

Lüders, Christian

Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 415-437. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Lüders, Christian: Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Pädagogisches Wissen*. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 415-437 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218873 - DOI: 10.25656/01:21887

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218873>

<https://doi.org/10.25656/01:21887>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung**
Bibliothek
Frankfurt

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
 VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
 Hinweise zu den Autoren	 439

Spurensuche

Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung¹

Von „Verwendungsforschung“ im Sinne eines abgrenzbaren Forschungsgebietes zu sprechen, ist im deutschsprachigen Raum erst seit kurzem üblich geworden. Die Karriere dieser im Detail durchaus heterogenen Forschungsrichtung begann, als 1982 die DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) das Schwerpunktprogramm „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ startete. Zunächst im Umkreis der beteiligten Projekte, später auch durch eine Reihe von Publikationen wurde dieser neue Sprachgebrauch zunehmend populärer². Mittlerweile haben nicht nur einige der griffigen Formulierungen von U. BECK und W. BONSS, den Promotern des Schwerpunktprogrammes, ihr Publikum gefunden; darüber hinaus hat die Verwendungsthematik den engeren Kontext des Schwerpunktprogrammes verlassen und sich mit anderen Diskussionssträngen verbunden, so daß sie sich heute sowohl zu einem eigenen Forschungsfeld als auch zu einem generellen Topos im Kontext selbstreflexiver Vergewisserungsbemühungen in den Sozialwissenschaften entwickelt hat (vgl. z.B. BONSS/HARTMANN 1985 a; KROHN/KÜPPERS 1989). Nicht zuletzt nimmt auch in der Erziehungswissenschaft die Zahl der Arbeiten zu, die aus je unterschiedlichen Perspektiven auf diese Forschungen Bezug nehmen bzw. eigenständige Analysen zur Diskussion beitragen (vgl. z.B. KÖNIG/ZEDLER 1989 a; DRERUP/ TERHART 1990).

Vor allem vom Standpunkt der Erziehungswissenschaft – aber nicht nur von hier aus – wird jedoch auch sichtbar, daß der Sache nach der Gegenstand der Verwendungsforschung schon lange ein einschlägiges Thema war und zum Kanon der disziplinären Topoi gehörte. Traditionellerweise firmierte er in der Erziehungswissenschaft unter der Rubrik „Theorie-Praxis-Problem“. In diesem Sinne könnten beispielsweise die zahlreichen Studien zum Lehrerbewußtsein, die empirischen Analysen zum Transfer, zur Rezeption und zum Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen in professionalisierten Handlungskontexten wie z.B. der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch im Alltag und in der Politik, die Arbeiten zur Umsetzung technologischen Wissens in der Praxis, die zahllosen Abhandlungen zum Theorie-Praxis-Problem, die periodisch stattfindenden Debatten über die angebliche Irrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens und anderes mehr als Beiträge zur Verwendungsproblematik in der Erziehungswissenschaft – ohne daß die Autoren dabei dieses Etikett übernehmen – gelesen werden³. In ähnlicher Weise zeigt ein Blick in andere Disziplinen und über die nationalen Grenzen, daß es beispielsweise in der Soziologie sowohl in der Bundesrepublik als auch in den USA und den angelsächsischen Ländern eine seit langem geführte Diskussion über die Möglichkeiten „anwendungsbezogener Sozialwissenschaften“ („applied social sciences“) und eine breit angelegte Forschung über den Nutzen und Mißbrauch sozialwissenschaftlicher Forschung in Politik, Verwaltung, professionellen Handlungskon-

texten u.ä. gibt⁴. Ist also Verwendungsforschung genau betrachtet nur ein neues Schlagwort für alte Diskussionen, alter Wein in neuen Schläuchen?

Die Antwort lautet: nein, wenn man mit Verwendungsforschung jenen Typus von Forschung vor Augen hat, wie er in der zweiten Phase im DFG-Schwerpunktprogramm und den sich mit ihm thematisch verbunden fühlenden Projekten programmatisch angestrebt, theoretisch reflektiert und – zum Teil – empirisch realisiert wurde und für dessen Charakterisierung sich die Formel von der „revidierten“ Verwendungsforschung“ (BECK/BONNS 1989 b, S. 27) eingebürgert hat. Damit stellt sich jedoch sofort die Frage, wodurch sich dieser Zugang denn von anderen Formen der Forschung über die *Rezeption*, die *Nutzung* und die *Anwendung* systematisierten Wissens in der Praxis abhebt. Bei der Beantwortung dieser Frage muß zunächst angemerkt werden, daß auch zwischen den unmittelbar Beteiligten keineswegs Einigkeit darüber herrscht, worin denn der programmatische, theoretische und empirische „Fortschritt“ der „revidierten Verwendungsforschung“ bestehe. Versucht man dennoch diesen Typus der Verwendungsforschung von den vorgängigen und den ihn umgebenden Diskursen und Forschungsbemühungen abzugrenzen, dann erscheinen mir *fünf Momente* als zentral, wobei erst die *Gleichzeitigkeit* aller fünf das Profil der „revidierten Verwendungsforschung“ ausmacht. Im folgenden dienen diese fünf Charakteristika der „revidierten Verwendungsforschung“ als Leitfaden zur Organisation des Literaturberichtes. In aller Kürze lassen sie sich wie folgt beschreiben:

- *Erstens* ist mit der Verwendungsforschung im Sinne des DFG-Schwerpunktprogrammes eine deutliche *gegenwartsdiagnostische* Komponente verbunden. Dies wird schon am Start manifest: Verwendungsforschung beginnt mit der Erfahrung einer veränderten Ausgangslage für die Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik im Sinne der extensiven Nutzung wissenschaftlichen Wissens in nahezu allen Teilbereichen der Gesellschaft (I).
- *Zweitens* muß – vor allem vor dem Hintergrund der fortwährenden Kontinuität theoretischer und philosophischer Grundsatzdebatten zum Theorie-Praxis-Problem bzw. zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlichen Wissens – betont werden, daß Verwendungsforschung die Frage nach dem praktischen Umgang mit systematisiertem Wissen mit Hilfe *empirisch sozialwissenschaftlicher Forschung* – und zwar überwiegend in Form von Einzelfallanalysen – zu beantworten versucht (II)⁵.
- *Drittens* durchlief das Schwerpunktprogramm selbst eine Lerngeschichte, an deren Ende eine grundsätzliche *Neukonzeptionierung des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Umgang* stand. In diesem Sinne verstand die Verwendungsforschung den Prozeß der Nutzung sozialwissenschaftlichen Wissens nicht mehr im Sinne des traditionellen Trichtermodells einschließlich den damit verbundenen Bemühung, mögliche oder tatsächliche Verstopfungen ausfindig zu machen und zu beheben, sondern der praktische Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen wurde als *aktiver Aneignungsprozeß* interpretiert, der nicht den jeweiligen disziplinären Distributionsinteressen, sondern den situativen und kontextspezifischen Eigenrationalitäten der jeweiligen Akteure bzw. Praxis folgt (III).
- *Viertens* kristallisierten sich im Fortgang der empirischen Arbeiten als konzeptioneller Gewinn zunehmend zwei Analyseperspektiven heraus, mit deren Hilfe eine Reihe von Aporien vergangener Debatten aufgebrochen werden könnten. Dazu gehören auf der einen Seite der konstruktivistische, genauer: der konversationsanalytisch-ethnomethodologische Zugang, unter dessen Perspektive *Verwendung als eine soziale Praxis* verstanden werden kann, und auf der anderen Seite das Konzept der „*hybriden Subsysteme*“ (IV).
- *Fünftens* schließlich enthält die „revidierte Verwendungsforschung“ eine *wissenschaftstheoretische* bzw. *wissenschaftssoziologische* Komponente. Auch wenn diese bislang erst ansatzweise ausgearbeitet ist, so ist dennoch absehbar, daß die zuvor angedeuteten Ergebnisse das Selbstverständnis der Sozialwissenschaften in erheblichem Maße tangieren, zumindest die seit den

sechziger Jahren eingefahrenen disziplinären Muster der Selbstbeschreibung und Funktionsbestimmung fragwürdig werden lassen (V).

Bei all dem muß allerdings berücksichtigt werden, daß die „revidierte Verwendungsforschung“ die Begriffe „sozialwissenschaftliches Wissen“, „Ergebnisse“ u.ä. meist in einem sehr allgemeinen Sinne einsetzte. Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft stellt sich deshalb die Frage, ob und inwiefern die Resultate der Verwendungsforschung auch für sie gültig bzw. auf sie übertragbar sind. Neben der Darstellung der bisher vorliegenden Ergebnisse, Thesen und Studien aus dem Schwerpunktprogramm nimmt der Literaturbericht daher nicht nur die einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Beiträge zu der „revidierten“ Verwendungsthematik auf, sondern fragt auch nach einigen der möglichen Implikationen für die Disziplin. Aus diesem Grund sollen zum Schluß (Abs. VI) Desiderate der Forschung und einige Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Diskussion skizziert werden.

I.

Ausgangspunkt der Verwendungsforschung war ein „gewandelter Erfahrungshintergrund“ (BECK/BONSS 1985, S. 610). Demnach kennzeichnete es die Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis vor allem im Bereich der Soziologie bis etwa Ende der siebziger Jahre, daß sie gleichsam im empirisch luftleeren Raum stattfanden, da sozialwissenschaftliches Wissen – soweit überhaupt vorhanden – nur in wenigen Institutionen und dabei eher randständig genutzt wurde. Mit der explosionsartigen Vermehrung und Verbreitung, dem Anwachsen der Nutzung und des Umgangs mit sozialwissenschaftlichem Wissen in praktisch allen gesellschaftlichen Teilbereichen veränderte sich jedoch in zweifacher Weise die Ausgangslage. Zum einen gab es eine neue Erfahrungsgrundlage. Die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis konnte empirisch angegangen werden, weil sich mittlerweile vielfältige Nutzungsverhältnisse etabliert hatten. Zum anderen traf man gleichsam auf die Spuren der eigenen Bemühungen. Gerade weil die Durchdringung der gesellschaftlichen Praxis mit sozialwissenschaftlichem Wissen so weit vorangeschritten war, mußte die Empirie unweigerlich auf die Effekte dieses Prozesses in der Praxis stoßen. Vor allem die Veröffentlichungen von U. BECK und W. BONSS können in diesem Zusammenhang als der Versuch gelesen werden, diese Erfahrungen gesellschaftstheoretisch zu verarbeiten.

