

Bernd Dewe

## DIE REZEPTION SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN WISSENS IN BERATUNG UND ERWACHSENENBILDUNG

### 1. Beratung und Erwachsenenbildung: Formen einer institutionellen Umsetzung sozialwissenschaftlichen Wissens

Während naturwissenschaftliches Wissen sich hinsichtlich seiner Verwendung in meßbaren Veränderungen des praktischen Umgangs mit der Naturwelt manifestiert, kann ein solches Ursache-Wirkungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Berufspraxis für sozialwissenschaftliches Wissen bei einer ausschließlichen Betrachtung der praktischen Rezeptions- und Verwendungsseite nicht unterschieden werden. Hier erschließen sich Ursache-Wirkung-Zusammenhänge nur, wenn es gelingen würde, auf der einen Seite wissenschaftliche Argumentationssysteme und ihre Ergebnisse und auf der anderen Seite rezipierende praktische Handlungskontexte gegeneinander eindeutig abzugrenzen. Trotz angestrebter Bemühungen um Relevanz und Verwendung tut man sich aber mit den Einlöskriterien dafür schwer. Berufs- und lebenspraktische Entscheidungsprozesse – von Pädagogen und Teilnehmern der Elternberatungs- oder Weiterbildungsveranstaltungen – so läßt sich feststellen, verlaufen häufig auf eine andere Art und Weise 'rational', als es die befragte beziehungsweise verwendete Theorie haben wollte oder es die sozialwissenschaftlichen Ratschläge nahelegten, und allzu vordergründig verlangte Nützlichkeit dieses Wissens entpuppte sich nicht selten als ebenso kurzfristig wie kurzfristig.

Neben dem vielbeklagten Anwendungsdefizit sozialwissenschaftlichen Wissens macht sich das Bewußtsein für ein anderes Defizit breit, das man als die mangelhafte theoretische Reflexion der faktischen Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im beruflichen Alltag von Pädagogen bezeichnen könnte. Die traditionelle Vorstellung von Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Alltag oder in spezialisierten Praxisformen, die ein implizites Deduktionsmodell enthielt, erweist sich zunehmend als unzureichend.

Anders als in den Naturwissenschaften haben es schließlich die Sozialwissenschaften und in der Folge auch die Vermittlungsinstanzen sozialwissenschaftlicher Ergebnisse mit 'Anwendern' sozialwissenschaftlicher Konstruktionen zu tun, die bezüglich der zu lösenden Handlungs- und Sinnprobleme bereits über ein Vorverständnis verfügen. Sozialwissenschaftliche Befunde treten hier gewissermaßen in ein „Konkurrenzverhältnis“ (FIETKAU 1981)

mit diesem Vorverständnis. Aus diesem Konkurrenzverhältnis ergeben sich aber nicht zu unterschätzende Legitimationsprobleme der sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion und -vermittlung (vgl. REIN/WHITE 1981; BULMER 1982).

Im Rahmen einer selbstreflexiven Vergewisserung der eigenen Möglichkeiten stellen sich auch für die Beratung und Weiterbildung, die unter anderem auch die Aufgabe erfüllen, Wissenschaftswissen zu verbreiten oder gar zu popularisieren, Fragen wie die folgenden: Sind die Sozialwissenschaften, aber auch die Vermittlungsinstanzen auf die Nachfrage nach sozialwissenschaftlichen Orientierungen und Hilfen für die Lösung sozialer Sinnprobleme beziehungsweise gesellschaftlicher und psychischer Folgeprobleme des technologischen Wandels adäquat vorbereitet? Sind die möglichen berufspraktischen, anwendungsorientierten Umsetzungskonzeptionen sozialwissenschaftlicher Konstruktionen auch gesättigt mit einer präzisen Vorstellung davon, was die Struktur sozialen Wissens überhaupt ausmacht?

Reflexivität und kritische Rationalität sind heute in der Gestalt der Wissenschaften selbst institutionalisiert. Wissenschaftswissen ist gewissermaßen zum Paradigma von Rationalität und Reflexivität geworden. Die prinzipielle Widerrufbarkeit aller Aussagen gehört unter anderem zum Konsensus der modernen Wissenschaften. Doch hat sich die in der Wissenschaft institutionalisierte Reflexion damit gegenüber ihren eigentlichen Zielsetzungen entscheidend und folgenreich verselbständigt: „Die Wissenschaften haben ihren Anspruch aufgegeben, unmittelbar Handlungsanweisungen geben zu können, und haben sich auf die reine Deskription zurückgezogen, die im Hinblick auf Handlungsmotive kritisch und neutral bleibt. Damit vermag die Wissenschaft nicht nur keine Handlungsorientierung zu geben, sondern sie trägt auch noch zur Auflösung der Leitbilder ... bei“ (WEINGART 1981, S. 208). Gemeint ist damit, daß Probleme der privaten und beruflichen Handlungspraxis zunehmend in den Kategorien der Wissenschaft selbst definiert und auf diese Weise den noch stark handlungsorientierenden Mechanismen der traditionellen Institutionen entzogen werden. WEINGART verdeutlicht dies am Beispiel der Curriculum-Theorie. „Die Theorie und Konstruktion von Curricula zielt darauf ab, nicht nur die Berufsfelder zu reproduzieren und zu simulieren, sondern reicht inzwischen in nahezu alle Lebensbereiche hinein wie die Familie, die Religion, die politische Partizipation, Gesundheit, Liebe, Altern usw. Dies bedeutet nichts weniger, als daß die selektive Funktion von Tradition und Erfahrung graduell durch systematisches Wissen ersetzt wird“ (a. a. O., S. 209; vgl. auch CHERNS 1979).

Dieses Phänomen der Auflösung primärer lebens- und berufspraktischer Orientierungen und Institutionen durch wissenschaftliche Reflexion, also

durch die Produktion und Dissemination wissenschaftlichen Wissens, wird als Verwissenschaftlichung der Gesellschaft bezeichnet. Gemeint ist, daß berufs- und lebenspraktische Handlungsprobleme mit den Kategorien und den Vorstellungen der institutionellen Wissenschaften wahrgenommen und gedeutet werden. Erfahrung, präziser: praktisches Handlungswissen wird in diesem Prozeß durch die Produktion und Anwendung systematischen Wissenschaftswissens sukzessive ersetzt. LAING charakterisiert den Typus wissenschaftlicher 'Erfahrung' treffend, wenn er argumentiert, daß für ihn „die Bedeutung bedeutungslos (ist). Es gibt in der objektiven Ordnung kein Leben und keine Bedeutung, da die objektive Ordnung zeigt, wie die Welt erscheint, wenn man das bedeutungsvolle Leben ausklammert“ (LAING 1983, S. 49). Ob sich „die Verwissenschaftlichung ... (nur) da durchgesetzt (hat), wo sie lebensgefährdend ist, und sie ... da abgewehrt und verhindert worden (ist), wo sie menschendienlich hätte sein können“ (Tietgens 1987, S. 10), gilt es sicherlich noch zu prüfen!

