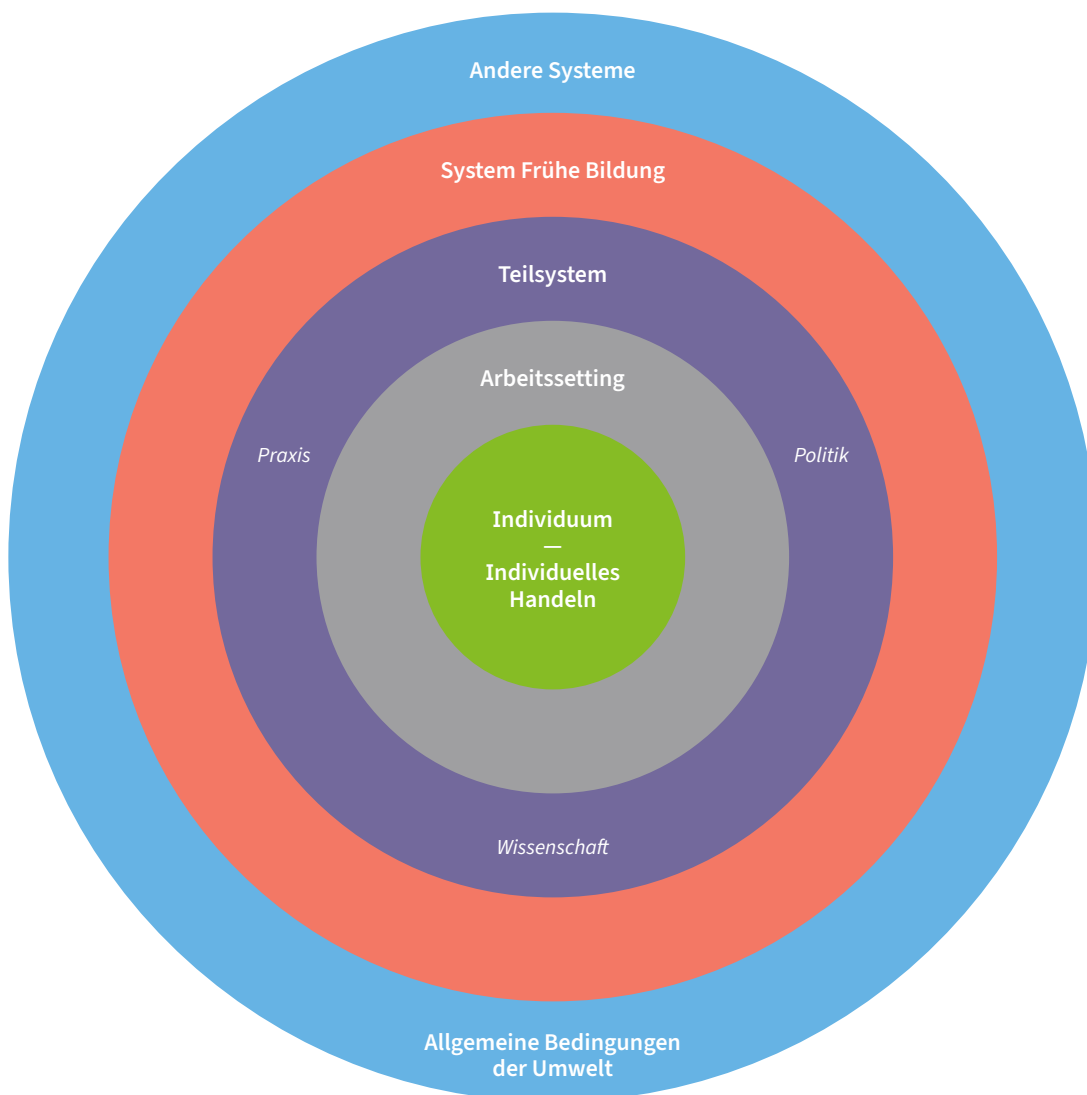
² Die Autorinnen und Autoren verwenden allerdings den Begriff der Wissensmobilisierung (Knowledge Mobilization).

3 Wieso müssen Transformationsprozesse gestaltet werden?

Prozesse, die Wissenstransformation unterstützen sollen, müssen gezielt gestaltet werden, da Wissenstransformation kein Selbstläufer ist. Im Gegenteil, das Vorhaben wird als äußerst herausfordernd beschrieben (Malin/Brown 2020, S. 1). Unterschiedliche Akteurinnen und Akteure mit jeweils verschiedenen Wissensbestän-

den, Perspektiven und Einstellungen sind an Transformationsprozessen beteiligt. Sie sind unterschiedlichen Arbeitssettings und Teilsystemen, gegebenenfalls auch unterschiedlichen Systemen, zugehörig, wie Abbildung 1 verdeutlicht.

