

Heinz-Elmar Tenorth

## Kommunikation über Erziehung und Erziehungswissenschaft – Allgemeine Pädagogik international

*Zu den Beiträgen von Paul Smeyers, Marc Depaepe et al.*

### I.

Es ist ja nicht alltäglich, dass eine Gruppe von Forschern, meist außerdeutscher Provenienz, die sich mit Theorie und Geschichte der Erziehung und der Erziehungswissenschaft (in westlichen Kulturen) beschäftigt, nach 15 Jahren gemeinsamer Kommunikation die Gelegenheit erhält, öffentlich Rechenschaft über ihre Arbeit abzulegen. Die Gruppe – für deutsche, an die DFG gewöhnte Ohren etwas irritierend als „Forschungsgemeinschaft“ bezeichnet – versammelt sich unter dem Leitthema „Philosophy and History of the Discipline of Education“ seit 1999 in Leuven (Belgien), finanziell bis heute unterstützt vom flandrischen Fonds für wissenschaftliche Forschung (FWO), einem funktionalen Äquivalent der DFG. Das Thema der Arbeit wurde später zuerst mit dem Nachsatz „Evaluation and Evolution of the Criteria for Educational Research“ spezifiziert, danach und bis heute als „Faces and Spaces of Educational Research“ fixiert. Das sind ohne Zweifel zentrale Themen, unverkennbar mit zunehmendem Grad an Allgemeinheit formuliert, aber nicht nur lokal relevant, und schon deswegen lohnt sich die Rezeption dieser Arbeiten.

In den hier vorgelegten Beiträgen findet sich kein vollständiges Verzeichnis der „an diesem Netzwerk beteiligten Akademiker“, aber man erkennt die regionale Rekrutierung: Den Ausgangspunkt bildete die Katholische Universität Leuven, an der die Mentoren der Gruppe und die Editoren der von ihr bisher produzierten neun Bände, der Erziehungsphilosoph Paul Smeyers und der Bildungshistoriker Marc Depaepe, bis heute lehren. Aus Belgien sind weiterhin noch die Universität Ghent und die Freie Universität Brüssel beteiligt, aus den Niederlanden die Universität Groningen (mit dem Bildungshistoriker Jeroen Dekker), dazu die Universität Luxemburg (mit Daniel Tröhler und Karin Priem) sowie, mitteleuropäisch, Edwin Keiner als einziger Vertreter der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (damals noch in Nürnberg). Hinzu kommen Erziehungsphilosophen und Bildungsforscher aus Cambridge, Durham und London, aus den USA sind die Universitäten in Chapel Hill, Michigan, Stanford, Urbana-Champaign und Wisconsin vertreten, dazu Australien und Neuseeland – man vermisst Asien, Südamerika und Afrika (und natürlich ein paar Länder in Europa, zumal Osteuropa).

Dennoch bleibt es ein erstaunlich breites kommunikatives Netzwerk, und es lohnt nach der Lektüre der Selbstbeschreibungen der Gruppe in jedem Fall ein zweiter Blick,

um diese Gruppe in ihren institutionellen und theoretischen Kontext zu stellen und sie zugleich als Indiz für Tendenzen in der internationalen Kommunikation über Erziehung – das „Fachgebiet Bildung“, wie die Autoren in der deutschen Version sagen – und mit ihrem Bild von Erziehungswissenschaft und „Bildungsforschung“, das sie in diesen Texten der Selbstbeobachtung vorlegt, weiter zu verorten.