Wissen kommt grundsätzlich bei der Konstruktion, aber auch der Dekonstruktion von Handlungsorientierungen eine so zentrale Rolle zu, so daß es mir gerechtfertigt erscheint, hier einen Zusammenhang der Formen und Veränderungen von Wissensstrukturen mit dem Charakter von berufspraktischen Handlungssicherheitserwartungen und Selbstdefinitionen herzustellen. Dem sozialwissenschaftlichen Wissen kommt nicht zuletzt die Bedeutung zu, für die Selbstdefinition und die pragmatische Bewältigung von Berufs- und Lebenspraxen Informationen aufzubereiten und in Zusammenarbeit mit jenen, die Orientierung suchen, die relevanten Themen der sozialen und kulturellen Auseinandersetzung benennbar zu machen und auf diese Weise dazu beizutragen, ein gemeinsames Grundverständnis herzustellen. Doch die orientierende Funktion ist – wie erwähnt – umstandslos weder Selbstzweck noch Endzweck dieses Wissens. Es muß sich vielmehr vertraut machen mit den Problemen, die sich aus einer Identität, auch einer vorgefundenen oder bereits konstituierten, für den Umgang mit anderen Identitäten ergeben. Die möglicherweise gewonnene Selbstzufriedenheit mit den eigenen, erfolgreich praktizierten Handlungsstrategien enthebt auf die Dauer jedoch nicht davon, sich mit den Folgen gesellschaftlicher Entwicklungen auseinanderzusetzen (vgl. EVERS/NOWOTNY 1987, S. 55). 'Aufklärung' über die Gesellschaft zu betreiben, bedeutet aber auch stets, auf die Möglichkeit der sozialen Veränderung zu setzen, deren Richtung durch Verbesserung des Bestehenden im Sinne eines immer problematischer werdenden Fortschritts vorgegeben scheint. Insofern ist besonders sozialwissenschaftliches Wissen durch seine symbolische Funktion unmittelbar an beabsichtigten Handlungssicherungen und Selbstversicherungen der sozialen Akteure beteiligt.

Untersuchungen über die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungskontexten zeigen, daß in den meisten Fällen zwischen Wissenschaftswissen und Praxis samt dem hier dominanten berufs- und lebenspraktischen Wissen eine vermittelnde Instanz (JEHENSON 1979) tritt, über die sozialwissenschaftliche Wissensbestände erst gebrochen Eingang in eben diese berufs- und/oder lebenspraktischen Zusammenhänge finden. Zwar lassen sich auch unmittelbare Übergänge feststellen – etwa als diffuse Verwissenschaftlichung der Gesellschaft (vgl. WEINGART 1983) –, wo Konzepte und Wissensbestände jedoch in mehr oder minder systematischer Form Eingang in gesellschaftliche Praxis finden, geschieht dies in der Regel über pädagogische Professionen oder Institutionen, wie sich am Falle der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Weiterbildung deutlich machen läßt.

Leider sind „die damit verbundenen Vermittlungsprobleme ... in jüngster Zeit ... ohne den besonderen Bezug zur Erwachsenenbildung erörtert worden“ (TIETGENS 1987, S. 13). Doch die Frage nach dem Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen in pädagogischen Praxiskontexten sowie die Überlegungen zur Wissen/Handeln-Problematik innerhalb der neueren Anwendungsdiskussion (ERAUT 1985) können für die Praxis sowie die Institutionen der Weiterbildung und Beratung besonders hohe Relevanz beanspruchen. Wie, in welcher Form und in welchem Maße beziehen sich Beratungs- und Weiterbildungsveranstaltungen und – konzepte auf sozialwissenschaftliches Wissen, greifen sie sozialwissenschaftliche Konstruktionen und Wissensbestände auf? Wie gehen die Dozenten/Berater damit um? Diese Fragen erscheinen mir nicht zuletzt auch deshalb wichtig, weil der professionelle Praktiker in der Erwachsenenbildung oder etwa in der Elternberatung, über dessen pädagogisches Handeln sozialwissenschaftliches Wissen erst Eingang in die lebens- und berufspraktischen Zusammenhänge der Teilnehmer findet, seine beruflichen Orientierungen und Handlungsmaximen in der Regel nicht direkt diesem Wissen entnehmen kann, sondern von seiner professionsbezogenen Handlungswissenschaft, der Erziehungswissenschaft erfährt. Diese fungiert für die wissenschaftliche Reflexion als „institutioneller Umsetzer“, in ihr materialisiert sich gleichsam der praktische Handlungswert sozialwissenschaftlichen Wissens (vgl. hierzu LAUTMANN/MEUSER 1986, S. 686; vgl. BELLEBAUM 1977).

## 2. Einsichten der revidierten Verwendungsforschung

In dem Maße, wie sozialwissenschaftliches Wissen über Weiterbildungs- und Beratungsprozesse in den berufs- und lebenspraktischen Alltag eindringt, scheint sich die hier gültige Praxis gegenüber diesem Wissen zu autonomisieren, und es lassen sich Formen des handlungspraktischen Umgangs mit sozialwissenschaftlichen Deutungen identifizieren, die weder in sozialtech-

nischen noch in kritischen Konzepten der Wissensverwendung vorgesehen waren (vgl. BONSS/HARTMANN 1985; DEWE 1985; 1987). Konsequenterweise ist auch der These von der Unwirksamkeit des sozialwissenschaftlichen Wissens samt den hier behandelten Stichworten 'Praxisirrelevanz' und 'Wissenschaftsfeindlichkeit des praktischen Handlungswissens' nachzugehen, worauf DAHEIM (1986) hinweist. Bedeutsam an dieser These ist die damit verbundene Konsequenz, daß von der Vorstellung „eines gesellschaftlichen Fortschritts durch einen Transfer von objektiven Erkenntnissen in die Praxis“ (a. a. O., S. 1) abzurücken wäre.

Bei der neuen 'Relevanzverortung' geht es darum, die Relation sozialwissenschaftlicher Aussagen und pädagogischer Handlungskonzepte präziser zu bestimmen. Hierbei gilt es zu vermeiden, die tatsächlichen Chancen sozialwissenschaftlicher Wissensverwendung durch praktizistische Anforderungen voreilig zu blockieren (FIETKAU 1981; vgl. DESHPANDE 1979).