U. BECK und W. BONSS sprechen dabei vom „Übergang von der primären zur sekundären Verwissenschaftlichung“ (1984, S. 385), den sie als Moment des „Übergangs von der ‚naiven‘ zur ‚reflexiven‘ Modernisierung“ interpretieren (ebd.). Kurz gesagt, bedeutet primäre Verwissenschaftlichung, daß die außerwissenschaftliche Handlungs- und Entscheidungspraxis als Objekt der wissenschaftlichen Aufklärungs- und Veränderungs Bemühungen verstanden wird. Historisch wirksam wurde dieses Selbstverständnis vor allem durch die Entwicklung im Zusammenhang mit den sozial-liberalen Reformen Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre in der Bundesrepublik und die zentrale Rolle, die damals den Sozialwissenschaften im Rahmen von Praxis- und Organisationsreformen zugewiesen wurde. Der Ausbau der Politikberatung, die Einrichtung zahlreicher Diplomstudiengänge, die Etablierung eigener Forschungsinstitute und Grundsatzabteilungen bei allen gesellschaftlichen Interessengruppen sind nur einige der hier bedeutsamen Prozesse. Führten die Sozialwissenschaften noch bis etwa Mitte der sechziger Jahre eher ein

Schattendasein, so veränderte die historisch spezifische Verknüpfung von Reformeuphorie, Fortschrittsglauben und Wissenschaftsoptimismus deren Rolle und Funktion grundlegend: Wissenschaft wurde nun die Aufgabe zugeschrieben, zukünftig das jeweils erforderliche „neutrale“ Sach-, Planungs- und Expertenwissen zur Verfügung zu stellen, um die gewünschten Reformziele realisieren zu können; zugleich erschien sie auf Grund der dialogischen und pluralistischen Struktur ihrer Wissensproduktion als geeigneter Bürge für eine demokratische Zukunft in den modernen westlichen Industrienationen. Unterstellt wurde damit die Überlegenheit wissenschaftlicher Rationalität und systematisierten Wissens gegenüber der tradierten Praxis, so daß es letztendlich im Sinne der Reform um eine „sozialwissenschaftliche Missionierung“ (BECK/BONSS 1984, S. 383) der unwissenden Praxis ging. In dem Maße nun, wie sozialwissenschaftliches Wissen zunehmend wie selbstverständlich von den unterschiedlichsten Instanzen in Anspruch genommen und erzeugt wurde, verlor dieses Modell seine Überzeugungskraft: nicht nur daß man in nahezu allen Berufszweigen auf wissenschaftlich ausgebildete Praktiker trifft, daß die Aktivitäten der Forschungsinstitute und die Zahl der Studien schon lange nicht mehr überschaubar sind und daß heute fast jede Entscheidung mit (sozial-)wissenschaftlichen Argumenten „belegt“ bzw. „widerlegt“ wird; auch im Alltag scheint der Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen – wenn auch nur in rudimentärer Form – so selbstverständlich geworden zu sein, daß er kaum noch auffällt. U. BECK und W. BONSS sprechen deshalb von einer mittlerweile „soziologieerfahrenen Gesellschaft“ (1984, S. 400), die die Sozialwissenschaften wie einen „Selbstbedienungsladen“ (BECK/LAU 1983, S. 167) nutzt. Dies führte dazu, daß die traditionell mit Sozialwissenschaft verbundenen Ansprüche gleichsam ins Leere liefen: Weder traf der Aufklärungsanspruch auf eine sozialwissenschaftlich uninformierte Praxis, sondern – ganz im Gegenteil – zunehmend auf eine sozialwissenschaftlich geschulte Praxis; noch ließ sich der Exklusivitäts- und Überlegenheitsanspruch ohne weiteres aufrechterhalten, da wissenschaftlich ausgebildete Praktiker dazu übergingen, das für ihren Bereich notwendige sozialwissenschaftliche Wissen in eigener Regie zu erzeugen bzw. entsprechend ihren Interessen zu rezipieren. „*Sekundäre Verwissenschaftlichung* heißt dabei zunächst, daß die Adressaten der Wissenschaft nicht mehr bloße *Objekte* der Verwissenschaftlichung sind, sondern zu potentiellen *Subjekten* in dem Sinne werden, daß sie auf der Grundlage eines durchgesetzten Zwangs zu ‚rationalen Argumentationen‘ die wissenschaftlichen Interpretationsangebote aktiv handhaben können“ (BECK/BONSS 1984, S. 385). Zusammen mit einer wachsenden Skepsis gegenüber dem technologischen Fortschritt und der Sensibilisierung für die Kosten permanenter Modernisierung untergrub so der Erfolg der sozialwissenschaftlichen Modernisierung seine eigenen Prämissen: Waren also die Sozialwissenschaften zunächst angetreten, die Modernisierung der Gesellschaft voranzutreiben, so führte der Erfolg dieses Prozesses zu einer „*Anwendung der Modernisierung auf sich selbst*“, also zu ihrem „*Reflexivwerden*“ (BECK/BONSS 1984, S. 385).

Es ist diese Geschichte der wissenschaftsoptimistischen Reformeuphorie in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik und deren Folgen, die ein zentrales Thema der „revidierten Verwendungsforschung“ ausmachen. Zwar ist diese Geschichte im Kontext des Schwerpunktprogrammes genaugenommen nur in der Studie von W. THOMSEN, R. HENSCHEL, K. KÖRBER, R. TUTSCHNER und J. TWISSELMANN (1988; HENSCHEL u.a. 1989), in der die Bildungsreform samt ihren Mythen aus der Sicht des hauptamtlichen Personals zweier Volkshochschulen und auf der Basis diverser Dokumente rekonstruiert wird, unmittelbar zum Thema gemacht worden; doch unzweifelhaft scheint mir, daß die gegen-

wärtige Attraktivität der „revidierten Verwendungsforschung“ auch in ihrem impliziten Beitrag an der Abarbeitung der Folgen der Reformeuphorie liegt⁶. In diesem Sinne geht es nicht nur um die Entwicklung empirisch begründeter Modelle des Transfers und des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen, sondern die „revidierte Verwendungsforschung“ ist zugleich einerseits sozialwissenschaftliche Vergangenheitsbewältigung und andererseits gegenwartsdiagnostische Standortbestimmung in bezug auf die Aufgaben und Funktionen der Sozialwissenschaften in einer versozialwissenschaftlichten Gesellschaft (vgl. Abs. V).

Allerdings: so naheliegend dieses Interesse auch sein mag, so sehr ist es davon bedroht, die gegenwärtige Situation der Sozialwissenschaften in einem zu kurzfristigen und zu formalen Rahmen zu thematisieren. Weder läßt sich das Verhältnis der Sozialwissenschaften zu den anderen gesellschaftlichen Teilsystemen nur vor dem Hintergrund der letzten 30 Jahre noch allein aus der Erfahrung einer zunehmenden Versozialwissenschaftlichung der Gesellschaft angemessen begreifen. Es ist das Verdienst der Studie von A. EVERS und H. NOWOTNY (1987, 1989) auf diese Gefahren aufmerksam gemacht zu haben. Indem sie aus einer makrosoziologischen Perspektive die Armutsdebatte im 19. Jahrhundert mit der gegenwärtigen Diskussion zur Risikogesellschaft hinsichtlich des Verhältnisses von Politik, sozialen Bewegungen und sozialwissenschaftlichem Wissen vergleichen, machen sie zweierlei deutlich: zum einen hat sozialwissenschaftliches Wissen nicht erst seit den sechziger Jahren erheblichen Einfluß auf die Definition gesellschaftlicher Problemlagen. Zum anderen zeigen die Autoren, daß die Sozialwissenschaften keineswegs eine gleichsam neutrale Beobachterposition gegenüber der gesellschaftlichen Realität einnehmen, aus der heraus das Problem nur darin besteht, daß diese Realität nun mit den eigenen Deutungsmustern durchtränkt ist; der historische Rückblick läßt A. EVERS und H. NOWOTNY vielmehr zu dem Ergebnis kommen, daß die „Sozialwissenschaften durch ihre symbolische Funktion, nämlich am Aufbau von sicherndem Wissen mitzuwirken, unmittelbar an der erreichten Versicherung beteiligt (waren). ... Wissen – insbesondere der Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens – kommt bei der Konstruktion, aber auch Destruktion von Sicherheiten eine unserer Meinung nach so gewichtige Rolle zu, daß es uns gerechtfertigt erschien, den Zusammenhang von Formen und Veränderungen von Wissensstrukturen mit dem Charakter von Sicherheitserwartungen und Definitionen in den Mittelpunkt unserer Untersuchung zu stellen“ (EVERS/NOWOTNY 1987, S. 303f.). Es mag dahingestellt bleiben, ob die Rolle der Sozialwissenschaften sich durchgängig in der von A. EVERS und H. NOWOTNY beschriebenen Weise im Sinne des Offenhaltens der Gestaltbarkeit der Gesellschaft und der Produktion sichernden Wissens kennzeichnen läßt; wichtiger erscheint hier, daß mit dieser Studie der Verwendungsforschung zwei oft vernachlässigte Perspektiven eröffnet werden: gegenüber dem vorherrschenden dualen Modell, das im Kern nur zwischen den Wissensproduzenten hier und den Anwendern dort unterscheidet, wird *erstens* die Aufmerksamkeit auf das vielschichtige und konflikthafte Zusammenwirken der Sozialwissenschaften mit anderen Teilsystemen und ihren Institutionen gelenkt (vgl. NOWOTNY 1990). *Zweitens* zeigt die Studie, daß es *inhaltliche* Zusammenhänge gibt, die den Stellenwert der Sozialwissenschaften in den jeweiligen historischen Konfigurationen mitbestimmen. Eine gegenwartsdiagnostisch interessierte Verwendungsforschung sucht deshalb an dieser Stelle nicht nur systematischen Anschluß an die Sozialgeschichte, sondern stellt sich auch die Frage nach der Spezifik der verwendeten Wissensformen und ihrer Karrieren im historischen und aktuellen Gestrüpp der Beteiligten.

II.

Es mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, wenn man darauf hinweist, daß es der erste entscheidende Schritt der Verwendungsforschung war, empirische Forschung zu betreiben. Denn im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern und den USA, die über eine lange Tradition empirischer Nutzungsforschung verfügen, gab es zwar im deutschsprachigen Raum auch eine Reihe von empirischen Projekten; aufs Ganze gesehen wurde das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und Praxis jedoch in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen primär wissenschafts- bzw. gesellschaftstheoretisch diskutiert. Erinnert sei z.B. nur an den sogenannten Positivismusstreit (ADORNO u.a. 1972) oder die HABERMAS-LUHMANN-Debatte (1971) und die zahlreichen Folgekontroversen. In der Erziehungswissenschaft schließlich wurde das Theorie-Praxis-Problem gar zum konstitutiven Merkmal der Disziplin erklärt. Analog dem Wechsel von Wissenschaftsphilosophie und -theorie zur Wissenschaftsforschung versuchte nun die Verwendungsforschung diesen metatheoretischen Debatten zum Theorie-Praxis-Verhältnis empirische Forschung gegenüberzustellen. Gegenüber diesen „Debatten über Praxis ohne Praxiserfahrungen“ (BECK/BONSS 1989 b, S. 8; im Orig. kursiv) zielt die Verwendungsforschung auf die Analyse „real existierender Verwendungsfelder, professioneller wie nicht-professioneller, organisierter wie nicht-organisierter, öffentlicher und privater Art. In der Beschäftigung mit diesen Feldern versucht sich die Verwendungsforschung aus dem Schatten der großen Kontroversen ‚freizuforschen‘ und deren legitimes Erbe in einer veränderten Lern- und Erfahrungssituation anzutreten“ (BECK/BONSS 1985, S. 610).