## II.

Dann scheint es mir, in einer zunächst historisch und regional ansetzenden Betrachtung, kein Zufall, dass der Anstoß für die Bildung dieses Netzwerks aus Belgien kommt, und auch kein Zufall, dass er dort wesentlich von Vertretern der historischen Bildungsforschung mit inspiriert wurde. Es ist zugleich für die aktuelle Situation bezeichnend, dass das Netzwerk in seinen Akteuren vor allem in den anglophonen Bereich ausgreift. Belgien, zumal die Universitäten in Ghent und Leuven, hat sich sehr früh um die internationale Kommunikation von Erziehungsfragen bemüht. Schon traditionell ist das für die historische Bildungsforschung dokumentiert. Bereits die Gründung von *Paedagogica Historica*<sup>1</sup> – seit 1961 von dem Ghenter Bildungshistoriker Richard L. Plancke herausgegeben – geschah in weltweiter Kooperation; aus Deutschland waren u. a. Theodor Ballauff und, später, Klaus Schaller beteiligt. Aber die Kontakte reichten auch in die USA oder nach Südafrika, und nach Ost- und Südeuropa, denn Bogdan Suchodolski (Warschau) gehörte ebenso zum Editorial Board wie Luigi Volpicelli (Rom). Die neue Serie von *Paedagogica Historica*, seit 1992 von Ghent und Leuven aus ediert, setzt diese weltweite Orientierung fort, thematisch und kriterial – „*Paedagogica Historica*’s aim to be the foremost in its sector is implemented by: meticulous attention to theoretical and methodological developments on a world level“<sup>2</sup>, in der Publikationsstrategie, aber auch über die Zusammensetzung des aktuellen Editorial Boards und in der Kooperation z. B. mit der *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE).

Jetzt kommt zur historischen Bildungsforschung die Philosophie hinzu, mit einem breiten und interdisziplinären Verständnis ihres Themas, das auch an die aktuelle Definition der Erziehung in *Paedagogica Historica* erinnert: „Education is resolutely conceived by the Editors as a broadly inter-disciplinary field [...]“, so wie hier definiert wird das „Fachgebiet Bildung“<sup>3</sup> insgesamt behandelt. Die Philosophie ist seit der Gründung der Gruppe vor allem aber, und natürlich selbstständig und unabhängig von den Bildungshistorikern, mit Paul Smeyers vertreten. Paul Smeyers hat sowohl in Leuven

1 Die Zeitschrift eröffnete im Übrigen 1961 (nach dem Editorial, das die Absicht der Erarbeitung einer Weltgeschichte der Erziehung betonte) mit einem Artikel von Walter Asmus über den jungen Herbart: Der junge Herbart I. (1776–1794). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 1(1), 9–38.

2 So die aktuelle Selbstdarstellung – und im Übrigen auch die editorische Praxis.

3 Aber in der englischsprachigen Version der Texte hieß es hier schlicht „discipline of education“ – und damit wird die Problematik markiert, die begriffliche Orientierung der Gruppe in

als auch in Ghent eine Professur inne, als Research Professor for Philosophy of Education in Ghent und als Extraordinarius in Leuven (und als Honorarprofessor auch noch in Stellenbosch, Südafrika). Er vertritt aber nicht nur die Erziehungsphilosophie, sondern auch *methodology of the Geisteswissenschaften*, mit explizitem Bezug auf qualitative und interpretative Forschungsmethoden (und zeigt exemplarisch eine Kopplung von philosophischen und empirischen Forschungskompetenzen, mit der auch in Deutschland aktuell Vertreter der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betraut werden). Dem „International Network of Philosophers of Education“ sitzt er seit 2006 vor, er ist bis heute in der EERA der Koordinator für die Philosophie der Erziehung und auch in den einschlägigen Fachzeitschriften stark vertreten, u. a. als Mitherausgeber von *Educational Theory* und im Editorial Board der *Studies in Philosophy and Education*. Gemeinsam mit Michael A. Peters (Waikato, Neuseeland, für Policy, Cultural and Social Studies in Education sowie – als Emeritus – für Educational Policy Studies, University of Illinois, Urbana-Champaign) und Nick Burbules (Urbana-Champaign) hat er über *Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher* publiziert (Peters, Burbules & Smeyers, 2008). Das zeigt die Breite der philosophischen Vernetzung und zugleich die positionelle Verortung der Art von Erziehungsphilosophie, wie sie von der Gruppe favorisiert wird.

