

Dialog statt Transfer

Dialogische Transformationen von Wissen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit als Herausforderung für Praxis, Forschung und Theorie

Julian Sehmer, Heike Gumz, Svenja Marks und Werner Thole

1 Einleitung – Wissen und Erfahrungen zwischen Theorie und Praxis

Die Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis beziehungsweise von Forschung, Theorie und Praxis stellt seit Jahrzehnten auch ein Thema in den Diskussionen zur Kinder- und Jugendarbeit dar. Zumeist wird dabei der Wissenschaft zugeschrieben, über Wissen zu verfügen, und die Praxis als Ort der Produktion von Erfahrung identifiziert. Hinter dieser Vorstellung verbirgt sich die Annahme, dass es vornehmlich darum gehe, das Wissen, das an einem Ort gewonnen wird, an den Ort zu transportieren, an dem es „gebraucht“ wird, um Praxis fachlich angemessen und professionell zu gestalten. In dem Beitrag werden verschiedene Ideen zur Gestaltung des Verhältnisses von Theorie, Forschung und Praxis in den Blick genommen und aus Perspektive eines Transferansatzes diskutiert. In Erinnerung an die Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung und anhand von Beispielen, die nicht immer gelungene Versuche des Transfers von Wissen beschreiben, wird vorgeschlagen, in der Kinder- und Jugendarbeit auch Prozesse der dialogischen Transformation von Wissen zwischen Praxis, Theorie und Forschung anzuregen¹, um sie innovativ weiter zu entwickeln. Abschließend werden Arrangements für die dialogische Praxis zwischen Forscher*innen und sozialpädagogischen Fachkräften skizziert.

2 Professionalität und die Entzauberung von Wissenschaft

In der Sozialen Arbeit scheint gegenwärtig die Nachfrage nach wissenschaftlich geprüften, auch teilweise standardisierten Konzepten oder Leitfäden zum sozialpädagogischen Handeln zu steigen. Am deutlichsten lässt sich dies in Teilen des Kinderschutzes beobachten, wo einzelne Jugendämter durch gescheiterte Fälle in den medialen Fokus geraten sind und das Vertrauen in die sozialpädagogische Professionalität beschädigt scheint. Auch an den Orten der Kinder- und Jugendarbeit steigt zunehmend die Aufmerksamkeit dafür, wirksame Schutzkonzepte zu implementieren und auch über Fragen des Kinderschutzes hinaus Verfahren einzuführen, die ermöglichen, mit Unsicherheiten umzugehen. Wissenschaftlich fundierte, konkrete Handlungsempfehlungen könnten dazu beitragen, so die vielfach wahrzunehmende Annahme, die bestehenden Unsicherheiten zu bewältigen.

In Bezug auf die Kinder- und Jugendarbeit ist zu beobachten, dass in den letzten Jahren der „Schwerpunkt der Theoriearbeit in der Erstellung normativer Ansätze“ liegt, „die auf der Basis spezifischer Grundannahmen entwerfen, was KJA soll und wie sie arbeiten soll“ (Sturzenhecker & Deinet 2018, S. 697). Deutlich schimmert hier die Idee durch, dass sich Professionalität darüber zeigen könnte, dass wissenschaftlich ausgewiesenes Wissen möglichst verlustfrei von den Praktiker*innen in sozialpädagogisches Handeln umgesetzt wird (Thole 2018; Sehmer et al. 2020; Sehmer, Marks & Thole 2020). Im Kontrast zu der Annahme, dass es lediglich gilt, theoretische Wissen in die Praxis zu überführen, verdeutlichen bereits Studien aus den 1980er Jahren, dass der Zugriff auf wissenschaftliches Wissen, sei es aus dem Studium, anderen Formaten der Aus-, Fort-

¹ Die Überlegungen in diesem Beitrag knüpfen an den andernorts publizierten Vorschlag zur dialogischen Wissenstransformation an (Sehmer, Marks & Thole 2020).