Abb. 1: Ebenen, die auf Akteurinnen und Akteure einwirken



Quelle: Eigene Darstellung

(Teil-)Systeme grenzen sich von ihrer Systemumwelt ab und sind aufgrund ihrer Grenzen nicht immer unmittelbar aneinander anschlussfähig (Lindemann 2019, S. 52). Dasselbe gilt für ihre Akteurinnen und Akteure, die ihrer jeweiligen Logik folgen. Diese Logik bzw. das Spezifische eines (Teil-)Systems wird durch ein multifaktorielles Zusammenspiel z.B. der jeweiligen Strukturen, Aufgaben, Beteiligten, Zuständigkeiten sowie Kommunikationswege und -formen ausgebildet. Die Faktoren nehmen in ihrer Summe Einfluss auf die Werte, das Wissen und das Handeln der im System Tätigen.

Die angesprochenen Unterschiede werden als tiefgreifend und heikel beschrieben und betreffen u.a. soziale, kulturelle und strukturelle Ebenen (Malin/Brown 2020, S. 2). Die Unterschiede führen zu den erwähnten Grenzen der (Teil-)Systeme (ebd.). Insbesondere haben sie auch zur Folge, dass Akteurinnen und Akteure über ihr jeweiliges, „lebendiges Wissen und daran anknüpfende, inkorporierte Muster der Deutung und Wahrnehmung und daraus resultierender Handlungsschemata“ verfügen (Sehmer u.a. 2020, S. 14). Aus diesem Grund „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“ (Blatter/Schelle 2022b, S. 12).

Innerhalb von Transformationsprozessen ist mit diesen Unterschieden, mit dieser Vielfalt bzw. „Gemeingelage“ produktiv zu arbeiten – es geht nicht darum, Unterschiede einzuebneten (Beck/Bonß 1989, S. 9). Ein wichtiges Element von Transformationsprozessen ist deshalb die Anerkennung des jeweils anderen, seines Wissens, seiner „Blickrichtungen, Zugangsweisen, Stärken und Schwächen“ (Beck/Bonß 1989, S. 10). Dazu gehört auch die gegenseitige Vergewisserung der Akteurinnen und Akteure, welche Funktion das jeweilige Wissen hat (Sehmer u.a. 2020, S. 14). Idealerweise führt das zu einem besseren gegenseitigen Verständnis, beispielsweise welchen Beitrag die Beteiligten jeweils im System leisten, und der Erkenntnis, dass ein fruchtbares Miteinander lohnenswert ist, weil es neues Wissen und neue Lösungen ermöglicht.

4 Wie werden Transformationsprozesse gestaltet?

Die Gestaltung von Transformationsprozessen erfordert eine aktive Einbindung, Beteiligung und partnerschaftliche Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure innerhalb eines Transformationsraumes (Blatter/Schelle 2022b, S. 48). In diesem Raum ist das Ziel, die unterschiedlich konstituierten Wissensbestände, z.B. aus Wissenschaft und Praxis, (stärker) miteinander in Verbindung zu bringen. In intensiven dialogischen Prozessen der Auseinandersetzung sollen die Beteiligten gemeinsam das jeweilige Wissen teilen, hinterfragen, gegebenenfalls revidieren und in Bezug setzen zu ihrer Praxis. Innerhalb eines dann (idealerweise) entstehenden „dritten Wissensbereichs“, wie Kristine Blatter und Regine Schelle bezugnehmend auf die Arbeiten von Bernd Dewe (2005) erläutern (Blatter/Schelle 2022b, S. 48), wird Wissen nicht mehr einer bestimmten Akteursgruppe zugeordnet im Sinne einer Unterscheidung in z.B. praktisches oder wissenschaftliches Wissen. Stattdessen lösen sich diese Zuordnungen auf. Neues Wissen

wird innerhalb dieses Prozesses schließlich gemeinsam bzw. ko-produktiv entwickelt.