In der neueren Anwendungsdiskussion wird denn auch die Frage nach der Praxisunwirksamkeit beziehungsweise -wirksamkeit sozialwissenschaftlichen Wissens auf selbstreflexivere Art angegangen. So wird davon ausgegangen, daß sozialwissenschaftliche Konstruktionen im Zuge der bereits erwähnten 'Verwissenschaftlichung gesellschaftlicher Praxis' besonders in den sechziger Jahren in den Alltag etlicher pädagogischer Handlungsbereiche eingesickert sind. Stücke sozialwissenschaftlichen Wissens, manchmal sogar exakte Begrifflichkeiten, sind selbstverständlicher Bestandteil des allgemein verfügbaren Wissens in nicht wenigen berufs- und lebenspraktischen Zusammenhängen des Alltags geworden. Die gegenwärtige 'Versozialwissenschaftlichung' markiert mithin eine neue Phase im Wissenschafts-Praxis-Verhältnis, die als 'Sekundärverwissenschaftlichung' der Praxis bezeichnet wird (vgl. etwa BECK 1982). Charakteristisch für sie ist, daß Bemühungen um die Vermittlung und Verwendung sozialwissenschaftlicher Informationen nunmehr auf bereits wissenschaftserfahrene Praktiker und Akteure treffen. Vor allem zwei Beobachtungen werden laut DAHEIM (1986) als Auswirkung dieser Entwicklung interpretiert: Lebens- beziehungsweise berufspraktisch Handelnde entziehen sich bei der Verwendung sozialwissenschaftlicher Informationen zunehmend der Kontrolle und/oder der „Betreuung“ durch die Sozialwissenschaften beziehungsweise durch die entsprechenden Vermittlungsinstanzen, weil sie selbst tendenziell in der Lage sind, die Verwendung nach ihren partikularen Interessen zu steuern, und es nimmt nicht wunder, daß gegenwärtig Vermittler sozialwissenschaftlichen Wissens der Zweifel an der Überlegenheit dieses Wissens gegenüber dem Handlungswissen der Praxis beschleicht: „Die Vorstellung vom Rationalitätsgefälle als Kernstück einer wissenschaftszentrierten Konzeption der Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse verliert ihre Selbstverständlichkeit“ (a. a. O., S. 2).

Diese Überlegungen führen nicht zuletzt zu der Konsequenz, die empirische Basis für die Reflexion des Verhältnisses von Sozialwissenschaft und Praxis beziehungsweise von Wissenschaftswissen und praktischem Handlungswissen durch empirisch-theoretische Forschung zu verbreitern, die auf die Entwicklung einer revidierten Verwendungstheorie zielt (vgl. DEWE 1985; 1987).

Bei der theoretischen Reflexion von Vermittlungs- und Verwendungsprozessen (sozial-)wissenschaftlicher Informationen an Berufspraktiker zeigt sich – oberflächlich betrachtet – eine Schwierigkeit, die sich als Akzeptanzproblem sozialwissenschaftlichen Wissens darstellen läßt (vgl. FIETKAU 1981). An dieser Stelle wird versucht zu zeigen, daß die Umsetzungsschwierigkeiten dem sozialwissenschaftlichen Wissen strukturimmanent sind. In diesem Sinne kann das Problem der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als ein „Perzeptionsproblem“ (a. a. O.) gesehen werden. Denn sozialwissenschaftliche Informationen und Wissensbestände sind ja nicht per se verwendbar und handlungsrelevant oder aber nutzlos. Sie sind dies immer erst in der Beurteilung der Adressaten oder Konsumenten dieses Wissens (a. a. O.). Die Umsetzung beziehungsweise die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens wird so zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analyse selbst: der Verwendungsforschung.

Dabei geht es um die Frage, wie die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Kontext von Beratungssituationen und Weiterbildungsveranstaltungen zustande kommt, d. h. wie Aussagen, die unter den Standards der Gültigkeit von Wissenschaft erzeugt wurden, als curricularisiertes Bildungswissen bzw. als beratungsrelevantes Problembearbeitungswissen umgewandelt werden in Aussagen, die in praktischem Handeln Anerkennung finden können. Dieser Übersetzungsprozeß kann nicht nach dem technischen Muster von Nachrichtenübertragung verstanden werden. Er stellt sich vielmehr dar als eine Interaktion zwischen den Bereichen wissenschaftlichen, pädagogischen und praktischen Handelns, deren Vertreter aufgrund ihres jeweiligen Handlungsrahmens als Wissenschaftler, Pädagogen und Praktiker unter unterschiedlichen Erwartungen agieren. Im Kontext von Beratungs- und Weiterbildungsveranstaltungen ist der Anlaß der Interaktion zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen, die Verwendung hervorruft, allgemein darin zu sehen, daß praktisches Handeln für ein verhaltenssicheres Entscheiden auf für gewiß gehaltene Begründungen notwendig angewiesen ist. Die Wissenschaften und im engeren Sinne die Sozialwissenschaften, die unter anderem das systematische Explizieren von Bedeutungsstrukturen zur Aufgabe haben, leisten vor allem in der Absicht der Kritik die Analyse möglicher Begründungen berufs- und lebenspraktischen Handelns – sie gehen also im Unterschied zu dem

auf Gewißheit angewiesenen praktischen Handeln mit der Ungewißheit und den Zweifeln über mögliche Begründungen um.

Die Leistungen des sozialwissenschaftlichen Wissens für die Praxis können daher prinzipiell darin gesehen werden, daß es dort, wo praktisches Handeln angesichts brüchig gewordener Begründungen in seiner Verhaltenssicherheit beeinträchtigt wird, alternative Deutungen zur Verfügung stellt, die eine Fortsetzung praktischen Handelns auf einem veränderten, d. h. respezifizierten Rationalitätsniveau unterstützen.

Man kann mithin die Verwendung sozialwissenschaftlicher Informationen als einen Wirkungszusammenhang verstehen, in dem sozialwissenschaftliches Wissen darauf Einfluß nimmt, wie Praktiker in der Wahrnehmung und Begründung ihrer Handlungsalternativen vorgehen. Sozialwissenschaftliche Informationen und Wissensbestände werden also dann effektiv verwendet, „wenn sie sich in die Handlungsperspektiven und Handlungsmöglichkeiten der beurteilenden Akteure einordnen lassen“ (WEBER 1980, S. 303). Hier geht es folglich um die Erhellung des Problems, wie sozialwissenschaftliches Wissen in seiner an den Dozenten/Berater gebundenen, d. h. in seiner personenbezogenen Erscheinungsform einer Fachkompetenz in berufs- und/oder lebenspraktische Verwendungszusammenhänge übersetzt werden kann.

Die verwendungstheoretisch weitergehende Frage lautet: Ist es überhaupt möglich, daß Praxisprobleme durch Wissenschaftswissen besser aufgegriffen werden, und wie ist eine Vermittlung sozialwissenschaftlichen Wissens in Praxisdeutungen im Kontext von Beratung und Weiterbildung überprüfbar?

