

Elke Oestreicher

Budrich  
UniPress



# Wissenstransfer in Professionen

Grundlagen,  
Bedingungen und Optionen

Elke Oestreicher  
Wissenstransfer in Professionen

Elke Oestreicher

# Wissenstransfer in Professionen

Grundlagen, Bedingungen und Optionen

Budrich UniPress Ltd.

Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-unipress.de](http://www.budrich-unipress.de)

ISBN 978-3-86388-074-3 (Paperback)  
**eISBN 978-3-86388-240-2 (eBook)**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

# Inhalt

DANKSAGUNG .....	9
1. EINE WISSENSCHAFTSHISTORISCHE ANNÄHERUNG .....	11
2. WISSEN UND TRANSFER – (NEUE) PERSPEKTIVE AUF DEN WISSENSTRANSFER.....	23
<b>2.1. WISSEN – EINE ‚BLACK BOX‘?.....</b>	<b>23</b>
2.1.1. WISSEN – SNNAHMEN UND GELTUNGSANSPRÜCHE, DIE DEN TRANSFER BEEINFLUSSEN .....	24
2.1.2. WISSEN – SEZÜGE, DIE DEN TRANSFER MARKIEREN .....	33
2.1.3. HYBRIDISIERUNG VON WISSEN UND HANDELN – NOTENZIALE UND KONFLIKTE.....	39
<b>2.2. WISSEN – ARTEN UND FORMEN, DIE DEN TRANSFER PRÄGEN .....</b>	<b>42</b>
2.2.1. PRODUKTIONSWEISEN VON WISSEN.....	43
2.2.2. VERWENDUNGSWEISEN VON WISSEN.....	47
2.2.3. VERMITTLUNGSWEISEN VON WISSEN .....	53
2.2.4. AUSGANGSKRITERIEN FÜR DEN TRANSFER .....	56
3. WISSENS(TRANSFER)VERHÄLTNISSE ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAXIS .....	63
<b>3.1. WISSEN IN PROFESSIONELLEN KONTEXTEN.....</b>	<b>64</b>
3.1.1. WISSENSCHAFT UND PRAXIS ALS ZWEI DIVERGIERENDE INSTITUTIONELLE (WISSENS-) FELDER.....	65
3.1.2. WISSENSCHAFT UND PRAXIS ALS KOHÄRENTE PROFESSIONELLE (WISSENS-) FELDER .....	72
3.1.3. PROFESSIONELLE ALS FELDINSTITUTIONALISIERTE PROFESSIONELLE WISSENSARBEITER .....	81
3.1.4. FELD- UND PROFESSIONSIMMANENTE ANFORDERUNGEN ALS HERAUSFORDERUNG FÜR PROFESSIONELLE AKTEURE .....	88
<b>3.2. THEORIEN UND UNTERSUCHUNGEN ZUM TRANSFER VON PROFESSIONELLEM WISSEN – SERWENDUNGSFORSCHUNG UND TRANSFERWISSENSCHAFT .....</b>	<b>90</b>
3.2.1. FORMALE STRUKTUR- UND RAHMENKONSTRUKTIONEN ALS UNTERSUCHUNGSGEGENSTÄNDE – DIE TRANSFERSTUDIEN .....	91

3.2.2.	HANDLUNGSPERSPEKTIVE BEIM WISSENSTRANSFER – SIE VERWENDUNGSFORSCHUNG.....	99
3.2.3.	GESTALTUNG DER STRUKTUR- UND DER HANDLUNGSEBENE .....	108
<b>3.3.</b>	<b>HERAUSFORDERUNGEN UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR EINE STUDIE ZUM WISSENSTRANSFER .....</b>	<b>109</b>
3.3.1.	TRANSFERHERAUSFORDERUNGEN UND DIESBEZÜGLICHE PROBLEMATIKEN.....	110
3.3.2.	FORSCHUNGSDEFIZITE BEIM WISSENSTRANSFER UND ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR DIE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	115
3.3.3.	AUSGANGSHYPOTHESEN UND FORSCHUNGSFRAGEN DIESER UNTERSUCHUNG ZUM WISSENSTRANSFER .....	118
<b>3.4.</b>	<b>SPEZIFIKA DES PROFESSIONELLEN FELDES SOZIALER ARBEIT .....</b>	<b>119</b>
4.	WISSENSTRANSFER ALS UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND .....	127
<b>4.1.</b>	<b>UNTERSUCHUNGSDESIGN .....</b>	<b>127</b>
4.1.1.	DIE FELDER WISSENSCHAFT UND PRAXIS SOZIALER ARBEIT ALS UNTERSUCHUNGSFELDER.....	128
4.1.2.	DIE PROFESSIONELLEN AKTEURE SOZIALER ARBEIT ALS BEFORSCHTE AKTEURE.....	131
<b>4.2.</b>	<b>ENTWICKLUNG UND ZUSAMMENSETZUNG DER FALLAUSWAHL .....</b>	<b>133</b>
4.2.1.	VORBEREITUNGSPHASE DER QUALITATIVEN ERHEBUNG .....	133
4.2.2.	ERHEBUNG UND AUSWERTUNG DER DATEN .....	134
4.2.3.	ABSCHLUSS DER ERHEBUNG UND AUSWERTUNG.....	136
5.	ERGEBNISSE – DIE GRUNDLEGUNG DES WISSENSTRANSFERS .....	139
<b>5.1.</b>	<b>DER KONTEXT DES WISSENSTRANSFERS ALS KONTINUUM .....</b>	<b>139</b>
5.1.1.	DAS KONTINUUM ALS VERKNÜPFUNG ZWISCHEN WISSENSCHAFT UND PRAXIS.....	140
5.1.2.	AKTEURSPOSITIONEN UND TRANSFERVERHALTENSWEISEN AUF DEM KONTINUUM.....	144
5.1.3.	KLUFT UND FUSION ALS NOTWENDIGE TRANSFERVERHÄLTNISSE ...	148
5.1.4.	DER EINFLUSS ÄUßERER TRANSFEREINFLÜSSE AUF DAS KONTINUUM.....	149
<b>5.2.</b>	<b>POSITIONSUNTERSCHIEDLICHE REPRÄSENTATIONEN VON PROFESSIONELLEM WISSEN .....</b>	<b>150</b>
5.2.1.	WISSENSCHAFTSWISSEN – SUSPRÄGUNGEN UND TRANSFERVERLÄUFE.....	151