Hält man dieser Programmatik die Liste der Projekte entgegen, so zeigt sich, daß das Spektrum der Analysen nicht so breit gestreut war, wie es die frühe Formulierung von U. BECK und W. BONSS erwarten ließ. Vor allem über den Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen im *Alltag* und im *Privatleben* fehlen bislang einschlägige Studien – sieht man einmal von einigen Hinweisen über die Erfahrungen mit Familienberatung im Alltag bei F. STRAUS, R. HÖFER und W. GMÜR (1988) und einem gerade in München laufenden Projekt ab, in dem die Muster der biographischen Verarbeitung der Therapieerfahrungen ehemaliger Psychatriepatienten rekonstruiert werden (MUTZ/KÜHNLEIN 1991)⁷. Darüber hinaus bezog sich der überwiegende Teil der Analysen auf *strategische* Formen der Verwendung, während diskursive und andere – z.B. ästhetische – Aneignungsformen nahezu keine Rolle spielten. Im Mittelpunkt der meisten Studien standen dementsprechend die institutionalisierten Prozesse und Formen des Umgangs mit sozialwissenschaftlichem Wissen samt ihren organisatorischen, institutionellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen⁸. Dabei muß als ein Verdienst des Schwerpunktprogrammes festgehalten werden, daß gegenüber dem traditionellen Focus der Forschung auf die Politik (vgl. WINGENS 1988; BULMER 1987) nicht nur die Palette der Institutionen erheblich erweitert wurde, sondern auch eine Atmosphäre geschaffen wurde, die es erlaubte, sich in scheinbar abseitigere Felder zu begeben. So liegen mittlerweile Analysen aus dem Bereich der Industrie, der Sozialadministration, der Weiter- und Erwachsenenbildung, der Sozialarbeit und psychosozialen Beratung, dem Kriminaljustizsystem und dem Freizeitbereich vor.

Versucht man nun einen ersten Überblick über die im engeren Sinne empirischen Studien zu gewinnen und diese entsprechend ihren analytischen Zugängen zu ordnen, dann lassen sich die beiden folgenden Gruppen unterscheiden (vgl. BECK/BONSS 1989 b, S. 35 ff.):

- Da sind zum einen die Arbeiten zu nennen, deren Focus auf der *Analyse des situativ-handlungspraktischen Umgangs mit sozialwissenschaftlichem Wissen* liegt. Diese

Studien befassen sich überwiegend mit Situationen, in deren Mittelpunkt die Vermittlung bzw. Umsetzung systematisierten Wissens steht. Als einschlägig und für die Entwicklung des Schwerpunktprogrammes theoretisch folgenreich muß hier vor allem die Studie von W. KRÖNER und ST. WOLFF über die Verwendung theoretischen Wissens in *Ausbildungs- bzw. Unterrichtssituationen* im Rahmen der Ausbildung von Jugendleitern gelten (KRÖNER/WOLFF 1989; 1984; vgl. Abs. IV). Einen anderen Focus wählten E. SCHMITZ, H. BUDE und C. OTTO (1989): auf der Basis von Interaktionsprotokollen aus *Beratungsgesprächen* versuchten sie zu zeigen, daß „eine wohlinszenierte Beratung unter den Bedingungen ihrer Institutionalisierung im psychosozialen System des Wohlfahrtsstaates kaum gelingen kann“ (1989, S. 125). Vor dem Hintergrund der Rekonstruktion eines idealtypischen Verlaufsmodells von Beratung entwickelten die Autoren die These, daß in der Konsequenz Beratung dann erfolgreich ist, „wenn der Ratsuchende sich am Ende der Beratung damit einverstanden erklärt, sein lebenspraktisches Handeln nach dem Kalkül eines verfügbaren Problemlösungsprogramms auszurichten“ (1989, S. 142). Aus dieser Logik folgt, daß die Verwendung von Beratungswissen letztendlich in einen „expliziten Zwang zu aufgeklärtem Handeln“ (1989, S. 143) mündet. Beratungsgespräche aus der Verbraucher-, psychologischen und genetischen Beratung waren auch Gegenstand der konversationstheoretisch angelegten Analyse von B. KNAUTH und ST. WOLFF (1989; vgl. Abs. IV), in der es um die handlungspraktische Organisation dieses besonderen Interaktionstypus ging; schließlich bildete die Beratungspraxis in einem Münchner Familienzentrum den Hintergrund der Studie von F. STRAUS, R. HÖFER und W. GMÜR (1988, vgl. dazu auch KEUPP/STRAUS/GMÜR 1989). Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stand die Rekonstruktion des Beratungsprozesses aus der Sicht der Klienten und die Frage, wie das in der Beratung erworbene Wissen in den Familienalltag integriert wird. Mit der Vermittlung von Wissenschaft und Praxis beschäftigen sich auch H. DAHEIM, J. KOLLMER, H. MESSMER und CH. OLSCHA (1989). Am Beispiel von *Ausbildungs- und Weiterbildungsseminaren* für kommunale Bedienstete zur Ausländerproblematik suchten die Autoren nach Lösungs- und Bearbeitungsformen für das „Kommensurabilitätsproblem“ (1989, S. 200), also dem Problem, wie die Verständigung zwischen Wissenschaft und Praxis mit ihren je unterschiedlichen Ordnungsperspektiven und Wirklichkeitsauffassungen möglich ist. Ähnliche Fragestellungen wurden auch in der Reflexion eigener Erfahrungen im Kontext der *Unternehmensberatung* (BOLLINGER/WELTZ 1989) verfolgt. Neben den Studien des Schwerpunktprogrammes muß zu dieser Gruppe die Arbeit von E. KÖNIG (1990) zur Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung hinzugezählt werden.

Entsprechend den Forschungsinteressen dienten in den eben erwähnten Projekten meist Interviews, Interaktionsprotokolle oder eigene Erfahrungen als Materialbasis.

- Auf einer anderen Ebene liegen jene Studien, die sich aus einer makrotheoretischen Perspektive primär für die *innerinstitutionellen Selektionsmechanismen* interessieren und die die Metamorphosen des Wissens im Prozeß der institutionellen Nutzung verfolgen. Hierzu gehören die Studie W. BÖHM, M. MÜHLBACH und H.-U. OTTO über die Art und Weise der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im Rahmen des Verfahrens zur Heimeinweisung in Jugendämtern (1989), die Gießener Untersuchung, die am Beispiel der Drogenproblematik die Bedingungen und Schwierigkeiten der Auftragsforschung und ihrer politischen Umsetzung auslotet (GIESEN/SCHNEIDER 1984; SCHNEIDER 1989), die Bremer Studie über die Verwendung soziologischen

- Wissens im Rahmen der Gesetzgebung zum Arbeitsförderungsgesetz (AFG) (WEYMANN/ELLERMANN/WINGENS 1986; WEYMANN/WINGENS 1987, 1989; WINGENS/WEYMANN 1988 a, b) und die Arbeiten von V. RONGE (1988, 1989). Schließlich gehört zu dieser Gruppe die Bamberger Untersuchung von CH. LAU und U. BECK, die am Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung den Einfluß sozialwissenschaftlichen Wissens auf Struktur und Logik öffentlich-administrativer Begründungen und entsprechender politischer Begründungsstrategien analysiert haben (LAU/BECK 1989; BECK/LAU 1982, 1983; LAU 1984, 1989). Einen ähnlich weiten und historisch rückblickenden Rahmen spannt die schon erwähnte Studie von W. THOMSEN, R. HENSCHEL, K. KÖRBER, R. TUTSCHNER und J. TWISSELMANN (1988; HENSCHEL u.a. 1989), in der exemplarisch die Volkshochschule in Bremen und die Kreisvolkshochschule in Norden hinsichtlich des „Wirksamwerdens sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen während der Zeit von 1972 bis Mitte der 80er Jahre“ (1988, S. 1) verglichen werden.
- Neben den bereits erwähnten und im Umfeld des Schwerpunktprogrammes geförderten bzw. rezipierten Studien gibt es aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft eine Reihe weiterer einschlägiger Beiträge, die sich mit den institutionellen Selektionsmechanismen und Verwendungsformen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens beschäftigen. Hierzu gehören die Arbeiten von P. ZEDLER über den Einfluß erziehungswissenschaftlichen Wissens auf die Schulentwicklungsplanung (1989; 1990), die Analyse von B. SCHWENK und L. v. POGRELL (1989) über den Stellenwert pädagogischer Aspekte bei der Rechtsprechung und die thematisch ähnlich gelagerte Untersuchung von P. FAUSER (1989) über das Verhältnis von Recht und Pädagogik am Beispiel der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Institutionelle Dimensionen spielen weiterhin eine Rolle in dem Erfahrungsbericht von W. E. SPIESS über die „Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung“ (1989), in einer Studie über die Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit (LÜDERS 1990 a) und in dem zur Zeit am Zentrum für Lehrerbildung in Bielefeld laufenden Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“, das unter verschiedenen Aspekten die Wirkungen des Einflusses sozialwissenschaftlichen Wissens in der Lehrerbildung untersucht (vgl. BOMMES/SCHERR 1989; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1990). Basis in diesen Projekten waren vorwiegend Dokumentenanalysen und Experteninterviews, wobei wiederholt – z.B. bei BÖHM u.a. (1989), LAU/BECK (1989), BOMMES/SCHERR (1989) – bei der Auswertung auf argumentationsanalytische Verfahren zurückgegriffen wurde.

Lassen sich diese zuletzt genannten Arbeiten vergleichsweise problemlos der Unterscheidung von interaktions- und institutionenbezogenen Analysen zuordnen, so wurden darüber hinausgehend in der Erziehungswissenschaft im Kontext der Verwendungsdiskussion einige Studien publiziert, die sich gleichsam gegen dieses Raster sperren. Im Mittelpunkt dieser Analysen steht der Umgang mit pädagogischem Wissen in der *Öffentlichkeit* bzw. in den *Medien* (WINKLER 1990). So untersuchen beispielsweise H.-H. KRÜGER, J. ECARIUS und H.-J. v. WENSIERSKI Muster der Trivialisierung pädagogischen Wissens in der Jugendzeitschrift BRAVO (1989; WENSIERSKI 1988), während U. BRACHT und H. ZIMMER (1989) die Allgemeinbildungsdiskussion in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) in den Jahren 1977–1987 genauer unter die Lupe nehmen. H. DRERUP (1990) schließlich folgt den Spuren der Gesamtschulforschung in der Presse.

Mag dieser kursorische Blick über die Projekte zunächst nur die Heterogenität der Themen und Felder sichtbar werden lassen, so ist ihnen allen gemeinsam, daß sie die Frage nach dem praktischen Umgang mit sozialwissenschaftlichem Wissen mit Hilfe empirischer Forschung zu beantworten versuchten. An diesen Anspruch zu erinnern, erscheint wichtig, da zum einen schon ein Teil der Beiträge in den einschlägigen Readern den Empiriebegriff sehr weit faßten (vgl. z.B. EVERS/NOWOTNY 1989; KREISSL 1989). Zum anderen häuft sich – auch innerhalb der Erziehungswissenschaft – jener Typus von Abhandlungen, die zwar die Verwendungsthematik in den Mittelpunkt rücken, jedoch auf vertiefende empirische Erhebungen und Analysen weitgehend verzichten (vgl. z.B. REBEL 1989; DEWE 1988). Ähnlich ist z.B. von den insgesamt 22 Beiträgen in den beiden aktuellen Readern von E. KÖNIG und P. ZEDLER (1989 a) und HG. DRERUP und E. TERHART (1990) gerade mal die Hälfte, wenn man einen weiten Begriff von Empirie anlegt, also auch Erfahrungsberichte akzeptiert, empirisch durch eigene Daten fundiert. Dies wäre als solches eine gute Mischung, lägen ausreichend empirische Daten vor. Genau dies ist nicht der Fall (vgl. WINKLER 1990, S. 22).