Die Notwendigkeit, den Bedingungen der sozialen Wissensproduktion und -verwendung nachzuspüren, wird durch grundsätzliche Veränderungen verstärkt, von denen die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zudem besonders betroffen ist. So wies schon vor Jahren WEINGART (vgl. 1975) und neuerdings etwa DRERUP (1987) zu Recht darauf hin, daß seitdem die traditionelle biographische Differenzierung von Lernen während der Ausbildungsphase und Anwendung des Gelernten nach dieser Phase zunehmend obsolet geworden ist, sich besonders Prozesse und Institutionen der Weiterbildung zwangsläufig mit legitimationskritischen Fragen nach der Relevanz von Bildungs- und Qualifikationsprogrammen für praktisches Handeln auseinanderzusetzen haben. „Das Bildungszertifikat als öffentlich geforderter Kompetenznachweis vermag die gebotene Legitimation allein nicht zu erbringen. Irrelevanzpostulate lassen sich jedoch nur dann erfolgreich parieren, wenn man plausibilisierbare und akzeptable Konzeptionen vorweisen kann, die das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln zu klären vermögen. Die großen Schwierigkeiten, die im Rahmen universitärer Weiterbildungsprogramme festzustellen

sind, deuten ... darauf hin, daß man für das Grundproblem – die Relation von sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln – bisher keine angemessenen Problemkonzepte, geschweige denn Lösungsvorschläge entwickelt hat“ (a. a. O., S. 9).

Doch sind es explizit jene eigentümlichen Verbindungen und komplexen Austauschbeziehungen zwischen dem sozialwissenschaftlichen Wissen, welches sich mit den Beratungs- und Bildungsangeboten verbindet, und dem Alltagswissen der Teilnehmer als dem Fundus von gemeinsam geteilten Überzeugungen, Bedeutungszuweisungen und handlungsrelevanten Kategorien, mit deren Hilfe die durchlebten Erfahrungen strukturiert werden, die sich in konkreten Handlungssituationen bei nahezu allen Formen der Weiterbildung und Beratung wiederfinden.

### 3. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Transformationsprozeß

Im Gegensatz zur weitverbreiteten Auffassung eines einseitig und hierarchisch konzipierten Durchsickerns wissenschaftlichen Wissens „vom intellektuellen ‘Oben’ zum alltäglichen ‘Unten’, der zu Folge sozialwissenschaftlich produzierte Gesellschaftsbilder oder -deutungen von der Öffentlichkeit übernommen und in diesem Maße auch trivial werden, kommen wir zum Schluß, daß vielmehr komplexe, axiomatisch nicht eindeutig zuortbare Austauschbeziehungen vorherrschen. Im wissenschaftlichen und alltäglichen Wissen ist vorgängige Erfahrung auf unterschiedliche Weise aufgehoben; ja, Alltagswissen, das anders strukturiert und artikuliert ist als das kanonisierte Wissen der Sozialwissenschaft, kann – gerade in gesellschaftlichen Umbruchsituationen beschleunigten Wandels – durchaus den Begriffen und Bildern der Sozialwissenschaften voraus sein“ (EVERS/NOWOTNY 1987, S. 310). Spätestens in dem Moment, in dem die Einsicht in den bloß hypothetischen Status des sozialwissenschaftlichen Wissens auch außerhalb seiner Grenzen wächst, kann es nicht länger wie ein zeitloses Dogma dem praktischen Handlungswissen gegenüberreten, so, als wäre es ihm apriori überlegen. Umgekehrt wächst mit der Einsicht in den hypothetischen Status des wissenschaftlichen Wissens das Selbstbewußtsein des praktischen Wissens: Es tritt dem wissenschaftlich-professionellen als möglicher Konkurrent entgegen, als ein Geflecht von Vermutungen, das wahr sein und immer dann wissenschaftlich produktiv werden könnte, wenn die wissenschaftlichen Orientierungen ins Fahrwasser von Anomalien und Krisen geraten (vgl. BRUNKHORST 1985; HEYDER 1985).

Die Praxis der Weiterbildung und Beratung kennt gewiß beide Entwicklungsmöglichkeiten: solche, in denen die sozialwissenschaftlichen Wissensprodukte dem durchschnittlichen Handlungswissen der Adressaten nachhinken, und solche, wo wissenschaftliches Wissen letztlich imstande ist, ein

Orientierungswissen bereitzustellen, das als Bestandteil eines sich etablierenden kulturellen Konsens zum Aufbau individueller und gesellschaftlicher Handlungssicherheiten beiträgt.

Für die möglichen Verwendungsnachweise sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Weiterbildung hinsichtlich berufs- bzw. alltagspraktischen, aber auch gesellschaftspolitischen Handelns bedeutet dies, daß an die Stelle eines quasi naturgeschichtlichen Bildes der Versozialwissenschaftlichung des Alltagswissens (vgl. OEVERMANN 1985) hier eher das Bild von Diskontinuität und eines wechselvollen Ringens um Deutungen bei der Etablierung von praxiswirksamen Diskursen im Beratungs- und Unterrichtsgeschehen tritt. Dabei gehen die verschiedensten Formen des sozialwissenschaftlichen und des alltäglichen Wissens Beziehungen ein, die keineswegs jenen eindeutigen, linearen Entwicklungstendenzen entsprechen, die voreiligerweise aus der unbedachten Verallgemeinerung des am Falle der Naturwissenschaften gewonnenen Modells der Verbreitung wissenschaftlicher Rationalität gezogen wurden und namentlich in der Pädagogik zu unrealistischen „Machbarkeitsillusionen“ geführt haben (vgl. EVERS/NOWOTNY 1987, S. 205).

Der unmittelbare Nutzen sozialwissenschaftlicher Informationen, verstanden als die Möglichkeit lebendiger Praxisbezüge in einem Kontext, „in dem die Suche nach lebenspraktischen und gesellschaftlichen Handlungssicherheiten immer ... im Spannungsfeld zwischen Rückversicherung und Selbstsicherheit sich weiterentwickeln muß“ (a. a. O.), bleibt daher ein prekärer. Praxisverhältnisse der Beratung und Weiterbildung lassen sich folglich durch eindeutige Vorstellungen, die an der Idee eines planen Rationalitätskontinuums von der Wissenschaft zur beruflichen oder privaten Lebenspraxis orientiert sind, weder zutreffend erfassen noch qualifizieren.

