

Smeyers, Paul; Depaepe, Marc

## Die Forschungsgemeinschaft "Philosophy and History of the Discipline of Education". Ein Rückblick

*Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 5, S. [623]-642*



Quellenangabe/ Reference:

Smeyers, Paul; Depaepe, Marc: Die Forschungsgemeinschaft "Philosophy and History of the Discipline of Education". Ein Rückblick - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 5, S. [623]-642 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154189 - DOI: 10.25656/01:15418

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154189>

<https://doi.org/10.25656/01:15418>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2015

■ *Thementeil*

**Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ – Ein Rückblick**

■ *Allgemeiner Teil*

Interaction – Erste Ergebnisse einer vergleichenden Videostudie im Deutsch- und Mathematikunterricht

Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung

## Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ – Ein Rückblick*

*Paul Smeyers/Marc Depaepe*

Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ – Ein Rückblick. Einleitende Beiträge ..... 623

*Karin Priem/Lynn Fendler*

„Rationale Trennung“ oder „Marriage d’Amour“? Zum Verhältnis von Geschichte und Philosophie in der Erziehungswissenschaft ..... 643

*Richard Smith/Edwin Keiner*

Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen ..... 665

*Heinz-Elmar Tenorth*

Kommunikation über Erziehung und Erziehungswissenschaft – Allgemeine Pädagogik international. Zu den Beiträgen von Paul Smeyers, Marc Depaepe et al. .... 683

### *Allgemeiner Teil*

*Verena Jurik/Janina Häusler/Sina Stubben/Tina Seidel*

Interaction – Erste Ergebnisse einer vergleichenden Videostudie im Deutsch- und Mathematikunterricht ..... 692

*Anna Eva Lenski/Dirk Richter/Hans Anand Pant*

Kompetenzorientierung im Unterricht aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ..... 712

<i>Claudia von Aufschnaiter/Janine Cappell/Gabi Dübbelde/ Marco Ennemoser/Jürgen Mayer/Joachim Stiensmeier-Pelster/ Rudolf Sträßer/Anett Wolgast</i>	
Diagnostische Kompetenz: Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung .....	738

### **Besprechungen**

<i>Tim Böder</i>	
Jörg Hagedorn (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule .....	759

*Heinz-Elmar Tenorth*  
Armin Bernhard, unter Mitarbeit von Sandra Schillings:  
Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie  
und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns

Julian Hamann: Die Bildung der Geisteswissenschaften.  
Zur Genese einer sozialen Konstruktion zwischen Diskurs und Feld

Thomas Rucker: Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne .....	761
--	-----

### **Dokumentation**

Pädagogische Neuerscheinungen .....	770
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: The Research Community “Philosophy and History of the Discipline of Education” – A retrospective*

*Paul Smeyers/Marc Depaepe*

The Research Community “Philosophy and History of the Discipline of Education” – A retrospective. Introductory contributions ..... 623

*Karin Priem/Lynn Fendler*

“Rational Separation” or “Marriage d’Amour”? On the relationship between history and philosophy in educational science ..... 643

*Richard Smith/Edwin Keiner*

Education and Science, Explaining and Understanding ..... 665

*Heinz-Elmar Tenorth*

Communication about Education and Educational Science – General pedagogy on an international level. On the contributions by Paul Smeyers, Marc Depaepe et al. .... 683

### *Contributions*

*Verena Jurik/Janina Häusler/Sina Stubben/Tina Seidel*

Interaction – First results of a comparative video study carried out in language and mathematics instruction ..... 692

*Anna Eva Lenski/Dirk Richter/Hans Anand Pant*

Competence Orientation in Teaching from the Perspective of Teachers and Students ..... 712

*Claudia von Aufschnaiter/Janine Cappell/Gabi Dübbelde/*

*Marco Ennemoser/Jürgen Mayer/Joachim Stiensmeier-Pelster/*

*Rudolf Sträßer/Anett Wolgast*

Diagnostic Competence – Theoretical considerations concerning a central construct of teacher education ..... 738

