

Heyting, Frieda

Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 99-111



Quellenangabe/ Reference:

Heyting, Frieda: Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 99-111 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48000 - DOI: 10.25656/01:4800

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48000>

<https://doi.org/10.25656/01:4800>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

<i>Reinhard Fatke</i> Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil	1
<i>Aleida Assmann</i> Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung	5
<i>Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler</i> Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept	21
<i>Ludwig Liegle/Kurt Lüscher</i> Das Konzept des „Generationenlernens“	38
<i>Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob</i> Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter)	56
 <i>Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft</i>	
<i>Hans Merrens</i> Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung?	77
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung	88
<i>Frieda Heyting</i> Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland	99

Diskussion 2: „Neue Kindheit“ in der Diskussion

Horst Rumpf

Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?
Zur Abwehr pädagogischer Horrorvisionen.

Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers 112

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf 116

Sammelbesprechung

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 119

Besprechungen

Joachim Kersten

Rudolf Leiprecht: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in
Deutschland und den Niederlanden

Benno Hafener/Mechtild M. Jansen: Rechte Cliques. Alltag einer neuen
Jugendkultur

Edith Wölfl: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen
für eine gender-orientierte Pädagogik 132

Gisela Miller-Kipp

Karl Heinz Jahnke: Jugend unter der NS-Diktatur 1933–1945. Eine Dokumentation

Michael Buddrus: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitler-Jugend und
nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.

Hermann Langer: „Im gleichen Schritt und Tritt“. Die Geschichte der
Hitler-Jugend in Mecklenburg von den Anfängen bis 1945 138

Alois Suter

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum
Ende der Eindeutigkeit 142

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

Frieda Heyting

Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland

Zusammenfassung: Bei der Evaluation der Erziehungswissenschaft spielt immer auch die Frage nach der internationalen Anschlussfähigkeit ihrer Fragestellungen, Inhalte, Methoden, Praxisbezüge etc. eine wichtige Rolle. Der Beitrag geht von der These aus, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft in Deutschland ihrem Bemühen um die Explikation des ‚Allgemeinen‘ dieser Disziplin nicht nur unter Bezugnahme auf disziplininterne, sondern auch -externe Felder (Philosophie, Sozialwissenschaften) nachgeht. Diese sehr breite, Disziplinen verbindende Orientierung ist so in der anglo-amerikanischen Erziehungsphilosophie nicht anzutreffen, wobei wichtige Unterschiede zwischen der britischen und der us-amerikanischen Diskussionslandschaft bestehen. Vor diesem Hintergrund werden eine Reihe von wichtigen Differenzen, Gemeinsamkeiten und Perspektiven deutscher Allgemeiner Erziehungswissenschaft und ähnlich gelagerter anglo-amerikanischer Diskurse herausgearbeitet.

Evaluative Urteile über die Forschungsleistungen einer Disziplin argumentieren, implizit oder explizit, immer komparativ: Ob nach der Frequenz und Zitierhäufigkeit von Publikationen oder nach der Summe von Drittmitteln gefragt wird, erst durch den Vergleich wird der deskriptive Befund zu einem Qualitätsurteil. Es verwundert deshalb nicht, dass auch über die kognitiven Leistungen der Disziplin in evaluativer Absicht vergleichend argumentiert wird, sodass die Erziehungswissenschaft am Muster anderer Disziplinen in Deutschland oder an außerdeutschen Exempeln pädagogischer Wissenschaften gemessen wird. Allerdings, der Vergleich führt im Ergebnis hier nur zu Differenzbehauptungen und -befunden, z.B. über die disziplinäre Struktur oder die kommunikative Praxis. Qualitätsurteile sind damit noch nicht begründet, es sei denn, dass Differenzbefunde kurzschlüssig zu Defizitbehauptungen umgedeutet werden. Aber das ist eine Option, die von falschen Prämissen ausgeht, z.B. von der Annahme, dass es weltweit nur ein einziges Modell von Erziehungswissenschaft geben kann, sodass Abweichungen vom Standard auch als Defizit charakterisiert werden können. So leicht darf es sich Evaluation aber nicht machen.

In den folgenden Überlegungen zum internationalen Status der deutschen Erziehungswissenschaft wird deshalb am Beispiel der sog. „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, dem vermeintlich signifikantesten Exempel für das „deutsche Syndrom“ (Schriewer 1983) der Erziehungswissenschaft die Frage weiter diskutiert, ob und wie sich aus dem Vergleich evaluative Urteile über das Fach begründen lassen. Das geschieht nicht in der Absicht, ein Normalmodell zu propagieren, aber doch unter der als Qualitätsurteil formulierbaren Erwartung, dass auch die deutsche Erziehungswissenschaft international kommunikationsfähig sein sollte. Das Kriterium, das hier expliziert werden soll, heißt deshalb auch nicht Anpassung an ein fiktives Normalmodell, sondern „Anschlussfähigkeit“. Damit wird die Tatsache akzeptiert, dass auch sozialwissenschaftliche

Disziplinen sich in nationalen Kulturen und Denkstilen ausprägen, aber zugleich auch die Erwartung formuliert, dass sie sich dadurch nicht von der weltweiten Forschungskommunikation abschotten, sondern an ihr beteiligen können und als relevanter Teil der globalen scientific community wahrgenommen werden.

1. Anschlussfähigkeit wovon?

Charakteristiken der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Die Frage nach der internationalen Anschlussfähigkeit der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft wäre schnell zu beantworten, wenn ich mich auf eine anglophone Erziehungswissenschaft beschränken könnte. Diese jedoch gibt es nicht. Weder in England noch in den Vereinigten Staaten oder Australien ist von einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft die Rede. Ein einfacher Vergleich der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit anglophonen Ansätzen bringt uns also nicht weiter. Ich werde an die Frage anders herangehen müssen, indem ich zunächst versuche festzustellen, womit die deutsche Allgemeine Erziehungswissenschaft sich genau beschäftigt. Über ihre einzelnen Themen und Methoden ließe sich dann anschließend ihre internationale Anschlussfähigkeit gegebenenfalls feststellen.