Damit soll kein Argument gegen theoretische Reflexionen und Studien formuliert werden. Im Gegenteil, dieser Erinnerung an ursprüngliche Ansprüche liegt nur die Einschätzung zugrunde, daß das Innovationspotential der empirischen Forschung für die Theoriebildung in diesem Bereich noch keineswegs ausgeschöpft ist, so daß der Verzicht auf Forschung den eigentlichen Gewinn zu verspielen droht.

III.

Der Überblick über die vorliegenden Projektberichte konnte leicht den Eindruck eines bunten Sträußchens von Analysen vermitteln, deren einzige Gemeinsamkeit die Nutzung des Begriffes „Verwendung“ ist. Und in der Tat: betrachtet man die Studien im Detail, so werden große Divergenzen in der Konzeptualisierung des Gegenstandes, dem theoretischen Verständnis von „Verwendung“, dem methodologischen Vorgehen und den theoretischen Konsequenzen sichtbar. Auf dieser Basis von Verwendungsforschung im Sinne eines einigermaßen homogenen Forschungsbereiches zu sprechen, bedarf entweder mutiger Abstraktion und Kondensierung oder der gezielten Gewichtung einzelner Projekte und Ergebnisse⁹. So findet denn die Verwendungsforschung der Sache nach ihre Einheit vor allem in den Überblicksartikeln von U. BECK und W. BONSS (1984; 1985; 1989 b). Diese lieferten nicht nur griffige Sprachspiele, mit deren Hilfe die Heterogenität der Projekte zumindest teilweise gebündelt werden konnte, sondern zugleich auch Anlässe für Anschlußkontroversen und Folgedebatten in anderen Disziplinen.

Folgt man nun dem Verständnis von U. BECK und W. BONSS, dann bestand die zentrale theoretische Innovation der „revidierten Verwendungsforschung“ in der Neukonzeptualisierung des Verhältnisses von wissenschaftlichem Wissen einerseits und dem praktischen Umgang mit diesem andererseits (vgl. zum folgenden BECK/BONSS 1984, S. 382ff.). Traditionell wurde Verwendung als Anwendung im Sinne des Trichters gedacht. Dabei erschien aus der Perspektive der Wissenschaft die Praxis als rationalisierungs- und aufklärungsbedürftig. Entsprechend dieser Vorstellung eines Rationalitätsgefälles zwischen Wissenschaft und Praxis wurde Verwendung im Sinne eines Ableitungsverhältnisses, also als die eindimensionale Übernahme systematisierten Wissens in die Praxis bzw. als dessen „richtige“ Umsetzung und Anwendung in praktischen Entscheidungen und Programmen konzeptualisiert. In

diesem Modell konzentrierte sich die Forschung weitgehend auf die Nachzeichnung einzelner Anwendungsverläufe, auf das Aufspüren der Widerstände, Faktoren und Kontexte, kurz der Selektionsfilter, die eine „richtige“ Anwendung verhinderten, und auf die Eruiierung möglicher Strategien der Verbesserung des Transfers.

Auch wenn heute vermutlich niemand mehr dieses Modell in Reinform vertreten würde und die Kritik mittlerweile das theoretische wie praktische Scheitern deutlich gemacht hat (DRERUP 1987), so sind dennoch zentrale Aspekte dieses Modells für weite Forschungsfelder nach wie vor bestimmend und in einer Vielzahl von Analysen präsent. Dies gilt für weite Teile der amerikanischen Nutzungs- und Diffusionsforschung (vgl. HOLZNER/KNORR/STRASSER 1983; HELLER 1986) ebenso sehr wie für einige Bereiche der Soziologie und der empirischen Pädagogik in der Bundesrepublik. Wenn beispielsweise B. KRAAK fragt, „welche Merkmale wissenschaftliche Aussagen haben (müssen), wenn sie anwendbar sein sollen“ (1987), dann kommt darin die Hoffnung zum Ausdruck, via empirisch „geprüfter Theorien über Wegbedingungen, deren Auswirkungen und Möglichkeiten zur Herstellung, sowie über zusätzliche Bedingungen für den Zielsachverhalt“ (1987, S. 47) das Anwendungsproblem technologisch lösen zu können (vgl. ECKERLE/PATRY 1987; ECKERLE 1987; 1988). Doch auch wo derartige Erwartungen nicht mehr bestehen bzw. technologische Konzepte als ungeeignet abgelehnt werden, trifft man immer wieder auf die Forderung, die Bedingungen der praktischen Umsetzung systematisierten Wissens zu analysieren, um sie dann doch möglicherweise von seiten der Wissenschaft beeinflussen zu können: „Verstärkt gilt es, die Faktoren zu thematisieren, die eine ‚angemessene‘ Rezeption pädagogischen Wissens in der Praxis fördern“ (KÖNIG/ZEDLER 1989 b, S. 15f.).

Diesem wissenschaftszentrierten Verständnis von Verwendung setzt die „revidierte Verwendungsforschung“ ein in jeder Hinsicht verschiedenes Konzept entgegen. Statt von einem Rationalitätsgefälle zwischen Wissenschaft und Praxis geht die Verwendungsforschung von einem *Rationalitätsbruch* aus. Sozialwissenschaftliches Wissen unterscheidet sich demzufolge gegenüber anderen Wissensformen nur im Hinblick auf die spezifischen Produktionsbedingungen und die in Anspruch genommenen Rationalitätskriterien¹⁰. Die Differenz ist eine qualitative im Hinblick auf die Standards, eine graduelle im Hinblick auf die zugrundeliegenden Konstitutions- und Konstruktionsprozesse, in jedem Fall keine hierarchische. In dieser Perspektive meint Verwendung nicht die eindimensionale Übertragung auf und „Anwendung“ von Ergebnissen in praktische Entscheidungs- und Handlungssituationen, sondern verweist auf den komplexen „Umgang“ mit wissenschaftlichen Deutungsmustern und Interpretationen in der Praxis selbst. Gegenüber dem traditionellen Trichtermodell nimmt die „revidierte Verwendungsforschung“ somit einen radikalen Perspektivenwechsel vor: nicht mehr die Nutzung und Diffusion des systematisierten Wissens in der Praxis aus der Sicht der Wissenschaft steht im Mittelpunkt, sondern die Aneignungsprozesse und Bedingungen der Praxis selbst. „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“ (BECK/BONSS 1985, S. 611). Betont wird damit zunächst die *Autonomie der Praxis* im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen, während zugleich alle Erwartungen bezüglich einer Überbrückung dieses Bruchs bzw. einer Beeinflussung und Steuerung des praktischen Umganges mit Wissen von seiten der Wissenschaft gedämpft bzw. zurückgewiesen werden.

Zugleich verändert sich im Prozeß der Verwendung das adaptierte Wissen selbst. Seine „Übersetzung“ in die jeweiligen institutionellen und alltäglichen Handlungskontexte, die Kleinarbeitung „großer“ Theorien und Konzepte in handhabbare Strategien und öffentlichkeitswirksame Argumente, die Einverleibung wissenschaftlicher Hypothesen in politische Entscheidungsprozesse implizieren eine Dekontextualisierung des genutzten Wissens im Sinne des HerauslöSENS bzw. -brechens aus den jeweils konstitutiven theoretischen und methodologischen Rahmen. Die unter den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion entstandenen Wissensbestände „werden auf die alltagsweltlichen oder institutionellen Handlungszwänge bezogen, reformuliert und hierdurch zugleich neu konstituiert. Alle Stufen und Wege der „Verwendung“ sind mit derartigen Reinterpretationen gepflastert, die die sozialwissenschaftlichen Ergebnisse ihrer Sozialwissenschaftlichkeit entkleiden und sie in das jeweils herrschende Problem- und Situationsverständnis integrieren“ (BECK/BONSS 1984, S. 393)¹¹. Sozialwissenschaftliches Wissen verschwindet also gleichsam im Prozeß seines Praktischwerdens, indem es seinen besonderen Charakter als wissenschaftliches Wissen verliert und in andere Wissensbestände eingeschmolzen wird. Diese These hat zwei Pointen: zum einen impliziert sie, daß das Verschwinden des sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis geradezu ein Erfolgskriterium wird und daß die Nichtidentifizierbarkeit sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis der angestrebte Normalfall sein müßte. Zum anderen hat dies zur Folge, daß eine „erfolgreiche Verwendung dort, wo sie den Gipfelpunkt der Selbstverständlichkeit erreicht hat, umschlagen (kann) in ein Überflüssigwerden“ (BECK/BONSS 1984, S. 393) des zur Verfügung stehenden sozialwissenschaftlichen Wissens, was nichts anderes bedeutet, daß die bekannten Klagen über die Irrelevanz sozialwissenschaftlichen Wissens paradoxerweise ein Indikator für den weitreichenden Einfluß eben dieses Wissens sein können.

So populär diese Thesen mittlerweile auch sind: sie sind innerhalb und außerhalb des Schwerpunktprogrammes nicht unwidersprochen geblieben. So betonen M. WINGENS und ST. FUCHS (1989), daß U. BECK und W. BONSS ihre These von der nichthierarchischen, qualitativen Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und anderen Wissensformen nicht konsequent durchgehalten haben. Indem U. BECK und W. BONSS auf die HABERMAS'sche These von der Handlungsentlastetheit zur Kennzeichnung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion rekurrieren, „führen sie – durch die Hintertür – die inzwischen hinlänglich diskreditierte These eines signifikanten Rationalitätsgefälles zwischen (Sozial)Wissenschaft und Praxis wieder ein und fallen damit wieder hinter den Perspektivenwechsel der neueren Verwendungsforschung zurück“ (WINGENS/FUCHS 1989, S. 212). Ihr Ausweg besteht in einer konstruktivistischen Perspektive, derzufolge sozialwissenschaftliches Wissen erst in sozialen Interaktionen, Etikettierungsprozessen und Abgrenzungsleistungen als solches konstituiert wird. Ihre zentrale Frage lautet dementsprechend: „Wie wird in bestimmten gesellschaftlichen Institutionen sozial produziertes und als ‚(sozial)wissenschaftlich‘ etikettiertes Wissen durch andere gesellschaftliche Institutionen ‚re-konstruiert‘ und ‚verwendet‘?“ (WINGENS/FUCHS 1989, S. 212)¹².