5.2.2.	REPRÄSENTATION IN FORM SYSTEMATISCHER REFLEXION – FIE WISSENSCHAFTSAKTEURE.....	151
5.2.3.	ERFAHRUNGSWISSEN – FUSPRÄGUNGEN UND TRANSFERVERLÄUFE.....	165
5.2.4.	FORMEN DER HYBRIDISIERUNG VON ERFAHRUNGS- UND WISSENSCHAFTSWISSEN.....	173
<b>5.3.</b>	<b>ANEIGNUNG VON WISSENSCHAFTS- UND ERFAHRUNGSWISSEN ALS TRANSFERVORAUSSETZUNG.....</b>	<b>179</b>
5.3.1.	ANEIGNUNG UND TRANSFER IM WELLENGANG .....	179
5.3.2.	ANEIGNUNGSPROZESS ALS „KNOCHENARBEIT“ .....	181
5.3.3.	ANEIGNUNGSPPOSITION UND IHRE FOLGEN – LRAXISSCHOCK VERSUS WISSENSCHAFTSSCHOCK .....	187
<b>6.</b>	<b>ERGEBNISSE – DIE AUSGESTALTUNG DER TRANSFERPRAXIS.....</b>	<b>199</b>
<b>6.1.</b>	<b>DIE TRANSFERPRAXIS ALS ZWEITEILIGER ARBEITSPROZESS .....</b>	<b>199</b>
6.1.1.	STRUKTURARBEIT ALS QUANTITÄTSGARANT TRANSFERIERTEN WISSENS.....	200
6.1.2.	BEZIEHUNGSARBEIT ALS QUALITÄTSGARANT TRANSFERIERTEN WISSENS.....	203
<b>6.2.</b>	<b>DREI FORMEN DES TRANSFERS VON WISSEN IM KONTEXT DER PROFESSION SOZIALER ARBEIT .....</b>	<b>205</b>
6.2.1.	WISSENSTRANSFER ZUR VERSTÄNDIGUNG .....	206
6.2.2.	WISSENSTRANSFER ZUR BEFÄHIGUNG .....	252
6.2.3.	WISSENSTRANSFER ZUR DIENSTLEISTUNG.....	285
6.2.4.	KONTRASTIERUNG UND TRIANGULATION DER TRANSFERPROZESSFORMEN .....	312
<b>6.3.</b>	<b>TRANSFERPROBLEMATIKEN.....</b>	<b>316</b>
6.3.1.	VERSTÄNDIGUNGSPROBLEMATIK ALS TRANSFERHÜRDE .....	317
6.3.2.	ZEIT- UND BELASTUNGSDRUCK ALS TRANSFERBLOCKADE .....	322
6.3.3.	ZUGEWINNPROBLEMATIK ALS TRANSFERVERWEIGERUNG .....	326
6.3.4.	TRANSFERHINDERNISSE ALS PROBLEM DER KRÄFTEVERHÄLTNISSE .....	333
<b>7.</b>	<b>WISSENSTRANSFER ALS ARBEIT.....</b>	<b>335</b>
<b>7.1.</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG ZENTRALER ERKENNTNISSE UND DISKUSSION.....</b>	<b>336</b>
7.1.1.	MODIFIKATION UND PARTIELLE AUFLÖSUNG DER TRADIERTEN UNTERSCHIEDUNG VON WISSENSCHAFT UND PRAXIS.....	336

7.1.2. GLAUBE, IRRITATION UND UMGANG MIT PROFESSIONELLEM WISSEN.....	344
7.1.3. DER TRANSFER ALS PROFESSIONALISIERUNGSMITTEL.....	350
7.1.4. DER ABSCHIED VOM ‚KÖNIGSWEG‘ DES WISSENSTRANSFERS.....	358
7.1.5. TRANSFERPROBLEME WERDEN IMMER BESTEHEN!.....	369
<b>7.2. AUSBLICK – SISENSTRANSFER ALS ARBEIT, DIE SICH AUSZAHLT! .....</b>	<b>373</b>
 LITERATURVERZEICHNIS .....	 379

## Danksagung

Die Abfassung dieser Arbeit gibt mir Gelegenheit, Dank auszusprechen an alle, die mir im Verlauf meines Dissertationsprojektes Unterstützung gegeben haben.

Zuallererst richte ich ganz herzlichen Dank an Christian Schwarzbach, Prof. Dr. Sabine Pankofer und Prof. Dr. Sabine Pfeiffer, die mich seit meinem Studium auf vielfältige Weise unterstützt haben. Insbesondere danke ich für den Zuspruch zu meinem Dissertationsvorhaben und den steten Glauben, dass dieses Werk eines Tages vollbracht sein wird.

Mein Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Lau für die kontinuierliche Begleitung und die wertvollen Gespräche, sowie seine Art, mir Mut zu machen. Dank an Herrn Prof. Dr. Oliver Dimbath für die Übernahme der Zweitbetreuung, sowie für die An- und Einbindung in die Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Augsburg, seine stete Diskussionsbereitschaft und seiner Anteilnahme an meiner Arbeit. Danke an Frau Prof. Dr. Aschenbrücker für die fachfremde Betreuungsübernahme.

Der Hans-Böckler-Stiftung danke ich für die breite Unterstützung, angefangen vom Mentorenprogramm mit Ralf Richter und Anne Arnz bis hin zu meiner regelmäßigen Begleitung durch Werner Fiedler und Iris Henkel – die mich gerade in stürmischen Zeiten stets begleitet haben. Danke vor allem für die finanzielle Unterstützung, ohne die ich diese Arbeit nicht so intensiv und forschungsaktiv hätte durchführen können.

Meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern danke ich für ihre Offenheit, ohne sie wäre diese Untersuchung nicht zustande gekommen.