Dieses explizit interdisziplinäre und internationale Selbstverständnis belegt damit zugleich auch schon, dass die belgische „Forschungsgemeinschaft“ sich gravierend vom deutschen, mehrheitlich doch noch immer disziplinär gebundenen Verständnis von Erziehungswissenschaft absetzt und sich dem Modell der Educational Studies annähert, das auch international typisch ist und als „(empirische) Bildungsforschung“ jetzt auch in Deutschland Aufmerksamkeit findet und – vor allem wegen der Attribuierung als „empirisch“ – Kontroversen auslöst. Diesem breiten Selbstverständnis von Erziehungsforschung folgen aber auch die international präsenten Gemeinschaften wie EERA oder AERA, in denen die je nationalen Gruppierungen von Erziehungswissenschaftlern rekrutiert werden und organisiert sind (vgl. Tenorth, 2009). Die altehrwürdige *American Educational Research Association* (AERA) ist dafür das bisher unerreichte Vorbild. Bereits 1916 gegründet, rekrutiert sie auffallend breit, sowohl personell – „educators; administrators; directors of research; persons working with testing or evaluation in federal, state and local agencies; counselors; evaluators; graduate students; and behavioral scientists“ – als auch thematisch, hier ausdrücklich interdisziplinär: „a broad range of disciplines represented by the membership includes education, psychology, statistics, sociology, history, economics, philosophy, anthropology, and political science“. In dieser Hinsicht gibt es eine deutliche Differenz z. B. zur 1994 gegründeten *European Educational Research Association* (EERA), die ja Organisationen, nicht Personen rekrutiert, und dann doch wieder nationale Eigentümlichkeiten, z. B. der Sprachen, spiegelt.

---

die deutsche Debatte zu übersetzen, die ja auch selbst zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Bildungswissenschaften und Pädagogik sowie zwischen Fach und Disziplin keinen einheitlichen Begriff für sich mehr hat.

Belgien, um die regionale Perspektive abzurunden, kommt dort zweimal vor, mit der frankophonen und mit der flämischen Organisation der Erziehungswissenschaft.

### III.

Differenzen zu AERA und die Spezifik dieser Forschergruppe zeigen sich auch beim Blick auf die Themen. Smeyers, Depaepe & Co. zeigen in der Konzentration auf Geschichte und Philosophie nicht nur eine deutliche thematische und binnendisziplinäre Engführung, sondern auch eine methodische Konzentration. In der Beobachtung der Erziehungswissenschaft bzw. der Bildungsforschung, die ja eindeutig das Thema der Kommunikation und der bisher vorgelegten Editionen ist, wird historisch und philosophisch argumentiert, immer aber beobachtend, analytisch, in synchroner – philosophischer – oder diachroner – historischer – Perspektive. Das ist insofern und ganz zweifellos eine Form der Beobachtung des Denkens und der Forschung über Erziehung, die im deutschen Sprachgebiet eine lange Tradition hat, nämlich die „Allgemeine Pädagogik“ oder „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (die Differenz mag hier einmal auf sich beruhen). Sie hat wiederum im 20. Jahrhundert aus dem niederländischen Sprachraum wesentliche Anstöße empfangen, wenn man nur an die Rolle von Martinus Jan Langeveld denkt, der seit 1962 Mitherausgeber der *Zeitschrift für Pädagogik* war und mit seinem Programm einer Phänomenologie der Erziehung Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie in Westeuropa gleichermaßen inspiriert hat. Systemtheoretisch gedacht ist es Reflexion der Reflexion, auf die man hier trifft, methodisch gesehen als philosophische oder historische Beobachtung des Denkens über Erziehung.

In diese Reflexionstradition gehören die Arbeiten der „Forschungsgemeinschaft“, sie spiegeln quasi ihre aktuelle internationale Gestalt. In dieser Tradition dominieren auch seit Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806 eindeutig philosophische Argumente, analytische, wie auch hier. Bereits Herbarts allgmeinpädagogische Zeitgenossen haben aber immer auch die Notwendigkeit der Historischen Pädagogik für die Praxis der Beobachtung pädagogischer Reflexion betont, und im Kontext der deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist sogar der Versuch unternommen worden, mit der sogenannten „historisch-systematischen“ Argumentform den Ertrag beider Perspektive systematisch aneinander zu koppeln – mit mehr oder weniger Erfolg, wie man heute wissen kann, ohne sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft von Versuchen der Neubelebung abhalten zu lassen (z. B. Bellmann & Ehrenspeck, 2006).