Book Reviews .....	759
New Books .....	770
Impressum .....	U3

Paul Smeyers/Marc Depaepe

## Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ – Ein Rückblick

### Einleitende Beiträge

1999 gründete der Fonds für wissenschaftliche Forschung – Flandern, Belgien (Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen; FWO) die Forschungsgemeinschaft „*Philosophy and History of the Discipline of Education*“. Im ersten Jahrzehnt folgte auf diesen Namen der Nachsatz „*Evaluation and Evolution of the Criteria for Educational Research*“, der sich für die fünf darauffolgenden Jahre in „*Faces and Spaces of Educational Research*“ änderte. Von Anfang an war das Ziel, die vorherrschende empirische Forschung über Erziehung und Unterricht von einem historischen und philosophischen Gesichtspunkt aus zu hinterfragen. Diese Arbeit umfasst auch die Klärung, Evaluation und Rechtfertigung der verschiedenen Modi und Paradigmen der Bildungsforschung. Die Forschungsgemeinschaft traf sich jährlich und diskutierte Themen wie die Nutzung bestimmter Forschungsmethodologien, -methoden oder -techniken im Bildungskontext (und was für und gegen sie spricht); für Bildung relevante methodologische Aspekte qualitativer Forschung; die Implikationen der Informations- und Kommunikationstechniken für die Bildungsforschung; die Rechtfertigung bestimmter Positionen der Bildungsphilosophie und -geschichte im Vergleich zu anderer (zum Beispiel „empirischer“) Forschung auf diesem Gebiet; die Beziehung von Bildungsphilosophie und -geschichte zur „reinen“ Philosophie, zur „reinen“ Geschichte, Literatur, Ästhetik und zu anderen relevanten Gebieten wie Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Psychologie; die Rechtfertigung von Bildungsforschung in der Gesellschaft im weitesten Sinne; und schließlich die lehrplanmäßige Geschichte der Bildungswissenschaft als akademischer Disziplin.

Die an diesem Netzwerk beteiligten Akademiker teilen die Überzeugung, dass es im Fachgebiet Bildung Platz für sogenannte allgemeinpädagogisch-theoretische Ansätze gibt. Damit ist jedoch nicht bezweckt, den Bedarf einer neuen historisch-systematischen Grundlage zu decken, sondern das bestimmte Gebiet der überwiegend empirischen Bildungsforschung und -wissenschaft unter einem historischen und philosophischen Standpunkt zu untersuchen, d. h. als Gegenstand einer Wissens- und Wissenschaftsgeschichte

bzw. Wissens- und Wissenschaftsphilosophie der Bildung und Bildungswissenschaft. Die Protokolle der verschiedenen Sitzungen wurden jährlich veröffentlicht. Trotzdem verspürte man 2002 die Notwendigkeit, eine Auswahl an Aufsätzen in einer Sammlung zusammenzufassen, um die Hauptinteressen der Forschungsgemeinschaft bekanntzumachen. Die Abhandlungen wurden 2003 unter dem Titel *Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research* veröffentlicht. Sie bestätigen die Überzeugung, dass die Bildungstheorie keine andere Wahl hat, als über die empirische Bildungsforschung hinauszugehen und so zu einem echten Verstehen der Bildung als menschlicher Praktik zu führen. Bildungsforschung wird jeweils als sozialer Diskurs, als diskursive Praxis, in Beziehung zu erkenntnistheoretischen Fragen und im Lichte ethischer Fragen diskutiert. Es lässt sich eine bestimmte Tendenz feststellen: die Zunahme der Diskurse über Wissenschaftlichkeit, Effizienz und Nützlichkeit beim Herausbilden von Kriterien für staatlich finanzierte Forschung, die als Kultur der Performativität etikettiert wurde. Angesichts bestimmter postmoderner Positionen (wie der Konstruktion der Wahrheit in verschiedenen geschichtlichen Zeiträumen und Gebieten) wird der Bedeutung des Konzepts der Wahrheit und (im Gegensatz dazu) der Skepsis Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Aufmerksamkeit konzentriert sich auch auf die Beziehungen zwischen Kausalität und praktischer Argumentation, auf das Erleben als allgemeinen und grundsätzlichen Modus des menschlichen Daseins und insbesondere auf das Wissen als eine ihrer grundlegenden Instanzierungen.