und Weiterbildung oder eigener Beschäftigung mit Theorie und Empirie, nur selektiv und eigenwillig in der beruflichen Praxis erfolgt (Beck & Bonß 1989). Die empirisch belegte Erkenntnis, dass wissenschaftliches Wissen nicht per se beanspruchen kann, handlungsrelevant zu sein, beschreiben Wolfgang Bonß und Heinz Hartmann mit dem Begriff der „entzauberten Wissenschaft“ (Bonß & Hartmann 1985). Auch jüngere Studien, die darauf verweisen, dass biographische und lebensweltliche Bezüge im Gegensatz zu theoretischem oder wissenschaftlich-empirischem Wissen in allen sozialpädagogischen Feldern zentrale Bedeutung haben, stützen diesen Befund (vgl. u. a. Retkowski et al. 2011; Thole et al. 2016; Marks et al. 2018; Prigge, Simon & Schildknecht 2019). Für die Kinder- und Jugendarbeit konnte so etwa gezeigt werden, dass Fachkräfte einschlägige Fachliteratur im wesentlichen „nur dann rezipieren, wenn sie nach Lösungswegen für gravierende Alltagsprobleme Ausschau halten oder wenn sie zu besonders im Trend liegenden Themen, wie beispielsweise die angenommene hohe Affinität von Jugendlichen zu rechtsorientierten Ideologien oder Fragen der geschlechtsspezifischen Sozialisation oder der Sozialraumorientierung, eine alltags- und praxisverträgliche Aufklärung suchen“ (Thole & Pothmann 2013, S. 569). Im Vordergrund stehen eher andere Wege der Informationsgewinnung, etwa der Austausch mit Kolleg*innen.

3 Wissenschaftliches Wissen auf dem Prüfstand

Gleichwohl scheint die Idee, dass die Wissenschaft in der Lage sei, das „richtige“ Wissen für eine „gute“ Praxis bereitzustellen, nach wie vor Zuspruch zu finden. Kritik richtet sich dann an die Fachkräfte, denen angekreidet wird, sich nicht ausreichend auf dieses Wissen zu beziehen, oder auf die Forschenden, die aufgefordert werden, konkretere Vorschläge zur Verbesserung der sozialpädagogischen Praxis vorzulegen. Getragen werden entsprechende Annahmen von Überlegungen, die davon ausgehen, Forschung obliege es erstens, zu beobachten und zu bewerten, was wie gemacht wird, um darüber zweitens zu erarbeiten, wie es sein müsste. Daran schließe drittens die Aufgabe an, die Erkenntnisse möglichst praxisnah aufzubereiten und sie der Praxis zu kommunizieren, damit diese dann die Erkenntnisse umsetzen könne. Praxisveränderung realisiert sich jedoch in den seltensten Fällen nach diesem einfachen Modell. Ausgeblendet wird bisweilen, dass über Forschung ein spezifischer Blick auf und ein spezifisches Bild von der Wirklichkeit entworfen wird, das die Komplexität von Praxis und die dort anzutreffenden Programmatiken, Ordnungsregeln und organisationalen Bedingungen, die Herausforderungen und Widersprüche, Handlungszwänge und strukturellen Verhältnisse immer nur annähernd, keineswegs umfänglich und durchgängig plausibel wie ein Spiegel abzubilden vermag. Entgegen der Idee eines einseitigen Transfers von Wissen wird in diesem Beitrag dafür plädiert, das Verhältnis von Forschung, Theorie und Praxis neu zu denken und dialogisch anzulegen, also den Fokus darauf zu richten, auf welches spezifische Wissen an den Orten der Kinder- und Jugendarbeit, der Forschung und der Theorie jeweils zugegriffen und wie eigenes Wissen jeweils generiert werden kann. Angeregt wird damit eine Sichtweise, die empirisches, theoretisches und praktisches Wissen nicht hierarchisch ordnet, also theoretisches Wissen als höherwertiges adressiert, sondern als unterschiedliche, aber gleichrangige Perspektiven auf die Kinder- und Jugendarbeit versteht.

4 Das Wissen „der“ Kinder- und Jugendarbeit

Praktiker*innen verfügen über ein Wissen von der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit, das den Forscher*innen weder direkt zugänglich noch einfach transferiert werden kann, weil es in die Körper, die Deutungs- und Handlungsmuster der Fachkräfte eingeschrieben ist. Es ist nicht lediglich schlichte, bedeutsame oder unbedeutende Information, sondern lebendiges Wissen. Mittels dieses Wissens werden Muster der Deutung und Wahrnehmung und daraus resultierende Handlungsschemata in Form von Praktiken entwickelt.