Insofern arbeitet die Gruppe dann doch erstaunlich konventionell in der Perspektive, auch wenn ihre Allgemeine Pädagogik anders heißt, sich in eigener Tradition (Heyting, 2004) den *foundations of education* widmet, freilich mit einer Distanz, die der deutschen Tradition fremd war. Eine kritische Analyse der weltweiten Form öffentlicher Erziehung, die sich im Band „The Educationalisation of Social Problems“ findet (Smeyers & Depaepe, 2009), wäre in der deutschen Tradition wahrscheinlich schon als Ausdruck von Antipädagogik wahrgenommen und abgelehnt worden. Aber man sollte zugleich sehen, dass damit in gewisser Weise, wie Smeyers und Depaepe selbst betonen, auch die

deutsche Debatte über „Pädagogisierung“ (z.B. früh Pollak, 1991) und ihr flämisches Begleitstück, das auch die dabei unvermeidlichen Paradoxa betont (Depaepe, Simon & van Gorp, 2005), begrifflich und analytisch in die weltweite Diskussion übersetzt wird. In Arbeiten von David Labaree (z.B. 2006, 2011) oder Thomas S. Popkewitz (z.B. 2008), beide Mitdiskutanten der „Forschungsgemeinschaft“, wird diese Problematik ja auch intensiv weiter historisch und theoretisch bearbeitet.

Bei aller Nähe zur Denkform und aktuellen Realität der Allgemeinen Pädagogik fehlen erstaunlicherweise in den bisher vorgelegten Publikationen zumindest zwei Zugänge mit eigenen neuen Forschungsarbeiten (also nicht nur in der argumentativen Nutzung durch die Akteure), die im Umkreis der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Historischen Bildungsforschung in Deutschland nach 1970 früh betrieben wurden und hier deren traditionelle Forschungskompetenzen über das Historische und Philosophische hinaus erweitert haben. Die Zugänge, die ich vermisse, sind die eigenständige empirische Wissenschaftsforschung (mit welchen Methoden immer, bibliometrisch, netzwerkanalytisch, soziologisch etc.) und auch eine eigenständige komparative Forschung, die Kommunikationskulturen über Erziehung im System der Wissenschaften ebenfalls empirisch in der Methode, aber mit der theoretischen Prämisse kultureller Determination und Varianz untersucht. Diese Beobachtungsmodi haben in der Thematisierung der Erziehungswissenschaft eigene Traditionen entwickelt und sich auch organisatorisch innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und deren Kommission für Wissenschaftsforschung etabliert. Studien aus dem deutschen Forschungskontext, empirisch und komparativ (u. a. Keiner, 1999) oder historisch angesetzt (z.B. Horn, 2003), zeigen, welche Einsichten in die Praxis der Disziplin hier möglich sind; und dabei muss man sogar erwähnen, dass die für solche Analyse hoch bedeutsame Berücksichtigung und extensive Auswertung von pädagogischen Zeitschriften als relevante Quellen einer Geschichte des pädagogischen Wissens, also nicht allein der Erziehungswissenschaft, selbst auch aus der belgischen Historischen Bildungsforschung angeregt war (de Vroede, 1977).

Die komparative Perspektive ist aber offenbar mit der Kommunikationskultur der Gruppe selbst präsent, in der Rekrutierung der Mitglieder und mit der wie selbstverständlich kultivierten Prämisse, dass es so etwas wie eine internationale Erziehungswissenschaft gibt, die man aber als Kommunikationskultur anscheinend nicht selbst noch empirisch thematisieren muss, wie das z.B. in Deutschland intensiv geschieht (z.B. Schriewer, 2000/2009). Für die „Forschungsgemeinschaft“ wäre das auch ein eigenes methodisches Kunststück, müsste sie doch quasi in der Selbstbeobachtung ihrer Praxis argumentieren.