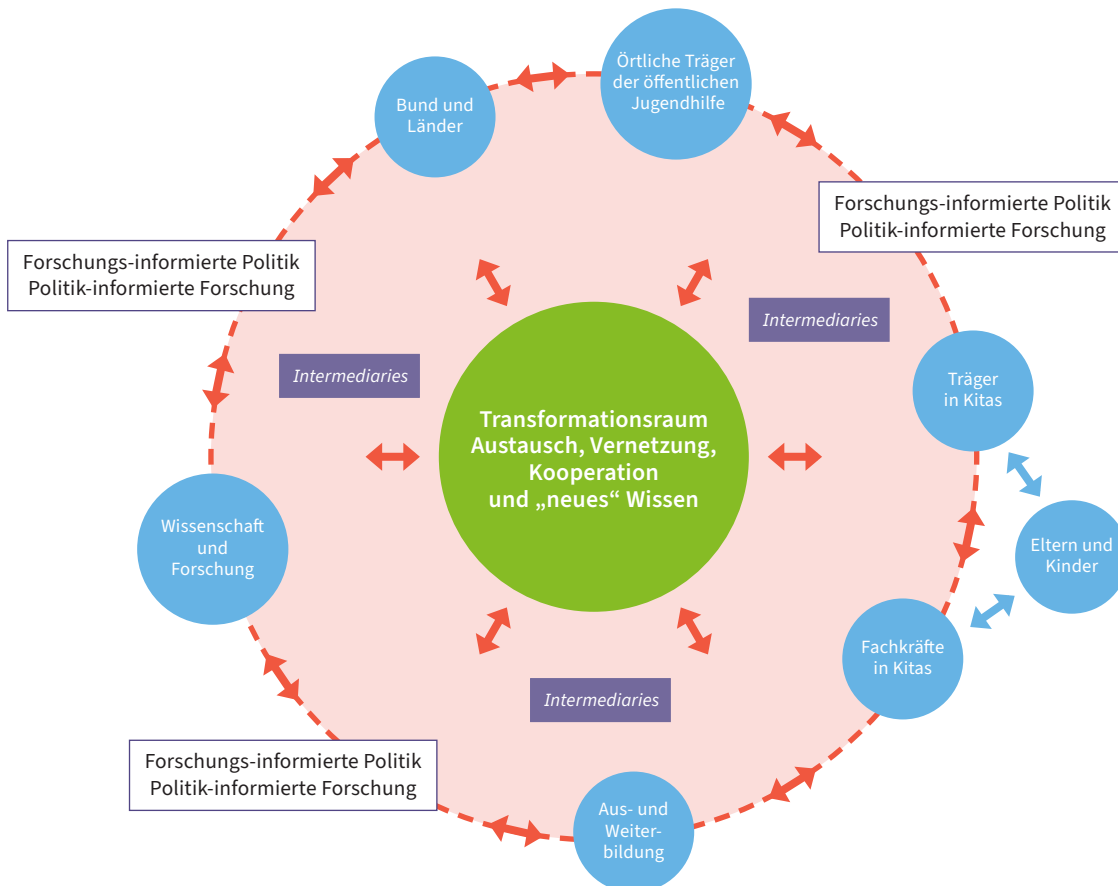
Der Weg zu diesem Wissen kann allerdings mühsam sein. Missverständnisse, Hierarchien, differierende Werte oder Priorisierungen und Dilemmata können sichtbar werden und müssen geklärt, ausgehalten oder ausgehandelt werden. Der Transformationsraum bzw. darin stattfindende Arbeits-, Kommunikations-, Denk- und Lernprozesse sind daher nicht konfliktfrei. Sie benötigen deshalb umso mehr eine Kommunikation und (Beziehungs-)Gestaltung (Ward 2017, S. 485), die von Respekt, Offenheit und Lösungsorientierung getragen sind. Zentral ist dabei u.a. „eine gegenseitige Haltung der Ermöglichung, der Förderung des jeweiligen Wissens und des Gefühls von Selbstwirksamkeit“ (Sehmer u.a. 2020, S. 15). Unterschiedliche Faktoren, wie methodische Entscheidungen, persönliche Einstellungen und Planungen, beeinflussen die entstehende (Lern-)Dynamik in der Gruppe (vgl. Kap. 6).

5 Welche Akteurinnen und Akteure sollten in Transformationsprozesse eingebunden werden?

Die gemeinsame Wissensproduktion bzw. -transformation ist für alle Akteursgruppen eines Systems relevant. Denn die Reflexions-, Aushandlungs- und (Re-)Interpretationsprozesse dienen dazu, neues Wissen hervorzu- bringen, und unterstützen den fachlichen Austausch „über Grenzen hinweg“, beispielsweise zu Herausforde- rungen, aktuellen Bedarfen oder offenen Fragen. Neben diesem Stellenwert haben bestimmte Akteurinnen und Akteure eines Systems eine weitreichendere Verantwor- tung für Wissenstransformation: Dazu gehören alle Beteiligten, die explizit Wissen produzieren (sollen), das andere nutzen können bzw. sollen, z.B. wissenschaftli- che Einrichtungen (Wissenschaftsrat 2016). Darüber hinaus gilt dies auch für sogenannte Intermediaries (vgl. Abb. 2), die zwischen Wissensproduzierenden und -nutzenden handeln (Cooper u.a. 2020, S. 90).

