

## Einleitung der Herausgeber

Es geht in diesem Buch um ein altes Problem sowie um neue Zugangsweisen zu diesem Problem. Wenn es richtig ist, daß nur diejenigen Fragen, die ihre vielen Antworten überlebt haben, zu den "klassischen Fragen" – in diesem Fall der Pädagogik – gerechnet werden dürfen, so kann man die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis, Erkenntnis und Gestaltung, von Wissen und Handeln ... sicherlich hierzu zählen. Auch die in diesem Band dokumentierten Zugangsweisen und Vorschläge sind von daher als – durchaus heterogene – Annäherung an ein Problem zu sehen, nicht jedoch als endgültige Antworten, welche die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis ein für allemal beantworten wollen.

Ein derartiger Anspruch kann schon deshalb nicht erhoben werden, weil man sich innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik weder darüber einig ist, wie das Problem – Theorie-Praxis-Verhältnis – zu konzeptualisieren ist, noch darüber, wie Lösungsvorschläge auszusehen haben, die sich diesem Problem sinnvollerweise zuordnen lassen. Hiermit zusammenhängend ist strittig, mit welchen theoretisch-methodischen Mitteln welcher Disziplinen dieses Problem anzugehen ist. Ist es – nur oder vornehmlich – Sache der Philosophie der Erziehung und/oder der Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft, darüber nachzudenken, wie das Problem konzeptualisiert und gelöst wird, werden kann, werden soll? Oder ist es vornehmlich eine Aufgabe der sogenannten Technologiephilosophie, Lösungsvorschläge für das von ihr rekonstruierte Problem einer Theorie-Praxis-Vermittlung zu liefern? Oder ist es primär eine Angelegenheit der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung, zur konzeptuellen Bestimmung und Lösung dieses Problems beizutragen? Oder kann und muß eine Theorie-Praxis-Vermittlung immer nur im Kopf (oder Gemüt) eines Praktikers hergestellt (und eben auch nur dort untersucht) werden? Und strittig ist schließlich auch noch, ob und wie die jeweiligen disziplinären Zugangsweisen samt ihren Resultaten miteinander konkurrieren können und sollen. Sind beispielsweise philosophische Deutungen auf Kenntnisse angewiesen, wie sie von Seiten einer empirischen Verwendungsforschung zu erwarten sind, zumal sie – wenn auch häufig unausgewiesen – Annahmen über faktische Zusammenhänge von 'Theorie und Praxis' enthalten? Diese Annahmen könnten dann durch Verwendungsforschung überprüft und kritisiert werden, wie umgekehrt grundlegende Annahmen der Verwendungsforschung Gegenstand philosophischer Analyse und Kritik sein könnten. Die neuere erziehungswissenschaftli-

che Diskussion der Probleme einer Nutzung und Verwendung der Pädagogik geht von der Möglichkeit und Notwendigkeit dieser wechselseitigen Kritisierbarkeit aus. Dabei hat sie die grundlegenden Annahmen und Leitformeln der Theorie-Praxis-Diskussion, welche die philosophischen und wissenschaftstheoretischen Selbstverständigungsversuche der Pädagogik bestimmen bzw. bestimmt haben, und die konzeptuellen Grundlagen sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung einer umfangreichen Kritik unterzogen.