So interessant das gewesen sein mag, zeigte sich 2003, dass noch interessantere Arbeit geleistet werden könnte, wenn sich die Anstrengungen einiger Kollegen kombinieren ließen und auf ein bestimmtes Ziel gerichtet werden könnten. Diese Schlussfolgerung ergab sich auch aus der Entwicklung innerhalb der (sozial-)wissenschaftlichen Philosophie selbst. Und so wurde (jeweils in den Jahren 2003 und 2008) ein Themenplan für die beiden aufeinanderfolgenden Fünfjahreszeiträume erarbeitet; darüber hinaus fand sich 2003 ein Verlag (Springer), der sich für die Einführung einer Serie, *Educational Research*, interessierte, in der bis heute insgesamt acht Bücher erschienen sind.<sup>1</sup>

Wenn die wissenschaftshistorische Berücksichtigung der Bildungsforschung erfolgreich sein möchte, dann sollte sie vor allem historisch (und nicht pädagogisch) arbeiten. Aufgabe des Historikers ist, Fakten, Ansichten und Ereignissen aus der Vergangenheit Sprache und Struktur zu verleihen, Beziehungen zu erkennen, Verbindungen zu ziehen, Fragen zu stellen – kurz: eine akzeptable Geschichte aus dem zu konstruieren, was geschah, wie es hätte sein können und wie es vermutlich und grob gesprochen gewesen

1 Die Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ umfasste (1999–2014) Arbeiten von Kolleginnen und Kollegen der Universitäten Leuven, Ghent und Brüssel (Belgien) sowie Groningen (Niederlanden), Luxemburg, Nürnberg (Deutschland), Cambridge, Durham und London (Grossbritannien), Chapel Hill, Michigan, Stanford, Urbana-Champaign und Wisconsin (USA) wie auch Auckland (Neuseeland). Die Sammelbände vereinen Beiträge von David Bridges, Nick Burbules, Kathleen Coessens, Jeroen J. H. Dekker, Marc Depaepe, Lynn Fendler, Karen François, Naomi Hodgson, Edwin Keiner, David Labaree, James D. Marshall, Jan Masschelein, Ian Munday, Michael A. Peters, Thomas S. Popkewitz, Karin Priem, Stefan Ramaekers, Frank Simon, Maarten Simons, Paul Smeyers,

sein muss. Aber wie wäre damit zu beginnen? Die klassische Antwort, die sich in so gut wie jedem klassischen Handbuch über die Bildung findet, ist zu einfach. Es ist, als ob die Bildungsforschung sich in einem gesellschaftlichen Vakuum entwickelt. Nach dem herkömmlichen Diskurs der Geschichte von Ideen handelnde führende Pädagogen und stehen nicht so sehr unter dem Einfluss sozialer und kultureller Prozesse. Vielmehr generieren sie solche Prozesse. Große Persönlichkeiten der Bildung werden weitgehend als große Denker wahrgenommen, deren Ideen die Praktiken von Erziehung und Bildung von Kindern geprägt und ihnen Richtung gegeben haben. Solche Persönlichkeiten scheinen die Kristallisations- und Akkumulationspunkte vielfältiger und sogar übergeschichtlicher Ideen zu sein, die – zugegebenermaßen – ihre Inspiration in Zeit und Raum von „irgendwo“ anders bezogen haben könnten, die jedoch neue und authentische Synthesen hervorgebracht haben. Eine derartige Argumentationslinie unterstellt nicht nur eine Einheitlichkeit und Konsistenz des Denkens (die sich im Werk dieser Wissenschaftler findet), sondern ergänzt die Grundstruktur um einen beinahe linearen, systematischen Fortschritt (insbesondere eine Verbesserung) hinsichtlich der Bildung. Diese übermittelte Geschichte des Nachdenkens über Bildung gleicht einer Kette, bei der die klassischen Autoren – inspiriert von ihren Vorgängern – wichtige und wertvolle Einsichten von sich geben, die in Büchern und Zeitschriften Niederschlag finden und weitere Veröffentlichungen auslösen. Hierzu gesellten sich verschiedene Umweltfaktoren, die als Katalysatoren oder Vermittler des Verbreitungsprozesses gedient haben könnten. Die Idee einer Art von *Zeitgeist*, der ein günstiges Klima erzeugt, in dem sich Gedanken über die Bildung entwickeln und weitervermittelt werden können, veranschaulicht das.

