

König, Eckhard; Zedler, Peter

Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposions

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 57-65. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: 23)



Quellenangabe/ Reference:

König, Eckhard; Zedler, Peter: Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposions - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 57-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225136 - DOI: 10.25656/01:22513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225136>

<https://doi.org/10.25656/01:22513>

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

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

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 andere 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 bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte 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.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
---	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

*Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung
und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN

„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . 129

VOLKER BUDDRUS

Systemtheorien und Überlebensproblematik 131

PETER HEITKÄMPER

Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik 135

ALFRED SCHÄFER

Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.

Bericht über eine Arbeitsgruppe 139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL

Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen

Strömungen um 1920 149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DREHSEL

Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in

Bremen 1800–1850 159

HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR

Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung 169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG

Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion 181

JOHANN PETER VOGEL

Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des

Schulrechts 189

PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB

Welches Recht braucht die Schule?

Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer

Selbstkontrolle 201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223
 IV. Außerschulische Erziehung und Bildung	
GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
 <i>Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern</i>	
KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244
 <i>Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen</i>	
KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposion	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit

Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern

Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposions

I

Erziehungswissenschaft hat sich stets als Wissenschaft für die Praxis verstanden. Das heißt, sie ist mit dem Anspruch aufgetreten, Wissen zu erzeugen und bereitzustellen, das für das Handeln derjenigen, die an der Gestaltung und Entwicklung pädagogischer Praxis mitwirken, nützlich und erforderlich ist. In der Tradition pädagogischen Denkens verbindet sich mit diesem Relevanzanspruch die Frage nach den an pädagogische Praxis zu stellenden Anforderungen sowie nach deren Voraussetzungen auf Seiten pädagogischer Theoriebildung. Nur wenig Beachtung hat demgegenüber bislang die Frage gefunden, ob das von der Erziehungswissenschaft bereitgestellte Wissen die beanspruchte Funktion für Praxis auch tatsächlich erfüllt. Welcher Stellenwert erziehungswissenschaftlichen Wissensbeständen in einzelnen Feldern pädagogischer Praxis zukommt, in welchem Ausmaß und in welcher Weise erziehungswissenschaftliches Wissen von Berufsgruppen rezipiert und beansprucht wird, die wie Lehrer, Erzieher, Ausbilder, Sozialarbeiter, Bildungs- und Berufsberater, Schulpsychologen, Jugendrichter, Kinderärzte und Familienberater mit pädagogischen Fragen und Problemen ständig befaßt sind, ist bislang noch wenig untersucht. Gleichfalls nur in wenigen Schlaglichtern bekannt ist bislang Einfluß und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, im Bereich der Rechtsprechung sowie im Bereich der Information und Beratung in pädagogischen Fragen seitens der öffentlichen Medien.

Nun wäre dieser Mangel kaum beunruhigend, ließe sich davon ausgehen, daß zumindest dort, wo ein geeignetes erziehungswissenschaftliches Wissensangebot vorliegt, dieses auch rezipiert und verwendet wird, und dort, wo es verwendet wird, die Rezeption und Verwendung sachangemessen erfolgt und eine erfolgreiche Bearbeitung pädagogischer Fragen und Probleme zuläßt. Weder jedoch, so scheint sich in den letzten Jahren abzuzeichnen, deckt sich das disziplinär bereitgestellte Wissen mit dem Bedarf an pädagogischem Fachwissen in einzelnen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, noch wird es dort rezipiert und verwendet, wo es von Nutzen sein würde, noch erfolgt die Verwendung dem Status des Wissens angemessen, noch sichert das vorhandene Wissen eine erfolgreiche Bearbeitung pädagogischer Probleme.

Bereits auf dem Kieler Kongreß der DGfE hatten zahlreiche Beiträge zum Symposium „Pädagogisierung sozialer Probleme“ deutlich gemacht, daß die Ausweitung pädagogischer Aufgaben- und Tätigkeitsfelder im Gefolge sozialer, ökonomischer und kultureller Krisen nicht mit entsprechenden Erweiterungen der pädagogischen Entscheidungs- und Problemlösungskompetenz einhergeht, die eine erfolgreiche Bewältigung zugewiesener und übernommener Aufgaben sichern könnte. Am Beispiel der Reformplanung der 70er Jahre machten damals H. FEND und W. SPIESS deutlich, wie sich der Einfluß erziehungswissenschaftlichen Wissens im Zuge gewandelter