Auf konstruktivistische Annahmen greifen in ihrer Auseinandersetzung mit der BECK/BONSS-Position auch ST. WOLFF, B. KNAUTH und W. KRONER in ihren Projekten zurück. Ausgangspunkt ihrer Kritik ist das Identifizierungsproblem: Wenn erfolgreiche Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens letztendlich auf die „Nichtidentifizierbarkeit der soziologischen Erkenntnis hinausläuft“ (BECK/BONSS 1984, S. 393), dann steht die Verwendungsforschung vor dem schwerwiegenden Problem, wie das adaptierte Wis-

sen überhaupt aufgespürt werden kann. Dieser Paradoxie könne man nur entkommen, wenn man darauf verzichtet, Verwendung als Transformation von Wissensbeständen und Semantiken zu denken (vgl. KNAUTH/WOLFF 1989, S. 399ff.), und stattdessen Verwendung als eine soziale Praxis, als eine „Handlungsform“ (KNAUTH/WOLFF 1989, S. 403ff.; KRONER/WOLFF 1984) konzeptualisiert. Die Frage lautet dann, mit Hilfe welcher interaktiv erbrachten Leistungen der soziale Tatbestand „Verwendung“ konstituiert wird. Ein dritter und für die Theoriebildung folgenreicher Einwand wurde von V. RONGE formuliert. Aus seiner Sicht konzentrieren sich U. BECK und W. BONSS mit ihren Thesen zu sehr auf das individuelle Bewußtsein und auf Interaktionssituationen, während institutionelle Verwendungskontexte in ihrer Spezifik unberücksichtigt blieben (RONGE 1989, S. 335). Es mag dahin gestellt bleiben, ob die Kritik von V. RONGE bei genauer Lektüre haltbar ist; wichtiger ist hier, daß sie einen Ausgangspunkt für eine m.E. bislang zu wenig beachtete Forschungsperspektive darstellt, derzufolge sich im Prozeß der gesellschaftlichen Modernisierung und Verwissenschaftlichung zunehmend Subsysteme, V. RONGE spricht von „hybriden Scharnierinstitutionen“ (1989, S. 336), ausbilden, innerhalb derer sich spezifische Muster der Verwendung institutionalisieren.

Beide zuletzt genannten Ansätze – Verwendung als Handlungsform und Verwendung in hybriden Kontexten – können als die bislang konsequentesten Lernerfahrungen aus der Verwendungsdiskussion verstanden werden, so daß ein eingehender Blick auch für die erziehungswissenschaftliche Diskussion, in die beide bislang nahezu keinen Eingang gefunden haben, neue theoretische Herausforderungen verspricht.

IV.

Verwendung als *Handlungsform* zu begreifen, heißt methodologisch den Blick auf die interaktiv erbrachten Handlungsvollzüge der Teilnehmer zu richten. In diesem Sinne ist „die Arbeit an und mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis eine praktische Aufgabe“ (KRONER/WOLFF 1984, S. 450), die je nach Kontext spezifisch gelöst werden muß. Damit bedeutet Umwendung zunächst nichts anderes als die Herstellung einer Ähnlichkeit „zwischen Wissenschaft und dem, was in der betreffenden Situation zu tun ‚ansteht‘“ (KRONER/WOLFF 1984, S. 451). Herstellen von Ähnlichkeitsrelationen wiederum kann verstanden werden als „Kontrastierung und damit zugleich als Relationierung *zweier Sprachspiele*, wobei beide gerade durch das Voneinanderabheben als soziale Tatbestände an Gestalt, d.h. an Begrenzung gewinnen“ (KRONER/WOLFF 1984, S. 453). Diese Relationierungsprozesse sind situationspezifisch, so daß es weder um die einfache Übernahme von zur Verfügung stehenden Wissensbeständen noch um die Übertragung gesellschaftlich anerkannter oder disziplinär angebotener „Ähnlichkeitsrelationen“ – z.B. in Form von Theorie-Praxis-Konzepten – auf unterschiedliche Situationen geht, sondern um die „Feineinstellung der Unterschiedlichkeit von Wissenschaft (aber auch dem gesellschaftlichen Alltag) zu dem, was hier vor Ort richtig und zu tun ist. Erfolgreiche ‚Verwendung‘ ist im verwendungssoziologischen Sinne *qualifizierte* ‚Nicht-Verwendung ...‘ (KRONER/WOLFF 1989, S. 115f.). Wie derartige „Feineinstellungen“ handlungspraktisch vollzogen werden, wurde empirisch an Beispielen aus einer Fortbildung von Jugendleitern (KRONER/WOLFF 1989) und Beratungsgesprächen (KNAUTH/WOLFF 1989) analysiert. Rekonstruiert wurden dabei nicht nur die formalen Handlungs-, Gesprächs- und Argumentationsmuster, mit deren Hilfe Verwendungssituationen handlungspraktisch konsti-

tuiert werden; zugleich wurde sichtbar, daß sich für alle Beteiligten die soziale Situation Verwendung durch eine interaktiv erzeugte *doppelte Differenz* einstellt: die analysierten Situationen zeichneten sich demnach dadurch aus, daß sich die Beteiligten interaktiv einerseits gegenüber Wissenschaft, andererseits gegenüber dem Alltag abgrenzten. Zwar blieben beide „Welten“ gleichsam im Hintergrund präsent, doch beruhte „die Verständigung der Beteiligten im Verwendungsprozeß ... gerade auf der gemeinsamen Aufrechterhaltung einer erkennbaren Differenz zu den jeweiligen gesellschaftlichen Bezugssystemen“ (KRONER/WOLFF 1989, S. 116). Die Autoren bezeichnen solche Interaktionssysteme als „hybride Kontexte“ und als „den eigentlichen gesellschaftlichen Ort von ‚Verwendung‘“ (KRONER/WOLFF 1989, S. 116f.)¹³. Verwendung ist dann als eine eigenständige Handlungsform zu begreifen, in der zugleich zwei „Welten“, Wissenschaft und Alltag, *zueinander in Beziehung gesetzt* werden, wobei zugleich „auch eine klare *Differenzierung* zwischen diesen Funktionsbereichen erfolgt“ (KNAUTH/WOLFF 1989, S. 413).

Letztendlich kommen ST. WOLFF u.a. auf der Basis ihrer Interaktions- und Gesprächsanalysen zu einer analogen Position wie V. RONGE. Auch für ihn ist die Ausbildung von „intermediären Subsystemen“ zwischen Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen der zentrale Bezugspunkt für die Verwendungsforschung. Kennzeichnend für diese ist die Ausbildung einer eigenen Binnenrationalität, die weder den Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion noch den Bedingungen alltäglichen Handelns folgt. Institutionell betrachtet stellt sich damit die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Ausbildung eigener anwendungsbezogener Institutionen – wie z.B. Ressortforschungseinrichtungen (RONGE 1988) – und anwendungsbezogener Wissenschaftsdisziplinen dar, wobei der gängigen Meinung folgend hier auch die Pädagogik eingeordnet wird (RONGE 1989, S. 340). Kennzeichnend für diese Disziplinen sei, daß sie „sich von akademischen Disziplinen durch die Internalisierung von ‚praktischen‘ Aufgaben, das heißt die teilweise Aufgabe der ‚Handlungsentlastetheit‘, unterscheiden“, daß sie „thematisch quer zu ihren akademischen Pendanten zugeschnitten sind, somit im Rahmen einer Mehrzahl von Bezugsdisziplinen *unter anderem auch* Sozialwissenschaft(en) einschließen“ und daß sie „nicht vor der Tür der politischen Dezision verharren müssen, sondern in erheblichem Maße an der Dezision beteiligt werden“ (RONGE 1989, S. 341).

Der Gewinn dieses Zuganges ist nicht nur, daß die handlungspraktische und die institutionentheoretische Perspektive offenkundig problemlos aufeinander bezogen werden können und daß das Konzept der hybriden Strukturen schnell Anschluß findet an die systemtheoretischen Diskurse à la N. LUHMANN (vgl. KNAUTH/WOLFF 1989, S. 414f.) oder an R. MÜNCH mit seinem Konzept der „Interpenetration unterschiedlicher Handlungssphären“ (MÜNCH 1984); wichtiger erscheint, daß die Gleichzeitigkeit diskreter Handlungslogiken und die daraus resultierenden handlungspraktischen und institutionellen Dynamiken empirisch und theoretisch präziser beschrieben werden können¹⁴.

V.

Die Ergebnisse der Verwendungsforschung führten nicht nur zu der Weiterentwicklung jener eben skizzierten Ansätze. Ein weiterer, heute in seinen Auswirkungen noch nicht einmal vollständig absehbarer und ausgereizter Effekt war, daß in neuer Weise die Identität der sozialwissenschaftlichen Disziplinen zur Debatte stand¹⁵. Waren die bisherigen

Kontroversen um die Funktion und Leistungen sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung weitgehend Kontroversen zwischen wissenschafts- und gesellschaftstheoretischen Paradigmen, so unterläuft gleichsam die Verwendungsforschung, ähnlich wie weite Teile der jüngeren Wissenschaftssoziologie, diese Debatten. Die Versozialwissenschaftlichung weite Teile der Gesellschaft führt zu einer Art allgemeinen „Vernutzung“ (BONSS/HARTMANN 1985 b, S. 15) sozialwissenschaftlichen Wissens, die die Glaubwürdigkeit, die Exklusivität und seinen bislang behaupteten epistemologischen Status brüchig werden läßt. Gleichsam jenseits der seit den sechziger Jahren eingespielten disziplinären Schematisierungen zwischen Sozialtechnologie und Aufklärung, um den beziehungsreichen Titel des Readers (BECK/BONSS 1989 a) aufzugreifen, wird die soziale Konstruiertheit des Wissens für alle sichtbar. Wo sich jede Interessengruppe ihren „Hauswissenschaftler“ hält, erscheint sozialwissenschaftliches Wissen für alle Beteiligten zunehmend als relativ, sozial verfügbar und seiner bisherigen Ansprüche beraubt. Hinzu kommt, daß diese Entzauberung traditioneller Wissenschaftskriterien und -ansprüche nicht auf das disziplinäre Selbstverständnis beschränkt bleibt: in ihrem Windschatten werden auch die Gegenstände der Analyse verflüssigt. Realität erscheint zunehmend, und nicht nur den Erkenntnistheoretikern, als ein „Basar von Wirklichkeiten“ (WAHL/HONIG/GRAVENHORST 1985), so daß letztendlich das Wirklichkeitsverständnis und -verhältnis der Sozialwissenschaften selbst zum Problem wird (MATTHES 1985; BONSS/HARTMANN 1985 a).

Es ist leicht nachvollziehbar, daß sich aus derartigen Überlegungen kitzelige Probleme bezüglich der Funktion, der Kriterien, der Standards und der Legitimierung wissenschaftlicher Arbeit ergeben. Wie können Funktion und Leistung sozialwissenschaftlicher Forschung gegenüber den diversen Verwendungskontexten angemessen beschrieben werden, wenn erstens die bisherigen Schemata fragwürdig werden und zweitens sich herausstellt, daß die Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis im hohen Maße situationsspezifisch und kontextabhängig erfolgen? Und welche (allgemeinen?) Standards und Kriterien bieten dann noch tragfähige Unterscheidungen? Hinter den theoretischen Herausforderungen verbergen sich jedoch auch brisante gesellschafts- und wissenschaftspolitische Fragen bezüglich der Legitimation, Rolle und Aufgaben der Sozialwissenschaften in einer sozialwissenschaftlich informierten Gesellschaft. Zwischen Sinnstiftung, Kompensation und Überflüssigwerden bewegen sich dabei die bekannten Antworten. Eine weitergehende theoretische Auseinandersetzung mit diesen Fragen hat man mit Ausnahme des oben erwähnten Readers (BONSS/HARTMANN 1985 a) jedoch bisher erfolgreich vermieden. Auf die Dauer jedoch werden die aus der Empirie der Verwendungsforschung sich ergebenden wissenschaftstheoretischen und -politischen Provokationen nicht unter dem Deckel gehalten werden können; dies schon deshalb nicht, weil voraussichtlich irgendwann auch die vorliegenden Bücher außerhalb des Wissenschaftsbetriebes auf neugierige Leser mit eigenen Verwendungsinteressen und -bedingungen stoßen werden.

Bislang wurden diese Diskussionen vor allem im Hinblick auf die Soziologie geführt. Soweit die Ergebnisse der Verwendungsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft überhaupt in die disziplinären Selbstverständigungsdebatten einbezogen wurden, geschah dies eher im Sinne einer Reformulierung traditioneller Ansprüche¹⁶. Gegenüber derartigen Rettungsversuchen lassen sich die Ergebnisse der Verwendungsforschung jedoch auch in einem radikaleren Sinne als empirisch begründete Kritik am Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als „Wissenschaft von und für die Praxis“ lesen. Wenn

die These richtig ist, daß es die handlungspraktisch vollzogenen Abgrenzungs- und Aneignungsleistungen der Praktiker sind, die letztlich über die praktische „Relevanz“ und die „Reichweite“ disziplinären Wissens entscheiden, dann erweist sich das so häufig apostrophierte handlungspraktische Selbstverständnis der Pädagogik als ein ungedeckter Scheck. Implizit käme es zu einer Umpolung der Definitionsmacht: welches Wissen als „praxisrelevant“ erscheint und welches nicht, entscheiden die Praktiker im konkreten Umgang und die institutionellen Selektionsfilter, nicht die Disziplin und ihre Angehörigen (vgl. LÜDERS 1990 b). Die disziplinären Selbstetikettierungen mögen im „Selbstbedienungsladen“ (BECK/LAU 1983, S. 167) der Konzepte als Werbestrategie hilfreich sein; eine empirisch tragfähige Beschreibung der Disziplin leisten sie nicht¹⁷.

VI.

Fragt man zum Schluß welche Desiderate vor allem für die Erziehungswissenschaft nach diesem kurzen Durchgang durch die Literatur angesichts des derzeitigen Forschungs- und Diskussionsstandes übrigbleiben, dann erscheinen fünf Aspekte vorrangig. *Erstens* bedarf es gleichsam in Fortführung der bisherigen empirischer Analysen, die den Alltag und nicht-strategische Formen der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in den Mittelpunkt stellen. Wir wissen wenig darüber, ob und in welcher Weise z.B. Eltern erziehungswissenschaftliches Wissen „verwenden“ oder in welcher Weise sozialwissenschaftliche Deutungsmuster bei der Bewältigung privater und existentieller Probleme oder bei der Biographisierung des eigenen Lebens (vgl. POLLAK 1989) eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund erweist sich genaugenommen die Rede von der „Versozialwissenschaftlichung bzw. Pädagogisierung des Alltags“ als empirisch ungedeckt. *Zweitens* erscheint es mir vor allem für die Erziehungswissenschaft aussichtsreich, ihre eigene und die von ihr mittel- und unmittelbar betreute Praxis verstärkt unter der Perspektive „hybrider“ Strukturen zu analysieren. Wenn man schon am handlungswissenschaftlichen Selbstverständnis der Pädagogik festhält, dann ließe sich dieses u.U. theoretisch fruchtbar als intermediäres System zwischen Erziehungswissenschaft und Berufspraxis beschreiben. Darüber hinaus bietet sich diese Perspektive auch für die Analyse der eigenen Studiengänge, der dabei stattfindenden Aneignungsprozesse (vgl. LÜDERS 1989, S. 222ff.)¹⁸, ebenso für die Analyse der fortschreitenden Ausweitung und Differenzierung des Berufs- und Praxisfeldes einschließlich der darin eingelagerten Berufspraxis und für die Analyse von Erscheinungs- und Repräsentationsformen pädagogischen Wissens in der Öffentlichkeit (vgl. WINKLER 1990) an. Damit deutet sich die Notwendigkeit weiterer theoretischer Differenzierungen an. Zunächst wäre *drittens* statt der bisher vorherrschenden dichotomen Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis im Anschluß an W. N. DUNN und B. HOLZNER daran zu erinnern, daß der Umgang mit Wissen nicht nur eine Austauschbeziehung zwischen zwei Systemen darstellt, sondern eher einem Flußdelta gleicht: „Many streams flow to the sea or to the flood plain, and the streams branch repeatedly, flowing into each other. If we take a sample of water from the sea, there is no way of tracing the route by which it arrived, no way of identifying its sources – unless we comprehend the organized complexity of the delta as a whole“ (DUNN/HOLZNER 1988, S. 11). In der amerikanischen Diskussion konzentriert man sich deshalb seit längerem auf die Analyse von „knowledge systems“ im Sinne sozialer Systeme des Wissens, wobei dabei – was die Metapher des Deltas unterschlägt – auch rekursive Prozesse mitgedacht werden. R. F. RICH

(1981) spricht deshalb auch vom „knowledge cycle“. Gerade für den Bereich der Erziehungswissenschaft erscheint es mir langfristig unverzichtbar, sich auch der Frage zu stellen, wer neben den Hochschulen wo noch welche Art pädagogischen Wissens erzeugt, wie damit an anderer Stelle umgegangen wird und was dies für die Disziplin und ihre Wissensproduktion bedeutet. Darüber hinausgehend wird es *viertens* notwendig, an die in den letzten Jahren geführten Debatten über pädagogische Wissensformen anzuknüpfen, um zu einer Differenzierung der Kategorie des Wissens zu gelangen (vgl. auch die Beiträge in diesem Band). Die globalisierende Rede vom sozialwissenschaftlichen Wissen verbirgt, daß empirisch zunächst von einer Vielfalt von sozialwissenschaftlichen wie pädagogischen Wissensformen auszugehen ist. Zugleich erscheint es eher unwahrscheinlich, daß mit den unterschiedlichen Wissensformen in gleicher Weise umgegangen wird¹⁹. *Fünftens* scheint mir nach wie vor die Frage nach einem empirisch angemessenen Theorie-Praxis-Konzept der Disziplin offen. Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse aus dem Schwerpunktprogramm, aber auch angesichts des offenkundigen Verschleißes traditioneller Gegenstandsbestimmungen und Selbstbeschreibungen, angesichts einer mittlerweile im Umgang mit Sozialwissenschaften erfahrenen, wenn nicht sogar gewitzten Gesellschaft und angesichts der Geschichte der Erziehungswissenschaft während der letzten 30 Jahre im deutschsprachigen Raum scheint es mir durchaus noch nicht entschieden zu sein, ob und inwiefern das handlungswissenschaftliche Selbstverständnis auf Dauer haltbar sein wird. Es könnte auch hier sein, daß die eigene Erfolgsgeschichte zur tiefgreifenden Neuorientierung zwingt (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN in diesem Band).

Anmerkungen

- 1 Das Manuskript wurde am 31.12.1990 abgeschlossen.
- 2 Vgl. z.B. die Themenhefte der Zeitschrift „Soziale Welt“ (4/1984) und der „Zeitschrift für Rechtssoziologie“ (2/1988), die Sonderbände der Zeitschrift „Soziale Welt“ (BECK 1982; BONSS/HARTMANN 1985 a), die erste Bilanz (BECK/BONSS 1989 a) und eine Vielzahl weiterer Veröffentlichungen.
- 3 Vgl. beispielsweise und selbstverständlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit für den Bereich Schule: OEHLISCHLÄGER 1978, zum Lehrerbewußtsein zusammenfassend: TERHART 1990; für die Sozialarbeit: WOLFF 1983; für die Weiterbildung: REBEL 1989; für die Politik: HORNSTEIN 1982 a, b; zum Technologie-Problem: ECKERLE/PATRY 1987; zur Irrelevanzdiskussion: HERMANN/OELKERS/SCHRIEWER/TENORTH 1983; HEID 1989, 1990.
- 4 Vgl. z. B. BULMER 1987; HOLZNER/KNORR/STRASSER 1983; DUNN/HOLZNER/ZALTMANN 1985; BEAL/DISSANAYAKE/KONOSHIMA 1986; HELLER 1986; KARAPIN 1986; LARSEN 1980; die Jahrgänge der Zeitschriften „Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization“ (1979 ff.), „Knowledge in Society“ (1988 ff.) und „Angewandte Sozialforschung“ (1973 ff.); Zusammenfassend für die Politik: WINGENS 1988.
- 5 Da die Vorgabe, den Umgang mit Wissen empirisch zu untersuchen, vor dem Hintergrund der deutschsprachigen Theorietraditionen m.E. der wesentliche Schritt war, sollen auch bei diesem Literaturbericht vor allem die *empirischen* Studien und ihre theoretischen Konsequenzen, wie sie in der Selbstreflexion im Kontext des DFG-Schwerpunktprogrammes entwickelt worden sind, vorgestellt werden. Dies impliziert, daß die zahlreichen theoretischen Weiterführungen bzw. Übertragungen und Anwendungen der Ergebnisse aus dem Schwerpunktprogramm in anderen Feldern hier nur am Rande berücksichtigt werden können (vgl. auch die Fußnoten 7 und 9).
- 6 Vgl. unter diesem Gesichtspunkt Titel und Einleitung des Readers von U. BECK und W. BONSS (1989 a, b) und die Kommentare von H. TIETGENS (1990) zu der Bremer Volkshochschulstudie,

in der die Auseinandersetzung mit der Bildungsreform samt ihren Konsequenzen alle Abschnitte wie ein roter Faden durchzieht.

- 7 Angegeben wird hier wie im folgenden zunächst nur die problemlos zugängliche Literatur. Für nahezu alle Projekte, über die hier berichtet wird, liegen darüber hinaus mehr oder weniger schwierig zugänglich ausführliche Forschungsberichte, häufig in Form von „grauen Papieren“ und Berichten bzw. Anträgen an die DFG vor. Soweit diese offiziell – z.B. über Universitätsdruckereien – verfügbar sind, werden sie – sofern mir bekannt – ebenfalls angegeben. Nicht erwähnt werden dementsprechend die nur über private und interne Kontakte einsehbaren grauen Papiere bzw. Projektberichte – selbst wenn diese, wie im Fall des Münchner Projektes oder der Arbeiten von ST. WOLFF u.a. eine Veröffentlichung verdienen würden, da sie gegenüber den publizierten Aufsätzen und Kurzfassungen eine Reihe wichtiger und weiterführender Ergebnisse und Thesen beinhalten. Nur wenn keine – soweit mir bekannt – anderen Veröffentlichungen vorliegen, werden auch „graue Papiere“ zitiert.
- 8 Aus dieser Schwerpunktsetzung ergibt sich zugleich, daß der Aspekt der *psychologischen* Voraussetzungen und Prozesse, der in zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Studien z.B. über subjektive Theorien von Lehrern (vgl. TERHART 1990) oder zur Transferproblematik (vgl. z.B. MUTZECK 1988) eine zentrale Rolle spielt, hier kein Thema war.
- 9 Diese Kondensierungsleistung wird noch offenkundiger, wenn man zusätzlich jene Projekte, die zwar im DFG-Schwerpunktprogramm gefördert wurden, jedoch keine theoretischen Spuren im Selbstverständnis der „revidierten Verwendungsforschung“ hinterließen, mitberücksichtigen würde. So gab es, um nur ein Beispiel zu nennen, unter der Leitung von G. IRLE in den Jahren 1981-1983 an der Gesamthochschule Kassel ein Projekt zum „Forschungstransfer in die Schulpraxis“, in dem die Auswirkungen von Begleituntersuchungen analysiert wurden (vgl. IRLE/WINDISCH 1989). Theoretisch an der traditionellen Nutzungsforschung – und damit hinter die Positionen der „revidierten Verwendungsforschung“ zurückgehend – und methodologisch eher am quantifizierenden Paradigma orientiert, fand dieses Projekt in den diversen veröffentlichten Selbstbeschreibungen der Verwendungsforschung keine Berücksichtigung.
- 10 Innerhalb der amerikanischen Diskussion wurde diese These schon Ende der 50er Jahre von P. SNOW kulturtheoretisch mit Hilfe der Metapher von den „two communities“ entwickelt. Vertreter dieser Perspektive argumentieren, „that social scientists and policy makers live in separate worlds with different and often conflicting values, different reward systems, and different languages“ (CAPLAN 1979; S. 459; vgl. zusammenfassend und zur Kritik WINGENS 1988, S. 71ff.; vgl. auch KRONER/WOLFF 1986).
- 11 Eine in zentralen Momenten ähnliche Position samt ihren paradoxen Implikationen hat schon sehr früh W. CORNELISSEN (1976) vertreten. In den Diskussionen zur Verwendungsforschung wurde dieser Beitrag mit Ausnahme einiger Arbeiten von B. DEWE (DEWE 1986, 1988; DEWE/FERCHHOFF/RADTKE 1990) glatt vergessen. Auch ich verdanke die Aufmerksamkeit auf diesen Text einer projektinternen, nichtsdestoweniger einschlägigen Literaturübersicht von R. KELLER (1990).
- 12 So plausibel dieser Ansatz auf den ersten Blick erscheint, so problematisch sind die methodologischen Implikationen. In der Konsequenz beschränkt er sich auf der Ermittlung der expliziten und impliziten Etikettierungen der Verwender (vgl. WINGENS/FUCHS 1989, S. 215), und damit letztendlich auf die Erhebung von Selbstetikettierungen. R. KELLER merkt deshalb zu Recht an, daß es sich bei diesem Vorschlag nicht mehr um Verwendungsforschung handelt, sondern um die „Untersuchung von Labelingprozessen“ (1990, S. 19).
- 13 Seit neuerem verwenden die Autoren auch den Begriff der „Juxtaposition“ (KNAUTH/WOLFF 1989, S. 414).
- 14 Vergleichsweise ausführlich analysiert worden sind die handlungslogischen Gleichzeitigkeiten an der Figur des „klinischen Soziologen“ (DEWE/RADTKE 1989; DEWE 1985).
- 15 Ausführlich zum Thema gemacht werden diese Probleme in dem Reader von W. BONSS und H. HARTMANN 1985 (a), wobei die Verwendungsforschung nur einen der virulenten Ausgangspunkte darstellt.
- 16 So z.B. steht im Mittelpunkt der Arbeit von B. DEWE und H.-U. OTTO das Interesse, „Kriterien und Möglichkeiten einer nicht-technizistischen Produktion und Applikation sozialwissenschaftlicher Problemedeutungen im disziplinären Rahmen“ der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu reflektieren (DEWE/OTTO, 1987, S. 287 f.). In der Auseinandersetzung mit den Thesen der Ver-

wendungsforschung einerseits und den Erfahrungen des Akademisierungs- und Professionalisierungsprozesses während der letzten zwei Jahrzehnte andererseits geht es um eine Reformulierung des Anspruchs und des Selbstverständnisses der Sozialpädagogik als „angewandter, d.h. hier normativ-handlungsbezogener sozialwissenschaftlicher Disziplin“ (DEWE/OTTO 1987, S. 289).

Auch bei anderen Autoren werden in ähnlicher Weise die Ergebnisse der Verwendungsforschung zum Anlaß genommen, nach Strategien zur Verbesserung des Praxisbezuges (z.B. innerhalb der Ausbildung) und der Attraktivität der Disziplin in Öffentlichkeit und Praxis zu suchen bzw. entsprechende Forschungen zu initiieren (vgl. TIETGENS 1990, S. 63 ff.; KÖNIG/ZEDLER 1989 b, S. 15 ff.).

- 17 H.-E. TENORTH (1990) hat gezeigt, daß die Fortführung der Ergebnisse der Verwendungsforschung nicht nur das handlungswissenschaftliche Selbstverständnis unterlaufen, sondern auch andere Aspekte der disziplinären Selbstbeschreibung, wie z.B. die Frage nach der Verantwortung der Disziplin gegenüber ihren Außenwirkungen, unmittelbar tangieren.
- 18 Diesem Themenkomplex wird seit kurzem vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. So liegen eine Reihe von – teilweise unveröffentlichten – empirischen Erhebungen in Siegen (SCHADTKRÄMER 1987); Frankfurt (HORN 1991) und Hamburg (KOKEMOHR/MAROTZKI 1989) vor, deren Ergebnisse unter der hier skizzierten Fragestellung gleichsam querezulesen wären.
- 19 Untermauert werden kann dieser nach dem zuvor Gesagten auf den ersten Blick irritierende Verdacht z.B. durch Analysen zur Rezeption von Elternbriefen, die zeigen, daß Erziehungswissen in „veralltäglicher“ Form von den betroffenen Eltern offenbar im hohen Maße zur Kenntnis genommen wird (vgl. LÜSCHER/GIEHLER/STOLZ 1978). Ohne die Ergebnisse aus diesem Projekt überbewerten zu wollen, lassen sie dennoch Skepsis aufkommen. Demnach könnte es sein, daß manche These der „revidierten Verwendungsforschung“ sich einer allzu groben schematischen Gegenüberstellung von Wissenschaft und Praxis bzw. von wissenschaftlichem und praktischem Wissen verdankt.

Literatur

- ADORNO, TH. W./DAHRENDORF, R./PILOT, H./ALBERT, H./HABERMAS, J./POPPER, K. R.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt / Neuwied 1972.
- BEAL, G. M./DISSANAYAKE, W./KONOSHIMA, S. (Hrsg.): Knowledge Generation, Exchange, and Utilization. Boulder / London: Westview Press 1986.
- BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven (Soziale Welt, Sonderband 1). Göttingen 1982.
- BECK, U./BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (1984), S. 381–406.
- BECK, U./BONSS, W.: Was will und wozu dient „Verwendungsforschung“? Einleitung zur Ad-hoc-Gruppe des DFG-Schwerpunktprogramms „Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“. In: FRANZ, H.-W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen 1985, S. 610–613.
- BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989 (a).
- BECK, U./BONSS, W.: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989 (b), S. 7–45.
- BECK, U./LAU, Ch.: Die „Verwendungstauglichkeit“ sozialwissenschaftlicher Theorien: Das Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. In: BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Göttingen 1982, S. 369–394.
- BECK, U./LAU, Ch.: Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), S. 165–173.
- BÖHM, W./MÜHLBACH, M./OTTO, H.-U.: Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 226–247.

- BOLLINGER, H./WELTZ, F.: Zwischen Rezeptwissen und Arbeitnehmerorientierung. Der Arbeitsbezug soziologischer Beratung von Unternehmen. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 248–275.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Vom Umgang mit Wissensangeboten. Fallstudien zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in Schulpraktikumsberichten (DFG-Projekt „Sozialwissenschaft und Lehrerhandeln“, Arbeitspapier 3). Zentrum für Lehrerbildung, Bielefeld, Oktober 1989.
- BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung (Soziale Welt, Sonderband 3). Göttingen 1985 (a).
- BONSS, W./HARTMANN, H.: Konstruierte Gesellschaft, rationale Deutung. Zum Wirklichkeitscharakter soziologischer Diskurse. In: Dies. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985 (b), S. 9–46.
- BRACHT, U./ZIMMER, H.: Die neokonservative Allgemeinbildungsdiskussion und die Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 167–183.
- BULMER, M. (Hrsg.): Social Science Research and Government. Comparative Essays on Britain and the United States. Cambridge, New York u.a., Cambridge University Press 1987.
- CAPLAN, N.: The Two-Communities Theory and Knowledge Utilization. In: American Behavioral Scientist 22 (1979), S. 459–470.
- CORNELISSEN, W.: Zur Verbreitung und Umsetzung von sozialwissenschaftlichem Wissen in der Lebenswelt. In: Politische Bildung 5 (1976), S. 41–57.
- DAHEIM, H./KOLLMER, J./MESSMER, H./OLSCHA, CH.: Wie ist Verständigung möglich? Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren der beruflichen Fortbildung von Verwaltungsangehörigen. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 196–225.
- DEWE, B.: Soziologie als „beratende Rekonstruktion“. Zur Metapher des „klinischen Soziologen“. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 351–390.
- DEWE, B.: Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Praxis. Transformations- und Anwendungsprobleme der Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 3 (1986), S. 283–319.
- DEWE, B.: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 6). Baden-Baden 1988.
- DEWE, B.: Die Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in Beratung und Erwachsenenbildung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 231–248.
- DEWE, B./OTTO, H.-U.: Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität – Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel. Bd. 1: Helfen im Sozialstaat. Neuwied/Darmstadt 1987, S. 287–326.
- DEWE, B./RADTKE, F.-O.: Klinische Soziologie – eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 46–71.
- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F.-O.: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28). Braunschweig 1990, S. 291–320.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987.
- DRERUP, H.: Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 45–80.
- DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990.

- DUNN, W. N./HOLZNER, B.: Knowledge in Society: Anatomy of an Emergent Field. In: Knowledge in Society 1 (1988), S. 3–26.
- DUNN, W. N./HOLZNER, B./ZALTMAN, G.: Knowledge Utilization. In: HUSEN, T./POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.): The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Vol. 5, I-L. Oxford, New York u.a., Pergamon Press 1985, S. 2831–2839.
- ECKERLE, G.-A. (Hrsg.): Forschung, Wissensanwendung und Partizipation (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 4). Baden-Baden 1987.
- ECKERLE, G.-A. (Hrsg.): Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? (GFPP-Materialien Nr. 19). Frankfurt/M. 1988.
- ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. (Studien zum Umgang mit Wissen, Bd. 5). Baden-Baden 1987.
- EVERS, A./NOWOTNY, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt/M. 1987.
- EVERS, A./NOWOTNY, H.: Über den Umgang mit Unsicherheit. Anmerkungen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 355–383.
- FAUSER, P.: Recht und Pädagogik. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 53–72.
- GIESEN, B./SCHNEIDER, W.: Von Missionaren, Technokraten und Politikern. Deutungsmuster als Determinanten der Interaktion von Wissenschaftlern und Praktikern. In: Soziale Welt 35 (1984), S. 458–479.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M. 1971.
- HEID, H.: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. Ein Entwurf. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 111–124.
- HEID, H.: Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft. In: BENNER, D./LENHART, V./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19.–21. März 1990 in der Universität Bielefeld (25. Beiheft der Z.f.Päd.). Weinheim/Basel 1990, S. 56–67.
- HELLER, F. (Hrsg.): The Use and Abuse of Social Science. London/Beverly Hills, Sage, 1986.
- HENSCHEL, R./KÖRBER, K./THOMSEN, W./TUTSCHNER, R./TWISSELMANN, J.: Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 457–488.
- HERRMANN, U./OELKERS, J./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E.: Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. In: BENNER, D./HEID, H./THIERSCH, H. (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (18. Beiheft der Z.f.Päd.). Weinheim/Basel 1983, S. 443–463.
- HOLZNER, B./KNORR, K.D./STRASSER, H. (Hrsg.): realizing social science knowledge. The Political Realization of Social Science Knowledge and Research: Toward New Scenarios. A Symposium in Memoriam PAUL F. LAZARSFELD. Wien/Würzburg: Physica-Verlag 1983.
- HORN, K.-P.: „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen. (in diesem Band).
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. Zum Stand sozialwissenschaftlicher Jugendforschung und zum Problem der Anwendung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse über Jugend in der politischen Praxis. In: aus politik und zeitgeschichte. beilage zur wochezeitung das parlament. B. 3/82, 23. Januar 1982 (a), S. 3–37.
- HORNSTEIN, W.: Sozialwissenschaftliche Jugendforschung und gesellschaftliche Praxis. In: BECK, U. (Hrsg.): Soziologie und Praxis. Göttingen 1982 (b), S. 59–90.
- IRLE, G./WINDISCH, M. (unter Mitarbeit von HÄCKEL, G. und MAIWORM, F.): Forschungstransfer in die Schulpraxis. Was wissenschaftliche Begleituntersuchungen bewirken. Weinheim 1989.