Die Erforschung der Kinder- und Jugendarbeit setzt voraus, dass die Forscher*innen zunächst verstehen, wie Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche gemeinsam den pädagogischen Alltag gestalten, wie es ihnen gelingt, sich zu verständigen und wie sie dadurch zusammen eine sozialpädagogische Praxis herstellen, die sich deutlich von anderen pädagogischen Feldern abgrenzt, in der es eigene explizite und implizite Regeln gibt und die andere Beziehungen ermöglicht als etwa in schulischen Settings (Cloos et al. 2009). Diese zu verstehen, aufzuzeichnen und zu rekonstruieren ermöglicht, Erkenntnisse zu formulieren, die für die Fachkräfte zunächst banal klingen können, weil sie diese Regeln und Muster bereits verinnerlicht haben und sie ihnen selbstverständlich geworden sind. Gerade aus diesen scheinbar banalen Erkenntnissen lassen sich jedoch die Besonderheiten der Kinder- und Jugendarbeit in Abgrenzung zu anderen Handlungsfeldern herausarbeiten. Das hier Gemeinte können etwa die „konstitutiven Regeln der Kinder- und Jugendarbeit“, die im Rahmen der Studie »Konstitutionsbedingungen und Dynamik (Performanz) sozialpädagogischen Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit« entwickelt wurden (Cloos et al. 2009, S. 161 ff.), illustrieren. Über Beobachtung der Praxis der Kinder- und Jugendarbeit konnten die „Sparsamkeits-“, die „Mitmach-“ und die „Sichtbarkeitsregel“ rekonstruiert werden. Es handelt sich dabei nicht um Regeln, die von der Forschung für eine erfolgreiche Praxis aufgestellt werden, sondern um Regelwissen, das von den Fachkräften implizit gewusst und befolgt wird, das durch den Blick von außen und den systematischen Standpunkt der Fremdheit erst expliziert und vom praktischen Wissen zur empirischen Erkenntnis transformiert werden konnte. Anhand der drei Regeln lassen sich Modi des Handelns in der Kinder- und Jugendarbeit erkennen, die sie als spezifische Praxis konstituiert und von anderen sozialpädagogischen Praxen abgrenzt.

Die Stärke eines forschenden Zugangs besteht darin, die Selbstverständlichkeit bestimmter Handlungsweisen zu erkennen, diese durch künstliche Befremdung in Frage zu stellen und sie durch die explizite Formulierung und Benennung zum Objekt zu machen, über das ein Austausch stattfinden kann (Bourdieu 2015 [1979], S. 333). Durch die Befremdung von scheinbar Bekanntem lassen sich auch Abläufe und Regeln als nicht-selbstverständlich in dem Sinne verstehen, dass sie auch anders sein könnten. Indem Handlungsweisen nicht als alternativlos, sondern als spezifische Varianten neben anders möglichen durch Forschung in den Blick geraten, können diese auch zum Ankerpunkt für die Kritik vorgefundener Praxis werden.

Wenn nun also der Wissenschaft-Praxis-Dialog auf die Transformation von Wissen zwischen den Sphären abzielt, ist es sinnvoll, sich zu vergewissern, welche Funktion Wissen in den jeweiligen Sphären hat. Zunächst geht es in der Forschung grundlegend darum, sich einem Phänomen zu nähern und dieses empirisch aufzuschlüsseln. Also etwa danach zu fragen, wie gute Nähe in pädagogischen Beziehungen in der Kinder- und Jugendarbeit von Fachkräften sowie Kindern und Jugendlichen hergestellt wird.² Die Stärke des forschenden Zugangs besteht dann gerade darin, dass die Forscher*innen sich die beobachteten Situationen – beispielsweise anhand von Protokollen – Schritt für Schritt anschauen können, ohne wie die Fachkräfte unmittelbar gefordert zu sein, selbst zu handeln. Forschung und Theorie folgen hier ganz anderen zeitlichen Strukturen als die sozialpädagogische Praxis und schöpfen gerade dadurch, dass sie nicht die direkte Übersetzung in Handeln leisten müssten, ihre Stärke (Bourdieu 2015 [1980], S. 148 f.). Theoretisches Wissen ist in der Forschung nicht nur vom direkten Handeln entkoppelt, sondern