#### IV.

Allerdings, das geschieht zumindest exemplarisch, in den hier vorgelegten Beiträgen. Wie stellt sich, wie stellen die Autoren den Ertrag dar? Im Grunde müsste man jetzt alle Bände im Detail diskutieren und kommentieren, die Smeyers und Depaepe (in ihrer

Anm. 1, oben) als Ergebnis ihrer Arbeit benennen. Schon aus Umfangsgründen ist ein solches Vorhaben natürlich ausgeschlossen<sup>4</sup>, von Kompetenzfragen noch ganz abgesehen. Ich kann den Ertrag deshalb hier auch nur andeuten, zuerst im Blick auf die Themen, die seit 1991 behandelt und in eigenständigen Bänden bis 2014 publiziert wurden (allerdings doch mit einem kleinen bedauernden Hinweis, dass die Selbstberichte jetzt die Frage des theoretischen und methodischen Ertrags in mancher Hinsicht eher global und überblickshaft, nicht sehr ins Detail gehend behandeln).

Die Themen der Arbeit der Gruppe erscheinen dabei einerseits sehr vertraut, andererseits in den titelhaft angedeuteten Thesen auch revierspezifisch besonders. „Beyond Empiricism“ war der Titel des 2003 zuerst edierten Bandes, und da ist der Titel schon Programm. Depaepe sieht einen Konsens der Gruppe darin, dass die Erforschung der Erziehung von einem „paradigmatischen Pluralismus“ getragen sein sollte, nicht mit großen Theorien, sondern mit „bescheideneren Theoremen“. Smeyers fragt allerdings noch jetzt, nach 15 Jahren, immer noch skeptisch-besorgt gegenüber den eigenen Erfolgen, ob die Ablösung vom „logischen Empirismus“ wirklich gelungen sei. Vor allem in seiner Stellungnahme sieht man aber auch, dass nicht so sehr der logische Empirismus und die Wissenschaftslogik das zentrale Problem darstellten und darstellen, sondern eine empirische Bildungsforschung, quasi das internationale Normalmodell, theoretisch häufig pädagogisch-psychologischer Provenienz, das nur einem spezifischen Methoden- und Datengewinnungs- wie Auswertungssset folgt, aber z. B. qualitative Forschungsmethoden eher als weniger bedeutsam und ertragreich ausgrenzt.

An diesen Stellen erinnert der Rückblick auf die Debatten in der Gruppe den deutschen Leser sehr an die aktuelle Debatte über die Relation von empirischer Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Auch das ist ja ein Streit über die theoretischen, methodologischen, methodischen und forschungspraktischen Optionen und Prioritäten, die in der Bildungsforschung zu setzen sind. Das ist immer auch ein Streit gewesen und geblieben, der – wie in den Texten hier – in den alten binären Schemata von ‚quantitativ‘ vs. ‚qualitativ‘ codiert wird, als hinge allein von den Praktiken des Zählens und Messens der Erkenntnisertrag der Bildungsforschung ab. Aber man kann inzwischen wissen, dass das die falsche Codierung ist, nur in polemischer Zuspitzung brauchbar. Liest man Smeyers, dann wird man doch ernüchtert, denn solche Codierungen leben offenbar sogar international fort.

Das scheint auch für die bedeutsamen theoretischen und disziplinären Referenzen zu gelten. Die Rolle der Psychologie wird diskutiert (2013), zu einer Zeit, als sie auch in der Bundesrepublik längst in den Kontroversen über den Begriff der Kompetenz und die Leistungsfähigkeit der Psycho-, speziell der Kompetenzdiagnostik – im Zusammenhang der politisch-pädagogischen Handhabung von Bildungsstandards –, kontrovers beurteilt wurde. Auch hier lassen die Selbstbeschreibungen der Gruppe, auch im Beitrag von Smith und Keiner, die sogar das alte Dual von Erklären vs. Verstehen erneuern,

4 Dabei wird dann leider auch ein so schöner Beitrag ignoriert wie der von Paul Smeyers (2006): *The Relevance of Irrelevant Research; The Irrelevance of Relevant Research*. In P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.), *Educational Research: Why ‚What Works‘ Doesn't Work*.

nicht erkennen, dass die internationale Kommunikation dieses Problem nicht nur benannt, sondern auch gelöst hätte. Eher zeigen die hier abgedruckten Texte, dass es den Konflikt auch international gibt und dass die Gruppe – nicht-intendiert? – selbst daran arbeitet, diese Fraktionierungen zu verstetigen, ihnen jedenfalls durch ihre Diskussion Beachtung zu verleihen.