Traditionell hat die Pädagogik sich ausgehend von der Praxis der Erziehung definiert als 'Wissenschaft von der Praxis für die Praxis' der Erziehung. Dieses Selbstverständnis hat in unterschiedlichen Varianten in der Pädagogik die philosophische Theorie-Praxis-Debatte bestimmt, in der man sich bemühte, das Verhältnis von pädagogischer Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Praxisfeldern zu klären (vgl. OELKERS 1984). In diesen Beiträgen, die häufig auch als "Selbstrechtfertigung der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft" (SCHMIED-KOWARZIK/BENNER 1970, S. 618) verstanden worden sind, werden die mit dieser Leitformel einer 'Wissenschaft von der Praxis für die Praxis' angedeuteten Aufgaben einer Theorie-Praxis-Vermittlung unterschiedlich rekonstruiert. Häufig fungiert "der Erzieher" in seiner doppelten Eigenschaft als "Adressat der Theorie und als Akteur der Praxis" (ibid., S. 619) als die Figur, die in der Konstruktion des Theorie-Praxis-Verhältnisses als eines Interaktionsverhältnisses von Theoretikern und Praktikern die Vermittlung zwischen "der Theorie" und "der Praxis" ermöglichen soll (andere potentielle Adressaten der Pädagogik wie z.B. Administration, Öffentlichkeit etc. werden nicht berücksichtigt), wobei allerdings nicht absehbar ist, *wie* diese Vermittlung zu erfolgen hätte. Andere Vorschläge, die in der pädagogischen Diskussion als eine Einlösung der in der Leitformel der 'Wissenschaft von der Praxis für die Praxis' enthaltenen generellen Intention propagiert worden sind (z.B. Vermittlung durch den pädagogischen Takt – HERBART, Verknüpfung durch das gemeinsame Ethos von Theoretikern und Praktikern – WENIGER) vermögen ebensowenig, Formen des Austausches zwischen den unterschiedlichen außerwissenschaftlichen Praxisfeldern und der wissenschaftlichen Pädagogik "zu erfassen, geschweige denn zu steuern" (OELKERS 1984, S. 31 f.). Weder gibt es "die Theorie", sondern allenfalls Gemengelagen unterschiedlichster, einander widersprechender Mutmaßungen, noch lassen sich theoretische Diskurse der akademischen Theoretiker unmittelbar in die "ganz andere Theorielage praktischer Diskurse" von Praktikern transferieren (ibid., S. 35). Diese Arbeitsteilung, ablesbar auch an der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems, läßt sich nicht rückgängig machen; die mit der Formel einer 'Wissenschaft von der Praxis für die Praxis' unterschwellig propagierte "Verschmelzungsvision" (ibid.) ist nicht realisierbar. Sie igno-

riert die Diskontinuität der Problemlagen von Wissenschafts- und Praxisssystemen sowie die Unterschiedlichkeit und Komplexität der Wissenslagen innerhalb dieser Systeme (vgl. hierzu SPINNER 1988; TEN-ORTH 1987), eine Unterschiedlichkeit, die auch deshalb nicht wahrgenommen worden ist, weil das analytisch-begriffliche Rüstzeug nicht vorhanden war, mit dem man die jeweiligen Wissenslagen und ihre Differenz konzeptuell hätte abbilden und methodisch gesichert erfassen können. Dies ist jedoch nicht als Mangel empfunden worden; man hatte gelernt, mit einer solchen Forschungslücke zu leben. Der in der Leitformel der 'Wissenschaft von der Praxis für die Praxis' enthaltenen Selbsteutung der Pädagogik blieben harte Realitätskonfrontationen erspart – nicht zuletzt deshalb, weil sie sich ihnen nicht selten entzog. Auf Mutmaßungen, die Pädagogik entspreche diesem Selbstbild nicht oder nicht in dem gewünschten Maße, konnte man normativ reagieren ('Um so schlimmer für...!') und die mit der Leitformel propagierte generelle Forderung stets erneut vorbringen und bekräftigen.

Auch die wissenschaftstheoretische Diskussion in den 60er und Anfang der 70er Jahre hat sich – was die Verwendungsproblematik angeht – vornehmlich an "Praxisideen ohne Praxiserfahrungen" (BECK/BONSS 1985, S. 610) orientiert und real vorhandene Praxisverhältnisse weitgehend ignoriert. Der Umgang mit Verwendungsproblemen wurde auf der Basis der Annahme einer Strukturidentität von Erklärung und technologischer Prognose als "exercise in deduction" (AGASSI) rekonstruiert oder als ein Sonderproblem rationaler Praxis gedeutet, für die man glaubte, durch Generalisierung und Universalisierung methodologischer Regeln und Prinzipien – die ursprünglich für die Prüfung von Theorien gedacht waren – zu vermeintlich universalrelevanten Regeln und Prinzipien jedweder rationaler Praxis eine Konzeption geliefert zu haben (vgl. hier SPINNER 1974, S. 224 ff.; DRERUP 1987). Diese Vorschläge von Wissenschaftstheoretikern sind allerdings wenig hilfreich; das intendierte Rationalitätskontinuum 'von der Wissenschaft zur Praxis' (oder: 'Von gutem, d.h. wissenschaftlich approbiertem Wissen über richtige Verwendung zur besseren, rationaleren Praxis!') läßt sich auf diese Weise nicht herstellen. Weder liefert Erziehungswissenschaft im erforderlichen Maße wissenschaftlich aufbereitetes Wissen, das als Theorie im kritisch-rationalistischen Sinne zu qualifizieren ist und sich technologisch umformulieren ließe, noch läßt sich praktisches Handeln als 'angewandte Theorie' oder 'angewandte Wissenschaft' deuten bzw. direkt aus generalisierten methodologischen Prinzipien 'ableiten'. Das Mißverständnis von Praxis als angewandter Wissenschaft resultiert aus Fehldeutungen von Wissenschaftlern, die glauben, Technologien seien gleichsam natürliche Implikationen von Wissenschaft. Es resultiert aber ebenso aus Selbstmißverständnissen von Praktikern, die meinen, ihre Praxis mehr oder minder direkt aus wissenschaftlichen Theorien