² In dem Forschungsvorhaben „Pädagogische Intimität - Studie zur Untersuchung von Mustern der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern“ geht es darum, zu erkunden, wie, Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse durch pädagogische Nähe, Vertrauen und Sicherung emotionaler Bedürfnisse grundlegend gerahmt und damit möglich werden. Das Forschungsvorhaben wird an der „Universität Kassel“ und der „Frankfurt University of Applied Sciences“ durchgeführt.

kann sich von einzelnen Gegenständen distanzieren, indem es deren Ordnung durch die Formulierung von abstrakten Zusammenhängen entschlüsselt. Theorien leisten die Bündelung, Abstraktion und logische Ordnung des empirischen Wissens und eröffnen damit Möglichkeiten zur Weiterentwicklung.

5 Probleme einseitiger Transferkonzepte

Über die obigen Ausführungen wird die Limitierung des wissenschaftlichen – empirischen wie theoretischen – Wissens deutlich. Forscher*innen müssen das Wissen und Können, das den Fachkräften selbst lebendig eingeschrieben ist, erst mühsam herausarbeiten und es zum Objekt von Forschung machen, damit aber auch verändern. Aus dem lebendigen, in Bewegung befindlichen Wissen wird erstarrtes, geronnenes Wissen. Wissen wird so nicht einfach transferiert, es muss transformiert werden vom praktischen, lebendigen Wissen zu dem etwas abstrakteren, vielleicht sogar starren empirischen Wissen. Gewissermaßen wird das Wissen über die Praxis so objektiviert, sprachlich fixiert und zum Objekt gemacht. Objektivierung heißt allerdings nicht, dass dieses Wissen richtig, fehlerfrei oder indiskutabel geworden ist, sondern es kann sowohl der inhaltliche Gehalt als auch der methodische Prozess der Objektivierung kritisiert werden. Folglich können Forscher*innen kein lebendiges Wissen in die Praxis zurückgeben, sondern nur empirische Erkenntnisse anbieten, über die ein Dialog initiiert werden kann. Die Erarbeitung empirischen Wissens macht Forscher*innen daher auch nicht zu besseren Praktiker*innen, da auch die empirischen Erkenntnisse wiederum angeeignet und transformiert werden müssen. Ähnlich verhält es sich mit theoretischem Wissen. Die Ordnung empirischer Erkenntnisse in einem logischen Zusammenhang kann zwar den Blick auf bestimmte Aspekte lenken, die als zentral herausgearbeitet wurden, sie eignen sich aber nicht zur direkten Anwendung, weil es sich eben nicht um Wissen handelt, welches per se Praxisrelevanz reklamieren kann. Das mindert den Wert des theoretischen ebenso wenig wie den des praktischen Wissens.

Die möglichen Folgen veränderter Praktiken oder Rahmenbedingungen lassen sich am ehesten gemeinsam zwischen Forscher*innen und sozialpädagogischen Profis eruieren und diskutieren. Einseitige Vorstellungen eines Wissenstransfers können etwa daran scheitern, dass erstens das Wissen der Professionellen über ihre Handlungsfelder als weniger relevant ausgeblendet wird und zweitens die Differenz empirischer Erkenntnis und praktischen Wissens negiert wird. Dies lässt sich an zwei Beispielen plausibilisieren:

Beispiel 1: Das Konzept der Bildungslandschaften³

Das zunächst theoretisch erarbeitete Konzept der Bildungslandschaften wurde von politischen Entscheidungsträger*innen aufgegriffen und als top-down-Ansatz in verschiedenen kommunalen Settings implementiert. Bei der Umsetzung wurde eine Reihe von Problemen deutlich, die aus Sicht von Praktiker*innen in Expert*inneninterviews⁴ als voraussehbar aus der Logik des Feldes thematisiert werden, in der empirischen Bearbeitung des Themas aber erst verspätet Beachtung gefunden haben. So etwa die Zunahme von Konkurrenz durch die Vernetzung in Bildungslandschaften. Was aus Perspektive der Praktiker*innen schon absehbar war, war in den empirischen und theoretischen Arbeiten zunächst kaum thematisiert worden: Die in der Umsetzung des Konzepts auftretenden Herausforderungen wurden in den ersten empirischen Zugängen als

³ Eine ausführlichere Analyse zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis im Kontext von Bildungslandschaften findet sich bei Gumz (2019).