Es ist keine leichte Aufgabe, aus einer Außenperspektive zusammenzufassen, womit sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft genau beschäftigt. Daran haben die neueren Debatten in den deutschen erziehungswissenschaftlichen Fachjournals nichts geändert; vielmehr haben sie die Komplexität und Verschiedenartigkeit dieser Teildisziplin unterstrichen. In der Literatur ist eine breite Skala von Themen anzutreffen. Ganz unterschiedliche Themen wie z.B. Mediengebrauch und Angstüberwindung können zum Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft gehören (vgl. Lenzen 1996). Über ihre Themen lässt die Allgemeine Erziehungswissenschaft sich auf den ersten Blick also nicht charakterisieren. Auch ein systematischer Ansatz löst das Problem nicht. Die vier Teilbereiche, die nach Lenzen (1996) die Domäne der Allgemeinen Erziehungswissenschaft charakterisieren – Geschichte, Richtungen, Grundlagen, Forschungsmethoden – sind zwar auch in der anglophonen Erziehungswissenschaft anzutreffen, sie sind aber nicht einer Teildisziplin zugeordnet. Dass man überdies noch einen Unterschied zwischen Allgemeiner Pädagogik und Allgemeiner Erziehungswissenschaft machen kann (vgl. Vogel 1998, S. 172), lasse ich hier – der Einfachheit halber – außer Betracht.

Die deutschen Kontroversen um die Allgemeine Erziehungswissenschaft haben aber in einer spezifischen Hinsicht doch Klarheit erzeugt. Sie bringen ans Licht, was außerhalb der deutschen Erziehungswissenschaft kaum spürbar ist, nämlich die Sorge um das ‚Allgemeine‘. Die Frage, was die auseinander gehenden wissenschaftlichen und praktischen Bemühungen um Erziehung miteinander verbindet, ob und wie etwas spezifisch ‚Pädagogisches‘ formulierbar ist, scheint für die deutsche Erziehungswissenschaft eine große Relevanz zu haben. Trotz aller Kontroversen scheinen wenigstens die Vertreter der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sich jedoch darüber einig zu sein, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft eine pädagogische *Identität für die Disziplin* insgesamt,

für die Teildisziplinen und für die pädagogischen Professionen, stiften soll. Wenn man die deutsche Allgemeine Erziehungswissenschaft charakterisieren will, dann geht es offensichtlich darum, das Gemeinsame im Heterogenen herauszustellen (vgl. Vogel 1998, S. 173; Wigger 1996, S. 928). Außerhalb von Deutschland ist diese Sorge um das ‚Allgemeine‘ kaum ein Thema.

Allerdings kann man nicht sagen, dass es als Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betrachtet wird, *Einstimmigkeit* innerhalb der Disziplin zu erzielen. Die Debatte um das Allgemeine wird heute vor allem im negativen Sinne geführt. Vogel drückt das folgendermaßen aus: „Der sachliche Kern der Diskussion ist [...] das Problem von Prozessen der Pluralisierung und Differenzierung im Bereich der pädagogischen Professionen, im Bereich der Erziehungswissenschaft und im Bereich der Denkmittel des Grundlagendiskurses selbst, verbunden mit der Sorge um den Verlust der identitätsstiftenden Gemeinsamkeiten (in allen genannten Bereichen)“ (Vogel 1998, S. 158). Die meisten Diskutanten weisen die Möglichkeit ‚allgemeinpädagogisch begründeter Grundbegriffe‘ zurück (vgl. ebd., S. 175) und treten für eine ‚plurale allgemeine Pädagogik‘ ein (vgl. Oelkers 1996).

Einheit im Sinne einer umfassenden und allgemein akzeptablen Theorie wird also nicht (mehr) angestrebt. Die Stiftung eines disziplinären Zusammenhangs wird vielmehr von den typischen Fragestellungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erwartet. In Bezug auf die Problembereiche der Allgemeinen Erziehungswissenschaft fallen zwei Aspekte auf. Erstens scheinen die Autoren vor allem solche Fragen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zuzuweisen, die die Grenzen pädagogischer Teildisziplinen übersteigen. Konkret geht es dann beispielsweise um Legitimierungsfragen (vgl. Oelkers 1996), um ethische Fragen (vgl. Mollenhauer 1996), um die Rekonstruktion impliziter Voraussetzungen pädagogischen Argumentierens (vgl. Wigger 1996), um Begründungs- und Orientierungsfragen (vgl. Vogel 1998). Hier geht es um Fragen, die überdies einen spezifischen wissenschaftlichen Ansatz erfordern, und zwar einen philosophischen Ansatz (Ruhloff, zit. in Vogel 1998). Bevor man aber folgert, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft mit der anglophonen ‚*philosophy of education*‘ zu vergleichen sei, sollte man den zweiten Aspekt der allgemein erziehungswissenschaftlichen Problembereiche betrachten. Dazu gehören Fragen zur historisch-gesellschaftlichen Einbettung der Erziehung, die ebenfalls mit der Frage nach dem Zusammenhang der erziehungswissenschaftlichen Teilbereiche in Beziehung gebracht wird. Vor diesem Hintergrund wird die Allgemeine Erziehungswissenschaft als eine historische Sozialwissenschaft charakterisiert, die sich mit kulturellen Praktiken wie etwa der Praxis der Generationenumgangs (vgl. Mollenhauer 1996) befasst. Wie sehr die Pluralisierung der Gesellschaft auch fortgeschritten ist, sie bildet noch immer den Kontext einer jeden Erziehungspraxis. Im Hinblick auf diese historisch-sozialwissenschaftliche Dimension der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betonen viele Autoren, dass sie auch empirische und historische Forschungsmethoden – also nicht nur philosophische – zu ihrem Instrumentarium rechnen soll (vgl. Mollenhauer 1996; Wigger 1996).

