

Eckard König
Peter Zedler

EINLEITUNG

Erziehungswissenschaft hat sich stets als Wissenschaft für die Praxis verstanden. Das heißt, sie ist mit dem Anspruch aufgetreten, Wissen zu erzeugen und bereitzustellen, das für das Handeln derjenigen, die an der Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Praxis mitwirken, nützlich und erforderlich ist. In der Tradition pädagogischen Denkens verbindet sich mit diesem Anspruch die Frage nach den bei der Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Praxis zu berücksichtigenden Fragen und Problemen, nach dem hierauf zu entfaltenden möglichen wissenschaftlichen Wissen und dessen Orientierungswert für Praxis. Nur wenig Beachtung fand demgegenüber die Frage, welcher Stellenwert dem von der Erziehungswissenschaft bereitgestellten Wissen für die Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Praxis tatsächlich zukommt, in welchem Maß und in welcher Weise es de facto beansprucht und wirksam wird. Konkret: Was machen Lehrer, Erzieher, Ausbilder, Sozialarbeiter, Bildungs- und Berufsberater, Schulpsychologen, Jugendrichter, Kinderärzte und Familienberater mit dem Wissen, das ihnen die Erziehungswissenschaft als pädagogische Disziplin zur Verfügung stellt? Was geschieht im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, im Bereich der Rechtsprechung sowie im Bereich der Information und Beratung seitens der öffentlichen Medien mit entsprechendem pädagogischem Fachwissen? Kann man davon ausgehen, daß pädagogisches Wissen in all diesen Bereichen adäquat genutzt wird? Wird es „richtig“ rezipiert? Wird es überhaupt rezipiert? Welche Funktion kommt erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen in den einzelnen Feldern der Gestaltung pädagogischer Praxis zu?

Die Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahren mit dem Thema „Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens“ auf verschiedenen Arbeitstagungen sowie im Rahmen eines Symposions auf dem letzten Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft befaßt. Die Ergebnisse der in diesem Zusammenhang durchgeführten Untersuchungen werden hier vorgelegt.

Ziel dieses Bandes ist es (erstens), ein aktuelles Bild über Strukturen und Prozesse der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Handlungs- und Entscheidungsfeldern zu geben, denen für die weitere Entwicklung pädagogischer Praxis eine zentrale Bedeutung zukommt,

und (zweitens) anhand von Bestandsaufnahmen über das in Teilbereichen der Öffentlichkeit vorhandene pädagogische Wissen Bedingungen und Möglichkeiten einer wirksameren Teilhabe der Erziehungswissenschaft an der öffentlichen Gestaltung von Bildungsprozessen zu erörtern. Dazu wurden Beiträge aufgenommen, die sich mit dem Stellenwert und der Rezeption und der Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in vier Bereichen befassen:

1. im Bereich der Rechtsprechung,
2. im Bereich von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungsinstitutionen,
3. im Bereich öffentlicher Medien sowie
4. im Bereich pädagogischer Praxis.

Den Beiträgen in diesen Themenbereichen vorangestellt ist ein Beitrag von D. HOFFMANN, der sich bereichsübergreifend mit der Frage nach den Gründen für die Rezeption bzw. Nicht-Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens auseinandersetzt. An Fallbeispielen entwickelt und verdeutlicht HOFFMANN die These, daß die Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens von unterschiedlich gelagerten Verwendungsinteressen bestimmt ist, die, eingebettet in historisch-gesellschaftliche und i. e. S. bildungspolitische Problemkonstellationen, hochselektiv gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Wissensangebot wirksam werden. Außer der Verträglichkeit des produzierten Wissens mit bestimmten Verwendungsinteressen sind darüber hinaus Faktoren wirksam, die ebenso in der Adressatenstruktur wie im Modus des angebotenen Wissens verankert sind und bis hinein in unbewußte Motivkonstellationen reichen. Die von HOFFMANN aufgeführten Bedingungen für Rezeption und Nicht-Rezeption lassen den Schluß zu, daß die Rezeptionsschranken für erziehungswissenschaftliches Wissen um so geringer sind, je höher seine Konformität zum Referenzrahmen des Anwenders ist, das heißt in dessen Problem- und Begriffsapparat übersetzbar und mit seinen Zielen und normativen Optionen kompatibel ist.

Welche Hindernisse sich aus dem Referenzrahmen von Adressatengruppen für eine Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens ergeben können, zeigen besonders deutlich die Beiträge im Themenbereich Rechtsprechung.

B. SCHWENK und L. v. POGRELL zeigen auf, daß im Bereich der Rechtsprechung erziehungswissenschaftliches Wissen nur wenig Einfluß gewinnen konnte. In rechtswissenschaftlichen Arbeiten, die die in der Rechtspraxis auftretenden Konflikte und Probleme aufarbeiten, begegne man der Erziehungswissenschaft überwiegend „mit achselzuckender Resignation“. Was der Jurist für eine Begründung von Urteilen suche, nämlich allgemein anerkannte und den Streit einzelner Lehrmeinungen übergreifende norma-

tive Grundlagen, die mit geltenden Rechtsnormen vereinbar, eine Beurteilung des pädagogischen Einzelfalls zulassen, finde er nicht. Verursacht sei der periphere Einfluß der Erziehungswissenschaft in der Rechtsprechung von der Disziplin selbst. Weder habe sie sich bislang hinlänglich mit den Implikationen geltenden Rechts für Erziehung, Unterricht und Schule auseinandergesetzt, noch Grundlagen dafür geschaffen, die es erlauben, am Fall zu entscheiden, was als pädagogisch angemessen gelten kann. B. SCHWENK und L. v. POGRELL plädieren deshalb für eine normative, das heißt an die gesellschaftlichen Rechtsnormen anschließende, konkrete Handlungsalternativen entwickelnde und durch Rückkopplung auf Erziehungsphilosophie und prinzipienorientierte Erziehungswissenschaft kritisch abzusichernde Ausrichtung pädagogischer Theoriebildung.

Auf die der richterlichen Urteilspraxis vorgelagerte legislative Ebene richtet sich der Beitrag von P. FAUSER. Ausgehend von der zunehmenden Verrechtlichung pädagogischer Fragen geht der Beitrag den Komponenten dieser Entwicklung nach und untersucht für den Bereich des Schulrechts, welcher Wandel sich in den leitenden Rechtsgrundsätzen in den letzten 20 Jahren vollzogen hat. Unter Bezug auf die Bemühungen um eine Neufassung des Schulrechts und die sich abzeichnenden Ausgangspunkte für eine Weiterentwicklung der Rechtsgrundlagen in diesem Bereich, macht FAUSER deutlich, daß der Verrechtlichung pädagogischer Fragen Ansätze zu einer Pädagogisierung des Rechts korrespondieren, die als Chance begriffen, zu einer intensiveren Fortführung des Gesprächs zwischen Pädagogen und Juristen auffordern.

Ein zweiter Themenbereich befaßt sich mit dem Stellenwert und der Funktion erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik, Bildungsplanung und pädagogischen Institutionen.

P. ZEDLER untersucht in seinem Beitrag den Einfluß, den erziehungswissenschaftliches Wissen auf bildungspolitische und bildungsadministrative Entscheidungen und Maßgaben zur Schulentwicklung in NRW in der Zeit von 1980 bis 1987 hatte. An Studien über die Auswirkungen des demographischen Rückgangs der Schülerzahlen auf das kommunale und regionale Schulangebot zeigt der Beitrag auf, daß erziehungswissenschaftlichem Fachwissen durchaus eine politisch-administrative Entscheidungsrelevanz zukommt, die sich bis hinein in die Schulgesetzgebung nachweisen läßt. Für zahlreiche Probleme der Bildungspolitik sei jedoch, so ZEDLER, ein zureichendes Wissensangebot nicht vorhanden, was seinerseits den Stellenwert und den Einfluß erziehungswissenschaftlichen Wissens minimiere. Zu den Problemen, für die bislang nur ein höchst unzulängliches erziehungswissenschaftliches Problemlösungswissen vorhanden sei, gehören ein drohender Verlust des Sekundarstufen I-Angebots in zahlreichen Kommunen, Reduk-

tionen des Kursangebots in der gymnasialen Oberstufe aufgrund geringer Jahrgangsstärken, Konzentration von Schulstandorten mit beträchtlichen Gefällen in den sozialräumlichen Bildungschancen, Zentralisierung von Berufsfachklassen und regionale Schwerpunktbildung in der Berufsausbildung u. a. m. Entlang dieser Probleme vollziehe sich aktuell und bis weit in die 90er Jahre ein Umbau der Schullandschaft mit gravierenden Einschnitten und Veränderungen des Bildungsangebots. Im Zeichen einer Mitverantwortung für die pädagogische Praxis komme es in den kommenden Jahren deshalb verstärkt darauf an, Wissen bereitzustellen, das in Kenntnis der Voraussetzungen und Folgen von Problemlösungsalternativen in der Lage sei, „praktische Systemrationalität“ zu ermöglichen.

Unter welchen Bedingungen sich im allgemeinen die Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Kultusministerien vollzieht, zeigt im Sinne eines retrospektiven Erfahrungsberichts der Beitrag von W. SPIES auf. Danach wird in Kultusministerien pädagogisches Fachwissen stets im Hinblick auf politische Programme rezipiert und nur in Kombination mit anderen Erkenntnisbereichen (Statistik, Recht, Raumplanung etc.) verwandt. Handlungs- und entscheidungswirksam werde dabei pädagogisches Fachwissen nur in einer verwandelten Form. Selektion und Transformation pädagogischen Wissens seien bestimmt von vorgängigen „privaten Theorien“ der politischen und administrativen Spitzenbeamten, bildungspolitisch aktuellen Themen und Thesen, der Verträglichkeit der Forschungsergebnisse mit vorhandenen Optionen sowie der Eignung einzelner Thesen als „Schlaginstrument“ in der parlamentarischen und öffentlichen Debatte. Erleichtert werde diese Instrumentalisierung pädagogischen Wissens dadurch, daß innerhalb der Erziehungswissenschaft selbst zumeist wenig Einigkeit besteht und konkurrierende Schulen für unterschiedliche Positionen legitimatorische Argumente bereitstellen.

Erziehungswissenschaftliches Wissen – darin stimmen die Analysen von P. ZEDLER und W. SPIES überein – wird im bildungspolitisch-administrativen Bereich in starkem Maße von funktionalen Aspekten überlagert, die den Einfluß und die Wirksamkeit von i. e. S. pädagogischem Wissen stark begrenzen. Verhält es sich im Bereich Schule anders? Wie wird erziehungswissenschaftliches Wissen in pädagogischen Institutionen rezipiert? Und, welche Gründe sind für seine Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit in diesem Bereich ausschlaggebend? Diesen Fragen geht der Beitrag von H. HEID nach. Verschiedenste Indizien weisen HEID zufolge darauf hin, daß Pädagogik als System wissenschaftlich kontrollierten und bewährten Wissens in der pädagogischen Praxis weitgehend entbehrlich scheint. Gerade deshalb bestehe auch die Neigung, Pädagogik für alles und jedes zu beanspruchen, unbeschadet des Mißerfolgs, den pädagogische Programmatiken und Leistungsversprechen de facto bislang hatten. Erklärbar sei dieser Be-

fund zum einen unter der Annahme, daß die pädagogische Praxis im Bereich der Schule in Wirklichkeit als um so erfolgreicher gilt, je mehr sie den von Seiten der Theorie her deklarierten Zweck verfehlt, pädagogischer Handlungserfolg mithin gerade nicht an dem bemessen wird, was an Kriterien dazu öffentlich be- und gehandelt wird. Mehr noch spreche vieles dafür, daß derjenige, der sein Handeln an jenen nominellen Kriterien pädagogischen Handlungserfolgs ausrichtet, mit schwerwiegenden diskriminierenden Sanktionen zu rechnen hat. Damit hänge zum anderen zusammen, daß die faktischen Zwecksetzungen pädagogischer Praxis „Wahrheit“ suspendieren können, „die praktische Brauchbarkeit beliebigen Wissens praktisch wichtiger ist als dessen Wahrheit“. Wissenschaft finde dabei nur solange Verwendung, solange das bereitgestellte Wissen geeignet sei, eine Praxis zu schützen, die mit den Zwecken derer zusammenpaßt, die ihre Interessen mit und in dieser Praxis durchsetzen. Entsprechende Interessen und Bedarfslagen der Praxis schlagen sich im Wissenschaftsbetrieb als Selektionsfilter für mehr oder weniger relevante, reputationsträchtige oder erfolgreiche Wahrheiten nieder. Um so mehr gelte es deshalb, so die Konsequenz HEIDS, sich der kritischen Beurteilung der praktischen Zwecke pädagogischen Handelns zuzuwenden, einschließlich der verwendeten Mittel zu ihrer Erreichung.

Auf einen weiteren, für eine Erklärung des faktischen Stellenwerts erziehungswissenschaftlichen Wissens relevanten Aspekt macht der Beitrag von K. PRANGE aufmerksam. PRANGE geht der Frage nach, warum die Erziehungswissenschaft von sich her ein so schwieriges und wenig produktives Verhältnis zu Institutionen entwickelt hat, das seinerseits dazu geführt hat, daß der Realitätsgehalt pädagogischen Wissens vielfach höchst defizitär erscheint und die Rezeption stets hinter den Erwartungen zurückbleibe. Mit Blick auf die pädagogische Theoriegeschichte kann PRANGE zeigen, daß gerade jene Denkansätze innerhalb der Pädagogik erfolgreich wurden, die Erziehung unabhängig von besonderen institutionellen Rahmenbedingungen sahen und reflektierten. Folge u. a.: „Am Ende steht ein Katalog von Erziehungszielen, den man wahlweise als Beitrag zur absurden oder zur utopistischen Literatur ansehen kann.“ Da und soweit pädagogische Theoriebildung Begründungsformen von Erziehung und Bildung kultiviere, die mit einem gegeninstitutionellen und gegenrechtlichen Affekt einhergehen und sich gegenüber den Bedingungen moderner Organisation sperren, falle es ihr nicht nur schwer, sich im öffentlichen Diskurs zur Geltung zu bringen, vielmehr drohe ihr, zu einer Provinz für „Menschheitsbotschafter und Sinnbeschaffer“ zu werden. Kurzum: Rezeption und Verwendungsschranken sind auch und nicht zuletzt im erziehungswissenschaftlichen Wissensangebot selbst verankert und sind nur zu überwinden, wenn die Reflexion pädagogischer Praxis in Relation zu den institutionellen Rahmenbedingungen und deren Gestaltbarkeit erfolgt.

Ein dritter Themenbereich behandelt die Rezeption pädagogischen Wissens in öffentlichen Medien.

H. DRERUP zeigt in seinem Beitrag am Beispiel der Berichterstattung über die Gesamtschulforschung in Medien auf, daß die Rezeption hier nicht gängigen Rationalitätskriterien folgt, wie die wissenschaftstheoretische Diskussion über die Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens längere Zeit angenommen hat:

Die Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens läßt sich nicht nach dem Modell verstehen, daß vorhandenes Wissen praktisches Handeln vorschreibt bzw. die Entscheidung zwischen verschiedenen praktischen Alternativen (etwa in der Diskussion um die Gesamtschule) auf der Basis gesicherter Wissensergebnisse getroffen wird. Weder bietet die Wissenschaft hier ein so einheitliches Bild, noch folgt der journalistische Selektionsfilter dem Modus der Adaption und Verbreitung von Forschungsergebnissen im Wissenschaftsbereich. Durchgängig wurden weder Befunde aus der Gesamtschulforschung noch deren Kritik daran sachangemessen in den Medien dargestellt, sondern vielmehr medien- und interessenspezifisch aufbereitete Thesen und Konklusionen transportiert, die einzelnen Bildungsforschern als Derivate ihrer Forschung zugeschrieben wurden. Für die Medien ist Wissenschaft letztlich nur eine Quelle möglicher Informationen (neben Informationen aus Konferenzen, Gutachten, Gesprächen, politischen Stellungnahmen usw.), wobei pädagogische Forschungsergebnisse diese Selektionshürde nur dann überstehen, wenn die Berichterstattung hinlänglich Aufmerksamkeit beim Leser verspricht und das heißt zumeist zugleich auch, in ein vorhandenes Meinungs- und Interessenspektrum eingefügt wird.

Die These, daß die Rezeption von Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit stets von normativen Prämissen und Werten geleitet ist, wird im Beitrag von H. ZIMMER und U. BRACHT konkretisiert, der die Diskussion über Allgemeinbildung in der FAZ zwischen 1977 und 1987 analysiert. Sie zeigen auf, wie Begriffe und Argumente aus der fachwissenschaftlichen Diskussion dieses Themas unter dem Interesse einer gegen die Reform der 70er Jahre gerichteten Bildungsoffensive umgedeutet und transformiert werden. Da – so eine der dargestellten Argumentationslinien in der FAZ – die Frage eines allgemeinbildungssichernden Fächerkanons wissenschaftlich nicht lösbar sei, Wissenschaft vielmehr selbst die Krise der Allgemeinbildung mitbewirkt habe, Bildung aber andererseits stets als Gegengewicht zu Spezialisierung und vereinseitigender Rationalität verstanden wurde, sei es erforderlich, ein wertorientiertes Gegengewicht kraft Rückkehr zu einem verbindlichen Kanon geisteswissenschaftlicher Fächer zu schaffen, und zwar mittels politischer Entscheidung. Nicht zuletzt, weil die in solchen Argumentationen gewollten oder ungewollten Mißverständnisse und Ver-

kehrungen von Begriffen und geschichtlichen Zusammenhängen seitens der Erziehungswissenschaft keine Korrektur und kein konzeptionelles Gegengewicht erfahren haben, konnte sich – so ZIMMER/BRACHT – mittlerweile eine neokonservative Besetzung des Themas Allgemeinbildung in der Öffentlichkeit durchsetzen.

Ein dritter Bereich der Rezeption pädagogischen Wissens wird im Beitrag von H. -H. KRÜGER, J. ECARIUS und H. -J. v. WENSIERSKI behandelt: Die Rezeption pädagogischen Wissens in Ratgeberantworten einer Jugendzeitschrift. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, daß im Unterschied zu den 60er Jahren heute Jugendliche mittels Informationen über wissenschaftliche Befunde der Jugendforschung und der Medizin sowie über Alltagsrecht usw. „beraten“ werden. Parallel werden in zunehmendem Maße Elemente aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs übernommen. Aber auch hier zeigt sich das gleiche Ergebnis wie bei den anderen Analysen: Der Rückgriff auf erziehungswissenschaftliches Wissen stellt eine Transformation dar, in der Wissensinhalte aus ihrem Zusammenhang gelöst und trivialisiert werden. Für KRÜGER u. a. folgt daraus jedoch weder eine Distanzierung der Erziehungswissenschaft von den sich in solcher Praxis beratender Tätigkeit stellenden Problemen noch gar ein „Ende der Erziehung“, sondern vielmehr die Anforderung an pädagogische Theoriebildung, in Kenntnis der Verwissenschaftlichung der Praxis pädagogisches Handeln neu zu fundieren und der Praxis geeignete Hilfen für eine sachadäquate Verwendung zur Verfügung zu stellen.

Ein 4. Themenbereich behandelt die Rezeption pädagogischen Wissens in pädagogischer Praxis: Was geschieht mit pädagogischem Wissen in unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsbereichen?

Auch wenn es um die praktische Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen geht, kann man nicht davon ausgehen, daß pädagogisches Wissen umfassend, korrekt und der ursprünglichen Zielsetzung entsprechend rezipiert wird.

Auf einer ersten Ebene wird dieser Themenkreis im Beitrag von G. POLLAK behandelt. POLLAK geht der Frage nach, welche Auswirkungen die Verwendung pädagogischen Wissens auf die Lebensgestaltung von Individuen wie auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse besitzt. Seine zentrale und durch erste Ergebnisse im Rahmen eines Forschungsprojekts über „Industrialisierung und Lebensführung“ belegte These ist, daß pädagogisches Wissen dazu beansprucht wird, die im Gefolge gesellschaftlichen Wandels auftretenden Probleme zu individuellen Problemen der Lebensführung zu transformieren, für deren Lösung kraft „Lernen“ die Individuen haftbar gemacht werden. „Lernen“ wird damit zu einem zweckrationalen Handlungsmuster der individuellen Lebensführung, die pädagogische Ermöglichung

solchen Lernens zum Transmissionsriemen industrieller Modernisierung und zu einem ihre Dynamik begrenzenden Bindeglied.

Die beiden letzten Beiträge des Bandes von B. DEWE und M. FROMM behandeln die Verwendung pädagogischen Wissens in speziellen Bereichen pädagogischer Praxis, in der pädagogischen Beratung und Erwachsenenbildung (DEWE) sowie bei Lehrern (FROMM).

DEWEs Hauptthese ist, daß die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens innerhalb der pädagogischen Profession eine Transformation dieses Wissens beinhaltet, bei dem reflexives sozialwissenschaftliches Wissen in intuitives Deutungswissen verwandelt wird. Vor diesem Hintergrund begreift DEWE das Problem der Transformation wissenschaftlicher Informationen in den Sinnhorizont lebenspraktischer Deutungsmuster als eine pädagogische Aufgabe im besonderen der Erwachsenenbildung, durch die Fehlformen der Adaption und Anwendung vermieden und eine reflexive Verwendung wissenschaftlichen Wissens gesichert werden soll.

Grundsätzlich bestätigt sich diese These auch bei der Diskussion des Rezeptionsproblems pädagogischen Wissens bei Lehrern. Unter Rückgriff auf die Forschungstradition subjektiver Theorien gelangt FROMM zu dem Ergebnis, daß die Rezeption pädagogischen Wissens durch Lehrerstudenten oder Lehrer eben keine bloße Adaption darstellt, sondern die Umformung und Übersetzung von Wissensbeständen in die eigene subjektive Theorie beinhaltet. FROMM weist dabei in Abgrenzung gegenüber früheren Rezeptionsuntersuchungen insbesondere auf die methodischen Probleme pädagogischer Rezeptionsforschung hin: Um herauszufinden, welche Wirkung pädagogisches Wissen auf die subjektive Theorie etwa von Lehrern hat, ist es notwendig, der Frage nachzugehen, wie subjektive Theorien überhaupt entstehen, bzw. wie sie sich verändern – eine Frage, die sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht umfassend beantworten läßt.

Als gemeinsame Ergebnis aller Analysen dieses Bandes ist festzustellen, daß Rezeption pädagogischen Wissens grundsätzlich etwas anderes ist als bloße Übernahme. Rezeption ist stets Transformation: Transformation als Übersetzung in das eigene Begriffssystem, in die eigene subjektive Theorie, und Transformation als Einfügung in den eigenen normativen Bezugsrahmen, auf dessen Hintergrund Wissensbestände ausgewählt, bewertet, abgewehrt oder rezipiert werden. Pädagogisches Wissen wird also von möglichen Abnehmern genau dann rezipiert, wenn es einfügbar ist in den eigenen begrifflichen und normativen Bezugsrahmen und auf diesem Hintergrund „brauchbar“ ist, d. h. eine Lösung konkreter praktischer Fragen erwarten läßt.

Das bedeutet, daß Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens je nach den Abnehmern und deren Arbeitsfeld unterschiedlich ist.

Für Juristen sind andere Bezugspunkte und andere Beurteilungskriterien der praktischen Relevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens maßgeblich als etwa für Journalisten oder für Vertreter der Bildungsverwaltung, für Berater oder Lehrer. Das institutionelle Aufgaben- und Arbeitsfeld legt als ein vorgängig bestehender Verwendungskontext erziehungswissenschaftlichen Wissens Bedingungen fest, unter denen erziehungswissenschaftliches Wissen Handlungs- und Entscheidungsrelevanz erhält.

Mit diesen Bedingungen verknüpft sind Anforderungen an das erziehungswissenschaftliche Wissen, die sich insbesondere hinsichtlich der Art des nachgefragten Wissens auswirken. So verlangt die Rechtsprechung nach Wissensbeständen, die in Übereinstimmung mit geltenden Rechtsnormen unstrittige Festlegungen über pädagogisches Handeln enthalten und die konkret genug sind, um strittige Fälle zu entscheiden, während z. B. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung Wissensbestände nachfragen, die geeignet sind, künftige Probleme erkennbar zu machen, zu treffende Entscheidungen abzusichern und vorzubereiten sowie pädagogisch legitimieren zu können. Journalisten fragen Wissen nach, das eingängig, aktuell und in die Gesamtintention einfügbar sein muß, während Erwachsenenbildner und Lehrer Wissen benötigen, das sich möglichst problemlos in ihre eigene subjektive Theorie einfügen läßt und zugleich neue Handlungs- oder Deutungsmöglichkeiten aufzeigt oder zur Legitimation der eigenen Praxis dienen kann.

Was also aus dem Wissensangebot herausselektiert wird und wie es in die subjektive Sicht und das Bezugssystem der Anwender transformiert wird, ist somit letztlich bestimmt durch die Interessen, Erwartungshorizonte, die vorhandenen Problemkonstellationen, Nützlichkeitsabwägungen und vorgängig erworbene Vorstellungen über pädagogische Praxis und deren Aufgaben.

Diesen Zustand zu beklagen, wäre ebenso kurzfristig wie letztlich unwirksam. Denn die Selektion und Transformation bestimmter Arten von Wissen ist kein beklagenswerter Einzelfall im Bereich der Erziehungswissenschaft, sondern ist der Normalfall jeglicher Rezeption überhaupt.

Aber dieser Normalfall von Rezeption als Transformation hat dann notwendigerweise Konsequenzen für die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Die erste Konsequenz ist die in diesem Band für die Erziehungswissenschaft erstmals explizit gezogene: Da der Erziehungswissenschaft als praktischer Disziplin der Umgang mit ihrem Wissen in der Praxis nicht gleichgültig sein kann, ist eben dieser Umgang im Rahmen pädagogischer Forschung zu thematisieren.

Eine weitere Konsequenz deutet sich an: Verstärkt gilt es, die Faktoren zu thematisieren, die eine „angemessene“ Rezeption pädagogischen Wissens

in der Praxis fördern. Was sich damit abzeichnet, sind Aufgaben, die im Rahmen der Erziehungswissenschaft anstehen. Einige seien hier angedeutet:

- Die Aufgabe, pädagogisches Wissen als Lehrbuchwissen zu systematisieren. Das in einem Lehrbuch systematisierte Wissen (das durchaus nicht einheitlich sein muß, sondern auch einen Überblick über verschiedene Auffassungen geben kann) läßt sich leichter rezipieren als eine Fülle von widersprüchlichen Einzeluntersuchungen.
- Die Aufgabe, erziehungswissenschaftliches Wissen in Alltagstheorien zu übersetzen. Das ist ein im Rahmen von manchen Naturwissenschaften wie Physik und Biologie gleichsam selbstverständliches Vorgehen: Wissenschaftliches Wissen populärwissenschaftlich aufzuarbeiten, was damit letztlich die Bedeutsamkeit eben dieses Wissens und die Akzeptanz erhöht.
- Die Aufgabe, wissenschaftliche Begleitung pädagogischer Praxis (sei es im Rahmen von individueller Beratung, im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von pädagogischen Systemen oder bei deren Kritik) auch stets als Transformationsprozeß zu begreifen: Pädagogisches Wissen als systematisiertes Wissen kann für sich genommen nicht das alleinige Kriterium zur Lösung praktischer Probleme sein. Aber es kann solche Entscheidungen transparent machen, wenn es gelingt, das pädagogische Wissen dabei in die subjektive Theorie und die lebenspraktischen Fragen der Adressaten zu transformieren. Denn nur dann wird es überhaupt nur adaptiert und kann von den Adressaten als Hilfsmittel zur Lösung praktischer Probleme begriffen werden.

Pädagogik so wurde eingangs gesagt, hat sich immer als Wissenschaft von der Praxis verstanden. Aber dabei bestand leicht die Gefahr, diese praktische Relevanz als bloße Übertragung zu deuten. Aufzuzeigen, daß Handlungsrelevanz pädagogischen Wissens immer Transformation dieses Wissens in die Sprache und die normativen Vorstellungen der Adressaten bedeutet, ist entscheidendes Ergebnis dieses Bandes.

Besonderer Dank gilt an dieser Stelle K. PRANGE, der die erste Arbeitstagung der Kommission zum Thema Rezeption pädagogischen Wissens ausrichtete und einen Großteil der Korrekturarbeiten für diesen Band übernahm.

Weiterer Dank der Herausgeber und Mitautoren des Bandes gebührt G. POLLAK, der für die Erstellung der Druckvorlage sorgte und dem Band eine leserfreundliche Fassung gab, und W. SCHÖNFELD vom Rechenzentrum der Universität Regensburg, der die EDV-mäßige Aufbereitung der Texte mit dem rechenzentrumspezifischen Satzprogramm RZTeX durchführte.