'ableiten' zu können oder zu müssen (ibid., S. 30 ff.; KEUPP/STRAUS/GMÜR 1989) sowie schließlich aus einem diffus verwandten Begriff von Theorie, der als "umbrella term" (FEYERABEND) für kognitiv-normative Gemengelagen verwandt wird, die jedoch methodologischen Ordnungsvorstellungen (Systematik, Hierarchisierbarkeit, Homogenität etc.) nicht entsprechen.

Die Fehlinterpretation von Praxis als angewandter Wissenschaft/Theorie – eine 'unwirkliche', aber wirkungsvolle Deutung – hat jedoch trotz aller Kritik eine erstaunliche Überlebensfähigkeit, die weniger auf ihre Tauglichkeit zur Beschreibung realer Verhältnisse als vielmehr auf ihren extrafunktionalen Nutzen (z.B. für professionsfreundliche Selbstdarstellungen von Wissenschaftlern und Praktikern, für öffentlichkeitswirksame Inszenierungen politischer Maßnahmen etc.) zurückzuführen ist. Professionspolitische Gründe sind es aber auch, die im Zusammenhang mit wissenschaftlich fundierter Kritik im Rahmen der neueren technologiephilosophisch orientierten Diskussion seit Mitte der 70er Jahre von Psychologen und Pädagogen gegen diese populäre Deutung vorgebracht worden sind: Die Doktrin, derzufolge die Berufspraxis von Pädagogen/Psychologen in der Anwendung der von der jeweiligen akademischen Bezugsdisziplin bereitgestellten Theorien, Methoden und Resultaten bestehe, sei falsch und gefährlich. Sie mache die akademische Wissenschaft bei den Praktikern unglaubwürdig und schade der Entwicklung der jeweiligen Disziplin, weil sie diese nur im Blick auf Anwendbarkeit legitimiere und somit Tendenzen unterstütze, Wissenschaft auf Technologie und Berufsvorbereitungskunde zu reduzieren (so z.B. HERRMANN 1979, S. 128 für die Psychologie). Die Vorstellung von Praxis als angewandter Wissenschaft wird von diesen Kritikern aufgegeben zugunsten einer Auffassung, welche die Bereiche der Wissenschaftsentwicklung, der Technologieentwicklung und der (sozialtechnischen) Praxis als relativ eigenständige Problembereiche unterscheidet. Zugleich werden auf der Grundlage des Ansatzes von BUNGE neue Konzepte (v.a. das der "technologischen Regel") übernommen und erweitert (vgl. den Begriff des "persönlichen Hintergrundwissens"), mit deren Hilfe die Wissenslage der (nicht forschenden) Praktiker rekonstruiert werden soll.

Im Rahmen der Entwicklung und Ausarbeitung dieses Ansatzes beschränkte man sich im wesentlichen auf eine Rekonstruktion von Problemlagen auf der Ebene von Praktikern/Klienten-Interaktion in berufstypischen Situationen und klammerte Probleme der Institutionenberatung und der durch die öffentlichen Medien vermittelten Nutzung von Wissenschaft aus. Auch in dem so eingegrenzten Forschungsbereich erwiesen sich jedoch die verwandten Konzepte (v.a. die "technologische Regel") nur als partiell taugliche bzw. mit den verfügbaren Kennt-