politischer Prioritätensetzungen und Auseinandersetzungen über die Finanzierung der Reformvorhaben sukzessive verlor und die erziehungswissenschaftliche Politikberatung und Praxisbegleitung zunehmend marginalisiert wurde. H. DRERUP erläuterte am Beispiel der Bildungsforschung und ihrer Verwendung im Kontext der Reformpolitik der 70er Jahre, daß das seitens der Bildungsforschung bereitgestellte Wissen vielfach defizitär und wenig geeignet war, verbindliche Empfehlungen zu generieren und die Akzeptation von Wissensbeständen zu erhöhen. Umgekehrt hatte sich dabei gleichzeitig gezeigt, daß sich divergente Interessen nicht durch zusätzliches Wissen allein auflösen lassen. Einzig dort, wo sich soziale Probleme unmittelbar als Probleme einer schulisch regulierbaren pädagogischen Bearbeitung artikulieren, so konnte K.-H. DICKOPF am Beispiel der Ausländerintegration damals deutlich machen, bestehen lokal begrenzte Chancen einer erfolgreichen Realisierung pädagogischer Optionen. Im Ergebnis Gleiches konstatierten mit Blick auf die Entwicklung seit den 20er Jahren die damaligen Beiträge von E. TENORTH, B. ZYMEK und P. ZEDLER. Zuspitzend diagnostizierte damals K.E. SCHORR, daß die Lösung sozialer Probleme auf einer pädagogischen Ebene illusionär sei, weil sie genötigt sei, Lösungen auf der Ebene unterrichtlich organisierten Lernens einzelner Individuen zu suchen, gleichzeitig aber die Gesellschaft weder am einzelnen interessiert ist noch ihre Probleme in Rücksicht auf das Erziehungssystem löst und lösen kann.

Vor diesem Hintergrund erster Analysen und Einschätzungen zum Einfluß der Erziehungswissenschaft auf die Gestaltung pädagogischer Praxis und dem sich seither nur unwesentlich verringerten Forschungsdefizit in dieser Frage lag es für die Kommission „Wissenschaftsforschung“ nahe, sich mit der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in einzelnen Bereichen der Gestaltung pädagogischer Praxis eingehender zu befassen. Vorbereitet durch vorgängige Kommissions-tagungen zu diesem Themenbereich wurde das Kongreßthema als Frage nach den pädagogischen Wissensformen in der Öffentlichkeit aufgenommen und erste Ergebnisse präsentiert.

II

Ziel des Symposions war es, erstens, ein aktuelles Bild über Strukturen und Prozesse der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Handlungs- und Entscheidungsfeldern zu erhalten, denen für die weitere Entwicklung pädagogischer Praxis eine zentrale Bedeutung zukommt; zweitens, anhand von Bestandsaufnahmen über das in Teilbereichen der Öffentlichkeit vorhandene pädagogische Wissen Bedingungen und Möglichkeiten einer wirksameren Teilhabe der Erziehungswissenschaft an der öffentlichen Gestaltung von Bildungsprozessen zu erörtern. In einer ersten Runde wurden dazu Beiträge vorgestellt und diskutiert, die sich mit der Rezeption und der Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens im Bereich von Rechtsprechung, Administration, Bildungspolitik und öffentlichen Medien befaßten.

D. HOFFMANN entwickelte und erläuterte in seinem Beitrag die These, daß die Rezeption pädagogischen Wissens von unterschiedlich gelagerten Verwendungsinteressen bestimmt ist, die eingelagert in historisch-gesellschaftliche Konstellationen hochselektiv gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Wissensangebot wirksam werden. Pädagogisches Wissen wird mit anderen Worten rezipiert, wenn es konform ist mit dem Referenzrahmen des jeweiligen Anwenders, d.h. in dessen Begriffssystem übersetzbar und mit seinen Zielen und normativen Optionen verträglich ist.