Danken möchte ich meinen Kolleginnen und Kollegen und meinen Freunden aus meinen beiden Interpretationsgruppen: Ursula Unterkofler, Maya Halvatecha, Diana Kerber, Friedlinde Reich, Udo Dengel, Michael Ernst Heidenreich und Sasa Bosancic.

Des Weiteren gilt mein Dank meinen Freundinnen Sandra Werner, Joanna Hansik, Andrea Rossini von Gregory, Daniela Grimm, Brigitte Gerber, Eva Liebert und Ute Rupprich für ihre Freundschaften, die mich in vielem bereichern, und für die Mitwirkung in verschiedenen Phasen und vor allem für all die abwechslungsreichen Stunden. Besonders danke ich meinen Schwestern Katrin Klarmann und Ulrike Ruck, sowie meinen Eltern für ihren Humor und ihre immer wieder aufmunternden Worte.

Bei Herrn Prof. Dr. Walkenhorst und Frau Dr. Anne Bihs bedanke ich für die Begleitung meiner ersten Schritte in mein Dissertationsprojekt. Für die Unterstützung bei meinen letzten Schritten bedanke ich mich bei Frank Seiss für die grammatikalische Korrektur und bei Christoph Kolodziejcki für die abschließende Durchsicht.

# 1. Eine wissenschaftshistorische Annäherung

Den Wissenstransfer zu erforschen ist weder neu noch originell. Professionelle Experten<sup>1</sup> jeglicher Couleur setzen sich seit jeher und in allen Gesellschaften mit dem Transfer von Wissen auseinander und praktizieren einen Wissenstransfer auf verschiedenen Ebenen (z.B. die Missionare in Afrika gegenüber den Un- bzw. Andersgläubigen, Sokrates in seiner Apologie gegenüber Platon und dem griechischen Volke, Professoren gegenüber Studierenden, Mediziner gegenüber Laien; auch der Einsatz und das Management von Technologien und Medien spielt dabei eine große Rolle, wie z.B. bei der Enthüllungsplattform Wikileaks). Über die Art und Weise des Transfers, den Umgang mit dem Wissen beim Transfer, die Verwendung des Wissens beim Transfer und die Anwendung bzw. Umsetzung des transferierenden Wissens existieren deshalb unzählige Untersuchungen. Deren Zugangsweisen und Schwerpunktfragen verändern sich zudem im Zeitverlauf, da Forschungsausrichtungen immer gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterworfen sind und dementsprechenden Moden unterliegen. Aufgrund der Vielfalt der Erkenntnisse stellt sich die Frage, warum eine weitere Untersuchung des Wissenstransfers überhaupt notwendig ist.

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

## Beginn und Ausklang der Verwendungsforschung

Ein eigener Forschungsstrang zum Wissenstransfer entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland erstmals mit Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts unter dem Label der Verwendungsforschung. Im Zentrum stan-

---

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

den die Handlungsakteure und deren Wissensverwendung, d.h. deren Aneignung, Einsatz und Transfer von Wissen. Erste Ausführungen zur Frage der Verwendung von wissenschaftlichem Wissen finden sich bei Bandura (1977). Wissensverwendung, so die Vorstellung, bildet sich in einem Sanduhr-Modell ab, in dem Wissen beobachtbar von oben körnchenweise nach unten rieselt (vgl. Bandura 1977). In der linearen Transferidee ist dieses Modell letztlich mit dem altherwürdigen Nürnberger Trichter vergleichbar. Von diesem sichtbaren und direkten Transfer des Wissens von oben nach unten nimmt die Vorstellung im Verlauf der Verwendungsforschung Abstand. Bereits die Forschungen der Amerikaner Caplan und Weiss (1977) beschreiben eine traditionelle ‚wisdom‘ (Caplan 1977, 1979; Weiss 1977) bei der Verwendung wissenschaftlichen Wissens in politischen Handlungsentscheidungen und extrahieren etwas Unsichtbares und schwer Greifbares beim Transfer.<sup>2</sup> An diese amerikanische ‚knowledge utilization research‘ knüpft die Verwendungsforschung von Beck, Bonß und Lau (1989) an, in der sich die Unsichtbarkeit und das Indirekte des Transfers von Wissensbeständen ebenso manifestieren wie die Verwandlung des Wissens bei der Verwendung. Während die ersten Untersuchungen der Verwendungsforschung einfache Transferprozesse unterstellten, gehen Beck, Bonß und Lau (1989) von Veränderungen des Wissens beim Transfer sowie von komplizierten Reinterpretationsprozessen des Wissens und einer eigendynamischen Verwendungspraxis aus. Damit rückt der Wissenstransfer in den Hintergrund, das Erkenntnisinteresse wendet sich der Verwendung des Wissens zu (vgl. Lau/Beck 1989: 30). Dieser veränderten Schwerpunktsetzung liegt – unter Bezug auf die Rationalisierungsthese von Weber (1972: 44) – die Überzeugung zugrunde: Wissenschaftliches Wissen steigert die Rationalität der Gesellschaft und kann so zu adäquaten gesellschaftlichen Problemlösungen führen (vgl. Beck/Bonß 1989: 11 ff.).

Vor diesem Hintergrund stellten sich die Forscher der Frage: Wie wird wissenschaftliches Wissen verwendet? Und warum gelingt die Verwendung von wissenschaftlichem Wissen in handlungsorientierten Praxen so schlecht? Drei Grundannahmen beherrschen das von Beck, Bonß und Lau (1989) initiierte DFG-Projekt über die ‚Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse‘: erstens die Optimierbarkeit der Gesellschaft durch Rationalisierung, zweitens die Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens über alle anderen Wissensformen und drittens die Gewissheit, dass die Zunahme von Wissen von gesellschaftlichem Nutzen ist (vgl. Beck/Bonß 1989: 12f.). Die dahinter liegende Grundfrage lautet: „Führt die Verwendung sozialwissenschaftlicher Argumentationen zu ‚rationaleren‘ Problemlösungen,