nissen kaum rekonstruierbare Forschungsbegriffe ("persönliches Hintergrundwissen"). Dies wird bei Forschungsprogrammen deutlich, die sich zum Ziel gesetzt haben, Theorie-Praxis-Probleme im direkten Zugriff von seiten der Wissenschaft durch den Austausch "naiver Theorien" von Praktikern gegen wissenschaftliche approbierte "objektive Theorien" zu lösen. Die Schwierigkeiten dieser Austauschprogramme – erkennbar an der Auseinanderentwicklung von Forschungsprogrammatisierung und Forschungspraxis – resultieren vor allem aus Annahmen über Aufbau und Funktionsweise handlungsleitender Kognitionen, Strukturparallelität wissenschaftlicher und "naiver" Theorien und Analogien im Umgang von Wissenschaftlern und Praktikern mit Theorien. Diese Annahmen, die methodisch und konzeptuell vorentscheiden, was Gegenstand der theoretisch-empirischen Arbeit zu sein hat, sich jedoch im Forschungsprozeß als unhaltbar und revisionsbedürftig erwiesen haben (vgl. TERHART, in diesem Band; DRERUP 1987, S. 198 ff.), sind noch sehr stark orientiert an einfachen wissenschaftszentrierten Vorstellungen darüber, wie wissenschaftliches Wissen verwandt wird, werden kann bzw. soll. Sie kombinieren ein instrumentalistisches Verständnis von wissenschaftlichem Wissen als Steuerungsressource mit einem rationalistischen Verständnis von Handeln, das als wissensgeleitet bzw. -determiniert aufgefaßt wird. Darüber hinaus gehen sie von der selbstverständlichen Annahme aus, daß wissenschaftliches Wissen jedem anderen Wissen überlegen und daher vorzuziehen sei (vgl. BUCHMANN 1984). Wissenschaftlich approbiertes Wissen müsse deshalb in technologisch aufbereiteter Form und nutzerfreundlicher Aufmachung möglichst schnell und umfassend an die Abnehmer weitervermittelt werden, damit diese ihre Probleme mit Hilfe dieses Wissens lösen können. Probleme gesellschaftlicher Praxis werden aus dieser Perspektive weitgehend auf Wissensdefizite bzw. Nutzungsdefizite bei bereits vorhandenem Wissen zurückgeführt.

Diese Sichtweise teilen die Befürworter einer sozialtechnologischen Lösung der Theorie-Praxis-Problematik mit den Protagonisten der sich etablierenden sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung, die sich im Kontext der Innovations-, Disseminations- und Diffusionsforschung und der Forschung zum geplanten sozialen Wandel entwickelt hat. Auch die frühe sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung (zur Geschichte vgl. WINGENS 1988) ging wie die Modelle sozialen Wandels von der selbstverständlichen Annahme aus, daß die Verbesserung des Wissens durch 'Verwissenschaftlichung' zu besseren Entscheidungen und somit zu einer besseren Praxis führe. Sie unterstellte in Übereinstimmung mit vielen Innovations- und Diffusionsstudien, daß wissenschaftliches Wissen möglichst schnell entsprechend den Intentionen der Lieferanten dieses Wissens instrumentell genutzt werden müsse, wissenschaftliche Innovationen 'gut' und möglichst schnell

durchzusetzen seien (vgl. ZALTMAN 1979), und bemühte sich, Modelle zu entwickeln und zu erproben, die diesen Prozeß der Verwendung wissenschaftlichen Wissens optimieren halfen. Das Verwendungsproblem wird auf dem Hintergrund dieser Annahmen zunächst vor allem als ein *technisches* Problem wahrgenommen, bei dem es darum geht, den Transfer wissenschaftlichen Wissens sowie die Interaktion der beteiligten Instanzen möglichst optimal zu gestalten. Hierbei orientiert man sich vor allem an Studien zur Diffusion technischer Neuerungen und läßt sich bei konstruktiven Entwürfen von Erfahrungen leiten, die man in diesen Bereichen der Innovations- und Diffusionsforschung gewonnen hat.

Die optimistischen Erwartungen, die in den 60er und 70er Jahren mit der Kompensation von (sozialwissenschaftlichen) Wissens- bzw. Nutzungsdefiziten bei bereits vorhandenem Wissen verbunden werden, sind Ausdruck gesellschaftlicher Stimmungslagen, die den damaligen Reformbewegungen zuzuordnen sind. Diese Stimmungslagen liefern *kein Abbild realisierter Beziehungen* zwischen den Sozialwissenschaften und den gesellschaftlichen Praxisfeldern. Dies gilt auch für die veränderten, sehr negativ gehaltenen Bilanzen der Verwendung bzw. Nichtverwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, wie sie Ende der 70er Jahre, Anfang der 80er Jahre gezogen werden (vgl. WINGENS 1988, S. 24 ff.; KARAPIN 1986; HUTCHINS 1989; KENNEDY 1989). Beide Stimmungslagen – die optimistische wie die resignativ-skeptische – liefern jedoch Anlässe, Verwendungsforschung zu betreiben; die optimistische deshalb, weil man konstruktive Hilfen erwartet, die skeptisch-resignative, weil man Enttäuschungen zu verarbeiten hat, nachdem Wirkungshoffnungen sich als Wirkungsmythen erwiesen und die tradierten Formen wissenschafts- und technologiephilosophischer Verwendungsdispute sich als wenig hilfreich erwiesen haben. Insofern profitiert Verwendungsforschung von den Schwächen der wissenschaftszentrierten Verwendungsdiskussionen, wie sie von Wissenschafts- und Technologiephilosophen geführt worden sind, von den optimistischen Erwartungen aus den Zeiten der Wissenschaftsgläubigkeit und von den Enttäuschungen dieser Erwartungen. Die beträchtliche Aufmerksamkeit, die Verwendungsforschung derzeit in der Soziologie (BECK/BONSS 1989 a), in der Psychologie (z.B. LÖSEL/SKOWRONEK 1988) und in der Erziehungswissenschaft (KÖNIG/ZEDLER 1989) auf sich zieht, belegt dies. Sie ist auch Indiz für die Unsicherheit, ja bisweilen Ratlosigkeit dieser Disziplinen hinsichtlich ihrer Identität, ihrer Verwendbarkeit und ihrer Außenlegitimation gegenüber Instanzen, die Nutzbarkeitsnachweise einklagen. Verwendungsforschung – so könnte man meinen – kommt wie gerufen und hat hierfür die notwendigen Hilfsmittel zur Überwindung der Situation bereitzustellen.