Die Bedeutung und der Ansatz, Transformationspro- zesse zu initiieren, in denen unterschiedliche Perspek- tiven produktiv berücksichtigt und genutzt werden, ent- sprechen einer systemischen Blickrichtung (vgl. Kap. 1). Abbildung 2 verdeutlicht diesen systemischen Ansatz im Kontext der Wissenstransformation und macht die Verwobenheit und sich entfaltende Dynamik der Ak- teurinnen und Akteure sichtbar. Das Modell stellt eine Adaption des Modells der Wissensmobilisierung nach Amanda Cooper u.a. dar, das von Kristine Blatter und Regine Schelle auf die Frühe Bildung übertragen wurde (Blatter/Schelle 2022b, S. 45f., S. 50). Es veranschaulicht, dass zwischen den Bereichen Wissenschaft, Praxis und Politik wissensbezogene Aktivitäten stattfinden (soll- ten), sodass Praxis und Politik, Politik und Wissenschaft sowie Wissenschaft und Praxis sich gegenseitig infor-

Abb. 2: Systemische Perspektive auf die Gestaltung von Wissenstransformation(en)



Quelle: Blatter/Schelle 2022b, S. 50, in Anlehnung an Cooper u.a. 2020, S. 93

mieren und befruchten können. Darüber hinaus steht im Mittelpunkt der Überlegungen der bereits angesprochene, zu gestaltende Transformationsraum (vgl. Kap. 4). Diesen benötigt es, um die unterschiedlichen Akteursgruppen aus den Bereichen Praxis, Wissenschaft und Politik innerhalb eines Systems „zusammenzubringen“, sodass sie gemeinsam aus den jeweiligen Perspektiven und Wissensbeständen heraus neues Wissen durch Zusammenarbeit, Aushandlung, Reflexion und (Re-)Interpretation erarbeiten können (Blatter/Schelle 2022b, S. 49).

Unser Verständnis basiert auf der Gleichwertigkeit der Akteurinnen und Akteure eines Systems bzw. seiner Teilsysteme, die jeweils mit ihrem Wissen und Handeln dazu beitragen, die Qualität zu unterstützen. Im System Frühe Bildung bezieht sich diese Qualität auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in den Kindertageseinrichtungen. Zahlreiche Personengruppen können hier in einem Transformationsraum direkt oder auch indirekt mitwirken (Blatter/Schelle 2022b, S. 52). Dazu zählen Personen aus den Bereichen Fachberatung, Weiterbildung, Wissenschaft, Kita-Praxis, Verwaltung, Politik und Trägervertretung. Kinder und Eltern nehmen allerdings eine besondere Rolle ein: Deren Perspektiven sollen indirekt durch Akteurinnen und Akteure aus der

Praxis in Transformationsprozesse eingebunden werden (Blatter/Schelle 2022b, S. 50).

Eine besondere Rolle haben auch die sogenannten Intermediaries, die für Transformationen zentrale Personen und Organisationen sind. Als Wissensvermittelnde sind sie angesiedelt bzw. agieren zwischen Wissensproduzierenden und Wissensnutzenden. Aufgrund ihrer Position an den Schnittstellen zwischen den Bereichen Praxis, Politik und Wissenschaft nehmen sie eine Schlüsselrolle ein (Blatter/Schelle 2022b, S. 50; Cooper u.a. 2020, S. 90). Ihre Position im System begünstigt die Gestaltung bzw. Mitarbeit innerhalb eines Transformationsraumes, weil sie in ihrer beruflichen Rolle Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen den Akteurinnen und Akteuren fördern (Blatter/Schelle 2022b, S. 57).

Je nach Zielsetzung sind Prozesse, die Wissenstransformation unterstützen sollen, unterschiedlich zu besetzen. Dabei gilt generell, dass die verschiedenen Perspektiven – beispielsweise aus Wissenschaft und Praxis – zusammenkommen sollten, um die unterschiedlichen Logiken und damit verbundenen Wissensformen und -bestände z.B. zu teilen, Ansichten zu reflektieren, zu ergänzen und gegebenenfalls zu revidieren, damit durch diesen Prozess gemeinsam neues Wissen hervorgebracht werden kann (vgl. Kap. 3 und 4).