---

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

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

Obgleich es zu einer Abwendung des wissenschaftlichen und öffentlichen Interesses von der Verwendungsforschung kam, finden sich gegenwärtig Aspekte der Verwendung in verschiedensten Forschungsbereichen wieder, wie z.B. in der Risikoforschung (Bauer/Pregernig 2013; Roderich von Detendorf et al. 2013), der Professionalisierungsforschung (Pfadenhauer/Kunz 2010), der Soziologie des Nichtwissens (Wehling 2007, 2010; Groß 2013) oder der Soziologie des Vergessens (Dimbath/Wehling 2011; Dimbath 2011). Mit einem veränderten theoretisch-konzeptionellen Zuschnitt in Bezug auf

---

3 Lucke (2008: 152).

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

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

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

den Wissenstransfer und losgelöst von der Wissensverwendung entwickelte sich in den letzten zehn Jahren die Transferwissenschaft als interdisziplinäre Forschungsdisziplin.<sup>7</sup>

### Die Transferwissenschaft als neuer Forschungsstrang

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

Die Transferwissenschaft ist also von einem interdisziplinären Interesse geprägt und wird in unterschiedlichsten Disziplinen der Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften eingebettet, versteht sich insgesamt jedoch als eine „Weiterentwicklung der Kommunikationssoziologie“ (Antos 2001: 18). Ihr Interesse ist so formuliert worden: „die Strukturen und Implikationen von Vermittlungsbarrieren (...) zu erklären“ (Antos 2001: 18 hervorgehoben im Original). Es werden Fragen gestellt wie: „Welchen Einfluss haben die semiotisch-kommunikativen Präsentationsformen und -strukturen des Wissens [...] auf den Zugang zu bzw. auf die Vermittlung von Wissen?“ (ebd.: 19) oder: „Welche Rolle spielen die Instrumentarien, Wege, Barrieren und Erfolge der aufgaben- und adressatenspezifischen Produktion und Rezeption von Wissen?“ (ebd.: 20). Letztlich geht es auch um „Fragen der Umsetzung der Forschung“ (ebd.: 20). Diese Fragen bestimmen die gegenwärtigen Diskussionen um den Wissenstransfer. Sie münden in eine große Zahl von Transfermodellen.<sup>8</sup>

---

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

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

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

‚Gruselphantasien‘ und ‚Trivialisierung‘ als Ausgangsbasis

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

Im Rahmen der Transferforschungen steht hingegen seit jeher der Transfer selbst bzw. die Beförderung von Wissen im Zentrum. Ausgangs- und Endpunkt prägen dabei als Fixpunkte den Transferweg. Diese Fixpunkte bestimmen mit Fragen nach dem Wissens-Sender und dem Wissens-Adressaten sowie dem Transferweg zwischen den beiden Fixpunkten die Untersuchungsinteressen dieses Forschungsbereichs (vgl. z.B. Oliver 2009: 64).<sup>9</sup> Die an den Transfer gerichteten Erwartungen gestalten sich hier weniger

---

9 Oliver (2009: 65) beschreibt zunächst die Wortgeschichte von Transfer: „The Latin roots bring together multiple perspectives: fundamentally, something (the what) is being carried across from one context to another by means for a mechanism. For the evaluator seeking to

im subjektiv-akteursbezogenem Sinn, wie es im Rahmen der Verwendungsforschung der Fall war, sondern sind von ökonomisch-technokratischen Interessen an Qualitätskriterien geprägt und von einer Orientierung an Erfolg und Effektivitätsmaßstäben gekennzeichnet. Der Nutzen und Gewinn, der diesbezüglich mit dem Transfer verbunden wird, geht immer wieder mit ‚Trivialisierungen‘ einher, die zugleich als Lösung von Transferproblemen und als das größte Problem des Transfers betrachtet werden (vgl. z.B. Steuer 2006).

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

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

### Professionelle Experten als Profis des Transfers gesellschaftlicher Problembearbeitungen

Professionen nehmen beim Transfer von Wissen eine besondere Position ein, da sie für spezifische wissensbasierte Problemlösungen für Gesellschaften wegweisend sind (vgl. Weingart et al. 2007; Pfadenhauer 2005; 2003). So können Professionen ein Ort sein, an dem spezifische Wissensbestände generiert, transferiert und verwendet werden. Professionsbezogene Transferpraxis kann aus verschiedensten Richtungen und mit unterschiedlichem Fokus untersucht werden, z.B. kann der Transfer zwischen Professionellen und Laien betrachtet werden, der interdisziplinäre Transfer oder der professionelle Wissenstransfer in Organisationen im Sinne des Wissensmanagements. In der

---

assess the effectiveness of a transfer process, this is critical: designating what is being transferred is the first step.“ Insgesamt bringt er den Transfer wie folgt auf den Punkt: „is a term used in many fields to describe a change process involving movement of knowledge, skills, or policy from one place to another“ (Oliver 2009: 61). D.h. „Transfer is a bridge between where the knowledge originates and where it will be applied“ (Oliver 2009: 64).

hier vorliegenden Untersuchung werde ich mich auf eine Form des transdisziplinären Wissenstransfers konzentrieren (vgl. Büchner 2012; Rammert 1998), d.h. auf den Transfer zwischen Professionellen aus den Feldern Wissenschaft und Praxis, und ich werde versuchen, diesen Wissenstransfer in seiner Gesamtheit zu rekonstruieren.

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

aufzutreten (vgl. Schützeichel 2007). Infolge dessen erscheint der Wissenstransfer sowohl für die Entwicklung und den Fortbestand der Profession als auch für professionelles Handeln zwingend notwendig. Er verlangt entsprechend nach einem verstärkten Miteinander Professioneller. Das Miteinander zwischen den Professionellen aus Wissenschaft und Praxis ist als ein „eheähnliches“ (Lau/Beck 1989: 4), extrem konflikträchtiges Verhältnis beschrieben worden, bei dem falsche Erwartungshaltungen zu Enttäuschungen beider Seiten führen. Die Frage nach einer gelingenden Transferkooperation der professionellen Akteure beider Felder ist offen geblieben, obgleich gerade beim Wissenstransfer das Zusammenwirken der Akteure unerlässlich ist. Diese Thematik greife ich im Zuge einer empirischen Untersuchung auf und behandle in der vorliegenden Studie die Frage:

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

Diese Fragestellung konkretisiere und präzisiere ich mittels dreier weiterer Fragen:

Wie gehen professionelle Akteure aus Wissenschafts- und Praxiskontexten in ihrem Arbeitsalltag mit dem Wissen um und wie gestalten sie dabei den Transfer?