Parallelen zur deutschen Debatte, zumindest die Übersetzbarkeit in den hiesigen Diskurs, erkenne ich schließlich auch in der Auseinandersetzung über evidenzbasierte Forschung bzw. über den praktischen Nutzen der Erziehungsforschung. Der Band von 2006 rekapituliert noch einmal das klassische Versprechen und Problem und die ja auch nicht ganz unbekanntere Antwort: „*Why, What Works ‘Doesn’t Work’*“, das ist die Diskussionslinie über die forschende Erziehungswissenschaft, die bei Versprechen der Pädagogie um 1900 ihren Anfang nahm und sich in der Propaganda für oder im Zweifel gegenüber evidenzbasierter Forschung bis heute hält. Offenbar stößt man hier auf ein Systemproblem der Reflexion von Erziehung, das unheilbar mit der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme verbunden und durch die politisch-praktischen Ambitionen der Forschung, sei sie ‚positivistisch‘ oder ‚kritisch‘, ‚geisteswissenschaftlich‘ oder ‚phänomenologisch‘, nicht zu heilen, sondern nur immer weiter zu tradieren und zu stärken ist. Die Erziehungsphilosophie und die Beobachtung der Erziehungsforschung finden darin offenbar ihr Thema; ein Thema, das nicht verschleißt, weil es eines ihrer zentralen theoretischen Probleme markiert.

## V.

An einem Exempel will ich aber auch eine inhaltliche Auseinandersetzung riskieren, an der Frage, die dem ganzen Unternehmen ihr Thema gab, dem Zusammenhang von „philosophy and history of education“, und zwar für die interdisziplinäre Fassung des „Themas Bildung“, ohne jede thematische Engführung. Da ist die Gruppe in den hier vorgelegten Texten nämlich keineswegs einheitlich in der Beurteilung der Lage.

Smeyers und Depaepe räumen freimütig ein, dass man mit einer „Heterogenität der Genres“ und einer „Pluralität der Geschichten“ leben können. „Vergangenheit“, auch die der Erziehung, sei „nicht mehr als eine nachträgliche Konstruktion des Historikers mittels einer mangelhaften Sprache“, zudem in vielen nationalen Sprachen, wie man mit Smeyers und Depaepe (2009) und der gesamten Gruppe wohl auch erinnern muss. „The language of education“ ist nämlich keine internationale Sprache, sondern eine kulturell geprägte, z. B. deutsche und dann protestantisch infiltrierte, von politischen Erlösungsideologien getränkte Sprache (Tröhler, 2011). Philosophie, als Bildungs- und Erziehungsphilosophie, ist auch kaum der Traditionen ihrer jeweiligen regionalen Klassiker von Herbart und Humboldt zu Dewey und Mead (und den aktuellen Texten) enthoben – aber ist sie relevant für die Erziehungsforschung?

Was lernt man, habe ich mich deshalb am Ende gefragt, wenn man sich für den Zusammenhang von Theorie und Geschichte, Philosophie und Forschung des naturwissenschaftlichen Begriffs der „Permeabilität“ – also der „Durchlässigkeit“ – bedient, wie

das oben bei Priem und Fendler vorgeschlagen wird, wenn sie „das Verhältnis von Geschichte und Philosophie in der Erziehungswissenschaft“ behandeln? Mit dem Begriff handelt man sich zunächst nur alle Folgeprobleme einer Metapher ein, die mit der Annahme von Durchlässigkeit zwischen zwei Welten oder Formen der Materie (etc.) jedenfalls eines geleistet hat, diese Welten nicht nur analytisch zu unterscheiden, sondern zu separieren: Philosophie hier, Geschichte dort (in welchen Systemzuständen immer – am ehesten wohl als akademisch fixierte Disziplin- und Kommunikationsstrukturen). Priem und Fendler arbeiten sich denn auch an der von ihnen erzeugten Trennung ab, ordnen der Philosophie (mit den bekannten Theoretikern, und Nietzsche fehlt natürlich nicht) Themen, Begriffe, Argumentationsformen und Erkenntnisse zu und fragen, ob die Geschichte in ihren eigenen Analysen davon profitieren kann, wenn sie sich dieser Themen, Begriffe, Argumente und Erkenntnisse bedient.

Aber eine Frage kommt nicht vor, ob diese Trennung nicht erst das Problem erzeugt, an dem sie sich dann abarbeitet. Meine Fragen bleiben jedenfalls unthematziert, vor allem die Frage nach der Historizität der Philosophie und nach der Theoretizität der Historiografie, und zwar jenseits der „Fetische“ (Priem & Fendler), die hier erwähnt werden. Als Historiker würde ich auch zuerst bestreiten, dass die Philosophie von der Geschichte, die mich interessiert, irgendetwas wissen kann; denn philosophisch ist die nicht zu erhellen (allenfalls kulturkritisch zu bejammern – aber wen interessiert das noch?). Der Philosoph wiederum wird sicherlich darauf hinweisen, dass Historiker irrelevant sind für das, „was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann“ (Schnädelbach, 2012), schon weil allein Philosophen die Historizität der Erkenntnis selbst thematisieren können, also nicht die Thematisierung von zeitlich variierenden Umwelt- oder Sekundärphänomenen der Philosophie schon für deren Historisierung halten (oder die Propaganda historisch wechselnder Konstruktionen von Bildungsidealen schon für Bildungsphilosophie). Gleichwie, beim Thema „Philosophy and History of the Discipline of Education“ werden die offenen Fragen wohl kaum rasch ausgehen. Aber wir sollten uns alle an der Diskussion beteiligen, international, das wird hier, in den Texten der Gruppe, nachhaltig belegt.

## Literatur

- Bellmann, J., & Ehrenspeck, Y. (2006). Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 245–264.
- de Vroede, M. (1977). Die Anfänge der ‚wissenschaftlichen Pädagogik‘ (Pädologie) in Belgien von etwa 1885 bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft, 159–174.
- Depaep, M., Simon, F., & van Gorp, A. (Hrsg.) (2005). *Paradoxen van Pedagogisering*. Leuven: Voorburg.
- Heyting, F. (2004). Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(1), 99–111.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Labaree, D. F. (2006). *Education, Markets, and the Public Good: The Selected Works of David F. Labaree*. London: Routledge.
- Labaree, D. F. (2011). When is school an answer to what social problems? Lessons from the early American republic. In D. Tröhler & R. Barbu (Hrsg.), *Educational systems in historical, cultural and sociological perspectives* (S. 77–90). Rotterdam: Sense Publishers.
- Peters, M. A., Burbules, N. C., & Smeyers, P. (2008). *Showing and Doing: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Pollak, G. (1991). Modernisierung und Pädagogisierung individueller Lebensführung. Teilergebnisse des DFG-Projekts Industrialisierung und Lebensführung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87(8), 621–636.
- Popkewitz, Th. S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York/London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Schnädelbach, H. (2012). *Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann*. München: C. H. Beck.
- Schriewer, J. (Hrsg.) (2000/2009). *Discourse Formation in Comparative Education* (3rd revised edition). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2009). *Educational Research: The Educationalisation of Social Problems*. Dordrecht: Springer.
- Tenorth, H.-E. (2009). Struktur der Erziehungswissenschaft. In S. Andresen, R. Casale, Th. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 850–865). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tröhler, D. (2011). *Languages of Education: Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge.

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,  
 Institut für Erziehungswissenschaften, Unter den Linden 6,  
 10099 Berlin, Deutschland  
 E-Mail: tenorth@hu-berlin.de