6 Was sind Gelingensbedingungen für Transformation?

Die Frage, *wie* Wissenstransformationen unterstützt bzw. ausgelöst werden können, ist nicht einfach und abschließend zu beantworten, denn der Prozess der Transformation, der dazu führen soll, dass neues Wissen gemeinsam hervorgebracht wird, ist anspruchsvoll. Wie bei allen (Lern-)Prozessen spielen auch hier zahlreiche Aspekte eine Rolle und können in ihrem Zusammenspiel eine lernförderliche bzw. transformative Wirkung auf das Wissen der Beteiligten entfalten. Das individuelle (non) verbale und kommunikative Verhalten der Beteiligten, deren Einstellungen, z.B. gegenüber der Zusammenarbeit oder einzelnen Akteurinnen und Akteuren, sowie zeitliche und räumliche Aspekte beeinflussen neben weiteren Faktoren den Prozess. Generell spielen Ressourcen eine wichtige Rolle, insbesondere personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen (Blatter/Schelle 2022b, S. 53). Darüber hinaus sind die Planungen, Gestaltungsweisen und auch die strukturellen Verankerungen von Wissenstransformationen innerhalb eines Systems wesentliche Punkte, wie im Folgenden erläutert wird.

Konzeption, Planung und Gestaltung eines Gesamtprozesses

Die Frage nach Gelingensbedingungen ist auch deshalb nicht leicht zu beantworten, weil es nicht *den* Prozess der Wissenstransformation gibt. Überlegungen, die Wissenstransformationen betreffen, sind aus diesem Grund im jeweiligen Vorhaben (z.B. in Forschungsprojekten) planerisch und konzeptionell von Beginn an mitzudenken (Muschner/Weseloh 2022) bzw. festzuhalten. Zentrale Aspekte etwa eines Konzeptes sind das zugrundeliegende Verständnis, Ziele, Formate/Ansätze³ und Methoden des Vorhabens, erhoffte Wirkungen sowie die Überprüfbarkeit des Erfolgs. Die Integration möglichst unterschiedlicher Sichtweisen bzw. Akteursgruppen in entsprechende Vorhaben ist ebenfalls ein wichtiger

³ Auf dem Portal [WISSENSCHAFTSKOMMUNIKATION.DE](https://www.wissenschaftskommunikation.de/formate/) werden u.a. Formate für Kommunikation vorgestellt (<https://www.wissenschaftskommunikation.de/formate/>).

Punkt (Baur/Vogt 2022, S. 9). Besonderheiten der Handlungsfelder bzw. der Beteiligten sind zu berücksichtigen. Von unterschiedlichen Seiten – und mit Bezug zu unterschiedlichen Zielgruppen und Zielen – wurden Ressourcen wie Arbeitsblätter und Tools entwickelt, um Transfer- bzw. Transformationsvorhaben zu planen (Opitz/Patzschke 2020; Cooper 2016).

Wertschätzende und demokratisch ausgerichtete Interaktions- bzw. Prozessgestaltung

Ein Grundelement ist eine wertschätzende, demokratisch ausgerichtete Interaktions- und Herangehensweise – auch bereits in den Planungsphasen –, welche die Gleichberechtigung (des Wissens) der Akteurinnen und Akteure aus Praxis, Wissenschaft und Politik zum Ausdruck bringt (Blatter/Schelle 2022b, S. 17; Sehmer u.a. 2020, S. 14; Beck/Bonß 1989). Diese Handlungsweise impliziert nach unserem Verständnis u.a. ein „Vertrauen in den Wert der je anderen Perspektive sowie [das] Wissen um die Notwendigkeit zur steten Transformation der eigenen wie ‚der anderen‘ Sicht auf die Welt“ (Sehmer u.a. 2020, S. 15). Das Handeln und auch die Haltung sollten sich auszeichnen durch diese Bereitschaft, durch Interesse und Offenheit sowie durch die Herstellung von Transparenz und Verständlichkeit, was beispielsweise die Darstellung von Inhalten, Ergebnissen oder Standpunkten der Akteurinnen und Akteure betrifft (Baur/Vogt 2022, S. 10). Zudem sollten den Beteiligten die gleichen Redeanteile zugestanden und sie bei Entscheidungen möglichst gleichberechtigt berücksichtigt werden.

Insgesamt kann durch solche Aspekte des Handelns und Interagierens ein fruchtbarer Boden geebnet werden, um den Austausch, die Aushandlung, Reflexion und Reinterpretation des Wissens nutzen zu können (Blank u.a. 2021, S. 101). Die Haltung und das daraus resultierende Handeln sind auf allen Ebenen innerhalb eines Systems notwendig, d.h. für alle Beteiligten relevant. Sie resultieren aus einem Verständnis, das die Wissenstransformation als *gemeinsame* Aufgabe und Verantwortung begreift, an der alle Akteurinnen und Akteure eines Systems einen gleichberechtigten Anteil haben.