Welches Wissen transferieren professionelle Akteure aus den Feldern Wissenschaft und Praxis und wie transferieren sie dieses?

Welche Erfahrungen und Vorstellungen haben die professionellen Akteure beim Transfer von Wissen?

### Der Aufbau der Arbeit

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

Zunächst erfolgt im *zweiten Kapitel* eine kritische Auseinandersetzung mit den Debatten über die Veränderung der Bedeutung des Wissens und mit den damit verbundenen Relevanzen in Wissenschaft und Praxis. Ausgangsbasis für die nachfolgende Diskussion ist die gestiegene Relevanz von Wissen, die nur in ihrem immanenten Zusammenhang mit dem Transfer zu begreifen ist. Um die im dritten Kapitel anvisierte sozialkonstruktivistische Perspektive auf Wissen, Transfer und Subjekt zu ermöglichen, erweist sich die hermeneutische Wissenssoziologie als naheliegende theoretische Grundlage, bedarf jedoch einer methodologischen Erweiterung, um die Motive des Transfers fassen zu können. Diese Erweiterung um den Aspekt des Handelns im Sinne

der Aneignung, der Verwendung und der Genese beim Transfer von Wissen ist in der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus möglich. So wird angestrebt, die argumentative Absicht des zweiten Kapitels einzulösen, nämlich ein um das Handeln erweitertes Wissenstransferverständnis zu entwickeln.

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

Die Absicht der empirischen Kapitel vier, fünf und sechs besteht in der Rekonstruktion der Transferpraxis professioneller Akteure zwischen Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit. Das eingeführte Wissenstransferverständnis begründet die Methodenwahl und die Prozessgestaltung der qualitativen Untersuchung im *vierten Kapitel*. Die Erstellung des Untersuchungsdesigns erfolgt anhand der Kontextauswahl der Profession der Sozialen Arbeit. Nach der Vorstellung des Untersuchungsfeldes wird die Fallauswahl auf der Basis der Methodologie der Grounded Theory entwickelt.

Die Kapitel fünf und sechs stehen ganz im Zeichen der Entwicklung einer Grounded Theory über den Wissenstransfer im Kontext der Profession der Sozialen Arbeit. Im *fünften Kapitel* wird der Kontext, in dem der Wissenstransfer professioneller Akteure Sozialer Arbeit stattfindet, herausgearbeitet. Zentrales Ergebnis ist, dass sich der Transfer nicht zwischen den Akteuren zweier getrennter Felder vollzieht, sondern sich auf einem Wissenschafts-

Praxis-Kontinuum manifestiert. Von dieser Grundlegung der Transferpraxis ausgehend, zeichnen sich Transferverläufe ab, die bislang nicht in ihrer Gesamtheit sichtbar gemacht werden konnten. Durch die Verlaufsketten bildet sich die Bedeutung der Position Professioneller auf dem Transferkontinuum ebenso ab wie Zusammenhänge zwischen Akteuren außerhalb der Profession und den Professionellen selbst. Nach der Verortung der Professionellen auf dem Kontinuum steht das transferierte Wissen der Professionellen im Mittelpunkt. Die transferierten Wissensbestände Professioneller richten sich an der Arbeitstätigkeit aus und lassen sich in die zwei Wissensarten des Wissenschafts- und des Erfahrungswissen fassen. Wie diese beiden Wissensarten mit ihrer diametral unterschiedlichen Ausformung definiert und transferiert werden, ist ebenfalls Thema dieses Kapitels. Es zeigt sich, dass die Wissensbestände im Arbeitsalltag hybrid gebraucht und dadurch auch hybrid transferiert werden. Die Bedingungen und Voraussetzungen für ein Stattfinden des Wissenstransfers werden rekonstruiert. Es bildet sich eine Dualität von Aneignung und Transfer ab, d.h. ohne eine Aneignung kann kein Transfer stattfinden und ohne Transfer keine Aneignung.

Im *sechsten Kapitel* stelle ich den Transfer als Struktur- und Beziehungsarbeit vor und begründe die Wahl meiner Schlüsselkategorien. Zunächst werden die Arbeitsprozesse dargestellt und deren Zusammenwirken aufgezeigt. Anhand dieser zweiteiligen Arbeitsprozesse an Struktur und Beziehung kristallisierten sich verschiedene Transferformen mit unterschiedlichen Transferstrategien heraus. Die Gestaltungsoptionen und Ausprägungsarten der Transferformen unterscheiden sich zwischen den Akteuren, die Kriterien für die jeweilige Wahl einer Transferform sind jedoch, neben der persönlichen Entscheidung, vor allem in den Tätigkeitsanforderungen zu suchen. In einer Kontrastierung der Transferformen kann das Zusammenspiel der unterschiedlichen Transferformen professioneller Akteure veranschaulicht werden. Im Anschluss daran erfolgt eine systematische Darstellung der Problematiken, die mit dem Transfer von Wissen einhergehen, diesen behindern oder gar unmöglich machen. Dabei bilden sich drei Problematiken ab, die getrennt voneinander oder auch miteinander auftreten können und somit das Risiko eines Scheiterns des Transfers vergrößern bzw. begünstigen können.

Als Schlüsselkategorien des Transfers wurde in Kapitel sechs Beziehungs- und Strukturarbeit identifiziert. Damit rückt aber das zu transferierende Wissen nicht in den Hintergrund, wie die Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen und empirischen Forschungsstandes im *siebten Kapitel* zeigen. Zunächst steht die Modifikation bzw. Auflösung der herkömmlichen Unterscheidung zwischen Wissenschaft und Praxis im Zentrum; darauf werden die Aspekte Glaube, Irritation und Umgang mit professionellem Wissen diskutiert und anschließend der Transfer als Professionalisie-

rungsinstrument in den Mittelpunkt gerückt. Ein Abschied vom ‚Königsweg‘ des Wissenstransfers wird diskutiert, und schließlich werden noch einmal die Gründe für das Scheitern von Transfers erörtert. Im Rahmen der Diskussion formuliere ich weitere Forschungsfragen, die sich aus der vorgelegten Studie ergeben haben. Im Ausblick werden die Erkenntnisse dieser Untersuchung in einem gesellschaftlichen Rahmen verortet. Daraus ergeben sich Fragen nach der Übertragbarkeit und dem Stellenwert der Erkenntnisse, die im Zuge weiterer Untersuchungen zu klären wären.