„Vorschläge, wissenschaftliches Wissen direkt im Austausch bzw. anstelle von alltäglichem Wissen zu verwenden, berücksichtigen nicht die beschränkte kognitive Kapazität von Adressaten, die eingeschränkten Möglichkeiten der Informationsverarbeitung in Handlungssituationen, überschätzen die autoritative Verbindlichkeit wissenschaftlichen Wissens und ignorieren außerdem, daß es abweichend von dem die traditionellen Nutzenforschung dominierenden linear-sequentiellen Muster, bei dem Handeln/Entscheiden, dem Wissen nach- und übergeordnet ist, auch andere Formen des Umgehens mit Problemen gibt, bei denen Wissen, schon gar nicht sozialwissenschaftliches Wissen, Handlungen/Entscheidungen weder vorausgeht, noch sie anleitet“ (DRERUP 1987, S. 34; vgl. von Kardorff 1985).

Die erneut von TIETGENS (1987) vorgetragene These: „Das ... Mißliche ... ist, ‘daß sich zwar die Inhalte des Alltagswissens verwissenschaftlichen lassen, nicht aber seine logische Struktur’ (LAU 1984, S. 423). Um diese aber geht es, wenn eine Erweiterung des Lernpotentials erreicht werden

soll“ (a. a. O., S. 16), muß in diesem Zusammenhang bildungstheoretisch als ein Mißverständnis betrachtet werden, denn würde die Struktur des praktischen Handlungs- und Erfahrungswissens tatsächlich der des Wissenschaftswissens angepaßt, käme das einer technokratischen Destruktion von Erfahrung gleich. Denn die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen ist doch gerade unter dem Aspekt interessant, daß die krisenhafte Erschütterung der subjektiven Identifizierung mit einer vorgefundenen Lebensform als Resultat Orientierungslosigkeit und Verwirrung erzeugt. Das bildungspraktische Ansinnen, derart defizitär gewordene lebenspraktische Deutungen nach Möglichkeit durch wissenschaftliche Informationen und Sichtweisen in ihrer grundlegenden Struktur zu substituieren, beruht aber auf einem Kategorienfehler. Dieser steckt in der Annahme, daß wir eine Lebensform, ein Grundmuster unserer Selbst- und Weltinterpretation in einem freien Akt unserer ausgebildeten Subjektivität gleichsam wählen würden beziehungsweise könnten.

Wissensvermittlung und -verwendung in Beratungs- und Weiterbildungsprozessen hat demgegenüber das relative Recht der beiden Erfahrungs- und Wissensbereiche, insbesondere den grundlegenden Charakter der alltäglichen Erfahrung nicht aus den Augen zu verlieren, es sei denn um den Preis der Fragmentarisierung des Wissens. In Weiterbildungs- und Beratungsprozessen wird das wissenschaftliche Wissen der Dozenten und Berater doch ständig konfrontiert mit den Ansprüche überlieferter oder neu entworfener Selbstdeutungsgeschichten der Teilnehmer, wie auch umgekehrt diese Geschichten sich immer wieder als fähig erweisen müssen, alltagspraktische Erlebnisse der Teilnehmer zu Erfahrungen zu integrieren (vgl. SCHNEIDER 1979; 1987). Transfermodelle von Wissenschaftswissen, von denen man meint, sie im Problemfall lediglich optimieren zu müssen, werden den erwähnten Anforderungen generell nicht gerecht. Der „Spezialist kontrollierten Transfers“ (TENORTH 1984) ist hier nicht gefragt!

Trotz aller Differenzen im Detail deuten die bisherigen Forschungsergebnisse und theoretischen Positionen innerhalb der revidierten Verwendungsforschung vielmehr darauf hin, daß Wissensverwendung keine eindimensionale 'Anwendung' von optimal transferierten sozialwissenschaftlichen Ergebnissen darstellt, sondern einen vielschichtigen 'Umgang' mit wissenschaftlichen Konstruktionen bezeichnet. Da das wissenschaftliche Wissen, worauf hingewiesen wurde, die Orientierungsfunktion traditionaler Institutionen und alltagspraktischer Deutungsmuster aber nicht voll zu ersetzen vermag, bringt dieser 'Umgang' das Problem der Transformation von Wissen mit sich: der Transformation sozialwissenschaftlicher Informationen in alltägliche Deutungen unter der Maxime, die wissenschaftlichen Informationen im Sinnhorizont berufs- und/oder lebenspraktischer Deutungsmuster gewissermaßen neu zu konstituieren, was stets an einen Prozeß der

Sinnauslegung geknüpft ist. Hier liegt heute das eigentliche Problem der Wissensverwendung in Weiterbildungs- und Beratungsprozessen. „Aus der Perspektive der jeweiligen Handlungsfelder stellt sich dieser 'Umgang' als ein aktiver Adaptionsprozeß dar, in dessen Verlauf selbst nachgefragte oder vorgefundene Deutungsmuster eines anderen Typs auf die eigenen Referenzpunkte bezogen, 'kleingearbeitet', nach Maßgabe der eigenen Rationalität integriert und selbst verändert werden. Nimmt man umgekehrt die wissenschaftlichen Deutungsmuster zum Ausgangspunkt der Analyse, so wäre der 'Umgang' als ein Transformationsprozeß zu beschreiben, in dem wissenschaftliche Aussagen auf eine andere, 'praktische' Rationalität treffen und sich mit dieser vermitteln müssen“ (BECK/BONSS 1985, S. 611; vgl. DEWE 1985, S. 364). Hinzuzufügen wäre, daß für die im Kontext praktischer Handlungsprobleme agierenden Pädagogen und Adressaten von Beratung und Weiterbildung uneingeschränkt gilt, daß Lernprozesse nicht hinreichend erfaßt werden können, wenn man die Teilnehmer lediglich als Objekte von 'Verwissenschaftlichung' definiert, statt sie als potentielle Subjekte in dem Sinne zu verstehen, daß diese – wie weiter oben angesprochen – durchaus in der Lage sind, die wissenschaftlichen Interpretationsangebote im Beratungs- oder Bildungsprozeß aktiv zu handhaben und zu verändern.