Hier stellt sich jedoch die Frage, wie die konzeptionelle Einheitlichkeit eines solchen Inklusionskonzepts verstanden werden sollte. Es gibt keine Liste empirischer Kriterien, und selbst wenn es einen Konsens unter Historikern gibt, was zweifelhaft er-

- 
- Richard Smith, Paul Standish, Lynda Stone, Daniel Tröhler, Jean Paul Van Bendegem, Pieter Verstraete und Michael Watts. Die wichtigsten Buchveröffentlichungen waren:
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2003). *Beyond Empiricism. On Criteria for Educational Research*. Leuven: Leuven University Press.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2006). *Educational Research: Why ‚What Works‘ Doesn't Work*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2007). *Educational Research: Networks and Technologies*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2008). *Educational Research: The Educationalisation of Social Problems*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2009). *Educational Research. Proofs, Arguments, and Other Reasonings: The Language of Education*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2010). *Educational Research. The Ethics and Aesthetics of Statistics*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2013). *Educational Research: The Attraction of Psychology*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., Depaepe, M., & Keiner, E. (Hrsg.) (2013). *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2014). *Educational Research: Material Culture and The Representation of Educational Research*. Dordrecht: Springer.

scheint, wird das Problem nicht gelöst. Das liegt nicht so sehr daran, dass solch eine konzeptionelle Kategorie an sich das Produkt spezifischer historischer und sozialer Umstände ist, sondern dass es als konzeptionelles Instrument zum Verstehen der Vergangenheit erkenntnistheoretische Einschränkungen hat. Die Konstruktion der historischen Realität der Vergangenheit durch den Menschen weist immer Spuren einer bestimmten Sichtweise auf und ist notwendigerweise auch eine Art Reduktion: Entweder verwendet man überholte linguistische Konzepte oder die Begrifflichkeit unserer Zeit wird genutzt, die nicht wirklich zum früheren Kontext passt. Mit den Worten von Michel de Certeau ist die historische Realität eine Realität, die zum ersten Mal durch die „historiografische Manipulation“ erzeugt wird, die in der Interpretation selbst vorliegt. Der Geschichtsforscher unterstellt der Vergangenheit Bedeutungen, eine bestimmte Art der Rationalität, Kohärenz, Verständlichkeit und sogar Zufälligkeit, die der Vergangenheit fremd war. Die Vergangenheit – und somit auch die Vergangenheit der Bildung – ist mit anderen Worten nicht mehr als eine nachträgliche Konstruktion des Historikers mittels einer mangelhaften Sprache. Wie der Geschichtstheoretiker Ankersmit (1996) umfassend erläutert hat, ist die Intertextualität in der Geschichte die Quelle und der Geburtsort der geschichtlichen Realität. Der interpretative Pfad, der zur Geschichte führt, ist letztlich die geschichtliche Realität selbst. Wenn wir nicht in der Lage sind, die Relativität der von uns verwendeten Kategorien zu nutzen, erscheint es – wie es Umberto Eco so treffend ausgedrückt hat – wahrscheinlich, dass wir riskieren, nichts zu gewinnen und alles zu verlieren. Geschichtsforscher können sich einfach nicht erlauben, die Augen vor der Art und Weise zu verschließen, wie die historischen Gegebenheiten ihrer eigenen Zeit die Finalität und die Richtung erzählerischer Konstruktionen rund um die Vergangenheit mitbestimmen, und auch nicht vor den diskursiven Praktiken, die sie hervorbringen. Jean-François Lyotard und andere haben behauptet, dass wir wegen unseres bezüglich der Geschichte „In-die-Welt-geworfen-Seins“ nur in der Lage sind, „kleine“ und daher sehr fragmentarische Geschichten erzählen zu können. Aber mit einer solchen Heterogenität der Genres und Pluralität der Geschichten können wir ganz gut leben. Tatsächlich ist ein über- oder außergeschichtlicher archimedischer Punkt, von dem aus sich die Geschichte begreifen ließe, nicht verfügbar. So gelangen wir wieder zu der Schlussfolgerung, dass wir möglicherweise nur zu interessanten Einsichten kommen können, wenn wir das Besondere berücksichtigen. Zugleich warnt uns die Geschichtswissenschaft, dass die Konzepte und Rahmenbedingungen, die wir verwenden, unsere Interpretationen prägen und einschränken. Ungeachtet der Tatsache, dass wir uns notwendigerweise der fragmentarischen Natur unserer Arbeit bewusst sind, können wir nichts daran ändern.