⁴ Diese wurden im Projekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Die kulturelle Kinder- und Jugendbildung im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe“ erhoben, das an der Universität Kassel angesiedelt war und in Zusammenarbeit mit der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) von 2017 bis 2019 durchgeführt wurde.

Schwierigkeiten der Implementationspraxis gedeutet, die dahinterliegenden strukturellen Ursachen und die dem Konzept immanenten Ambivalenzen blieben wissenschaftlich wenig beleuchtet. So konnten diese durch die fehlende Verständigung von Wissenschaftler*innen und sozialpädagogischen Professionellen auch in der Konzeption nicht mitgedacht werden. Dieser „blinde Fleck“ impliziert – wie im hier gewählten Beispiel – ein erhöhtes Risiko, dass eine von politischen Interessen genutzte Wissenschaft mit von ihr formulierten „Handlungsempfehlungen“ am Kern der im Handlungsfeld entstehenden Herausforderungen vorbei zielt.

Beispiel 2: der Zusammenhang von Rahmenbedingungen und Deutungsmustern

Ein zweites Beispiel zum Problem eines einseitigen Transferansatzes liefert Klaus Mollenhauer (2014). Er beschreibt, wie er mit einem Team aus Forscher*innen von Fachkräften einer pädagogischen Einrichtung gebeten wurde, bei der Weiterentwicklung ihrer Einrichtung zu helfen. In einem ersten Schritt verständigten sich Forscher*innen und Fachkräfte über die problematischen Bereiche und überlegten, welche Veränderungen notwendig wären, um die gewünschten Entwicklungen zu bewerkstelligen. Die Veränderungen scheitern nach Mollenhauers Einschätzung letztlich daran, dass die notwendigen Veränderungen nicht nur den organisationalen Rahmen betrafen, sondern auch die Deutungen und damit das implizite Wissen und Können der Fachkräfte und es nicht gelang diese zu transformieren. Während empirisches Wissen bereits im Zuge der Erhebung eng an die Idee anknüpft, dass die vorgefundene Praxis nicht selbstverständlich, sondern auch anders möglich sein kann, gilt für das praktische Wissen gerade nicht, dass es beliebig veränderbar ist, weil es an konkrete und lebendige Persönlichkeiten geknüpft ist.

6 Dialogische Transformation von Wissen

Die Beispiele sollen verdeutlichen, dass Konzepte und mögliche Veränderungen erstens nicht ohne das Wissen der Praktiker*innen über die Handlungsfelder selbst auskommen und zweitens Veränderungen von Praxen in der Sozialen Arbeit immer auch die Transformation der Deutungen, des impliziten Wissens und Könnens und damit der Fachkräfte selbst bedeuten. Mollenhauer stellt fest, „daß die ‚Verwirklichung einer pädagogischen Konzeption‘ nicht nur eine Neuinstrumentierung personenabhängiger formaler Voraussetzungen bedeutet, sondern daß es sich zugleich um die Neuinstrumentierung des Handlungs- und Interpretationsrepertoires“ (Mollenhauer 2014, S. 33 [Hervorhebungen i. O.]) handelt – und zwar sowohl der Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit als auch der in diesem Kontext wissenschaftlich Engagierten. Damit wird deutlich, dass eine Veränderung von Praxis nicht nur die Transformation von Rahmenbedingungen, sondern gleichzeitig die Transformation von Wissen voraussetzt. Wird hier der bisherigen Argumentation gefolgt und Wissen nicht als reine Information konzipiert, sondern als lebendiges Wissen und daran anknüpfende, inkorporierte Muster der Deutung und Wahrnehmung und daraus resultierender Handlungsschemata, können nicht nur Veränderungen und Entwicklung von Praxis, sondern auch Forschung und Theoretisierung als Bildungsprozesse der handelnden Subjekte verstanden werden.