Nur sind diese Hilfslieferungen in dem erforderlichen Umfang bisher nicht zustande gekommen! Auch sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung hat die Hoffnungen, die man in sie gesetzt hat, bisher nicht erfüllt, unterliegt sie doch selbst den Bedingungen, die sie erforscht. Vielmehr hat die neuere Diskussion innerhalb dieser sich etablierenden Forschungsrichtung darauf aufmerksam gemacht, daß grundlegende Annahmen der alten "naiven" (BECK), wissenschaftszentrierten Verwendungsforschung sich nicht aufrechterhalten lassen (Rationalitätsmonopol bzw. generelle Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens gegenüber anderen Wissensformen; Wissenschaft als Garantin von mehr Sicherheit sowie der Versachlichung von Auseinandersetzungen etc. – vgl. BECK/BONSS 1989 a, S. 12 ff.), daß die Grundbegriffe dieser wissenschaftszentrierten Verwendungsforschung einer Revision bedürfen (WEISS 1982), und daß die Fülle der Publikationen zu Verwendungsproblemen daher einen entscheidenden Mangel hat, weil "die theoretisch-konzeptionellen Unschärfen der verwendungstheoretischen Grundbegriffe die Publikationsfülle zur Verwendungsthematik zu einer bloßen Ansammlung disparater und impressionistischer Studien machen, die systematische und empirisch fundierte theoretische Generalisierungen kaum zulassen" (WINGENS 1988, S. 27). Von anderen Autoren wird dieses Theoriedefizit auch auf die eher pragmatischen Interessen vieler Forscher zurückgeführt, die nur Gründe für die Verwendung bzw. Nichtverwendung von Wissen herauszufinden versuchten und an der Prüfung von Generalisierungen ein eher geringes Interesse hatten (LOVE 1985, S. 350 ff.). Generalisierungen erweisen sich jedoch, sofern sie überhaupt anzutreffen sind, angesichts der Fülle divergierender Resultate und differenter Interpretationen als nur sehr beschränkt überlebensfähig. Mit anderen Worten: Verwendungsforschung zersetzt die vermeintlichen Gewißheiten überkommener Annahmen, ohne neue Sicherheiten zu stiften. So resümieren BECK/BONSS (1989 b, S. 196, Anm. 1) am Ende einer fünfjährigen Forschungsphase, daß der Forschungsstand eher durch Unübersichtlichkeit gekennzeichnet sei, daß die Situation nicht eindeutig, sondern "leichter negativ zu bestimmen" sei "gegen den falschen Konsens der bisherigen Kontroversen" (Sozialtechnologie versus Aufklärung) "als positiv in den aufgedeckten Wirklichkeiten und Perspektiven" (ibid.).

Auch sozialwissenschaftliche Verwendungsforscher registrieren damit eine Entwicklung, die für sozialwissenschaftliche Forschung generell zuzutreffen scheint (vgl. hierzu COHEN/GARET 1975), daß nämlich mehr und methodisch bessere Forschung nicht zwangsläufig zu mehr Konvergenz der Ergebnisse und der Ergebnisinterpretationen führen muß, sondern zunehmende und schließlich kaum mehr zu überwindende Divergenz erzeugt, und zu mehr Unübersichtlichkeit führt, die auch als Indiz für die Komplexität von Problemlagen gewertet werden kann,

welche sich mit den simplifizierenden Annahmen wissenschaftszentrierter Sichtweisen nicht beschreiben lassen. Die Forschungsdiskussion über Verwendbarkeitsprobleme führt offensichtlich nicht dazu, daß – gleichsam im Sinne einer Residualtheorie der Wahrheit – nach Ausräumung der Irrtümer "naiver" Verwendungsforschung am Ende eine bewährte, konsistente allgemeine Theorie der Verwendungsforschung verbliebe, die man, ergänzt durch Zusatzannahmen, in allen Praxisfeldern anwenden könnte. Mehr Wissen über Verwendungsprobleme führt offensichtlich vorerst nicht zu mehr Übersichtlichkeit und zu mehr Orientierungssicherheiten für Wissenschaftler und Praktiker. Auch Verwendungsforschung tut gut daran, sich *nicht* den 'pädagogischen' Anspruch zu eigen zu machen, Wissenschaft von der und für die Praxis der Verwendung von Wissenschaft sein zu müssen.

In der Erziehungswissenschaft scheinen, was Verwendungsforschung angeht, derzeit nur noch bescheidenere Ansprüche realisierbar zu sein. Der Verwendungsdisput eröffnet nach der sozialwissenschaftlichen Wandlung und der Aufgabe normativer Theorie-Praxis-Ideen zugunsten offener Fragestellungen die Möglichkeit, Fixierungen auf tradierte Problemformeln zu überwinden und zugleich das Überleben dieser Formeln in der öffentlichen Selbstrepräsentation der Disziplin und der Profession der Pädagogen verständlich machen zu können. Des weiteren verdeutlicht dieser Disput, wieviel unterschiedliche Formen des Umgangs mit Wissenschaft(lern) in Praxisfeldern und deren Institutionen anzutreffen sind und in wie unterschiedlicher Weise diese sich beschreiben lassen. Diese Vielfalt ist durch unspezifiziert gehaltene Ideen von "Sozialtechnologie", "Aufklärung" und "Legitimation" eher verdeckt worden. Darüber hinaus haben sich deren häufig nicht explizierte Prämissen im Gefolge der realistischen Wendung der Verwendungsdiskussion als unhaltbar erwiesen. Diese feststellbaren variantenreichen Formen der Ausgestaltung des Verhältnisses von Erkenntnis und Gestaltung erlauben wiederum unterschiedliche Formen theoretischer Verarbeitung und Interpretation, von denen man mehr Aufschluß über die jeweiligen Wissenslagen und Situationskontexte erwarten kann. Wenn – wie zu erwarten ist – die kognitive Gemengelage, die sich im Verwendungsdisput herausgebildet hat, so bald nicht von umfassenden 'Supertheorien' verdrängt wird, muß man das nicht unbedingt nur als Nachteil werten. Auf diese Weise bleibt der Disziplin ein Zustand fehlerfreundlicher kognitiver Varietät erhalten.

Angesichts dieser gleichzeitig durch starke Bewegung wie durch Ratlosigkeit gekennzeichneten Diskussionslage erproben die in diesem Band gesammelten Beiträge neue Zugangsweisen. Gemeinsam ist ihnen das Bemühen um eine 'an den Tatsachen selbst' ansetzende Erfassung und Analyse des Vermittlungsverhältnisses von Theorie und Praxis, von

Erkenntnisbildung und Gestaltungsnotwendigkeit in der Erziehung. – Die ersten drei Beiträge behandeln die Thematik auf einer allgemeinen, d.h. für die Erziehungswissenschaft insgesamt bedeutsamen Ebene:

MICHAEL WINKLER geht den Gründen für das derzeit vielbeklagte Schattendasein der gestern noch stark nachgefragten Erziehungswissenschaft nach. Er beschreibt, auf welchen außerwissenschaftlichen Foren erziehungswissenschaftliches Wissen (noch) sichtbar wird und in welchen Kontexten man es "verwertet". Schließlich entwickelt er unter Einschluß historischer Erfahrungen Überlegungen zur "öffentlichen" Rolle von Erziehungswissenschaft: "Indem sie ... selbst zur Modernisierungsinstanz wird, induziert sie paradoxerweise ihren eigenen Geltungsschwund". Das Verschwinden der Erziehungswissenschaft hält er für einen Normalisierungsprozeß, in dessen Verlauf die Pädagogik ihren spektakulären Charakter abstreifen könne.

HEINER DRERUP fragt nach der Rolle und Präsentation von Erziehungswissenschaft in den Medien. Nach einer Übersicht über die allgemeinen Probleme der Wissenschaftsberichterstattung analysiert er, auf welche Weise, mit welchen Mitteln und unter Zugrundelegung welcher Interessen Forschungsergebnisse von bzw. in den Medien wahrgenommen, selektiert, interpretiert und präsentiert werden. Insbesondere ist aufschlußreich, wie aufgrund der Kontextdifferenz zwischen Forschung und Medienöffentlichkeit es zu systematischen Mißverständnissen kommen *muß* – die in einem so ideologisch hochbesetzten Feld wie dem der Bildungspolitik natürlich ganz besonders gravierender Natur sind.

HEINZ-ELMAR TENORTH wählt als Ansatzpunkt für seine Analyse die pädagogischen Berufe in ihrem Verhältnis zur wissenschaftlichen Disziplin 'Pädagogik'. Dabei legt er sein Hauptaugenmerk auf die im historischen Prozeß der Entwicklung von Pädagogik als Beruf und als Disziplin auftretenden Situations- und Krisenbeschreibungen. Er plädiert für eine Akzentuierung der Differenz zwischen beiden Bereichen, um falschen Erwartungen entgegenzutreten und dadurch wechselseitige Lernmöglichkeiten eröffnen zu können.

Die folgenden sechs Beiträge wenden sich jeweils einem besonderen Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung resp. pädagogischen Praxis zu: Familienberatung, Unterricht, Schulentwicklungsplanung, Sozialpädagogik, Jugendpolitik, Alternativpädagogik.

ECKHART KÖNIG untersucht Probleme der Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel der *psychologischen Beratung*. Als empirische Grundlage zieht er Texte von Interviews mit Beratern sowie Video- und Tonbandmitschnitte von Beratungsgesprächen heran. Anhand dieses Materials werden das aussagen-orientierte, das konstrukt-orientierte sowie das methoden-orientierte Modell der Rezeption wis-

senschaftlicher Erkenntnisse erläutert und bewertet. Indem er Rezeption als Transformation versteht, kommt KÖNIG zu einer eher optimistischen Beurteilung der Relevanz sozialwissenschaftlichen Wissens für praktische Gestaltungsprobleme.

EWALD TERHARTS Beitrag wendet sich Fragen der Rezeption und "Verwendung" erziehungswissenschaftlichen Wissens durch *Lehrer* zu. Leitfrage ist, ob und wie Lehrer wissenschaftliches Wissen in ihre "subjektiven Theorien" des Unterrichts einbauen, sich neue Erfahrungen an-verwandeln. Der Autor diskutiert drei auf diese Problemstellung bezogene Forschungsprogramme: den kognitiven, den interaktionistischen sowie den entwicklungstheoretischen Ansatz. Als Konsequenz plädiert er für eine präzise Beachtung der Differenz der Regeln, die für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisbildung einerseits und der praktischen Gestaltung pädagogischer Situationen andererseits gelten – eine Differenz, die sich auch in der Differenz der jeweils gültigen Textsorten manifestieren müsse.

PETER ZEDLER geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwieweit und in welcher Form erziehungswissenschaftliches, genauer: bildungsplanerisches Wissen in Entscheidungen zur *Schulentwicklungsplanung* eingeht. Nach einer differenzierten Übersicht über die Entwicklung und die aktuelle Problemlage in der Schulentwicklungsplanung beurteilt der Autor den Stellenwert erziehungswissenschaftlicher und anderer Wissensbestände bei der Diagnose von Problemen, der Entwicklung von Handlungsstrategien sowie der Umsetzung von Maßnahmen innerhalb auf den verschiedenen Ebenen der Schulentwicklungsplanung. Erziehungswissenschaftliches Wissen kommt demzufolge zu Beginn und am Ende eines Planungsprozesses zum Zuge: bei der Diagnose von Problemen und bei der "öffentlichen Akzeptanzsicherung" von getroffenen Entscheidungen. Für die unmittelbare Planung und Gestaltung von Maßnahmen sind dagegen rechtliche, finanzielle und ökonomische Argumente ausschlaggebend. – In einem Anhang verdeutlicht GÜNTER RÜDELL die Auswirkungen dieser generellen Probleme 'vor Ort' anhand eines Fallbeispiels.

CHRISTIAN NIEMEYERS Untersuchungsgegenstand ist das Verhältnis von Wissen und Können in der *Sozialpädagogik*. Seine Analyse erbringt, daß die sozialpädagogischen Theorien noch kein angemessenes Konzept sozialpädagogischen Könnens formuliert haben – auch deshalb nicht, weil sie über keinen klaren Begriff sozialpädagogischen Wissens verfügen. Bei der Annäherung an ein Konzept sozialpädagogischen Könnens greift er auch auf historische Theoriebestände zurück und kritisiert in diesem Zusammenhang die Vorstellung vom "Praktiker als Künstler". Dagegen setzt er die Leitvorstellung vom "Praktiker als Forscher" und illustriert diese durch Rückgriff auf Psychoanalyse und Attributionstheorie, welche er als Konzepte zur Steigerung der Selbstreflexivität von Praktikern versteht.