Was nachstehend vorgestellt wird, sollte deshalb als bestimmte Rekonstruktionen begriffen werden, die von dem geprägt sind, was den Autoren bemerkenswert erschien. Diese Rekonstruktionen wurden 2013 in ihrer vorläufigen Fassung bei der Sitzung der Forschungsgemeinschaft in Leuven vorgestellt. Nach unseren eigenen Überlegungen konzentrieren sich Karin Priem und Lynn Fendler auf die Beziehung zwischen Geschichte und Philosophie der Bildungsforschung. Es folgt ein Beitrag von Richard Smith und Edwin Keiner zu „Bildung, Wissenschaft und Bedeutung“.

## **Bemerkungen zur Geschichte der Leuener Forschungsgemeinschaft unter dem Gesichtspunkt der Bildungshistoriografie – von Marc Depaepe<sup>2</sup>**

Die ursprüngliche Absicht der Forschungsgemeinschaft lag darin, Bildungsphilosophen und -historiker einander wieder näherzubringen. Aufgrund der Zersplitterung des altergebrachten Paradigmas der Pädagogik (eines deutschen Konzepts) als relativ autonomer Wissenschaft in alle Arten von Unterdisziplinen hatten sie nach unserer Ansicht Verbindungen zu anderen „Mutterwissenschaften“ aufgenommen und gefunden. Beispielsweise hat die Bildungsgeschichte ab den späten 1960er-Jahren versucht, sich mittels neuer Trends der Sozialgeschichte, der Geistesgeschichte und später der Kulturgeschichte ausdrücklich in die allgemeine Historiografie zu integrieren. Gleiches galt, *mutatis mutandis*, höchstwahrscheinlich für die Bildungsphilosophie, die sich letztlich mehr mit philosophischen Fragen als mit pädagogischen befasste. Wir wollten diese Brücke über die Schnittstelle von Wissenschaftsgeschichte und -philosophie bauen, in diesem Fall die Geschichte und Philosophie der Bildungswissenschaften. Das war in einem gewissen Sinne auch eine Beschränkung auf (den historischen und philosophischen Ansatz in Bezug auf) die empirische Bildungsforschung.

Weil jedoch solche *bona fide*-Ansätze der Wissenschaftsgeschichte und -philosophie allgemein fehlen, ließen wir die zusammengeführten Forscher aus den Gebieten von Bildungsgeschichte und -philosophie ihre aktuellen Forschungsbemühungen und im weiteren Sinne ihre Forschungszentren vorstellen. Dies war ein relativ heterogenes Unterfangen, was sich auch an der ersten Buchveröffentlichung der Forschungsgemeinschaft deutlich zeigte (Smeyers & Depaepe, 2003). Aber es war wahrscheinlich ein notwendiger Schritt. Forscher, die sich erfolgreich ihren eigenen Weg gebahnt hatten und ihn weiterverfolgten, konnten wir nicht einfach darauf verpflichten, sich an einem „exotischen“ Forschungsprogramm zu beteiligen, das sich eine Gruppe von flämischen Professoren ausgedacht hatte.