Die Allgemeine Erziehungswissenschaft bedient sich also unterschiedlicher Methoden. Überdies sieht man in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft die empirischen,

historischen und philosophischen Methoden als miteinander verbunden an. Vogel (1998, S. 171) weist, Tenorth zitierend, darauf hin, dass eine Erziehungsphilosophie, die „mit eigenen Erkenntnisansprüchen gegenüber der Realität auftritt, ein rhetorisches Unterfangen ohne Wert“ sei. In den anglophonen Ländern, in denen es schon längst eine etablierte und selbstständige Teildisziplin ‚*philosophy of education*‘ gibt, wäre eine solche Auffassung kaum verständlich. Die spezifische Methodenkombination der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft tritt erneut ans Licht, wenn die Verbindung historischer, empirischer und philosophischer Methoden thematisiert wird. So scheint die – von Vogel (1998, S. 171) bezweifelte – Vorstellung Marotzkis, mit Bezug auf grundlagenorientierte Fragestellungen die philosophischen Methoden durch empirische zu ersetzen, ebenfalls auf der Voraussetzung einer Verwandtschaft philosophischer und historisch-empirischer Verfahren zu beruhen.

Vor diesem Hintergrund lautet meine These, dass die Sorge um das ‚Allgemeine‘, zusammen mit der spezifischen Kombination von philosophischen und historisch-sozialwissenschaftlichen Dimensionen zu den zentralen Charakteristika der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft gehört. Die Beobachtung des britischen Erziehungsphilosophen Bridges (1998, S. 264) geht in eine ähnliche Richtung, wenn er sagt, dass es im angloamerikanischen Wissenschaftskontext einen größeren Unterschied zwischen Philosophie auf der einen und Soziologie und Politik auf der anderen Seite gibt; die kontinentale Philosophie habe sich der Soziologie mehr angenähert als die angloamerikanische. Die charakteristische methodologische Ausstattung und Orientierung der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Vergleich zu der anglophonen ‚*philosophy of education*‘, ist – so meine weitere These – darauf zurückzuführen, dass die deutschen bzw. anglophonen Erziehungswissenschaftler sich auf unterschiedliche philosophische Traditionen beziehen. Das gilt m.E. auch für die empirische und historische Dimension der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die Beantwortung der Frage nach der Anschlussfähigkeit der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft erfordert ein eingehen auf die unterschiedlichen philosophischen Referenztraditionen.

2. Philosophische Referenztraditionen

2.1 Steigerung versus Überwindung von Zweifel als Merkmal der Philosophie

Es ist nicht so einfach, philosophische Traditionen zu charakterisieren; sie operieren selten völlig isoliert. Im Hinblick auf die internationale Anschlussfähigkeit der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft wage ich trotzdem einen Versuch. Zu diesem Zweck unterscheide ich zwei Aspekte: einen methodologischen und einen inhaltlichen. Die Verknüpfung dieser zwei Aspekte bietet einen Anhaltspunkt für eine klärende Unterscheidung der Traditionen, auf die sich deutsche und angelsächsische Erziehungswissenschaftler berufen.

Allgemein gesagt hat die Philosophie schon traditionell eine besondere Beziehung zu Fragen in Bezug auf (Un)Sicherheit, die auch in philosophisch-methodologischen

Überlegungen zum Ausdruck kommt. Im siebzehnten Jahrhundert zum Beispiel schien der Erfolg der Naturwissenschaften in schroffem Gegensatz zu der – durch die Übersetzung der Werke von Sextus Empiricus verursachten (vgl. Popkin 1979) – ‚skeptischen Krise‘ in der Philosophie zu stehen. Descartes’ *Discours de la Methode* (1637) ist als ein Versuch zu verstehen, methodologische Regeln zur Entwicklung wahrer philosophischer Erkenntnis auf der Basis unbezweifelbarer Fundamente zu formulieren. Dass Descartes das Problem wahrer philosophischer Erkenntnis nicht endgültig lösen konnte, zeigte sich unmittelbar an den Reaktionen anderer Philosophen (vgl. Williams 1978, S. 32). Ein Jahrhundert später formulierte Hume Regeln philosophischer Beweisführung in Anlehnung an die damals so erfolgreichen Naturwissenschaften. Jeder Beweis dürfe sich nur auf Sinneseindrücke berufen, so Hume. Diese methodologische Strenge hatte aber ihren Preis. Sie zwang dazu, so viele philosophische Ideen preiszugeben, dass sie die Philosophie scheinbar gelähmt zu hinterlassen schien (vgl. MacNabb 1967, S. 76).