#### 4. „Entscheidungsverwendung“ oder „Begründungsverwendung“

Doch scheint es mir notwendig zu sein, eine weitere Differenzierung und Eingrenzung vorzunehmen: Bei der Thematisierung des Problems der Transformation sozialwissenschaftlicher Konstruktionen in Praxisdeutungen sehe ich den Schwerpunkt nicht in dem Bereich der strategischen Verwendung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Handlungskontexten im Sinne einer Entscheidungsverwendung, also eines strategischen Umgangs mit sozialwissenschaftlichen Informationen, sondern vielmehr in Vermittlungs- und Bildungsprozessen, in denen eine Begründungsverwendung sozialwissenschaftlichen Wissens stattfindet (DEWE/SCHMITZ 1984). Was aber heißt das? Von Entscheidungsverwendung im engeren Sinne kann nur dort die Rede sein, wo die sozialwissenschaftlichen Ergebnisse und Informationen zu den ihnen inhaltlich/sachlich entsprechenden Handlungsentscheidungen führen, die Anwendungsanalysen sich konzentrieren auf die diesen Prozeß determinierenden Momente. Hier stellt sich gewiß die Frage, ob die reflexive Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Weiterbildung, die sich erst einmal ausschließlich in dem Bereich der nachträglichen Begründung von abgelaufenen berufs- und/oder lebenspraktischen Handlungen bewegt (vgl. hierzu etwa GIESECKE 1980), überhaupt in den Bereich der Entscheidungsrationalität von lebens- und berufspraktischem Handeln vordringen kann. Denn dies setzt voraus, daß

der unproblematische Prozeß der Reflexion, der zu Erfahrungswissen führt, in Weiterbildungs- und Beratungsprozessen gleichsam umgekehrt werden müßte: Aus der Wissensverwendung sollen bei den Dozenten, Beratern und Teilnehmern veränderte praktische Entscheidungen folgen, die allerdings ihrer Autonomie unterliegen. Von Verwendung wissenschaftlichen Wissens könnte hier nur dann gesprochen werden, wenn dieser Prozeß nachprüfbar abgeschlossen würde.

In der Perspektive der Begründungsverwendung sozialwissenschaftlicher Informationen hingegen wird der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen im Sinne einer Neukonstitution sozialwissenschaftlicher Ergebnisse begriffen (vgl. LAU 1988). Im Unterschied zur Entscheidungsverwendung (RONGE 1988) wird hier ein Verständnis von Transformation sozialwissenschaftlichen Wissens im Sinne von Verwandlung des angebotenen Wissens entwickelt. Unter dieser Perspektive erscheint die Verwendung wissenschaftlichen Wissens in Beratungs- und Weiterbildungsprozessen weniger als Selektions-, denn als Reinterpretationsprozeß, in dessen Verlauf die jeweiligen Deutungen ihrer sozialwissenschaftlichen Identität zwangsläufig entkleidet werden. Dieses „Entkleiden“ bringt es aber notwendigerweise mit sich, daß die sozialwissenschaftlichen Wissensbestände in praktische Deutungen integriert und von diesen auch in ihrer Begrifflichkeit aufgesogen werden. Dieser Sachverhalt ist verschiedentlich als „Laisierung“ (SCHEUCH 1965) oder auch als „Verschwinden“ (BECK/BONSS 1985) des sozialwissenschaftlichen Wissens charakterisiert worden. Die Reinterpretationen und Transformationen sind jedoch systematisch wichtig, um die handlungspraktische Relevanz dieser Information pädagogisch und teilnehmerspezifisch überhaupt wirksam werden zu lassen. Denn solange die sozialwissenschaftlichen Informationen und Wissensbestände als wissenschaftliche auftreten bzw. wissenschaftlich handlungsentlastet angeboten oder vermittelt werden, können sie eben handlungspraktische Wirksamkeit kaum entfalten (DEWE 1987). Werden sie hingegen im Hinblick auf die situativen Erfordernisse, die Eigenrationalitäten der berufs- oder lebenspraktischen Handlungszusammenhänge jeweils transformiert beziehungsweise neu konstituiert, läßt sich – so lautet die zu überprüfende These – im konkreten Beratungs- oder Unterrichtsgeschehen die tatsächliche Handlungsbedeutsamkeit wissenschaftlichen Wissens erst realisieren.

Wird die Beziehung zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen im Sinne eines Transformationsprozesses aufgefaßt, so steht dahinter die Vorstellung, daß dabei das reflexive sozialwissenschaftliche Wissen in ein intuitives Deutungswissen verwandelt wird. Schon an dieser Stelle wird einsichtig, daß zum Beispiel der Dozent in Weiterbildungsprozessen die im curricularisierten Bildungswissen aufbewahrten wissenschaftlichen Informationen in Alltagssprachlicher Form vorbringen muß

und nicht in Form wissenschaftlich begründeter Sätze (WIELAND 1987). Nur so hat der Teilnehmer die Möglichkeit, das in Weiterbildungsprozessen erworbene Wissen unter eigenen Relevanzgesichtspunkten zu rekonstruieren und darüber hinaus in der Auseinandersetzung mit neuen lebens- und berufspraktischen Problemen dieses Wissen gleichsam neu zu konstituieren. Ähnlich ist dieser Vorgang in Beratungssituationen vorstellbar. Die Rekonstitutions- und Neukonstitutionsleistungen geben auch Hinweise dafür, daß sich das sozialwissenschaftliche Wissen bei den pädagogischen Praktikern (Berater, Dozenten etc.) in operativen Mustern niederschlagen muß, denen diese lebens- und berufspraktisch letztlich intuitiv folgen. Nur so kann sozialwissenschaftliches Wissen in Praxisdeutungen transformiert werden.

„Hier wird ... eine Eigenart des Gebrauchswissens deutlich, wie es sich im Umgang mit den Dingen bewährt. Es ist nämlich ein praktisches Wissen, eine Kompetenz, die sich nicht in Gestalt von Aussagen objektivieren und mitteilen läßt“ (WIELAND 1987, S. 29). WIELAND hat darauf hingewiesen, daß Wissen nicht die Form eines gegenständlichen Dinges hat und von daher auch nicht nach der Art eines solchen Dinges einem anderen Menschen übereignet werden kann (vgl. a. a. O., S. 32).

Lebens- und berufsbezogenes 'Gebrauchswissen' erwirbt man demzufolge niemals dadurch, daß man Sätze zur Kenntnis nimmt, die sich mit diesem Wissen als mit ihrem Gegenstand beschäftigen. Vielmehr erwirbt man es immer nur auf dem Wege der „Einübung“. Hier liegen denn auch die Grenzen möglicher Wissensvermittlung: „Demjenigen, der über eine bestimmte Fähigkeit verfügt, ist eben dadurch ein Stück Wirklichkeit erschlossen. Eine solche Fähigkeit kann man beispielsweise auch dadurch bewähren, daß man über dieses Stück Wirklichkeit treffende Aussagen macht. Doch das Wissen, von dem hier die Rede ist, erschöpft sich nicht in solchen Aussagen, weil es niemals ganz in sie eingeht. Aussagen bilden allenfalls die Oberfläche eines derartigen Wissens. Aussagen ... kann man aufschreiben und mitteilen, nicht dagegen die Fähigkeit, die es einem ermöglicht, dergleichen zu tun“ (a. a. O., S. 37). Will also die sozialwissenschaftliche Wissensverwendung in Weiterbildung und Beratung nicht Gefahr laufen, statt wirklichen Wissens lediglich ein Scheinwissen (SCHNEIDER 1987) zu verbreiten, gilt es, die von WIELAND angesprochenen Grenzen der Mitteilung möglichen Wissens im Auge zu behalten. Da der „praktische Sinn nicht im Leeren, das heißt außerhalb jeder Situation funktionieren kann“ (BOURDIEU 1987, S. 166), muß sich dieses Wissen mit situativen berufs- beziehungsweise lebenspraktischen Handlungsrelevanzen vermitteln lassen.