Eine indirekte Bestätigung und Verschärfung dieser These lieferten die Beiträge von E. TENORTH, W. SPIESS sowie von H. ZIMMER und U. BRACHT. Anhand der verschiedenen

Ausrichtungen von pädagogischer Ratgeber-Literatur in der Zeit von 1890 und 1933 machte E. TENORTH deutlich, wie je nach Sozialmilieu (Katholizismus, Arbeiterkultur, etc.) und politischer Präferenz pädagogisches Wissen selektiert und zu unterschiedlichen Maßgaben und Ratschlägen für Erziehung verwandt wird. W. SPIESS führte aus, daß in Kultusministerien pädagogisches Fachwissen im Hinblick auf politische Programme rezipiert und nur in Kombination mit anderen Erkenntnisbereichen (Statistik, Jurisprudenz, Raumplanung etc.) verwandt wird. Handlungs- und entscheidungswirksam werde dabei pädagogisches Wissen stets nur in einer verwandelten Form. Selektion und Transformation pädagogischen Wissens seien dabei bestimmt von vorgängigen „privaten Theorien“ der politischen und administrativen Spitzenbeamten, bildungspolitisch aktuellen Themen und Thesen, der Verträglichkeit der Forschungsergebnisse mit vorhandenen Optionen (bestellte Gutachten, Kommissionsarbeiten) sowie der Eignung einzelner Thesen als „Schlaginstrument“ in der parlamentarischen und öffentlichen Debatte. Erleichtert werde diese Instrumentalisierung pädagogischen Wissens dadurch, daß innerhalb der Erziehungswissenschaft selbst zumeist wenig Einigkeit besteht und konkurrierende Schulen für unterschiedliche Positionen Legitimationsargumente bereitstellen.

Am Beispiel der Diskussion über Allgemeinbildung in der FAZ zwischen 1977 und 1987 machten H. ZIMMER und U. BRACHT in ihrem Beitrag deutlich, wie Begriffe und Argumente aus der fachwissenschaftlichen Diskussion dieses Themas unter dem Interesse einer gegen die Reform der 70er Jahre gerichteten Bildungsoffensive umgedeutet und transformiert werden. Da – so eine der dargestellten Argumentationslinien in der FAZ – die Frage eines allgemeinbildungssichernden Fächerkanons wissenschaftlich nicht lösbar sei, Wissenschaft vielmehr selbst die Krise der Allgemeinbildung mitbewirkt habe, Bildung aber andererseits stets als Gegengewicht zu Spezialisierung und vereinseitigender Rationalität verstanden wurde, sei es erforderlich, ein wertorientiertes Gegengewicht kraft Rückkehr zu einem verbindlichen Kanon geisteswissenschaftlicher Fächer zu schaffen, und zwar mittels politischer Entscheidung. Nicht zuletzt, weil die in solchen Argumentationen gewollten oder ungewollten Mißverständnisse und Verkehrungen von Begriffen und geschichtlichen Zusammenhängen seitens der Erziehungswissenschaft keine Korrektur und kein konzeptionelles Gegengewicht erfahren haben, konnte sich – so ZIMMER/BRACHT – mittlerweile eine neokonservative Besetzung des Themas Allgemeinbildung in der Öffentlichkeit durchsetzen.

Ebenfalls mit der Berichterstattung und Diskussion eines bildungspolitisch kontroversen Themas in den öffentlichen Medien befaßte sich der Beitrag von H. DRERUP. Am Fall der Berichterstattung über Ergebnisse der Gesamtschulforschung zeigte der Beitrag auf, daß der journalistische Selektionsfilter nicht dem Modus der Adaption und Verbreitung von Forschungsergebnissen im Wissenschaftsbereich folgt. Durchgängig wurden weder Befunde aus der Gesamtschulforschung noch deren Kritik daran sachangemessen in den Medien dargestellt, sondern vielmehr medien- und interessen-spezifisch aufbereitete Thesen und Konklusionen transportiert, die einzelnen Bildungsforschern als Derivate ihrer Forschung zugeschrieben wurden. Zu berücksichtigen dabei sei jedoch, wie H. DRERUP ausführte, daß die Berichterstattung über pädagogische Forschungsergebnisse in ständiger Konkurrenz zu anderen Meldungen und Nachrichten steht und diese Selektionshürde nur übersteht, wenn die Berichterstattung hinlänglich Aufmerksamkeit beim Leser verspricht und das heißt zumeist zugleich auch

in ein vorhandenes Meinungs- und Interessenspektrum eingefügt wird. Gemessen an dem Anteil, den Mitteilungen über erziehungswissenschaftliche Befunde am Gesamt der Wissenschaftsberichterstattung der Presse haben, ist das öffentliche Interesse an der Erziehungswissenschaft vergleichsweise hoch: Nach Demoskopie haben Erziehungswissenschaft/Psychologie die höchsten Anteile an der sozialwissenschaftlich orientierten Wissenschaftsberichterstattung (ausgenommen Wirtschafts- und Konjunkturforschung).