Diese Beispiele illustrieren eine Paradoxie, die philosophisch-methodologischen Debatten inhärent zu sein scheint. Einerseits versucht man fundamentale Zweifel zu überwinden; andererseits scheint man sie gerade zu suchen, weil jeder Versuch einer Überwindung des Zweifels vor allem neue Zweifel hervorruft. Die Philosophie, so Wittgenstein, wird von Fragen gepeitscht, „die *sie selbst* in Frage stellen“ (1968, § 133). Das typisch philosophische Verhältnis zu Wahrheits- und Sicherheitsfragen scheint einen – sei es nur vorläufigen – methodologischen Konsens immer wieder zu vereiteln. Wittgensteins Philosophie illustriert dies. Er macht einen großen Unterschied zwischen der Aufklärung, die mittels einer Rekonstruktion und Verfeinerung der Regelsysteme für die Verwendung unserer Worte zu erreichen ist, und der *vollkommenen* Klarheit, die von der Philosophie prinzipiell angestrebt wird (vgl. ebd., § 133). Eine Analyse der Sprache kann zur Verbesserung unserer Terminologie und zur Vermeidung von Missverständnissen im praktischen Gebrauch beitragen (vgl. ebd., § 132), aber letztendlich geht es in der Philosophie um eine Lösung solcher sprachlicher Probleme, die fundamentale philosophische Probleme mit sich bringen. Die dazu notwendige Methodologie wurde bis heute nicht entwickelt. Vor diesem Hintergrund macht die praktische – und konstruktive – Ausübung der Philosophie Abwägungen erforderlich, die mit philosophischen Mitteln nicht völlig zu begründen sind. Bei solchen Abwägungen spielen sowohl methodologische Argumente als auch inhaltliche Fragen eine Rolle. Die zweite Dimension, die zur Charakterisierung philosophischer Traditionen benötigt wird, betrifft den Inhalt.

2.2 Die Abwägung von Inhalt und Methode als Charakteristikum philosophischer Richtungen

Erziehungsphilosophische Methoden sollen nicht nur der Wahrheit dienen, sie sollen auch zur Beantwortung spezifischer Fragen in Bezug auf Erziehung beitragen können. Die Wahrheitsfrage allein erzeugt schon so viele Probleme, dass Quine (1987, S. 108ff.) vorschlägt, den Erkenntnisbegriff, der ja definitorisch mit dem Wahrheitsbegriff verbunden ist, ganz zu streichen, oder wenigstens sich seines Absolutheitscharakters zu

entledigen. Der Erkenntnisbegriff sollte, so Quine (1987, S. 109), ähnlich wie der Begriff ‚groß‘ nur mit relativ-gradueller Bedeutung benutzt werden, wobei es eine Entscheidungsfrage ist, wie sicher etwas sein soll, damit es noch als ‚Erkenntnis‘ gelten kann. Dementsprechend kann man inhaltlichen Überlegungen bei der Abgrenzung philosophischer Fragestellungen mehr oder weniger Gewicht einräumen (vgl. Sosa 1986). Welche Fragen man in der Philosophie bearbeiten will, ist nicht nur von dem erforderlichen Sicherheitsgrad abhängig, sondern ebenfalls vom *Erkenntnisgegenstand* bzw. von dem Inhalt der Fragen. Die beiden Dimensionen, erstrebter Sicherheitsgrad und Inhalt der Fragestellung, können in unterschiedlichen philosophischen Ansätzen in unterschiedliche Verhältnisse einbezogen sein. Deutsche und insbesondere britische Erziehungsphilosophen scheinen sich an philosophischen Traditionen zu orientieren, die genau an diesem Punkt unterschiedliche Abwägungen machen. Sosa (1986) macht einen Unterschied zwischen methodistischen und partikularistischen Betrachtungsweisen. Dieser Unterschied kann zur Klärung der Unterschiede zwischen den jeweiligen Referenztraditionen beitragen. So genannte ‚Methodisten‘ sind dazu geneigt, methodische Fragen bzw. Rechtfertigungsfragen Priorität einzuräumen, um anschließend festzustellen, welche inhaltlichen Fragen man mithilfe des so abgegrenzten methodischen Instrumentariums beantworten kann. Partikularisten gehen umgekehrt vor. Sie fangen bei der Feststellung beantwortungsbedürftiger Fragen an, um anschließend die optimalen Beantwortungsmethoden zu suchen. In Bezug auf diese Abwägung von inhaltlichen und methodologischen Überlegungen orientieren sich die deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaftler und die britischen Erziehungsphilosophen im großen und ganzen an sehr unterschiedlichen philosophischen Positionen. Die amerikanische Tradition bewegt sich irgendwo dazwischen. Ich konzentriere mich zunächst auf die britischen und deutschen Referenztraditionen, bevor ich mich den amerikanischen widme.

2.2.1 *Der Primat praktischer Interessen*

Die Philosophie Wilhelm Diltheys ist illustrativ für eine solche Abwägung inhaltlicher und methodischer Dimensionen, wobei dem Inhalt Priorität eingeräumt wird. Dilthey formulierte seinen Ansatz zum Teil in Reaktion auf Kant. Er ging dabei ‚partikularistisch‘ (vgl. Sosa 1986) vor in dem Sinne, dass er die methodologische Ausstattung der Philosophie vom Inhalt der jeweiligen Fragestellung abhängig machte. Kant hatte im Hinblick auf die Rekonstruktion der mentalen Bedingungen wahrer Erkenntnis die Physik Newtons als Vorbild ‚definitiver‘ Wahrheit vorausgesetzt. Dilthey schließt sich Kants Vorgehen in dem Sinne an, dass auch er die Problematik der Erkenntnis der Wirklichkeit über den Inhalt des menschlichen Bewusstseins angehen wollte. Dementsprechend hielten beide Philosophen es für die Aufgabe der Erkenntnistheorie, das erkennende Subjekt zu erforschen (vgl. Rickman 1979, S. 52). Dilthey wollte die Physik aber nicht als exemplarisches Beispiel aller Erkenntnisse anerkennen. Die Möglichkeitsbedingungen der Erkenntnis der Natur sollten von den Möglichkeitsbedingungen der Erkenntnis menschlicher Wirklichkeit unterschieden werden. Das Subjekt der Erkennt-