Subjekt- und Gruppenbezug

Motivation und der generelle Wille zur Zusammenarbeit sind als zentrale Aspekte für die Wissenstransformation anzusehen (Baur/Vogt 2022, S. 8). Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Bestandteil, der die Motivation erhöht (Sehmer u.a. 2020, S. 15), weil bzw. wenn Akteurinnen und Akteure sich als aktive Gestaltende erleben können. Dieser Blick auf die subjektbezogene Ebene (Sehmer u.a. 2020, S. 15) von Transformationsprozessen ist essenziell, da es Subjekte sind, die handeln. Unter anderem in der methodischen und kommunikativen Gestaltung ist zu prüfen, wie diese die Selbstwirksamkeit der Beteilig-

ten unterstützen kann. Hier spielen vermeintliche Kleinigkeiten, wie Gesten oder die Verwendung von Begrifflichkeiten, eine große Rolle. Neben der Unterstützung von Selbstwirksamkeit, die auch mit grundlegenden Bedürfnissen wie Autonomie und Kompetenzerleben zusammenhängt, ist das Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit von Bedeutung, u.a. um Wohlbefinden zu unterstützen (Krapp 2005; Deci/Ryan 2000). Wohlbefinden wiederum wirkt sich positiv auf eine lernförderliche Dynamik aus, weil es beispielsweise das Kommunikations- und Interaktionsgeschehen beeinflussen kann. Bedürfnisse, wie das Gefühl der Zugehörigkeit, sind daher für Transformationsprozesse wichtig, auch weil Transformation im hier dargestellten Verständnis das Ergebnis eines Gruppenprozesses ist, der durch das Gefühl von Zugehörigkeit profitiert.

Methodisches Know-how

Kommunikatives und methodisches Know-how bzw. methodisch bewusstes und versiertes Agieren ist zentral, um einen Lernraum zu gestalten, der Wissenstransformation proaktiv unterstützt. Aspekte, die dabei eine Rolle spielen, betreffen die oben erwähnten grundlegenden Bedürfnisse, die das Lerngeschehen beeinflussen. So sollte das methodische Vorgehen dazu beitragen, sowohl die Autonomie, das Kompetenzerleben als auch die soziale Eingebundenheit der Beteiligten zu unterstützen, beispielsweise durch Mitbestimmung, Gestaltungsspielräume oder Möglichkeiten, das eigene Wissen einzubringen. Die Methodik steht in engem Zusammenhang mit den Zielen und Planungen des Konzeptes (siehe vorherigen Abschnitt). Besonders wichtig ist, dass Raum für Reflexion, Dialog und das gemeinsame Nachdenken ermöglicht wird. Faktoren wie die zur Verfügung stehende Zeit, die Zeitstruktur, (virtuelle) Räume oder auch Materialien spielen hierbei eine Rolle. Relevant ist auch ein flexibles (methodisches) Agieren, wenn Dynamiken dies erfordern.

Strukturelle Verankerung

Eine wichtige Gelingensbedingung ist die Implementierung von Wissenstransformation auf der Ebene der Strukturen, in denen Subjekte handeln. Strukturen unterstützen das Ziel der dialogischen Wissensproduktion, indem zum Beispiel durch langfristige Kooperationen und den Aufbau reflexiver Austausch-, Vernetzungs- und Evaluationsstrukturen Lernanlässe verankert werden. Dies betrifft alle Bereiche wie Forschung, Praxis und Politik sowie deren Arbeitssettings. Gelingensbedingungen sind daher auch auf der Ebene der Strukturen zu identifizieren, denn Organisationsstrukturen können die Motivation der Beteiligten für Transformationsprozesse unterstützen (Blatter/Schelle 2022b, S. 54).

Die dargestellten Inhalte verdeutlichen, dass Gelingensbedingungen einerseits auf den Akteurebenen

identifiziert werden müssen (u.a. das Konzept, die Planung, Kommunikation und Interaktion betreffend), aber auch darüber hinausgehen müssen, denn letztlich unterstützen strukturelle Weichenstellungen in besonderem Maß das Ziel der Wissenstransformationen. Aktuell stehen diesem Ziel in der Frühen Bildung die „Fragmentierung des Systems und seine uneinheitliche Steuerung“ entgegen (Kalicki 2023, o.S.). Dies zeigt, dass für Wissenstransformation auch auf politischer bzw. systemstruktureller Ebene Entwicklungen notwendig erscheinen, um das System einheitlicher und damit regulierbarer werden zu lassen.

Im vorliegenden Arbeitspapier konnten aus der Vielzahl relevanter Aspekte nur einige ausgewählte aufge-

griffen werden. Prinzipiell können systematische Übersichtsarbeiten, die Studienergebnisse für einzelne Themen bzw. bestimmte Transformationsprozesse und -formate beleuchten und bündeln, dazu beitragen, diese Aspekte genauer zu untersuchen. Sie bieten eine hilfreiche Orientierung für die Identifikation von Gelingensbedingungen, z.B. von Kooperationen, Arbeitstreffen oder Veranstaltungen, die darauf abzielen, Wissenstransformation zu unterstützen und eine (stärkere, konstruktivere) Zusammenarbeit bestimmter Ebenen, wie Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie Kita-Praxis, zu fördern.

7 Fazit

Transformation ist wichtig, da unterschiedliche Akteurinnen und Akteure aus Teilsystemen wie Praxis, Forschung und Politik mit ihren jeweils eigenen Aufträgen, Verantwortlichkeiten, Wissensformen und -beständen sowie ihrem Handeln gemeinsam dazu beitragen, das System, das sie bilden, zu gestalten. Die Akteursgruppen agieren weitestgehend unabhängig voneinander, insbesondere da sie sich in ihrer Funktion, in ihren Aufgaben, den jeweiligen Realitäten bzw. ihren verschiedenen „Welten“ stark voneinander unterscheiden (Malin/Brown 2020).

Das systemisch-dialogische bzw. interaktionistische Verständnis von Transfer als Transformation beabsichtigt, diese „Welten“ stärker zu vernetzen. Die grundlegenden Unterschiede sollen als Chance und auch als Notwendigkeit begriffen werden. Statt eines „Nebeneinanders“ fußt dieses Verständnis auf einem „Miteinander“. Wissenstransformation erfordert Zusammenarbeit, Auseinandersetzung, „Reibung“, das gegenseitige Teilen und Aushandeln des Wissens, der Perspektiven und Erfahrungswerte, um gemeinsam zu etwas Neuem zu

kommen. Solche Prozesse sind lohnenswert und müssen bewusst gesucht und gestaltet werden, trotz oder im Wissen möglicher auftretender Grenzen, Konflikte oder Irritationen. Diese sind letztlich ein Bestandteil (kommunikativer) Prozesse, mit denen es produktiv umzugehen gilt. Gelassenheit, Neugier und Wertschätzung, aber auch Offenheit für Austausch und Kritik sind Elemente einer Haltung und eines Handelns, die dazu beitragen.

Wenn es gelingt, innerhalb eines Systems multidirektionale und miteinander abgestimmte Transformationsprozesse zu gestalten und auch zu verstetigen, können Strukturen etabliert werden, die Wissenstransformationen bewusst unterstützen, statt zu einem Produkt des Zufalls werden zu lassen. Als Räume für Entwicklung können sie maßgeblich dazu beitragen, dass die Akteurinnen und Akteure eines Systems die Anforderungen gemeinsam aktiv angehen und dadurch das System dynamischer und entwicklungsfreudiger machen.