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

Wissen ist in den letzten Jahrzehnten in westlichen Gesellschaften zur wichtigsten Ressource für Problemlösungen avanciert. Während diese Feststellung weitgehend unbestritten ist, ist es hingegen keineswegs klar, was genau unter Wissen zu verstehen ist. Wissen fungiert als viel diskutiertes und mit zahlreichen Hoffnungen und Erwartungen verknüpftes Codewort in dem, was heute Wissensgesellschaft genannt wird. Es lässt sich theoretisch, methodologisch und empirisch schwer fassen und in seinen Ausprägungen kaum umspannen. Spricht man vom Wissenstransfer, stellt sich Wissen daher weitgehend als eine Art ‚Black Box‘ dar. Es gilt, dem Inhalt dieser ‚Black Box‘ näherzukommen, indem man den Transfer analysiert. Eine Auseinandersetzung mit dem *Wissensbegriff* und den *Wissensarten und -formen* ist dafür unerlässlich. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst die Bedeutung von Wissen in und für Gesellschaften dargestellt und diskutiert (Abschnitt 2.1). Den Wissensarten und ihrer Produktion, Verwendung und Vermittlung wird in einem zweiten Schritt nachgegangen (Abschnitt 2.2). Auf diese Weise wird ein Fundament für die Analyse des Wissenstransfers und seiner Ausgangskriterien gelegt.

### 2.1. Wissen – eine ‚Black Box‘?

Der oben angesprochene Begriff der Black Box<sup>10</sup> markiert die Schwierigkeit, Wissen greifbar und in seiner Komplexität sichtbar zu machen. In diesem Bild kann man den Transfer beobachten, nicht aber die ‚Black Box‘ Wissen öffnen. Diese Grundproblematik stellt eine zentrale Herausforderung für den

---

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

Transfer von Wissen dar. Denn es bleiben viele Fragen offen: Welches Wissen wird warum und wie transferiert? Was wird beim Transfer an Wissen eingespeist und was kommt letztlich vom transferierten Wissen tatsächlich bei wem an? Um Antworten auf diese Fragen näher zu kommen, muss zunächst nach den gesellschaftlich existierenden Grundannahmen gefragt werden, die die Nutzung und die Geltungsansprüche von Wissen abbilden (Abschnitt 2.1.1). Anschließend werden die in diesen Grundannahmen angelegten Bezüge und Repräsentationen von Wissen herausgearbeitet, die sich allesamt auf einen subjektiven Umgang von Akteuren mit Wissen beziehen (Abschnitt 2.1.2). Mit dieser akteurszentrierten Ausgangslage sind Herausforderungen und Potenziale für den Transfer von Wissen verbunden (Abschnitt 2.1.3). Diese Annäherungsweise erlaubt es, die Anforderungen, die an das Wissen und den Umgang damit gestellt werden, zu bestimmen, was für die Fragen nach der Transferpraxis und ihrer Gestaltung wertvolle Hinweise liefert.

### *2.1.1. Wissen – Annahmen und Geltungsansprüche, die den Transfer beeinflussen*

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

## Wissen als gesellschaftliche Ressource

Wissen ist zur zentralen Komponente unserer Gesellschaft geworden, weshalb diese ja häufig als Wissensgesellschaft bezeichnet wird. Die Relevanz von Wissen ist mit einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel verbunden (vgl. z.B. Beck 2008; dazu auch Bauman/Donskis 2013; Baumann 2005). Diesen Konsens teilen die Sozialwissenschaft wie der öffentliche Diskurs und es herrscht weitgehende Einigkeit in der Diagnose der damit verbundenen Phänomene: Prekarisierung und Individualisierung, Ökonomisierung und Subjektivierung sind die vorherrschenden und widersprüchlichen sozialen Dynamiken, und sie alle gehen mit der Erosion bisheriger Gewissheiten einher. Wissen spielt hier deshalb eine zentrale Rolle, weil – ungeachtet der Debatten über die Reichweite, die Richtungstendenzen und die potenziellen Konsequenzen des Wandels – Einigkeit darin besteht, dass eine Suche nach neuen, innovativen Lösungen notwendig ist, und dazu ist wissensbasierte Handlungsfähigkeit erforderlich. Demnach steigt sowohl der Bedarf an Wissen als auch dessen Bedeutung. Die gestiegene Anspruchshaltung an Wissen ist an die Entwicklung der Wissensgesellschaft<sup>11</sup> geknüpft (vgl. Bösch 2010: 161ff., dazu auch Adolf 2010: 57). Dem Wissen wird die Aufgabe und Fähigkeit zugeschrieben, innovative Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen zu finden (vgl. Weingart et al. 2007; Nowotny et al. 2005: 7; Willke 1998a: 163f.). Wissen gilt als die „treibende Kraft und zugleich das identitätsstiftende Medium der Sozialintegration“ (Modaschl 2011: 288), es wird gesehen als „das, was Menschen dazu befähigt, etwas in Bewegung zu set-

---

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

zen, den steten Fluss der Routine zu durchbrechen, Neues zu kreieren“ (Adolf 2010: 54). Wissen als Handlungsvermögen zu fassen ermöglicht es, die „Dualität von Wissen“, d.h. die Tatsache zu erkennen, dass Wissen im Handlungsprozess sowohl Mittel als auch Ergebnis sein kann“ (Stehr 1991: 16f.). In der handlungsbezogenen Fassung des Wissensbegriffs ist Wissen definiert als „sozial situiert, akteurs- und kontextgebunden“ (Adolf 2010: 61).