CHRISTAN LÜDERS untersucht, wie *Jugendforschung und Jugendtheorie* in die jugendpolitische Debatte wie auch in die Jugendarbeit einfließen. Sein Untersuchungsgegenstand sind einerseits die Protokolle von Bundestagsdebatten, an denen er exemplarisch einige Nutzungsvarianten vorführt. Zum zweiten analysiert und kommentiert er, wie nach grundlegenden Wandlungen in der Situation Jugendlicher in der Jugendarbeit (auch) jugendtheoretisches Wissen zur Bewältigung der Krise wie auch zur Konzeptentwicklung benutzt wird und dabei selbst einem Formwandel in Richtung auf berufspraktisches Orientierungswissen unterliegt.

ALBER ILIEN schließlich behandelt die in diesem Buch erörterte Thematik im Feld der *Alternativ(schul)pädagogik*, konkret: der Glocksee-Schule Hannover. Selbstverständlich stellen sich auch in pädagogischen Alternativen Probleme des Verhältnisses von Theorie und Praxis, von Wissen und Handeln, die 'alternativ' konzipiert und versuchsweise gelöst sein wollen. Der Autor beschreibt den damit verbundenen Lernprozeß und entwickelte hierzu theoretische Deutungsmuster.

Köln/Lüneburg  
November 1989

Heiner Drerup/Ewald Terhart

#### Literatur zur Einleitung

- BECK, U./BONSS, W.: Was will und wozu dient "Verwendungsforschung"? In: FRANZ, H.W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Sektions- und ad-hoc-Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1985, S. 610-613.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt: Suhrkamp 1989 (a).
- BECK, U./BONSS, W.: Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: *Soziale Welt* 40 (1989), S. 196-214 (b).
- BUCHMANN, M.: The Use of Research Knowledge in Teacher Education and Teaching. In: *American Journal of Education* 92 (1984), S. 421-439.
- COHEN, D.K./GARET, M.S.: Reforming Educational Policy with Applied Social Research. In: *Harvard Educational Review* 45 (1975), S. 17-43.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1987.
- HERRMANN, Th.: *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.
- HUTCHINS, C.L.: A brief Review of Federal Dissemination Activities: 1958-1983. In: *Knowledge* 11 (1989), S. 10-27.
- KARAPIN, R.S.: What's the Use of Social Science? A Review of the Literature. In: HELLER, F. (Ed.): *The Use and Abuse of Social Science*. London/Beverly Hills: Sage 1986, S. 236-265.
- KENNEDY, M.M.: Response: Studying Smoking Behavior to Learn about Dissemination. In: *Knowledge* 11 (1989), S. 107-115.

- KEUPP, H./STRAUS, F./GMÜR, W.: Verwissenschaftlichung und Professionalisierung. Zum Verhältnis von technokratischer und reflexiver Verwendung am Beispiel psychosozialer Praxis. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt: Suhrkamp 1989, S. 149-195.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1989.
- LÖSEL, F./SKOWRONEK, H. (Hrsg.): *Beiträge der Psychologie zu politischen Planungs- und Entscheidungsprozessen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988.
- LOVE, J.M.: Knowledge Transfer and Utilization in Education. In: GORDON, E.W. (Ed.): *Review of Research of Research in Education*, Vol. 12. Washington D.C.: American Educational Research Association 1985, S. 337-386.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 19-39.
- SCHMIED-KOWARZIK, W./BENNER, D.: Theorie und Praxis. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe.* München: Kösel 1970, S. 590-623.
- SPINNER, H.F.: *Pluralismus als Erkenntnismodell.* Frankfurt: Suhrkamp 1974.
- SPINNER, H.F.: Die Besteigung des Informationsberges als neue Aufgabe der Philosophie im Verbund aller Wissenschaftswissenschaften. In: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* 19 (1988), S. 328-347.
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: BAECKER, D. u.a. (Hrsg.): *Theorie als Passion.* Frankfurt: Suhrkamp 1987, S. 694-719.
- WEISS, C.H.: Knowledge Utilization in Decision Making: Reflections on the Terms of the Discussion. In: *Research in Sociology of Education and Socialization* 3 (1982), S. 17-41.
- WINGENS, M.: *Soziologisches Wissen und politische Praxis.* Frankfurt/New York: Campus 1988.
- ZALTMAN, G.: Knowledge Utilization als Planned Social Chance. In: *Knowledge* 1 (1979), S. 82-105.