Mit diesem Verständnis sind Formen und Formate der Relationierung von „Theorie“, „Empirie“ und „Praxis“ daraufhin zu befragen, inwiefern sie Bedingungen und Anlässe für Bildungsprozesse bereitstellen und inwieweit es gelingt, sie so aufeinander zu beziehen, dass sie im genuinen Sinne Bildungsanlässe füreinander darstellen. Wird hier der Versuch unternommen, Bildung zunächst einmal weit zu fassen als „der individuelle Erwerb von Fähigkeiten auf der Basis von reflektierten Erfahrungen, die es dem Subjekt ermöglichen, sich selbst zu reflektieren und in den sozialen, gesellschaftlichen Welten zu verorten und zudem sich die Welt zu erschließen“ (Thole 2018, S. 481), so kann in der Folge formuliert werden, dass der „Erwerb von Welterkenntnissen die Aneignung von Bildung und die Realisierung von Bildungsprozessen ebenso voraus[setzt] wie die Erlangung

von Subjektivität, Personalität und Identität sowie die Entwicklung von Wissen und Gefühlen über die eigene Selbstwirksamkeit“ (Thole 2018, S. 481). Ein solches Verständnis sensibilisiert zunächst einmal für den Prozesscharakter von Bildung, in dem „Theorie-Praxis“-Relationierungen als komplexe wechselseitige Prozesse gedacht werden müssen, die sich nur im intensiven Austausch – im Dialog – vollziehen können. Es impliziert darüber hinaus eine gegenseitige Haltung nicht nur der Ermöglichung, sondern auch der Förderung des jeweiligen Wissens und des Gefühls von Selbstwirksamkeit, sowie einer Beziehung, welche getragen ist von Vertrauen in den Wert der je anderen Perspektive sowie vom Wissen um die Notwendigkeit zur steten Transformation der eigenen wie „der anderen“ Sicht auf die Welt.

7 Entwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in geteilter Verantwortung⁵

Wenn Forscher*innen auf das Wissen und Können von Praktiker*innen angewiesen sind und umgekehrt, dann lässt sich Forschung so wenig allein vom universitären Schreibtisch bewerkstelligen wie die Weiterentwicklung sozialpädagogischer Praxis ausschließlich durch Handlungskonzepte. Forschung kann, insbesondere wenn sie – etwa wie ethnographische Forschung – auf ausgedehnten Kontakten zwischen Forscher*innen, Fachkräften sowie Kindern und Jugendlichen beruht, gleich zwei Möglichkeiten des Dialogs zwischen Forscher*innen und Praktiker*innen bieten. Zum einen durch die Begegnung selbst und zum anderen anhand des gewonnenen Forschungsmaterials. Wenn Forscher*innen etwa in Jugendzentren oder auf Abenteuerspielplätze gehen, um dort zu beobachten, wie pädagogische Praxis konstituiert wird, treffen sie auf engagierte Fachkräfte, stellen bisweilen auch Fragen und werden gemeinsam Teil dieses Geschehens. Sie teilen miteinander Situationen, auf die sie sich jeweils beziehen und über die sie ihre jeweiligen Perspektiven austauschen können. Anhand der Fragen wie der Antworten werden die jeweils unterschiedlichen Blickwinkel auf das Erlebte deutlich und stoßen ein Nachdenken bei den Forschenden wie auch den Praktiker*innen an. Das Forschungsmaterial selbst, die Interviews wie die Protokolle der Beobachtungen, ermöglichen ein gemeinsames Nachdenken und Diskutieren über das, was dort jeweils zum Ausdruck kommt und die verschiedenen Deutungen, die diese jeweils ermöglichen. Die angefertigten Protokolle, in denen die Beobachtungen der Forscher*innen festgehalten sind, können so auch für Praktiker*innen den Blick darauf eröffnen, was von Außenstehenden als protokollierenswert erachtet wird (Sehmer et al. 2020).