Lediglich eine marginale Rolle spielt demgegenüber die Erziehungswissenschaft im Bereich der Rechtsprechung über Erziehung, Unterricht und Schule, wie der Beitrag von B. SCHWENK und L. v. PROGRELLE deutlich machte. In rechtswissenschaftlichen Arbeiten, die die in der Rechtspraxis auftretenden Konflikte und Probleme aufarbeiten, begegne man der Erziehungswissenschaft überwiegend „mit achselzuckender Resignation“. Was der Jurist für eine Begründung von Urteilen suche, nämlich allgemein anerkannte und den Streit einzelner Lehrmeinungen übergreifende normative Grundlagen, die, mit geltenden Rechtsnormen vereinbar, eine Beurteilung des pädagogischen Einzelfalls zulassen, finde er nicht. Verursacht sei der periphere Einfluß der Erziehungswissenschaft in der Rechtsprechung von der Disziplin selbst. Weder habe sie sich bislang hinlänglich mit den Implikationen geltenden Rechts für Erziehung, Unterricht und Schule auseinandergesetzt noch Grundlagen geschaffen, die es erlauben, am Fall zu entscheiden, was als pädagogisch angemessen gelten kann. B. SCHWENK und L. v. PROGRELLE plädieren deshalb für eine normative, d.h. an die gesellschaftlichen Rechtsnormen anschließende, konkrete Handlungsalternativen entwickelnde und durch Rückkopplung auf Erziehungsphilosophie und prinzipienorientierte Erziehungswissenschaft kritisch abzusichernde Ausrichtung pädagogischer Theoriebildung.

Mit dem Stellenwert, den pädagogisches Wissen bei der Gestaltung und Entwicklung des Schulangebots einer Kommune in den vergangenen 15 Jahren innehatte, befaßte sich der Beitrag von K.-H. DICKOPP. Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens wurden danach zunächst vor allem von zwei Erwartungen bestimmt: zum einen von der Erwartung, durch strukturelle und curriculare Änderungen im Schulbereich erwünschte gesellschaftliche Änderungen herbeiführen zu können, sowie zum anderen von der Erwartung, die Veränderungen im Schulwesen mittels zielbezogener Maßnahmenplanung in konkrete Wirklichkeit zu überführen. Sämtliche dieser Planbarkeitsvorstellungen, die die sozialen Netzwerke, die faktischen Legitimationsprobleme von Zielen vor Ort sowie den geschichtlich-politisch-situativen Kontext des kommunalen Schulangebots außer acht ließen, sind in den 70er Jahren an der Wirklichkeit gescheitert. Folge dieses Scheiterns ist einerseits, daß Planung heute weitgehend nur noch als Prozeßplanung begriffen und praktiziert wird, sowie andererseits eine veränderte Erwartungshaltung gegenüber Erziehungswissenschaft. Während dadurch heute außerpädagogische Aspekte in der Planung und Gestaltung des Schulangebots verstärkt zum Zuge kommen, habe sich zugleich Aufgabe und Funktion der Planung gewandelt. Statt detaillierter Maßnahmenplanung bestehe die Aufgabe der Planung heute primär in der Aufklärung über Entwicklungsalternativen und Entscheidungsspielräume sowie in der Strukturierung der Entscheidungsprozesse selbst. Weniger normativ statt vielmehr subsidiär entwickelnd sei erziehungswissenschaftliches Wissen dabei vor allem als kriteriologisches Wissen gefragt, durch das die pädagogische Qualität von Entwicklungsalternativen beurteil- und entscheidbar wird.