Schon hier wird die Komplexität des Wissensbegriffes bzw. seiner Adaptionen auf Gesellschaft deutlich. Er muss präzisiert werden. Zunächst lässt sich Wissen von *Meinen und Glauben* abgrenzen. Eine klassische philosophische Tradition ist es, mit Plato (2007: 20) Wissen als Meinung mit dem Zusatz eines gerechtfertigten Wahrheitsanspruchs zu verstehen. Darauf bezieht sich Gettier (1963), der demgegenüber davon ausgeht, dass selbst glaubwürdige Meinungen kein Wissen darstellen. Meinung und Glaube spielen heute in erkenntnistheoretischen Debatten zum Wissen kaum mehr eine Rolle. Dagegen besteht in fachwissenschaftlichen Diskursen Einigkeit, dass Wissen von *Information* abgegrenzt werden muss bzw. dass das Verhältnis von Wissen und Information näher bestimmt werden muss. So postuliert Mainzer (2001), dass man von Wissen sprechen kann, wenn Informationen gewichtet und vernetzt werden, „um damit Probleme zu lösen und Handlungen planen zu können“ (Mainzer 2001: 60). Stehr (1994) bringt die diversen Abgrenzungen auf den Punkt: Das Spezifikum des Wissens liegt in seinem Geltungsanspruch, mit dem Wahrheit und Gültigkeit verbunden sind. Erst durch den Geltungsanspruch besitzt Wissen die Robustheit<sup>12</sup>, um überhaupt eine gesellschaftliche Ressource zur Problemlösung zu bilden.

Die gesellschaftliche Bedeutungszunahme von Wissen zeigt sich speziell in Diskussionen und Debatten über *professionelles* Wissen. Professionen<sup>13</sup> bieten Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen an, da sie spezifische Wissensbestände generieren und durch Aus- und Weiterbildung weitergeben, sowohl innerhalb der Profession als auch an den Nachwuchs. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels verändern sich die Anforderungen an Professionelle in allen Bereichen der Aus- und Weiterbildung, die mit Akteuren der gesellschaftlichen Öffentlichkeit befasst sind (z.B. Studierende). Die Professionellen sind nicht mehr nur mit den verschiedenen Wissens Ebenen in ihrem Fachgebiet und ihrer Handlungspraxis befasst, sondern auch mit der Aufgabe konfrontiert, diese Wissens Ebenen miteinander zu verbinden und damit Brücken zwischen ihrer Profession und der Gesellschaft zu schlagen (vgl. Burawoy 2005: 79). Dies zeigt sich in den letzten Jahren in einer intensiven Diskussion über die *öffentliche Zugänglichkeit professioneller Wissensbe-*

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

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

*stände*. Die Vertreter der *public sociology*<sup>14</sup> fordern, dass die Professionellen verstärkt auf die Öffentlichkeit zugehen sollten (vgl. Burawoy 2005: 71). Dabei handelt es sich für Burawoy (2005: 77) und Breese (2011: 84) vor allem um das Neudenken der Professionen und deren Auftrag, den sie auch im Sinne der Wissensarbeit als gesellschaftlichen Auftrag interpretieren. Dafür sind die alten Unterscheidungen zwischen „the mantle of science“ and „common sense“, zwischen „analytical theory“ und „folk theory“ (Burawoy 2005: 78) neu zu denken.<sup>15</sup> Brady (2004: 1629) wirft allerdings die Frage auf, ob sich die Öffentlichkeit überhaupt für das sozialwissenschaftliche Wissen interessiert, und auch Helmes-Hayes und McLaughlin (2009: 591) gehen der Frage nach, wer denn die „public intellectuals“ sind, die sich für das professionelle Wissen interessieren könnten. Als Aufgabe wird jedenfalls gesehen, das Professionswissen in das Wissen der Öffentlichkeit einzubringen und mit dem öffentlichen Wissen zu vereinigen (vgl. Helmes-Hayes/McLaughlin 2009: 575). Denn die Professionen erzeugen nicht nur Wissen für die Gesellschaft, sondern auch ihre Themen entstehen nicht unabhängig von der Gesellschaft, so dass eine enge Verbindung zwischen Professionen und Gesellschaft gegeben ist (vgl. Breese 2011: 80). Die in den 2000er Jahren im amerikanischen Raum entstandene Diskussion um die „public sociology“ geht mit den Debatten um die Wissensgesellschaft einher und hat 2010 sogar zur Einrichtung eines Masterstudiengangs „Public Sociology“ an der American University in Washington, D.C. geführt (vgl. Breese 2011: 81). Im Zusammenhang dieser Debatten wird die wissensbezogene Verantwortung der Professionellen darin gesehen, sich am öffentlichen Diskurs zu beteiligen, ohne für sich ein Wissensmonopol zu beanspruchen (vgl. Helmes-Hayes/ McLaughlin 2009: 574ff.). Diese Diskussionen veranschaulichen eine gewandelte Anspruchshaltung an Professionelle und deren Umgang mit professionellem Wissen in einer Wissensgesellschaft: Öffentlichkeit und Professionen können heute weder unabhängig voneinander noch als geschlossene Systeme diskutiert werden (vgl. Nowotny et al. 2005: 142ff.).

Doch nicht nur eine Verflechtung des Wissens von Professionellen und Akteuren der Öffentlichkeit wird verlangt, der gesellschaftliche Wandel bringt es auch mit sich, dass die verschiedenen Professionen zunehmend aufeinander angewiesen sind (vgl. Burawoy 2005: 81). Die Grenzen zwi-