- KADE, J./LÜDERS, CH./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft 1991 (In diesem Band).
- KARAPIN, R. S.: What's the use of social science? A review of the literature. In: HELLER, F. (Hrsg.): *The Use and Abuse of Social Science*. London/Beverly Hills, Sage, 1986, S. 236–265.
- KELLER, R.: Verwendung: Annäherungen. Papier zum Projekt „Verwendung psychologischen Wissens“. Münchner Projektgruppe für Sozialforschung. Unveröffentl. Ms. München 1990.
- 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/M. 1989, S. 149–195.
- KNAUTH, B./WOLFF, ST.: Verwendung als Handlungsform. Ein konversationsanalytischer Beitrag zur Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt* 40 (1989), S. 397–417.
- KÖNIG, E.: Beratungswissen – Beratungspraxis: Rezeption sozialwissenschaftlichen Wissens in der Beratung. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung*. Weinheim 1990, S. 99–116.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim 1989 (a).
- KÖNIG, E./ZEDLER, P.: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim 1989 (b), S. 7–16.
- KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I. (Interaktion und Lebenslauf, Bd. 4)*. Frankfurt a.M./Bern 1989.
- KRAAK, B.: Welche Merkmale müssen wissenschaftliche Aussagen haben, wenn sie anwendbar sein sollen? In: ECKERLE, G.-A./PATRY, J.-L. (Hrsg.): *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Baden-Baden 1987, S. 41–55.
- KREISSL, R.: Soziologie und soziale Kontrolle. Mögliche Folgen einer Verwissenschaftlichung des Kriminaljustizsystems. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/M. 1989, S. 420–456.
- KROHN, W./KÜPPERS, G.: *Die Selbstorganisation der Wissenschaft*. Frankfurt/M. 1989.
- KRONER, W./WOLFF, ST.: Auf der Suche nach der verlorenen Soziologie. Zu einigen Problemen empirischer Verwendungsforschung. In: *Soziale Welt* 35 (1984), S. 429–457.
- KRONER, W./WOLFF, ST.: Der praktische Umgang mit Wissenschaft – Reflexion zu einem mißglückten Einstieg in das Forschungsfeld. In: LÜDTKE, H./AGRICOLA, S./KARST, U. V. (Hrsg.): *Methoden der Freizeitforschung*. Opladen 1986, S. 127–154.
- KRONER, W./WOLFF, ST.: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/M. 1989, S. 72–121.
- KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./WENSIERSKI, H.-J. v.: Die Trivialisierung pädagogischen Wissens. Zum Wechselverhältnis von öffentlichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen am Beispiel der Jugendzeitschrift BRAVO. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): *Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern*. Weinheim 1989, S. 185–203.
- LARSEN, J. K.: Knowledge Utilization. What Is It? In: *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization* 1 (1980), S. 421–442.
- LAU, CH.: Soziologie im öffentlichen Diskurs. Voraussetzungen und Grenzen sozialwissenschaftlicher Rationalisierung gesellschaftliche Praxis. In: *Soziale Welt* 35 (1984), S. 407–428.
- LAU, CH.: Die Definition gesellschaftlicher Probleme durch die Sozialwissenschaften. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?* Frankfurt/M. 1989, S. 384–419.
- LAU, CH./BECK, U. (unter Mitarbeit von H. DRESSEN und J. ZIMMERMANN): *Definitionsmacht und Grenzen angewandter Sozialwissenschaft. Eine Untersuchung am Beispiel der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Opladen 1989.
- LÜDERS, CH.: *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik*. Weinheim 1989.
- LÜDERS, CH.: Jugendtheorie zwischen Banalität und Sinnstiftung. Über Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): *Erkenntnis und Gestaltung*. Weinheim 1990 (a), S. 201–225.

- LÜDERS, CH.: Auf der Suche nach Praxisrelevanz. Verwendungstheoretische Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem der Erziehungswissenschaft. In: Forschungsberichte der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr. Ms. München 1990 (b).
- LÜSCHER, K./GIEHLER, W./STOLZ, W.: Elternbildung durch Elternbriefe. In: SCHNEEWIND, K./LÜCKESCH, H. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978, S. 324–351.
- MATTHES, J.: Die Soziologen und ihre Wirklichkeit. Anmerkungen zum Wirklichkeitsverhältnis der Soziologie. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 49–64.
- MÜNCH, R.: Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1984.
- MUTZ, G./KÜHNLEIN, I.: Lebensgeschichte als Skript? – Verwendung alltäglicher und wissenschaftlicher Wissensbestände bei der biographischen Rekonstruktion von Krankheitsverläufen. In: FLICK, U. (Hrsg.): Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen. Heidelberg 1991, S. 230–242.
- MUTZECK, W.: Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim 1988.
- NOWOTNY, H.: In Search of Usable Knowledge. Utilization Contexts and the Application of Knowledge (Public Policy and Social Welfare, Vol. 3). Frankfurt/M. 1990.
- OEHLSCHLÄGER, H.-J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung. Stuttgart 1978.
- POLLAK, G.: Pädagogische Wissensformen in der Lebensführung – „Pädagogisierung der Lebensführung“? Zu Konzept und ersten Ergebnissen des DFG-Projekts „Industrialisierung und Lebensführung“. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 205–229.
- REBEL, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim/Basel 1989.
- RICH, R. F. (Hrsg.): The knowledge cycle. London/Beverly Hills, Sage, 1981.
- RONGE, V.: „Ressortforschung“ als Modus der Verwendung (sozial)wissenschaftlichen Wissens am Beispiel des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Forschungs- und Aktionsprogramms „Humanisierung des Arbeitslebens“. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 9 (1988), S. 161–176.
- RONGE, V.: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionalisierten Kontexten. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 332–354.
- SCHADT-KRÄMER, C.: Abschlußbericht: Pädagogik im Studium von Lehrerstudenten. Unveröffentl. Ms. Siegen 1987.
- SCHMITZ, E./BUDE, H./OTTO, C.: Beratung als Praxisform „angewandter Aufklärung“. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 122–148.
- SCHNEIDER, W. L.: Kooperation als strategischer Prozeß. Administrative Auftragsforschung im Spannungsfeld zwischen professionellem Interesse und politischer Instrumentalisierung. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 302–331.
- SCHWENK, B./POGRELL, L. v.: Rezeption der Pädagogik in der Rechtsprechung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 41–52.
- SPIES, W. E.: Aufnahme pädagogischen Wissens in der Kultusverwaltung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 99–109.
- STRAUS, F./HÖFER, R./GMÜR, W.: Familie und Beratung. Zur Integration professioneller Hilfe in den Familienalltag. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Klienten. München 1988.
- TENORTH, H.-E.: Verantwortung und Wächteramt. Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 409–435..
- TERHART, E.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 117–134.
- TIETGENS, H.: Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung. Kommentare

- zu einer empirischen Studie. (Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband, Reihe Forschung – Begleitung – Entwicklung). Frankfurt/M. 1990.
- THOMSEN, W./HENSCHEL, R./KÖRBER, K./TUTSCHNER, R./TWISSELMANN, J.: Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. Universität Bremen. Bremen 1988.
- WAHL, K./HONIG, M.-S./GRAVENHORST, L.: Plurale Wirklichkeiten als Herausforderung. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen am Beispiel von „Gewalt in Familien“. In: BONSS, W./HARTMANN, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Göttingen 1985, S. 391–412.
- WENSIERSKI, H.-J. v.: Besuch bei Dr. Sommer. Lebenshilfe und Lebensberatung in der Jugendzeitschrift BRAVO. In: Grounded. Arbeiten aus der Sozialforschung. Fernuniversität Hagen, 1/1988, S. 5–17.
- WEYMANN, A./WINGENS, M.: Die Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungspolitik im Spiegel sozialwissenschaftlicher Etikettierungen. Zur öffentlichen Begründung berufsbezogener Weiterbildung. In: WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung (Soziale Welt, Sonderband 5). Göttingen 1987. S. 385–396.
- WEYMANN, A./WINGENS, M.: Die Versozialwissenschaftlichung der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Zwischenbilanz zur öffentlichen Argumentation. In: BECK, U./BONSS, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S. 276–301.
- WEYMANN, A./ELLERMANN, L./WINGENS, M.: A research programme on the utilization of social sciences. In: HELLER, F. (Hrsg.): The Use and Abuse of Social Science, London/Beverly Hills, Sage, 1986, S. 64–73.
- WINGENS, M.: Soziologisches Wissen und politische Praxis. Neuere theoretische Entwicklungen der Verwendungsforschung. Frankfurt/M. 1988.
- WINGENS, M./FUCHS, St.: Ist die Soziologie gesellschaftlich irrelevant? Perspektiven einer konstruktivistisch ansetzenden Verwendungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 18 (1989), S. 208–219.
- WINGENS, M./WEYMANN, A.: Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion (bremer soziologische texte, Bd. 1). Universität Bremen. Bremen 1988 (a)
- WINGENS, M./WEYMANN, A.: Utilization of Social Sciences in Public Discourse: Labeling Problems. In: Knowledge in Society 1(1988), H.3, S. 80–97. (b)
- WINKLER, M.: Unerfüllte Sehnsüchte. Einige Vermutungen über das Verschwinden der Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 19–43.
- WOLFF, St.: Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld 1983.
- ZEDLER, P.: Zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Das Beispiel der Schulentwicklungsplanung im Zeichen zurückgehender Schülerzahlen. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 73–98.
- ZEDLER, P.: Schulpolitik und Schulentwicklung im Zeichen der Kontraktion des Bildungssystems. Probleme, Instrumente, Entscheidungsprozesse. In: DRERUP, H./TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim 1990, S. 135–167.

Anschrift des Autors

Dr. Christian Lüders, Universität der Bundeswehr, Fakultät für Pädagogik, Werner Heisenberg Weg 39, D-8014 Neubiberg.