Möglichkeiten des Dialogs und der dialogischen Wissenstransformation bieten sich nicht nur für die an der Forschung unmittelbar Beteiligten. Sie können auch darüber hinaus initiiert werden. Wird die Erkenntnis ernst genommen, dass es sich bei Forschung, Theorie und Praxis um drei unterschiedliche Perspektiven handelt, dann ist beispielsweise bezüglich der Kinder- und Jugendarbeit zu empfehlen, gezielt Räume des Austauschs zu schaffen, in denen gemeinsam neue Wege für die Entwicklung des Handlungsfeldes diskutiert werden können. Dies können etwa gemeinsame Tagungen, Projekte, Workshops oder Vernetzungen von Studium und Praxis sein. Insbesondere Formate der Fort- und Weiterbildung sind gefordert, stärker auf Transformation und Dialog und nicht nur auf die Vermittlung von Wissen zu setzen. Nicht nur, aber auch unter dem Eindruck der Diskurse zur „Corona-Pandemie“ und den mit ihr verbundenen Veränderungen und Herausforderungen erscheint es darüber hinaus interessant, vermehrt auch digitale Formate in den Blick zu nehmen. Hier könnten Potenziale für den dialogischen Austausch zwischen Theorie, Empirie und Praxis liegen, die zu kreativeren, spontaneren Formen einladen – verbunden mit der Chance, gemeinsam zeitnah politische Positionen zu formulieren. Die Herausforderung besteht also darin,

⁵ Eine ausführliche Analyse und Diskussion der Möglichkeiten dialogischer Wissenstransformation im Kontext qualitativ-rekonstruktiver Forschung findet sich in Sehmer et al. (2020).

auf Augenhöhe und unter Reflexion der jeweiligen Standpunkte in Wissenschaft und sozialpädagogischer Handlungspraxis solidarisch und anerkennend die Zukunftsprojekte der Kinder- und Jugendarbeit zu gestalten.

Literatur

Beck, U., & Bonß, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bonß, W., & Hartmann, H. (Hrsg.). (1985). *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.

Bourdieu, P. (2015 [1972]). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2015 [1980]). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B. & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gumz, H. (2019). „Wenn man es gemeinsam täte, wäre das Ganze wirkungsvoller“ Wissenschaft und Praxis im Kontext von Bildungslandschaften. *Sozial Extra*, 43 (4), S. 263–267.

Marks, S., Sehmer, J., Hildenbrand, B., Franzheld, T. & Thole, W. (2018). Verwalten, Kontrollieren und Schuld zuweisen. Praktiken des Kinderschutzes – empirische Befunde. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 16 (4), S. 341–362.

Mollenhauer, K. (2014). *Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion*. Herausgegeben von Hans-Rüdiger Müller. Neuausg. Ibbenbüren: Münstermann.

Prigge, J., Simon, S. & Schildknecht, L. (2019). „... zweierlei Schuhe“. Pädagogik der Kindheit und Wissenstransfer. *Sozial Extra* 43 (4), S. 276–280.

Retkowski, A., Schäuble, B., & Thole, W. (2011). „Diese Familie braucht mehr Druck ...“. Praxismuster im Allgemeinen Sozialen Dienst – Rekonstruktion der Bearbeitung eines Kinderschutzfalles. *neue praxis*, 41 (5), S. 485–504.

Sturzenhecker, B. & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, K. (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.

Sehmer, J., Marks, S. & Thole, W. (2019). Wissen im Dialog. *Sozial Extra*, 43 (4), S. 259–262.

Sehmer, J., Marks, S. & Thole, W. (2020, im Erscheinen). Studieren und Forschen. Überlegungen zum Format dialogischer Wissenstransformation. In Gedik, K. & Wolff, R. (Hrsg.), *Kinderschutz in der Demokratie – Eckfeiler guter Fachpraxis. Ein Handbuch*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Sehmer, J., Gumz, H., Marks, S., Prigge, J., Rohde, J., Schildknecht, L. & Simon, S. (2020). Dialogische Wissenstransformation. Zum Beitrag qualitativ-rekonstruktiver Forschung für das Projekt der Sozialen Arbeit (S. 171–184). In Cloos, P., Lochner, B. & Schoneville, H. (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession*. Wiesbaden: Springer VS.

Sünker, H. (2012). Soziale Arbeit und Bildung (S. 249–266). In Thole, W. (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.

Thole, W. (2018). Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. *FORUM Jugendhilfe*, 66 (1), S. 18–22.

Thole, W., Cloos, P. & Küster, E.-U. (2004). Forschung "in eigener Sache". Anmerkungen zu den Ambivalenzen ethnografischen Forschens im Kontext sozialpädagogischen Handelns (S. 66–88). In Hörster, R., Küster, E.-U. & Wolff, S. (Hrsg.), *Orte der Verständigung. Beiträge zum sozialpädagogischen Argumentieren. Burkhard Müller zum 65. Geburtstag gewidmet*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS.