

### Einleitung

Popularisierung läßt sich allgemein als eine Form des - mündlichen, medialen oder schriftlichen - Austauschs zwischen unterschiedlichen Einheiten (NIEDERHAUSER 1997), beschreiben, die nach ihrer je spezifischen Funktionslogik operieren. Eben diese Systemlogiken bestimmen auch die Spezifik der Umarbeitung dieses Wissens. Erziehungswissenschaft ist dabei in besonderer Weise mit dem Problem der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens befaßt. Zum einen nimmt sie - entsprechend ihrem Selbstentwurf als multidisziplinärem Fachgebiet - wissenschaftliches Wissen aus anderen Disziplinen in sich auf und formt dieses Wissen entsprechend ihrer eigenen Logik um. Zum anderen aber hat sie auch im Konzept der Didaktik im Laufe ihrer Geschichte ein Instrument entwickelt, wie dieses Wissen und die dazugehörige Reflexion in praktischen Kontexten fruchtbar und vermittelbar gemacht werden kann. Vor diesem Hintergrund erscheint ‚Popularisierung wissenschaftlichen Wissens‘ selbst als ein populäres, ja triviales Thema. Erstaunlich ist indes, daß es in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive erst in jüngerer Zeit aufgegriffen worden ist (vgl. COOTER & PUMFREY 1994; DAUM 1998a, 1998b). Auch als Thema allgemein- und wissenschaftspolitischer Diskussionen ist ‚Popularisierung‘ wieder ‚entdeckt‘ worden. Belege finden sich zuhauf: Repräsentanten von wissenschaftlichen Fachgesellschaften, politischen Institutionen, sozialen Bewegungen, Nicht-Regierungs-Organisationen u.a.m. dokumentieren in öffentlichen Verlautbarungen ihr - durchaus nicht selbstloses - Darstellungsinteresse im Plädoyer für Popularisierung immer komplexerer und zugleich partikularer Wissensbestände. Popularisierung wissenschaftlichen Wissens wird im Kontext dieser - oft selbst populären Erwartungen und Diskussionen - sowohl als Mittel der Problemlösung als auch als Problem verstanden, das in einer Gesellschaft, die als ‚Wissensgesellschaft‘ bezeichnet wird, neue Erkenntnis- und Gestaltungsaufgaben markiert. Überlegungen zu einer neuen Infrastruktur einer Informations- und/oder Wissensgesellschaft können sich u.a. auf Konzepte einer neuen Wissensordnung stützen, die als dritte ‚Grundordnung‘ neben Rechts- und Wirtschaftsordnung treten soll (vgl. SPINNER 1994; 1998). Solche Konzepte sollen helfen, die Vielfalt der Wissens- und Nutzungsformen in unterschiedlichen und für unterschiedliche soziale Kontexte wissenschaftlich zu erforschen, aber auch dazu beitragen, für konstruktive und systematisierende Gestaltungsaufgaben zukunftsweisende Vorschläge zu entwickeln - eine wahrlich nicht bescheidene Mission.

Die intensivere Beschäftigung mit dem Thema ‚Popularisierung wissenschaftlichen Wissens‘ verweist, so scheint es, auf Veränderungen im gesellschaftlichen Kontext. Dafür spricht schon der historische Befund, daß die Entstehung einer (naturwissenschaftlich geprägten) Populärwissenschaft in die Zeit nach der bürgerlichen Revolution von 1848 datiert werden kann (DAUM 1998). Dafür spricht aber auch die Bedeutung des Themas ‚Popularisierung‘ im Zusammenhang von Volksbildung. Schließlich lassen sich auch die Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft über die Sprache des Faches als Beitrag zum Popularisierungsproblem lesen. Sie wurden Mitte der 70er Jahre u.a. in Auseinandersetzung mit der öffentlichen Kritik an der im Kontext der Bildungsreformen entwickelten sozialwissenschaftlichen Fachsprache geführt (KLEFFMANN 1977); gegenwärtig zeichnet sich indes eine Heterogenität von Sprachgestalten in Abhängigkeit von „verschiedenen Theoriefamilien, Generationen und disziplininternen Teilmilieus“ ab (TERHART 1999, S. 156).

Radikalisiert wird die Frage der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens im Zusammenhang neuer Medien und neuer Technologien. Angesichts der überbordenden Flut von Informationen und Wissen, wie sie - weitgehend ohne sachliche, zeitliche oder soziale Kontextbindung - z.B. im Internet vorliegen, werden die Ordnung und Systematik dieser Wissensbestände überwiegend durch die individualisierten Interessen und Bedarfslagen der Mediennutzer gesteuert werden. Ein gravierendes Folgeproblem ergibt sich dabei aus dem Sachverhalt, daß allein schon die Nutzung emergente, netzwerkartige Strukturen autopoietischer Wissensorganisation hervorbringt, die der Stützung durch wissenschaftlich ausgezeichnetes Wissen nicht bedürfen, sondern in hoher Beliebbarkeit procedieren. Solche Prozesse lassen aber die bisher unterstellte Logik weitgehend linearer Wissenstransfers von einem System zu einem anderen, z.B. von ‚Theorie‘ zu ‚Praxis‘, im hohem Maße fraglich werden, und dies auch und gerade dann, wenn ‚Informationsmanagement‘ als neue Form einer ‚Wissenspraxis‘ scheinbar ‚dazwischen‘ tritt.

Man wird angesichts neuer ‚Unübersichtlichkeit‘ deshalb von tradierten Vorstellungen über eine synchrone Abstimmung und Verbesserung des Verhältnisses von verfügbarem Wissen auf der einen und einer politik- oder interessengeleiteten Umgestaltung gesellschaftlicher Praxis auf der anderen Seite Abschied nehmen müssen. Schon ein flüchtiger Blick über die Vielfalt verfügbarer Wissensbestände, der Techniken ihrer Herstellung und Aneignung und ihrer Einlagerung in ebenso vielfältige sozialökonomische Verhältnisse nötigen dazu, ein normativ enggeführtes Verständnis von Wissen und den Bedingungen seiner Nutzung und Verwendung aufzugeben. Damit sind aber auch die bis in die 90er Jahre populären Modelle wissensgeleiteter, ja ‚verwissenschaftlichter‘ Praxis, in der möglichst viele, möglichst ‚rational-folgsam‘ Handelnde möglichst umfassend mit möglichst viel wissenschaftlich lizenziertem und approbiertem Wissen versorgt werden sollen, brüchig geworden. Gleiches gilt für Leitkonzepte popularisierter Wissenschaft im Sinne von ‚science for the people‘. Sie stehen noch in einer Tradition wissenschaftszentrierten Denkens, das von relativ einfachen Modellen des Wissens- und Rationalitätstransfers von Wissenschaft zu Praxis ausgeht (BUCCHI 1996). Man wird aber auch die Überlegungen zu einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung im Sinne einer ‚scientific literacy‘ zu solchen vereinfachenden und zugleich normativ gebundenen Konzepten rechnen können (für die USA vgl. MAIENSCHIN et al. 1999; MILLER 1998, für Deutschland vgl. die Debatten um SCHWANITZ 1999; STEINFELD 1999; vgl. auch das OECD-Ranking zu Lese- und Schreibfähigkeiten in ‚Bildung auf einen Blick‘ 1998, S. 49-54).

Parallel zur Veränderung solcher linearen Transferkonzepte haben sich auch die Vorstellungen von ‚pädagogischen Feldern‘ gewandelt. Traditionell erfolgte die disziplinäre Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft entlang der sich ausdifferenzierenden pädagogischen Handlungsbereiche. War sie bis in die 70er Jahre hinein weitgehend mit dem öffentlichen Bildungssystem, der Schule, assoziiert, bezieht sie ihre Reflexionsleistungen mittlerweile auf eine Vielzahl unterschiedlicher pädagogischer Handlungsfelder, ja Pädagogik zeigt sich gegenwärtig selbst als „universeller Aspekt der Alltagskultur“ (KADE 1989, S. 801). Damit sind die pädagogischen Felder aber nicht mehr allein durch ihre organisatorische Rahmung bestimmt, sondern zugleich ein Produkt erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Konstruktionsarbeit. Der erziehungswissenschaftliche Blick richtet sich damit verstärkt auch auf pädagogische Felder, die erst im analytischen Zugriff konstituiert und konstruiert werden, z.B. auf pädagogische Implikate der Medien oder auf pädagogische Effekte, wie sie durch die popularisierende Vermittlung medizinischer oder philosophischer Inhalte und Themen in der Öffentlichkeit erzeugt werden.

Die damit zugleich mitkonstituierten unterschiedlichen Handlungs- und Deutungslogiken in ‚Wissenschaft‘ und ‚praktischen Feldern‘ lassen sich nur begrenzt ineinander überführen; Differenzen und Ambivalenzen sind ihr Charakteristikum; sie drücken sich z. B. auch in der Substitution detailgenauer und komplexer Analyse durch scheinbar vereinfachende, sinnfällige Bilder aus. „Erst wird versprochen, mit Analogien, Bildern und Metaphern könnten auch sie (sc. die Adressaten, d. V.) ... die komplizierten Theorien noch ein gutes Stück weit erfassen. Doch anschließend werden sie eindringlich davor gewarnt, sich bloß nicht von ebendiesen Bildern, Analogien und Metaphern in die Irre führen zu lassen“ (TETENS 1999).

Man kann diese Differenzen wechselseitig beklagen und die normativen Ambitionen nach Steigerung und Optimierung aufrechterhalten. Man kann sie aber auch zum Anlaß nehmen, nach den Formen und Modi zu suchen, die die grenzüberschreitenden Übergänge organisieren und strukturieren. ‚Popularisierung‘ läßt sich dabei als ein offenes Konzept nutzen, das den Blick nicht nur auf die popularisierende Verwendung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern richtet, sondern auch nach den populären Qualitäten dieses Wissens selbst fragt.

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen zurück auf zwei Tagungen, die 1997 und 1998 im Zusammenhang der Kommission ‚AG Wissenschaftsforschung‘ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg und Dresden durchgeführt wurden. Die dort geführten Diskussionen spiegeln sich in der Gliederung des Bandes.

Wenn Popularisierung etwas mit dem Austausch und den Übergängen von Wissen zwischen unterschiedlichen Einheiten zu tun hat, dann ist es zunächst erforderlich, die philosophischen, historischen und methodologischen Aspekte solcher Übergänge zu diskutieren. Dies versucht der erste Teil des Bandes zu leisten. Der Einstieg erfolgt deshalb mit der ‚Mutter der Popularisierung‘, der klassischen Rhetorik. Ein weiterer Beitrag stellt im theoriehistorischen Zugriff die Konzepte der Popularisierung und Kanonisierung von Wissen auf den wissenschaftshistorischen Prüfstand. Drei weitere Beiträge nehmen die Erziehungswissenschaft selbst in den Blick und fragen nach der Notwendigkeit und zugleich der Unmöglichkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens als eines nicht-populären Wissens. Sie lenken damit den Blick auf die Schwierigkeiten, in die Erziehungswissenschaft gerät, wenn sie sich ihrem Gegenstand popularisierend nähert und zugleich aber den emphatischen Referenzpunkt der ‚Hohen Warte‘ verliert, der ihrem popularisierten Wissen seine ‚wissenschaftliche‘ Auszeichnung verleiht.

Die Beiträge des zweiten Teiles focussieren am Beispiel von Psychologie, Psychoanalyse und Medizin die Formen der aneignenden Umdeutung, die wissenschaftlich-disziplinäres Wissen im Übergang zu praktischen Feldern erfährt. Sie beschreiben dabei nicht nur die Funktionen, die wissenschaftliches Wissen in diesem Prozeß popularisierender Umdeutung erfüllt - sei es im Kontext der universitären Lehre und Qualifizierung oder im Kontext der massenmedialen Vermittlung -, sondern verweisen auch auf Möglichkeiten wissensgeleiteter Entpopularisierung, z.B. im Medium hermeneutischer Rekonstruktionen.

Die Beiträge des dritten Teils nehmen das Problem des Zusammenhangs von Popularisierung, Volksbildung und Medien auf. In historischer und zeitgeschichtlich-systematischer Perspektive werden Popularisierungskonzepte, wie sie in dem traditionellen Anspruch der Erwachsenenpädagogik auf Volksbildung vorgetragen werden, untersucht und in ihrer Bedeutung für die Gegenwart befragt. Traditionelle Konzepte der Volksbildung gehören heute freilich nicht mehr zum exklusiv beanspruchbaren Themeninventar pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Reflexion. Ein Blick auf

die Vermittlung von Bildungswissen in Medien zeigt deshalb die subtilen Formen der medialen Popularisierung von Bildung. In Ergänzung zu den aufklärerischen Intentionen erwachsenpädagogischer Volksbildung können diese medienkritischen Analysen die Inszenierungen und Rituale entschlüsseln, die diese Form der Vermittlung von Bildungswissen strukturieren.

Daraus ergibt sich die im vierten Teil des Bandes diskutierte Frage, ob sich die mit ‚Popularisierung‘ verbundenen Vereinfachungen und Umdeutungen als eine Art ‚Gegenaufklärung‘ interpretieren lassen. Die Beiträge dokumentieren - in unterschiedlichem methodischen Zugriff - zum einen die Möglichkeiten, sich z.B. im Medium von Wissenschaftlichkeit und bildungsbürgerlichem Habitus gegen staatspädagogische Popularisierungsdiktate einer ‚Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit‘ zur Wehr zu setzen. Zum anderen explizieren sie die Merkwürdigkeiten der Popularisierung eines Autors, der als Stichwortgeber von volkerzieherisch ambitionierten Pädagogen und Politikern unterschiedlichster Couleur in Anspruch genommen wurde. Für akademische Disziplinen, und dies zeigen die letzten beiden Beiträge, gilt offensichtlich, daß sie den außerakademischen Umgang mit Derivaten von Wissenschaften, ja sogar den Umgang mit dem Namen von Disziplinen weder wissenschaftlich noch pädagogisch zu kontrollieren vermögen.

## Literatur

- Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 1998. Paris: OECD 1998.
- BUCCHI, M.: When scientists turn to the public: alternative routes in science communication. In: Public Understanding of Science 5(1996), S. 375-394.
- COOTER, R.: & PUMFREY, S.: Separate Spheres and Public Places: Reflections on the History of Science Popularization and Science in Popular Culture. In: History of Science 32(1994), S. 237-267.
- DAUM, A. W.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914. München 1998 (a)
- DAUM, A.: Naturwissenschaften und Öffentlichkeit in der deutschen Gesellschaft. Zu den Anfängen einer Populärwissenschaft nach der Revolution von 1848. In: Historische Zeitschrift Bd. 267, 1998, H. 1, S. 57-90 (1998b).
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35(1989), S.789-808.
- KLEFFMANN, R.: Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. (Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft) Weinheim & Basel 1977, S. 343-347.
- MAIENSCHIN, J. & Students: Commentary: To the Future - Arguments for Scientific Literacy. In: Science Communication 21(1999), no.1, S. 75-87.
- MILLER, J. D.: The measurement of civic scientific literacy. In: Public Understanding of Science 7(1998), S. 203-223.
- NIEDERHAUSER, J.: Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte. In: JAKOBS, E.-M. & KNORR, D. (Hrsg.): Schreiben in den Wissenschaften. Frankfurt am Main u.a. 1997, S. 107-122.
- SPINNER, H.: Die Wissensordnung. Opladen 1994.
- SPINNER, H.: Die Architektur der Informationsgesellschaft. Bodenheim 1998.
- STEINFELD, T.: Es gibt mehr Bücher, als eure Schulweisheit sich träumen läßt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 255, 2.11.1999, S. L 15.
- TERHART, E.: Sprache der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), S.155-159.
- TETENS, H.: Die Grenze. Naturwissenschaft läßt sich mit Bildern popularisieren, aber nur mit Mathematik verstehen. In: Die Zeit Nr. 37, 9.9.1999, S. 55.