Wichtig erscheint mir folglich in diesem Zusammenhang, daß die Frage nach der gelungenen Transformation sozialwissenschaftlichen Wissens während

des Bildungs-/Beratungsprozesses die bildungstheoretisch wichtige Einsicht freisetzt, daß die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens eben nicht allein als Entscheidungsverwendung konzipiert werden kann. Im Falle der Verwendung wissenschaftlichen Wissens in Weiterbildungs- und Beratungsprozessen kann vielmehr deutlich gemacht werden, daß diese sehr häufig auf eine Veränderung von Entscheidungsbegründungen beziehungsweise Handlungsrechtfertigungen zu beziehen ist und sich in diesem Sinne eben als Begründungsverwendung darstellt. Hieraus ergibt sich konsequenterweise auch ein anderer, ja nüchterner Blick auf das Problem des Verlusts wissenschaftlicher Rationalitätsansprüche im Zuge der Verwendung.

So wird hier im Unterschied zum selektionsgeprägten Konzept des strategischen Umgangs mit Wissenschaftswissen (vgl. DUNN 1983) davon ausgegangen, daß die Veränderung der praktisch-pädagogischen Begründungs- und Deutungsmuster nicht nur strategisch auf die eigene Rationalität des jeweiligen Handlungsfeldes bezogen ist. Sie deutet vielmehr auf kognitive Differenzierungen dergestalt, daß ex-post ein Rückfall hinter bestimmte Argumentationsstandards nicht mehr umstandslos möglich ist. Allerdings muß die Respezifizierung und Verschiebung des Argumentationsstandards und des Differenzierungsgrades handlungsorientierender oder -legitimierender Deutungsmuster nicht automatisch ein 'Mehr' an Aufklärung beinhalten wie in unterrichtstechnologischen, aber auch in unreflektierten emanzipatorischen Konzepten der sechziger und siebziger Jahre unhinterfragt unterstellt wurde (vgl. etwa SCHULENBERG u. a. 1975).

Das etwa in der Weiterbildung zu Unterrichtsinhalten geronnene Wissenschaftswissen ist – so ließe sich hypothetisch annehmen – zwar durchaus geeignet, nicht erkannte Handlungsstrukturen zu identifizieren, im Detail zu analysieren und neu zu relationieren oder aber „implizite Annahmen in dem metaphorischen Halbdunkel von Alltagskonzepten sichtbar zu machen, sie der Konkurrenz alternativer Vorstellungen auszusetzen und so sowohl die Kontingenz als auch die Begründungsbedürftigkeit von Konzeptualisierungsgewohnheiten aus erweiterter analytischer Optik offenzulegen“ (DRERUP 1987, S. 76). Dies ist aber keine prinzipielle, sondern eine graduelle Differenz zwischen dem praktisch-pädagogischen Handlungswissen, dem Wissenschaftswissen wie auch anderem Spezialwissen, wie es etwa von Journalisten oder Schriftstellern gepflegt wird und das im engen Kontakt mit dem Alltagswissen steht.

Geklärt werden kann hier nicht, ob es sich bei den Konzepten 'strategischen Umgangs' und denen der 'Verwandlung' sozialwissenschaftlichen Wissens um perspektivische oder gegenständliche Differenzen handelt. „Ein strategischer Umgang beispielsweise ist in geschlossen organisierten Verwendungskontexten, wie sie etwa für bürokratische Systeme typisch sind,

weit eher anzutreffen als in weniger hart strukturierten Zusammenhängen mit breiteren Handlungsspielräumen (z. B. institutionell wenig vordefinierte Beratungssituationen); in letzteren wiederum scheinen die Lerneffekte der Verwendung umso größer zu sein, je mehr Verwandlungsleistungen erbracht werden, also das wissenschaftliche Wissen als wissenschaftliches Wissen verschwindet - eine Beobachtung, die sich mit den Einschätzungen der 'Übersetzungsinstitutionen' an der Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis durchaus verbinden läßt“ (BECK/BONSS 1985, S. 613).

So gilt es, mit nüchternem Blick zu klären, inwieweit jenseits idealistisch überhöhter Aufklärungskonzepte die Leistungsfähigkeit sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratungs- und Bildungsprozessen darin gesehen werden könnte, Informationen und Erkenntnisse über einzelne, konkrete, gleichsam korrekturbedürftige berufspraktische und gesellschaftliche „Fehlentwicklungen“ zu liefern, die als solche neben den pädagogischen Dozenten und Beratern auch von den Teilnehmern selbst (mit-)definiert wurden und zugleich darin, relevante wissenschaftliche Informationen zu diesem Definitionsprozeß selbst beisteuern, um die Definitionskriterien insofern mitbeeinflussen zu können. „Eine in diesem Sinn konzipierte pragmatische Verwendung (sozial-)wissenschaftlichen Wissens läßt sich durchaus mit einer in ihrem Anspruch bescheidenen 'Aufklärungskonzeption' zusammenbringen“ (WINGENS/WEYMANN 1979, S. 35).

### Literaturverzeichnis

- BALLAUFF, Th., 1976: Skeptische Marginalien zur modernen Curriculumforschung. In: KNOLL, J. (Hrsg.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Düsseldorf
- BECK, U., 1982: Folgeprobleme der Modernisierung und die Stellung der Soziologie in der Praxis. In: ders. (Hrsg.), Soziologie und Praxis. Göttingen
- BECK, U./BONSS, W., 1985: Was will und wozu dient Verwendungsforschung? In: FRANZ, H. - W. (Hrsg.), 22. Deutscher Soziologentag 1984. Sektions- und Ad-Hoc-Gruppen. Opladen, S. 610 - 614
- BELLEBAUM, A., 1977: Handlungswert der Soziologie. Meisenheim
- BONSS, W./HARTMANN, H., 1985: Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.), Entzauberte Wissenschaft. Sonderband 3 der Sozialen Welt. Göttingen
- BOURDIEU, P., 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.
- BRUNKHORST, H., 1985: Analytische Konzepte und empirische Forschung. Typoskript. Bielefeld