P. ZEDLER untersuchte in seinem Beitrag den Einfluß, den erziehungswissenschaftliches Wissen auf bildungspolitische und bildungsadministrative Entscheidungen und Maßgaben zur Schulentwicklung in NRW in der Zeit von 1980–1987 hatte. Im Zuge dieser Analyse legt ZEDLER dar, daß sich die weitverbreitete Einschätzung der bildungspolitisch marginalen Rolle erziehungswissenschaftlichen Wissens nicht aufrecht erhalten läßt, vielmehr stark zwischen einzelnen Planungsbereichen, Entscheidungsebenen und Wissensformen zu unterscheiden ist. Einfluß und praktische Gestaltungsrelevanz, so die zentrale These, seien ein zirkuläres Problem, weil entscheidend mitbedingt vom erziehungswissenschaftlichen Wissensangebot. Auf die im Zeichen des Schülerrückgangs und steigender Bildungsaspiration stehenden Probleme der Entwicklung des Schulangebots habe die Disziplin bislang jedoch noch kaum und wenig konstruktiv reagiert. Zu diesen Problemen zählen ein drohender Verlust des Sekundarstufen-I-Angebots in zahlreichen Kommunen, Schulschließungen, Reduktionen des Kursangebots in der gymnasialen Oberstufe aufgrund geringer Jahrgangsstärken, Konzentration von Schulstandorten mit beträchtlichen Gefällen in den sozialräumlichen Bildungschancen, Zentralisierung von Fachklassen und regionale Schwerpunktbildung in der Berufsausbildung u. a. m. Entlang dieser Probleme vollziehe sich aktuell und bis weit in die 90er Jahre ein Umbau der Schullandschaften mit gravierenden Einschnitten und Veränderungen des Bildungsangebots. Mit Blick auf die weitere Entwicklung pädagogischer Praxis komme der Erziehungswissenschaft eine „Systemverantwortung“ zu, die dazu auffordere, Möglichkeiten einer rationalen Gestaltung der Organisation von Bildungsprozessen aufzuzeigen.

Als Ergebnis der im ersten Abschnitt vorgelegten Beiträge und ihrer Diskussion kann festgehalten werden, daß Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens deutlich von den Arbeitsfeldern der „Abnehmer“ geprägt sind. Für Juristen sind andere Bezugspunkte und Beurteilungskriterien der praktischen Relevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens maßgeblicher als für Journalisten oder für Vertreter der Bildungsverwaltung. Das institutionelle Aufgaben- und Arbeitsfeld legt als ein vorgängig bestehender Verwendungskontext erziehungswissenschaftlichen Wissens Bedingungen fest, unter denen erziehungswissenschaftliches Wissen Handlungs- und Entscheidungsrelevanz erhält. Mit diesen Bedingungen verknüpft sind Anforderungen an das erziehungswissenschaftliche Wissen, die sich insbesondere hinsichtlich der Art des nachgefragten Wissens auswirken. So verlangt die Rechtsprechung nach Wissensbeständen, die in Übereinstimmung mit geltenden Rechtsnormen unstrittige Festlegungen über pädagogisches Handeln enthalten und die konkret genug sind, um strittige Fälle zu entscheiden, während z. B. Bildungspolitik und Bildungsverwaltung Wissensbestände nachfragen, die geeignet sind, künftige Probleme erkennbar zu machen, zu treffende Entscheidungen abzusichern und vorzubereiten sowie pädagogisch legitimieren zu können. Was aus einem entsprechend gelagerten Wissensangebot herausselektiert wird und wie es verwandt wird, scheint seinerseits bestimmt durch Interessen, Erwartungshorizonte, je vorhandene Problemkonstellationen, Nützlichkeitsabwägungen und vorgängig erworbene Vorstellungen über pädagogische Praxis und deren Aufgaben.

So unstrittig feststeht, daß Erziehungswissenschaft den Anforderungen, die mit einer Handlungs- und Entscheidungsrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens in den vorgenannten Bereichen verknüpft sind, nur unzulänglich gerecht wird, so deutlich stellte die Diskussion heraus, daß Erziehungswissenschaft sich nicht ohne Verlust ihres

Wissenschaftsstatus' den Interessen, Erwartungen und Nützlichkeitsbewertungen unterordnen kann. Würde sie jene zu ihren eigenen machen, würde sie das verlieren, um dessentwillen sie rezipiert wird. Das heißt nicht, daß Erziehungswissenschaft nicht den Bedingungen und Anforderungen in einzelnen Verwendungsbereichen geeigneter als bislang entgegenkommen kann.