---

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

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

schen den verschiedenen Wissenschaften müssen überbrückt werden, verschiedene Wissenssysteme müssen sich zu einer „interdisciplinary matrix“ (Burawoy 2005: 81) verbinden (vgl. dazu auch Benedikter 2001: 156). Denn die Wissensbestände einzelner Disziplinen reichen häufig nicht mehr zur Lösung gesellschaftlicher Problemlagen aus. Dringend wird inter- und transdisziplinäres „Querschnittswissen“ benötigt (vgl. Mainzer 2001: 60). Dafür fehlen gegenwärtig wissenschaftstheoretische, wissenschaftspraktische und wissenschaftsethische Voraussetzungen (vgl. Benedikter 2001: 157).<sup>16</sup> Unabhängig davon, ob von einer „interdisciplinary matrix“ (Burawoy 2005: 81) oder von „Querschnittswissen“ (vgl. Benedikter 2001: 157) gesprochen wird, die Beiträge der public sociology zielen nicht nur auf Interdisziplinarität, sondern auch auf Transdisziplinarität von Wissensbeständen. Transdisziplinarität meint einen dauerhaften Zusammenschritt verschiedener Disziplinen (z.B. in Hybriden wie der Biomedizin oder der Nanotechnologie) und zugleich auch eine stetige Kooperation zwischen Wissenschafts- und Praxisakteuren (vgl. Hanschitz et al. 2009: 191f.; Bösch 2010: 59; Nowotny et al. 2005: 89ff.; Mittelstraß 2003, 5ff. u.a.). „Im Laufe von Jahrhunderten, insbesondere in den letzten Jahrzehnten, [sind] immer mehr hybride Disziplinen entstanden, [wobei die] interdisziplinären Aufgaben [...] zahlreiche spezialisierte Fächer hervorgebracht“ (Bergmann 2010: 23) haben. Transdisziplinarität ist kein „modisches Ritual“ (Mittelstraß 2003: 9), sondern aufgezwungen durch die gesellschaftliche Problementwicklung und die professionelle Suche nach Lösungen (vgl. Bösch 2010: 72ff.; Hanschitz et al. 2009: 15; S. 187; Mittelstraß 2003: 9). Transdisziplinarität<sup>17</sup> erfordert einen Wissenstransfer zwischen professionellen Akteuren, die bisher gar nicht miteinander in Verbindung stehen. Gerade in dieser Situation erweist es sich als besonders wichtig, den professionellen Wissenstransfer empirisch unter die Lupe zu nehmen und herauszuarbeiten, unter welchen Bedingungen er erfolgreich sein kann.

Wenn Wissen zunehmend als Ressource zur gesellschaftlichen Problemlösung verstanden wird,<sup>18</sup> muss es transferiert werden, um zur Problemlösung

---

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

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

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

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

Zwar zielen viele Untersuchungen aufgrund ihrer disziplinären Eingebundenheit auf divergierende Transferaspekte ab, gemeinsam ist ihnen jedoch ein allgemeines Interesse an der Auseinandersetzung mit Fragen des Wissenstransfers, das die Bedeutung einer jeweils adäquaten Transferpraxis unterstreicht. Festzuhalten ist, dass alle Professionen, die neben dem Wissenschaftsfeld auch über ein Praxisfeld verfügen (z.B. Soziologie, Soziale Arbeit, Psychologie, Betriebswirtschaftslehre, Agrar- und Umwelttechnik), den Transfer von Wissen thematisieren und über eine entsprechende Transferforschung verfügen. Dies beschränkt sich nicht auf die Sozial-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften, es gilt auch für die Natur- und Ingenieurwissenschaften. Neben der genannten Unterscheidung in personal-organisationale, technokratisch-strukturelle und methodisch-didaktische Ansätze differieren die Untersuchungen eher naturwüchsig in mindestens zwei unterschiedlichen Dimensionen: Sie befassen sich mit der Dimension des vertikalen vs. lateralen Transfers (vgl. Oliver 2009: 63) und der Dimension des geplanten, formellen vs. ungeplanten, informellen Transfers (vgl. Oliver 2009: 64). Des Weiteren ist es möglich, verschiedene Transferlevels zu unterscheiden, wie es von der Rechtswissenschaft vorgeschlagen wird (vgl. Oliver 2009: 64). Diese forschungsprogrammatische Mixtur zeigt, dass es sehr unterschiedliche Arten

---

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

und Kriterien gibt, den Transfer von Wissen zu analysieren. Unbeachtet bleibt in vielen Studien jedoch die Frage nach dem subjektiven Verständnis von Wissen beim Transfer. Diese Frage ist jedoch sehr relevant, denn an das Wissen sind immer auch subjektive Geltungsansprüche gebunden.

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

### Geltungsansprüche von Wissen – Wahrheit versus Wirklichkeit

Die Sichtweisen auf Wissen lassen sich kategorial in *konstruktivistische* und *objektivistische* zweiteilen. Die Unterschiede bestehen im Verhältnis zu Wahrheit bzw. Wirklichkeit und beziehen sich damit die Gültigkeit von Wissen. Rorty (1987: 322f.) zufolge ist diese Unterscheidung obsolet, das selbst nach jahrhundertelangen Versuchen, eine objektive Wahrheit von Wissen zu begründen, keinerlei Anhaltspunkte dafür gefunden werden konnten. Dennoch hat zahlreiche Personen diese Frage seit jeher beschäftigt, und sie erscheint auch gegenwärtig zentral, wenn es darum geht, welches Wissen transferiert wird (vgl. Abschnitt 6.1). Damit kann diese Unterscheidung nicht einfach zu den Akten gelegt werden, wie Rorty (1987: 221ff.) vorschlägt, denn die unterschiedlichen Geltungsansprüche existieren nach wie vor. Wissen wird einerseits als objektivierte Gewissheit verstanden und behauptet, als subjektunabhängige Wahrheit, und andererseits als subjektive Wirklichkeitskonstruktion.

Wissen im ersten Verständnis gründet sich auf das Streben nach einer Annäherung an eine als objektiv existierend verstandene Wahrheit oder einer Replikation der Wirklichkeit. Es gilt als Ergebnis eines Abbildens der äußeren, vom Menschen unabhängig existierenden Wirklichkeit (vgl. Popper 1993: 332ff.). Wird dagegen das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit konstruktivistisch betrachtet, ist Wissen nicht das Ergebnis eines Abbildungsprozesses, sondern eine spezifische Konstruktion der Wirklichkeit, die allein durch das Subjekt geleistet wird; das Wissen entspringt also vollständig dem Subjekt (vgl. Berger/Luckmann 1980: 20ff.). Diese grundlegend verschiedenen Perspektiven auf Wissen stammen aus zwei divergierenden Auffassungen von Wirklichkeit: Während die objektivistische Sichtweise eine existierende Wahrheit zugrunde legt, die mittels des menschlichen Gehirns