- BULMER, M., 1982: *The Uses of Social Research*, London
- CHERNS, A. B., 1979: *Using the Social Sciences*. London
- DAHEIM, H., 1986: *Wissenschaft und Praxis - am Beispiel der Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der beruflichen Fortbildung*. Typoskript. Bielefeld
- DESPANDE, R., 1979: *The Use, Nonuse, and Abuse of Social Science Knowledge*. In: *Knowledge*, Vol. 1, H. 1, S. 164 - 176
- DEWE, B., 1985: *Soziologie als „beratende Rekonstruktion“*. Zur Metapher des „klinischen Soziologen“. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft*. Sonderband 3 der Sozialen Welt. Göttingen, S. 351 - 390
- DEWE, B., 1987: *Erzeugungs- und Vermittlungsbedingungen sozialwissenschaftlichen Wissens im Kontext praktischer Handlungsmuster*. Erkenntnistheoretische, methodologische und berufssoziologische Überlegungen zum Problem der Beratungskommunikation. Habilitationsschrift. Osnabrück
- DEWE, B./SCHMITZ, E., 1984: *Zur Differenz des sozialwissenschaftlichen Wissens zum praktischen Wissen unter der besonderen Frage der Bedingungen seiner Verwendung*. Diskussionspapier zum 2. Kolloquium des DFG-Schwerpunktprogramms „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“. Typoskript. Münster
- DRERUP, H., 1987: *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis*. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim
- DUNN, W. N., 1983: *Measuring Knowledge Use*. In: *Knowledge*, Vol. 5, H. 1, S. 120 - 133
- ERAUT, M., 1985: *Knowledge Creation and Knowledge Use in Professional Contexts*. In: *Studies in Higher Education*, Vol. 10, No. 2, S. 117 - 139
- EVERS, A./NOWOTNY, H., 1987: *Über den Umgang mit Unsicherheit*. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt/M.
- FELLER, I., 1979: *Three Coins on Diffusion Research*. In: *Knowledge*, Vol. 1, H. 2, S. 293 - 312
- FIETKAU, H. - J., 1981: *Soziale Fragen in Wissenschaft und Alltag*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 1, S. 17 - 28
- GIESECKE, W., 1980: *Zur Rekonstruktion pädagogischer Handlungskonzepte hauptberuflicher Mitarbeiter an Volkshochschulen*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 30. Jg., Heft 4, S. 324 - 330
- HARTMANN, H., 1974: *Die Sozialisation von Erwachsenen als soziales und soziologisches Problem*. In: Brim, O. G. jr./Wheeler, S., *Erwachsenensozialisation*. Stuttgart, S. 126 - 162

- HEYDER, U., 1985: *Die Soziologie in der Weiterbildung*. Eine der Bedingungen für ihren Handlungserfolg. In: FRANZ, H. - W. (Hrsg.), *22. Deutscher Soziologentag*. Sektions- und Ad-Hoc-Gruppen. Opladen, S. 646 - 649
- JEHENSON, R., 1979: *The Social Distribution of Knowledge in Formal Organizations*. In: *Human Studies*, 17. Jg., H. 2, S. 111 - 128
- LAING, R. D., 1983: *Die Stimme der Erfahrung*. Köln
- LAU, C., 1984: *Soziologie im öffentlichen Diskurs*. In: *Soziale Welt*, H. 4, S. 407 - 418
- LAU, C., 1988: *Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens und argumentative Lernprozesse*. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.), *Verwendung, Verwandlung, Verwissenschaftlichung*. Analysen zur Praxis sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.
- LAUTMANN, R./MEUSER, M., 1986: *Verwendungen der Soziologie in Handlungswissenschaften am Beispiel von Pädagogik und Jurisprudenz*. In: *KZfSS*, H. 4, S. 685 - 708
- OEVERMANN, U., 1985: *Versozialwissenschaftlichung der Identitätsform und Verweigerung von Lebenspraxis*. In: LUTZ, E. (Hrsg.), *Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung*. Frankfurt/M., S. 463 - 474
- OPP, K. - D., 1967: *Zur Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien für praktisches Handeln*. In: *Zeitschrift für die gesamten Staatswissenschaften*, 26. Jg., H. 123, S. 393 - 418
- REIN, M./WHITE, S., 1981: *Knowledge for Practice*. In: *Social Service Review*, Vol. 55, H. 1, S. 1 - 41
- RONGE, V., 1988: *Weder Transfer, noch Trivialisierung: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionellen Kontexten*. In: BECK, U./BONSS, W., *Verwendung, Verwandlung, Verwissenschaftlichung*. Frankfurt/M.
- RUSS-MOHL, S., 1983: *Entzauberung der Wissenschaften*. In: *Universitas*, 38. Jg., S. 907 - 916
- SCHEUCH, E. K., 1975: *Sozialer Wandel und Sozialforschung*. In: *KZfSS*, 17. Jg., S. 1 - 48
- SCHNEIDER, H. - J., 1979: *Über das Schweigen der Philosophie zu den Lebensproblemen*.
- SCHNEIDER, H. - J., 1987: *‘Erfahrung’ in Wissenschaft und Alltag*. In: *Universitas*, 42. Jg., H. 1, Nr. 488, S. 44 - 55
- SCHULENBERG, W. et al., 1975: *Transformationsprobleme der Weiterbildung*. Braunschweig
- TENORTH, H. - E., 1984: *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, S. 49 - 68

- THOMASON, B. C., 1983: Torheit und Abenteuer. Reflexionen über die Transformation des Alltagslebens. In: GRATHOFF, R./WALDENFELS, B. (Hrsg.), Sozialität und Intersubjektivität. München, S. 208 - 227
- TIETGENS, H. (Hrsg.), 1987: Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn
- WEBER, K., 1980: Produktion, Kontrolle, Verteilung und Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 6. Jg., H. 3, S. 249 - 308
- WEINGART, P., 1975: Verwissenschaftlichung und Reflexivität als Strukturprinzipien von Lernprozessen - Zur Begründung der Notwendigkeit von Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 46: Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Stuttgart
- WEINGART, P., 1981: Wissenschaft im Konflikt zur Gesellschaft. Zur De-Institutionalisierung der Wissenschaft. In: KRUEDNER, J. VON/SCHUBERT, K. (Hrsg.), Technikfolgen und sozialer Wandel. Zur politischen Steuerbarkeit der Technik. Köln
- WEINGART, P., 1983: Verwissenschaftlichung der Gesellschaft - Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, 12, S. 225ff.
- WIELAND, W., 1987: Platons Schriftkritik und die Grenzen der Mitteilbarkeit. In: BOHN, v. (Hrsg.), Romantik. Literatur und Philosophie. Frankfurt/M., S. 24 - 44
- WINGENS, M./WEYMANN, A., 1988: Die Versozialwissenschaftlichung der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Nutzen und Innovation im Urteil der Verwender. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.), Verwendung, Verwandlung, Verwissenschaftlichung. Analysen zur Praxis sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.
- WURZBACHER, G., 1982: Probleme und Erfahrungen zu einer Didaktik des Wissenschaftstransfers. In: KZfSS, 34. Jg., S. 767 - 780