nis, wie von Kant rekonstruiert, war nach Dilthey zur Erklärung der Erkenntnis der menschlichen Wirklichkeit ungeeignet, zu einseitig kognitivistisch und ahistorisch. Diese Ansicht brachte Dilthey zu der oft zitierten Aussage: „In den Adern des erkennenden Subjekts, das Locke, Hume und Kant konstruierten, rinnt nicht wirkliches Blut, sondern der verdünnte Saft von Vernunft als bloßer Denktätigkeit“ (Dilthey 1973, S. XVIII; vgl. auch Rickman 1979). Das Subjekt der Erkenntnis menschlicher Phänomene sei auch mit Gefühlen und mit einem Willen ausgerüstet. Überdies lehnte er Kants Idee einer ‚reinen Vernunft‘ ab und sprach stattdessen von einer ‚historischen Vernunft‘. Die Regeln und Prinzipien historischer Vernunft variieren, so Dilthey, mit Zeit und Ort, was für die ‚reine Vernunft‘ nicht zutrifft (vgl. Keulartz 1994).

Dilthey schrieb also dem menschlichen Leben, als historischer Totalität der Erfahrung, den Primat über die Erkenntnis zu. Der Unterschied, den Dilthey zwischen Geistes- und Naturwissenschaften machte, sowie der dazugehörige Unterschied zwischen Erklären und Verstehen, ist auf die unterschiedlichen Beziehungen des erkennenden Menschen zur Natur und zur menschlichen Wirklichkeit zurückzuführen. Während nach Dilthey die historische, menschliche Welt für das erkennende Subjekt direkt zugänglich ist, können wir die Natur nur von außen wahrnehmen (vgl. Makkreel 1995, S. 203). Dieser Primat des Lebens hat auch einen Primat praktischer Interessen über Erkenntnisleistungen zur Folge. Die Anwendung geisteswissenschaftlicher, interpretativer Methoden impliziert deshalb ein unverzichtbares Engagement des erkennenden Subjekts, was die Erzeugung ‚objektiver‘ Resultate ausschließt. Diese Verwobenheit von Erkenntnis mit praktischen Interessen charakterisiert alle Varianten der Hermeneutik: Schleiermachers ursprüngliche Version, in der Diskurs und Verständnis gegenseitig verknüpft sind, Heideggers existenzielle Hermeneutik, Gadamers Interesse an der ‚leeren Stelle‘, also an dem, was in der Folge spezifischer Text- und Kulturvorgaben ausgeschlossen ist, und Habermas’ Interesse an herrschaftsfreier Kommunikation (vgl. Gallagher 1992).

Meiner Meinung nach hat die Philosophie Diltheys, oder wenigstens die philosophische Tradition, zu der Dilthey gehört, bis heute die deutsche Allgemeine Erziehungswissenschaft mitgeprägt. Zwar dominiert die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht mehr, aber die deutsche Allgemeine Erziehungswissenschaft scheint bis heute von der Priorität einer inhaltlichen Perspektive charakterisiert, in der die Erziehung als ein historisch-gesellschaftlich eingebettetes Phänomen verstanden wird. Auch heutige Plädoyers für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft als eine Teildisziplin neben anderen pädagogischen Teildisziplinen führen die sozial-historische Dimension aller Erziehung zur Begründung an (vgl. Mollenhauer 1996; Vogel 1998; Wigger 1996).

2.2.2 *Der Primat methodischen Vorgehens*

In der angelsächsischen Traditionen argumentiert man ganz anders. Man orientiert sich an einer philosophischen Denkrichtung, in der die Abwägung zwischen Inhalt und Methode anders vollzogen wird. Schon Bridges’ (1998) Wahrnehmung, dass es in der ang-

lophonen ‚*philosophy of education*‘ eine schärfere Trennung zwischen Philosophie und Sozialwissenschaften gibt, lässt dies ahnen. Die britische Erziehungsphilosophie ist sehr stark von der durch Wittgenstein stark mitgeprägten analytischen Philosophie inspiriert und von einer gewissen Skepsis (die man mit Hume assoziieren kann) in Bezug auf die Möglichkeit positiver, präskriptiver philosophischer Erkenntnis geprägt. Vor dem Hintergrund der Wittgensteinschen These, dass alle philosophischen Probleme letztendlich auf Sprachprobleme zurückzuführen sind, ist dort die (erziehungswissenschaftliche) Sprache zentral. Dabei steht meist nicht die *vollkommene Klarheit*, die Auflösung aller (erziehungs)philosophischer Probleme, an erster Stelle, sondern vielmehr die zweite Funktion, die Wittgenstein der Sprachanalyse zusprach. Die Aufklärung erziehungsphilosophischer Fragen durch die Analyse pädagogischen Sprachgebrauchs ist das Kernstück der britischen ‚*philosophy of education*‘. Diese sprachanalytische Methode ist völlig unabhängig von dem Inhalt der jeweils studierten Problematik; sie ist also eher ‚methodistisch‘ als ‚partikularistisch‘ orientiert. Entsprechend Wittgensteins Aussage „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache“ ist die methodische Erarbeitung der Sprache das charakteristische Kernstück der britischen Erziehungsphilosophie. Peters (1966), einer der Urheber der sprachanalytischen britischen Tradition in der Erziehungsphilosophie, hat die ‚*revolution in philosophy*‘ (Ayer u.a. 1956) als Anlass für eine Neugestaltung der Erziehungsphilosophie aufgegriffen. Seit John Dewey, so Peters, habe man sich kaum mehr darum gekümmert, wie man das alltägliche Verständnis konkreter pädagogischer Fragen mithilfe radikalen philosophischen Denkens erklären könne. Die neue sprachanalytische Richtung in der Philosophie biete dazu den richtigen Anhaltspunkt. Dementsprechend sah er die Analyse pädagogischer Begriffe – wie ‚Erziehung‘, ‚Lehren‘, ‚Lernen‘, und ‚Schule‘ – als die zentrale Aufgabe der ‚*philosophy of education*‘. Auch die sozial philosophischen Aufgaben der Erziehungsphilosophie seien auf diese Weise zu bewältigen, indem sie sich mit Begriffen in Bezug auf soziale Institutionen beschäftigt (vgl. Peters 1966, S. 18). Im Gegensatz zu der deutschen Tradition, geht man hier also primär ‚partikularistisch‘ vor. In der britischen Tradition ist man seitdem stark auf die Aufklärung pädagogischen Sprachgebrauchs konzentriert und in diesem Sinne von einer Orientierung an der analytischen Philosophie gekennzeichnet (vgl. auch Steutel 1991; eine kurze Übersicht ist bei White/White 2001 zu finden). Es geht nicht um das empathische Verstehen, nicht um Engagement, sondern vielmehr um Distanz (vgl. Peters 1966, S. 15), um die Erforschung konzeptueller Schemata, um Netze miteinander verknüpfter Begriffe und ihre Einbettung in die Sprache, vorrangig um distanzierte Aufklärung des Geflechts zentraler pädagogischer Begriffe. Auf welchen Wirklichkeitsbereich diese Begriffe sich beziehen ist für die Methode nicht von Bedeutung. So lässt sich auch erklären, warum die britische Erziehungsphilosophie empirisch-historische Methoden ausgrenzte (vgl. Bridges 1998) und traditionell eine größere Distanz zu sozialen und politischen Fragen hatte.

3. Entwicklungstendenzen

In den deutschen sowie in den eher britisch orientierten Traditionen sind gegenwärtig Veränderungen wahrnehmbar. So gibt es in der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein wachsendes Interesse an empirischer Forschung (vgl. Mollenhauer 1996; Vogel 1998; Wigger 1996), die vermutlich dadurch zu erklären ist, dass die Soziologie sich ihrerseits rasch zu einer empirischen Wissenschaft entwickelt hat. Die Vertreter der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beharren zugleich auf der traditionell breiten Skala von Fragestellungen und stimmen die Methodologie – nach heutigen wissenschaftlichen Kriterien – darauf ab. Trotzdem ist genau an diesem Punkt innerhalb der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft auch ein gewisser Zweifel wahrnehmbar. So bezweifelt Vogel nicht nur Marotzkis These, philosophische Fragestellungen auf der Basis empirischer Phänomene bearbeiten zu können, er sagt zudem: „Die grundlegenden Differenzierungsgesichtspunkte sind nicht die Unterscheidung von Allgemeinem-Speziellem, sondern die von empirischer Forschung, Handlungsorientierung und kritischer Reflexion“ (Vogel 1998, S. 174). Die Konsequenz wäre eine Aufteilung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft nach angelsächsischem Modell bei gleichzeitigem Verlust der primären Orientierung an dem Allgemeinen.

Wie auch immer man die Lage beurteilt, die empirische Expansion der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft erweitert die Kluft zwischen deutschen und britischen Traditionen. Die britische, ja die anglophone Erziehungsphilosophie im Allgemeinen versteht sich als eine exklusiv philosophische Disziplin. Nicht von der Aufgabe, etwas ‚Einheitliches‘ stiften zu müssen, gehindert konzentriert die anglophone Erziehungsphilosophie sich auf philosophische Fragen in Bezug auf Erziehung. Dazu gehören Konzeptualisierungsfragen, Begründungs- und Rechtfertigungsfragen und allgemein epistemologische, axiologische, ethische und metaphysische Fragen, soweit sie die Erziehung betreffen. Vor dem Hintergrund der ‚Bedeutung ist Gebrauch‘-Theorie (vgl. Wittgenstein 1968, § 43) steht die ‚Einheit‘ des Pädagogischen im anglophonen Bereich vermutlich auch weniger im Vordergrund. Aus der Perspektive dieser Theorie sind eher ‚Familienähnlichkeiten‘ mit Bezug auf das ‚Pädagogische‘ zu erwarten, wobei es gar keinen gemeinsamen Kern zu geben braucht (vgl. ebd. § 66).

Aber auch in der britischen Erziehungsphilosophie sind Verschiebungen wahrzunehmen. Bridges (1998) erwähnt ein wachsendes Interesse an sozialen und politischen Fragen. Auch White/White (2001) weisen darauf hin, dass der Aktionsradius der analytischen Erziehungsphilosophie sich erweitert. Sie erklären dieses erweiterte Interesse mit der zunehmend akzeptierten Idee, dass die Sprache nicht nur Ideen ausdrückt, sondern zugleich den kulturellen Horizont unseres Begreifens repräsentiert. Diese Orientierung an der *kulturellen* Dimension der Sprache führt die Erziehungsphilosophie näher an die Arbeitsbereiche der Soziologie und der Geschichtswissenschaften heran. In diesem Sinne ist also eine *Konvergenz* zwischen dem philosophischen Teil der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der stark analytisch gefärbten britischen Tradition zu erkennen. In beiden Bereichen gibt es ein Interesse an sozial-ethischen Fragestellungen in Bezug auf Erziehung. In der analytischen Tradition bleiben die Verdeutlichung von

Gebrauch und Zusammenhang von Begriffen, die Entwirrung konzeptueller Konfusion und Inkonsistenz und die Explizierung problematischer philosophischer Ansprüche aber die vorherrschenden Ziele.

4. Konvergenzen und Akzentuierungen: die gegenseitige Anschlussfähigkeit

In der anglophonen Erziehungsphilosophie außerhalb von Großbritannien – also vor allem in den USA – gibt es schon von jeher ein solches sozial-philosophisches Interesse. Stark von Deweys erkenntnistheoretischem Naturalismus inspiriert wird nicht nur das Empirische, sondern auch das Rationale als eine Funktion der Erfahrung betrachtet (vgl. Chambliss 1968, S. 85). Folglich ging man, wie Dilthey, von einem internen Zusammenhang zwischen dem Inhalt einer Fragestellung und der Methode ihrer Erforschung aus. Obwohl es auch in den USA eine scharfe Grenze zwischen Philosophie und empirischen Wissenschaften gibt, hält man die Erziehungswirklichkeit hier, wie in Deutschland, nicht nur für indirekt über die Sprache zugänglich, sondern auch ‚direkt‘. Das macht die amerikanische Erziehungsphilosophie empfänglicher für kontinental-europäische philosophische Entwicklungen. So hat die kritische Theorie der Frankfurter Schule inzwischen eine einflussreiche Stellung in der amerikanischen Erziehungsphilosophie (vgl. Kohli 1996). Postmoderne Entwicklungen in der Philosophie, soweit sie die Kontext- und Erfahrungsabhängigkeit jeder Erkenntnis betonen, fanden in den Vereinigten Staaten und auch in Deutschland – einen fruchtbaren Boden, und zwar deutlicher als in England (obwohl sich das Bild durch fortschreitende Internationalisierung schnell ändert).

Wie in Großbritannien hat die sprachanalytische Philosophie auch in den USA großen Einfluss gehabt. In der amerikanischen Philosophie wird – nach methodistischer Art, also unabhängig von dem Inhalt – auf linguistische und logische Strenge großen Wert gelegt. Die amerikanische Erziehungsphilosophie ist ebenfalls eine strikt philosophische Teildisziplin geblieben; das einheimische Interesse an sozial-historischen Fragen hat daran nichts geändert. Noddings' Kommentar zur Aktualität der Philosophie Deweys illustriert dies (vgl. Noddings 1995, S. 38f.). Zwar bleibt Deweys Philosophie relevant, aber die Ambiguität ihrer Grundbegriffe – wie zum Beispiel des Erfahrungsbegriffs – bedarf der Erläuterung. Diese unterschiedlichen Trends und Einflüsse resultieren in einem Modell, das Chambliss (1996, S. 471) folgendermaßen umschreibt: Die amerikanische Erziehungsphilosophie sei von der kritischen philosophischen Analyse der Erziehungspraxis gekennzeichnet, werde aber durch die von Dewey entlehnten Frage, welche der daraus hervorgehenden Ideen denn nun zur praktischen Prüfung in Betracht kommen, komplettiert.

Die Idee einer ‚Allgemeinen‘ Erziehungswissenschaft spielt auch in der amerikanischen Tradition keine Rolle, ihre Abwesenheit wird allerdings wahrgenommen. In der heutigen Welt divergierender Interessen fehlt die klassische Idee der Suche nach philosophischer Einheit: „*Missing in the present world of diversity of interests is the classic sense of a quest for philosophic unity*“ (Chambliss 1996, S. 472). Allerdings ist der Bezug dieser

Einheit auf den Bereich der Erziehung nur indirekt, vermittelt der hier gemeinten Einheit weltanschaulicher Perspektiven.

Die deutschen und die anglophonen Traditionen teilen global ein Interesse an kritischer, philosophischer Analyse unterschiedlicher Dimensionen der Erziehungspraxis und ihre Konzeptualisierung. Das bedeutet aber nicht, dass die beiden Traditionen sich in diesen Bereichen nahtlos aneinander anschließen. Die Unterschiede werden nicht nur von den unterschiedlichen philosophischen Referenztraditionen bestimmt. Kulturelle Unterschiede spielen auch eine Rolle, vor allem bei der Selektion der Fragestellungen. Allerdings sind hier die Grenzen nicht trennscharf, vielmehr ist von unterschiedlichen Akzentuierungen die Rede. Oelkers (1996, S. 251) weist daraufhin, dass die Erziehungsphilosophie, wo immer sie ausgeübt wird, auch auf öffentliche Probleme der Erziehung und Bildung reagiert, womit Oelkers zugleich den an sozialhistorische Fragestellungen interessierten Ansatz aufzeigt, der für die deutsche Allgemeine Erziehungswissenschaft charakteristisch ist. Dieser Aspekt ist mit der Auslegung spezifischer Themen zu illustrieren. Nicht nur in der deutschen Erziehungsphilosophie ist das Thema ‚Pluralität‘ prominent (vgl. Vogel 1998, S. 158); es scheint die Erziehungsphilosophie weltweit zu beschäftigen. Innerhalb dieses Themas scheinen die Akzente doch mehr oder weniger unterschiedlich gesetzt zu werden.

In Hinblick auf diese unterschiedlichen Akzentuierungen beschränke ich mich auf globale Eindrücke. Neuere Jahrgänge der britischen *Journal of Philosophy of Education* durchblättern fällt auf, dass man dort am Thema Pluralität vor allem in Bezug auf die (Wahrung von) Freiheit und Liberalität interessiert ist. Die Frage ob, in welchen Hinsichten und aus welchen Gründen es einen nationalen Lehrplan geben soll, und gegenwärtig die Frage, ob und mit welchen Aufgaben es eine staatliche Inspektion und Evaluierung der Schulen geben soll, rufen in dieser Zeitschrift genauso heftige Diskussionen hervor, wie die Frage nach der Gestaltung und Existenzberechtigung der Allgemeinen Pädagogik in Deutschland. Auch in der amerikanischen Zeitschrift *Educational Theory* spielen Fragen zur gesellschaftlichen und epistemologischen Pluralität eine wichtige Rolle. Hier scheinen aber vor allem Gerechtigkeitsprobleme und die Gefahr der Ausschließung in einer pluralen Gesellschaft Sorge zu bereiten. Oelkers' Beispiele (1996, S. 249) aus der amerikanischen Erziehungsphilosophie – die Debatte über politische Korrektheit in Beziehung zur moralischen Erziehung und die Multikulturalismusdebatte über Teilbarkeit und Relativität von Erziehung – illustrieren dieses Interesse an Gerechtigkeit und Anteilnahme in der amerikanischen Erziehungsphilosophie. Auch die heutige Auslegung der kritischen Erziehungsphilosophie zeigt das vorherrschende Engagement bei den Themen Inklusion und Demokratie (vgl. Themenheft „Kritische Erziehungsphilosophie“ von *Educational Theory* 1988, Heft 4; vgl. auch Kohli 1995). Selbstverständlich werden die genannten Fragen in allen hier diskutierten Traditionen erforscht; nur scheint man ihnen unterschiedliches Gewicht beizumessen.

Diese unterschiedlichen thematischen Interessen müssen die gegenseitige Anschlussfähigkeit nicht notwendig unterminieren. Aus der zur Historisierung und Kontextualisierung tendierenden deutschen Perspektive sind fruchtbare Beiträge zu erziehungsphilosophischen Freiheits-, Gerechtigkeits- und Inklusionsfragen nicht nur gut vorstellbar,

sondern auch reichlich vorhanden. So gesehen kann die gegenseitige Erschließung unterschiedlicher Traditionen alle Beteiligten nur bereichern.

Literatur

- Ayer, A.J./Kneale, W.C./Paul, G.A./Pears, D.F./Strawson, P.F./Warnock, G.J./Wolheim, R.A. (1956): *The Revolution in Philosophy*. With an Introduction by Gilbert Ryle. London: MacMillan St. Martin's Press.
- Bridges, D. (1998): Academic politics and the apriori: philosophy and educational research in de UK. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, S. 261-272.
- Chambliss, J.J. (1968): *The Origins of American Philosophy of Education. Its development as a distinct discipline 1808-1913*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Chambliss, J.J. (1996): *Philosophy of Education, History of*. In: Chambliss, J.J. (Hrsg.): *Philosophy of Education. An Encyclopedia*. New York & London: Garland Publishing, Inc., S. 461-472.
- Dilthey, W. (1973): *Gesammelte Schriften I*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gallagher, S. (1992): *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
- Keulartz, J. (1994): Inleiding. In: Keulartz, J. (Hrsg.): *Wilhelm Dilthey. Kritiek van de historische rede*. Meppel: Boom, S. 7-60.
- Kohli, W. (1996): *Critical Theory*. In: Chambliss, J.J. (Hrsg.): *Philosophy of Education. An Encyclopedia*. New York & London: Garland Publishing, Inc., S. 115-119.
- Kohli, W. (Hrsg.) (1995): *Critical Conversations in Philosophy of Education*. New York, London: Routledge.
- Lenzen, D. (1996): *Allgemeine Pädagogik – Teil- oder Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft?* Berlin: Manuskript.
- MacNabb, D.G.C. (1967): David Hume. In: Edwards, P. (Hrsg.): *Encyclopedia of Philosophy*, vol. 4. New York: The Macmillan Press, S. 74-90.
- Makkreel, R.A. (1995): Dilthey, Wilhelm. In: Audi, R. (Hrsg.): *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 203-204.
- Mollenhauer, K. (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 277-285.
- Noddings, N. (1995): *Philosophy of Education*. Boulder, Col.: Westview Press.
- Oelkers, J. (1996): Die Erziehung zum Guten: Legitimationspotenziale Allgemeiner Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42, S. 235-254.
- Peters, R.S. (1966): *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Popkin, R.H. (1979): *The History of Scepticism. From Erasmus to Spinoza*. Berkeley: University of California Press.
- Quine, W.V. (1987): *Quiddities. An Intermittently Philosophical Dictionary*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press.
- Rickman, H.P. (1979): *Wilhelm Dilthey. Pioneer of the Human Studies*. London: Paul Elek.
- Sosa, E. (1986): The Raft and the Pyramid: Coherence versus Foundations in the Theory of Knowledge. In: Moser, P.K. (Hrsg.): *Readings in Contemporary Epistemology*. Savage: Rowman & Littlefield, S. 145-170.
- Stutel, J. (1991): Konzepte und Konzeptionen: Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, S. 81-96.
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, S. 157-180.
- White, J./White, P. (2001): An analytic perspective on education and children's rights. In: Heyting, F./Lenzen, D./White, J. (Hrsg.): *Methods in Philosophy of Education*. London: Routledge, S. 13-29.

- Wigger, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 915-931.
- Williams, B. (1978): Descartes: the Project of Pure Enquiry. New Jersey: Humanities Press.
- Wittgenstein, L. (1968): Philosophische Untersuchungen. Oxford: Blackwell.

Abstract: *With regard to evaluation in educational science, the question of the international links of its issues, content, methods, relation to practice etc. always plays an important role. The author starts from the assumption that German general educational science aims at an explication of the "general" aspects of the discipline not only by referring to discipline-internal, but also to external fields (philosophy, social sciences). This rather broad interdisciplinary orientation is not to be found in Anglo-American pedagogical philosophy, regardless of the immense differences between the British and the US-American landscape of discussion. Against this background, a number of important differences, communalities, and perspectives of German general educational science and similarly oriented Anglo-American discourses are brought to the fore.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Frieda Heyting, Fachb. Erziehungswissenschaft, Universiteit van Amsterdam, Postfach 94208, 1090 GE Amsterdam, E-mail: g.f.heyting@educ.uva.nl.