- So könnte sie den Bedarf nach allgemein anerkannten und normativen Grundlagen der Pädagogik seitens der Rechtsprechung u. a. durch Herausbildung und Pflege einer Lehrbuchtradition Rechnung tragen. Im Unterschied zu den vorhandenen Lehrbuchtraditionen in den Naturwissenschaften oder auch in der Psychologie mangelt es in der Pädagogik an Lehrbüchern, die einen systematischen Überblick über das zu einem Aufgaben- und Problemfeld verfügbare pädagogische Wissen geben und dabei deutlich machen, was umstritten und was als allgemein anerkannt angesehen werden kann.
- Ebenso lassen sich Darstellungen pädagogischen Fachwissens denken, die von Fachvertretern verfaßt primär „für die allgemeine Öffentlichkeit“ bestimmt sind und – wie im Bereich der Naturwissenschaften der Fall – einen allgemein verständlichen Zugang zu Theorien und Forschungsergebnissen vermitteln. Mit Blick sowohl auf den Informationsbedarf der Medien wie auch mit Blick auf die öffentliche Akzeptanz der Disziplin scheint es erforderlich, sich vermehrt um vertretbare und öffentlichkeitswirksame Formen der Präsentation von Forschungsergebnissen zu kümmern.
- Nicht minder erforderlich erscheint, mit Blick auf die Beratung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, die Erarbeitung von Maßgaben und Modellen zur Lösung der sich im Schulbereich abzeichnenden strukturellen Probleme. Vermehrt dürfte es dabei darauf ankommen, die in bildungspolitischen und administrativen Entscheidungsprozessen faktisch relevanten Argumentationsfelder zu berücksichtigen bzw. pädagogische, ökonomische, rechtliche und politische Argumentationsstränge einander zu vermitteln.

III.

Befaßte sich die erste Vortrags- und Diskussionsrunde mit der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in Bereichen, in denen über zentrale Rahmenbedingungen pädagogischer Praxis entschieden wird, so befaßte sich die zweite Vortrags- und Diskussionsrunde mit der Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern.

Am Beispiel des beruflichen Wissens von Lehrern verdeutlichte der Beitrag von E. TERHART, daß Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens stets mit Transformationen dieses Wissens einhergehen. Bereits in der Ausbildung mit unterschiedlichsten Wissensformen konfrontiert, sei der Lehrer genötigt, problembezogen zu selektieren und angereichertes Wissen am Fall produktiv umzusetzen. Untersuchungen über die Prozesse der „Anverwandlung“ wissenschaftlichen Wissens an das subjektive berufliche Wissen von Lehrern kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß fehlendes oder nicht vorhandenes wissenschaftliches Wissen durch subjektives Wissen substituiert wird, hingegen es jedoch nur schwer gelingt, auf Erfahrung basierendes Wissen gegen wissenschaftliches Wissen auszutauschen. Angesichts dieser „Resistenz gegenüber pädagogischem Theoriewissen“ sollte, so TERHART, jedoch nicht die Konsequenz gezogen werden, besorgt an die Praxis „näher heranzurücken“, vielmehr gelte es, durch geeignete Präsentationsformen dem Praktiker den Zugang dazu zu erleichtern.

Ebenfalls mit dem pädagogischen Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern befaßte

sich der Beitrag von M. FROMM. Gegenüber den bislang dazu vorliegenden Untersuchungen macht FROMM zahlreiche Unzulänglichkeiten methodischer, methodologischer und theoretischer Art geltend, die – so sein Hauptbefund – eine zureichende Beantwortung der Frage, wie subjektive Theorien entstehen und welche Rolle dabei fachwissenschaftliches Wissen übernimmt, zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht zuläßt. Besondere Probleme für Untersuchungen bilden dabei die Abgrenzung und Re-Identifizierung von pädagogischem Fachwissen, die Analyse seiner Wirkungen in konkreten Handlungszusammenhängen sowie die Rekonstruktion der Genese subjektiver Theorien.

Mit dem Transformationsprozeß, den sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissensbestände bei ihrer Rezeption und Verwendung durchlaufen, befaßten sich die Beiträge von O. RADTKE und B. DEWE. Ausgehend von den Schwierigkeiten, die eine Analyse der Verwendung pädagogischer Theorien im „pädagogischen Wissen“ der Praxis bietet, weil hier gelungene Verwendung zu einer Aufhebung der Differenz von wissenschaftlichem und alltagsfaktischem Handlungswissen führt, untersuchte RADTKE den leichter zu analysierenden Fall der Verwendung sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissens zur Durchsetzung und nachträglichen Begründung von Entscheidungen. Am Beispiel der Begründung für die Neufestsetzung des sog. Nachzugsalters von Kindern ausländischer Arbeitnehmer zeigte Radtke auf, wie vom fachwissenschaftlichen Kontext abgelöste Topoi pädagogischer Argumentation zur Legitimation von Entscheidungen benutzt werden. Dabei wird das Muster von Argumenten des erziehungswissenschaftlichen Diskurses nachgeahmt, mit common-sense-Überlegungen angefüllt und zu plausiblen Schlußfolgerungen verwandt, die gerade dadurch, daß sie verbreiteten Denkschemata und Erwartungen entsprechen, eine hohe öffentliche Akzeptanz erwarten lassen. Analoge Verwendungsformen sozialwissenschaftlichen Wissens finden sich, wie RADTKE an einem zweiten Beispiel aufzeigte, auch in fachwissenschaftlich angelegten Arbeiten zur Ausländerpädagogik.

Eine Anreicherung und Substituierung von Alltagswissen durch sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissensbestände kennzeichnete B. DEWE in seinem Beitrag als einen Prozeß, der in allen Formen der Weiterbildung und Beratung stattfindet. Folge davon sei eine Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Alltag, die weder den Theorien noch vielfach den praktischen Problemen, für die sie beansprucht werden, angemessen sei. Vor diesem Hintergrund begreift DEWE das Problem der Transformation wissenschaftlicher Informationen in den Sinnhorizont lebenspraktischer Deutungsmuster als eine pädagogische Aufgabe im besonderen der Erwachsenenbildung, durch die Fehlformen der Adaption und Anwendung vermieden und eine reflexive Verwendung wissenschaftlichen Wissens gesichert werden soll.

Ein deutliches Beispiel für die mit dem Eindringen sozial- und erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände in den Alltag verbundenen Fehlformen der Verwendung fachwissenschaftlichen Wissens vermittelte der Beitrag von H.-H. KRÜGER, J. ECARIUS und H.-J. v. WENSIERSKI. Anhand einer Analyse von Ratgeber-Antworten einer Jugendzeitschrift, die nach Angaben der Autoren jeden zweiten Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren in der Bundesrepublik erreicht, kommen die Autoren zu dem Ergebnis, daß im Unterschied zu den 60er Jahren heute Jugendliche mittels Informationen über wissenschaftliche Befunde der Jugendforschung und der Medizin sowie über Altersrechte etc. „beraten“ werden. Parallel dazu werden Elemente und

Versatzstücke aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs übernommen, die geeignet sind, zielorientierte Erziehungsansprüche abzuweisen und Positionen einzunehmen, wie sie in einigen Varianten postmoderner pädagogischer Argumentation oder im Bereich der Antipädagogik anzutreffen sind. Folge davon ist eine mehrfach sich überlagernde Trivialisierung pädagogischen Wissens. Für KRÜGER folgt daraus jedoch weder eine Distanzierung der Erziehungswissenschaft von den sich in solcher Praxis beratender Tätigkeit stellenden Problemen noch gar ein „Ende der Erziehung“, sondern vielmehr die Anforderung an pädagogische Theoriebildung, in Kenntnis der Verwissenschaftlichung der Praxis, pädagogisches Handeln neu zu fundieren und der Praxis geeignete Hilfen für eine sachadäquate Verwendung zur Verfügung zu stellen.

Die vorstehenden Analysen zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern legen eine allgemeine Frage nahe, die im Zentrum des Beitrags von G. POLLAK stand, nämlich die Frage, was die Verwendung pädagogischen Wissens individuell wie gesellschaftlich bewirkt bzw. welche Auswirkungen seine Verwendung auf die Lebensgestaltung von Individuen wie auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse besitzt. Seine zentrale und durch erste Ergebnisse im Rahmen eines Forschungsprojekts über „Industrialisierung und Lebensführung“ belegte These ist, daß pädagogisches Wissen dazu beansprucht wird, die im Gefolge gesellschaftlichen Wandels auftretenden Probleme zu individuellen Problemen der Lebensführung zu transformieren, für deren Lösung kraft „Lernen“ die Individuen haftbar gemacht werden. „Lernen“ wird damit zu einem zweckrationalen Handlungsmuster der individuellen Lebensführung, die pädagogische Ermöglichung solchen Lernens zum Transmissionsriemen industrieller Modernisierung und zu einem ihre Dynamik begrenzenden Bindeglied.