8 Literatur

- Altrichter, Herbert (2020): Transfer ist Arbeit und Lernen. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, 2. Jg., H. 2, o.S.
- Baur, Esther/Vogt, Linda (2022): Gelingensbedingungen transformativer Projekte – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Q-trans. Biberach/Riß
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main, S. 7–45
- Blank, Jennifer/Vogt, Linda/Baur, Esther/Sälzle, Sonja/Scholz, Ingrid/Karossa, Nadja (2021): Indikatoren für das Gelingen und die Evaluation transformativer Projekte. In: Qualität in der Wissenschaft, 15. Jg., H. 3/4, S. 98–103
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022a): Transfer in der Frühpädagogik als Wissenstransformation. Theoretische Verortung und Handlungsfelder. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hrsg.): Transfer in der Frühpädagogik. Forschung in der Frühpädagogik XV. Freiburg im Breisgau, S. 21–50
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022b): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. Expertise. München
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2023): Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie. München
- Cooper, Amanda (2016): Systematic planning for knowledge mobilization. Moving beyond ad hoc efforts towards intentional impact. Kingston
- 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
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, 11. Jg., H. 4, S. 227–268
- Dewe, Bernd (1989): Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für eine erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenstransfer 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
- Gessler, Angélique/Gruber, Veronika (2022): Wissenserwerb und Wissenstransfer von Leitungs- und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Empirische Analysen einer bundesweiten Befragung zu Strukturen und Prozessen sowie dem Einfluss der Corona-Pandemie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 38. München
- Held, Tobias/Georgiev, Aleksandar (2023): Wie können transformative Wirkungen im universitären Transfer evaluiert werden? Ein systematischer Überblick der Literatur und eine Ableitung von Entwicklungsperspektiven für die Evaluation universitärer Transferprozesse. Karlsruhe
- Junk, Dorothea/Wutzler, Michael (2023): Dialogischer Wissenstransfer in der frühen Bildung. Kindergärten als Orte diversitätssensibler Pädagogik gestalten. In: Hoffmann, Mirjam/Pfahl, Lisa/Rasell, Michael/Richter, Hendrik/Seebo, Rouven/Sonntag, Miriam/Wagner, Josefine (Hrsg.): Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 310–318
- Kalicki, Bernhard (2023): Wissenstransfer in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Vortrag bei der Frühjahrstagung der BAG-BEK, 9. Februar 2023, Hochschule Magdeburg-Stendal
- Krapp, Andreas (2005): Das Konzept der grundlegenden Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H. 5, S. 626–641
- Lindemann, Holger (2019): Konstruktivismus, Systemtheorie und praktisches Handeln. Eine Einführung für pädagogische, psychologische, soziale, gesellschaftliche und betriebliche Handlungsfelder. Göttingen
- Lohse-Bossenz, Hendrik/Brandtner, Miriam/Kilian, Regina/Ding, Kathrin/Erdmann, Kim/Rehm, Markus (2023): Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück. Ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Wissenstransformationen in der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung, 12. Jg., H. 4, S. 197–204

- Malin, Joel/Brown, Chris (Hrsg.) (2020): *The Role of Knowledge Brokers in Education. Connecting the Dots Between Research and Practice*. London/New York
- Müller, Heinz (2009): *Praxisforschung zwischen Erkenntnisgewinn und praktischer Nützlichkeit: Transfer und Transformation als integrale Bestandteile einer „widersprüchlichen Einheit“*. In: Maykus, Stephan (Hrsg.): *Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes*. Wiesbaden, S. 137–151
- Muschner, Antonia/Weseloh, Annika (2022): *Vielfalt im Transfer. Quickcheck*. Berlin
- Opitz, Ina/Patzschke, Eva (2020): *Handreichung. Ein Basisprozess für den Wissenstransfer. Konzepte und Praxisempfehlungen für ein systematisches Vorgehen beim Wissenstransfer in Forschungseinrichtungen*. Berlin
- Pircher, Richard (Hrsg.) (2010): *Wissensmanagement. Wissenstransfer. Wissensnetzwerke*. Erlangen
- Schmiedl, Friederike Luise (2022): *Von der Einbahnstraße zum Beziehungsraum. Relationstheoretische Überlegungen zum Forschungs-Praxis-Transfer*. In: *Bildungsforschung* H. 2, S. 1–16
- Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Thole, Werner (2020). *Dialog statt Transfer. Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie*. In: *Corax*, H. 3, S. 13–16
- Thole, Werner (2018): *Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte*. In: *Forum Jugendhilfe*, H. 1, S. 18–22
- Unterkofler, Ursula (2020): *Transformation wissenschaftlicher Wissensbestände in reflexions- und handlungsleitendes Wissen. Eine empirische Untersuchung studentischer Situationsanalysen*. In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 29. Jg., H. 2, S. 32–43
- Ward, Vicky (2017). *Why, whose, what and how? A framework for knowledge mobilisers*. In: *Evidence & Policy*, 13. Jg., H. 3, S. 477–497
- Wiesner, Christian/Schreiner, Claudia (2019): *Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en)*. In: Schreiner, Claudia/Wiesner, Christian/Breit, Simone/Dobbelstein, Peter/Heinrich, Martin/Steffens, Ulrich (Hrsg.): *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster/New York, S. 79–140
- Wissenschaftsrat (2016): *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier*. Weimar

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch
Stiftung



Deutsches
Jugendinstitut

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV2201A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Autorinnen:

Anna Pilchowski, wissenschaftliche Referentin der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), pilchowski@dji.de
Nicole Spiekermann, wissenschaftliche Referentin der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), spiekermann@dji.de

© 2024 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lizenz: CC-BY-SA

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:

www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Lektorat: Gabriele Ernst, Icking

Gestaltung: GROOTHUIS. Gesellschaft der Ideen und Passionen mbH

www.weiterbildungsinitiative.de

DOI: <https://doi.org/10.36189/wiff32023>