Einen herausfordernden Schlußpunkt des Symposiums setzte der Beitrag von H. HEID „Zur Wirksamkeit bzw. Unwirksamkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse“. Ausgangspunkt der Überlegungen HEIDS bildet der Befund, daß Pädagogik als System wissenschaftlich kontrollierten und bewährten Wissens in der pädagogischen Praxis weitgehend entbehrlich scheint und gerade deshalb die Neigung besteht, Pädagogik für alles und jedes zu beanspruchen, unbeschadet des Mißerfolgs, den pädagogische Programmatiken und Leistungsversprechen de facto dabei bislang hatten. Erklärbar sei dieser Befund zum einen unter der Annahme, daß die pädagogische Praxis, z. B. im Bereich der Schule, in Wirklichkeit als um so erfolgreicher gilt, je mehr sie den von Seiten der Theorie her deklarierten Zweck verfehlt, pädagogischer Handlungserfolg mithin gerade nicht an dem bemessen wird, was an Kriterien dazu öffentlich be- und gehandelt wird. Mehr noch spreche vieles dafür, daß derjenige, der sein Handeln an jenen nominellen Kriterien pädagogischen Handlungserfolgs ausrichtet, mit schwerwiegenden diskriminierenden Sanktionen zu rechnen hat. Damit hänge zum anderen zusammen, daß die faktischen Zwecksetzungen pädagogischer Praxis „Wahrheit“ suspendieren können, „die praktische Brauchbarkeit beliebigen Wissens praktisch wichtiger ist als dessen Wahrheit“. Wissenschaft als ein primär an der Wahrheit bzw. Geltung von Aussagen ausgerichtetes System finde dabei nur solange Verwendung, solange das bereitgestellte Wissen geeignet sei, eine Praxis zu schützen, die mit den Zwecken derer zusammenpaßt, die ihre Interessen mit und in dieser Praxis durchsetzen. Entsprechend gelagerte Bedarfslagen der Praxis schlagen sich im Wissenschaftsbetrieb als Selektionsfilter für mehr oder weniger relevante,

reputationsträchtige oder erfolgreiche Wahrheiten nieder. Um so mehr gelte es deshalb, so die Konsequenz HEIDS, sich der kritischen Beurteilung der praktischen Zwecke pädagogischen Handelns zuzuwenden, einschließlich der verwendeten Mittel ihrer Erreichung.

Die Diskussion der Thesen des Beitrags von H. HEID schlugen zugleich eine Brücke zu der Diskussion der bereits im ersten Abschnitt des Symposions mehrfach angesprochenen gesellschaftlichen Rolle der Erziehungswissenschaft. Noch einmal aufgenommen wurden dabei die Frage einer reklamierten Systemverantwortung der Erziehungswissenschaft, ihrer möglichen Adressaten und ihrer faktischen Grenzen, die Folgeprobleme der Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis sowie die Frage nach den Möglichkeiten, auf die Rezeption und Verwendung pädagogischen Wissens einzuwirken. Ohne die Diskussionslinien im einzelnen nachzuzeichnen, läßt sich als Ergebnis des Symposions festhalten, *daß Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens nicht dem entsprechen, was aus disziplinärer Sicht wünschenswert ist.* Das war zu erwarten und gerade deshalb einer genaueren Analyse und Diskussion bedürftig. So unterschiedlich die Bedingungen sind, die sich in einzelnen Bereichen und Handlungsfeldern dafür verantwortlich zeichnen, so lassen doch die Auswirkungen und Folgen bisheriger Rezeptions- und Verwendungspraxis keinen Zweifel daran, daß die Disziplin mit Blick auf ihren praktischen Relevanzanspruch wie auch mit Blick auf ihre öffentliche Akzeptanz aufgefordert ist, ihren Verwendungszusammenhang stärker als bislang zu berücksichtigen und zu reflektieren. Was dies im einzelnen bedeutet, läßt sich nicht auf eine generelle Formel bringen, sondern gestaltet sich in Abhängigkeit zu den Kontexten der Rezeption und Verwendung unterschiedlich. Doch auch dies hat das Symposium gezeigt und läßt sich als ein weiteres Ergebnis festhalten, nämlich daß es möglich und aussichtsreich ist, für geeignetere Voraussetzungen der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens zu sorgen, ohne den grundsätzlichen Unterschied zwischen Wissenschaft und ihren Aufgaben und pädagogischer Praxis zu mißachten.

Anschriften der Autoren:

PD Dr. P. ZEDLER, Kampstiege 1, 4417 Altenberge

Prof. Dr. E. KÖNIG, GHS Paderborn, FB 2 Erziehungswissenschaft, Warburger Str. 100, 4790 Paderborn