Doch die Forschungsgemeinschaft blieb bestehen, was sich sicher auch zwei Finanzierungsverlängerungen verdankt hatte, welche durch den flämischen Fonds für wissenschaftliche Forschung realisiert werden konnten. Für sich gesehen kann das als Zeichen ihrer Qualität gelten, auch wenn diese üblicherweise nur anhand rein quantitativer Ergebnisfaktoren gemessen wird, die wir wiederholt infrage stellten (z.B. Smeyers & Depaepe, 2006). Die jährlichen Konferenzen in Leuven (und einmal in Nürnberg) generierten weiter Bücher und Sonderausgaben. Diejenigen, die am meisten die Fantasie

2 Alice Nahon (1896–1933), eine der bekanntesten Poetinnen, die Flandern je hervorgebracht hat, schrieb in einem ihrer berühmtesten Gedichte, es sei gut, abends auf seinen Tag zurückzublicken und sein eigenes Herz zu erforschen, um zu sehen, ob man jemanden verletzt habe. Befreit von diesem romantischen Gartenlaub – ein Vorwurf von niemand Geringerem als ihrem Kollegen Paul Van Ostaijen (1896–1928), nach meiner Meinung Flanderns talentiertester Poet aller Zeiten – verursachte Paul Smeyers bei mir kürzlich solch ein Nahon-artiges Gefühl, als er mich aufforderte, „unsere“ Gedanken (als „Paar“) über die Geschicke unserer Forschungsgemeinschaft zu Papier zu bringen.

ansprechen, gehören offensichtlich zu der von Paul und mir herausgegebenen und bei Springer veröffentlichten Serie. Bei näherer Betrachtung dieser Serie muss man zugeben, dass ihre Homogenität und interne Kohärenz im Laufe der Jahre zugenommen haben, obwohl wir als Herausgeber ständig das unangenehme Gefühl hatten, es sei so gut wie jedes Jahr ein Beitrag aufgetaucht, den wir besser in einer früheren oder späteren Ausgabe der Serie veröffentlicht hätten. Da es sich jedoch um jährliche Seminare handelte, an deren besten Ergebnissen wir die Welt gern teilhaben lassen wollten, war das selbstverständlich keine Option. Die breit aufgefassten interdisziplinären Diskussionen, die nicht nur zwischen „reinen“ Philosophen und Historikern geführt wurden, sondern an denen aufgrund der sich entwickelnden Zusammensetzung der Gruppe auch andere Bildungsforscher teilnahmen (z. B. aus dem Fachgebiet spezieller Didaktik wie dem Mathematikunterricht), blieben jedoch positiv.

Oben Gesagtes führt unvermeidbar zur Frage nach der wissenschaftlichen Auswirkung des einen oder anderen. Aber wie können wir diese Frage in der Praxis berücksichtigen? Wie wir einmal als Ergebnis einer anderen Konferenz zeigten (Depaep, 2007a), ist das Konzept des „Einflusses“ wirklich eine viel verwendete und doch extrem schwammige Kategorie der Historiografie. Jeder Versuch, den tatsächlichen Einfluss der Forschungsgemeinschaft zu entdecken, kann – vor allem im jetzigen Stadium – nur extrem grob und annähernd sein. Den besten Ausgangspunkt bildet wahrscheinlich noch stets die subjektive autobiografische Einschätzung. Mit anderen Worten: In welchem Ausmaß hat die Forschungsgemeinschaft unsere eigene Forschung hinsichtlich einer Aussöhnung des Historischen mit dem Philosophischen befruchtet?

Zwar ist diese Frage aufgrund des Einflusses von Kontextfaktoren, beispielsweise allgemeinen Entwicklungen auf den Gebieten der Bildungsgeschichte, ebenfalls schwer zu klären. Ich glaube jedoch, bestätigend antworten zu können. In welchem Umfang allerdings, ist eine ganz andere Frage, da Messungen hier wie gesagt so gut wie ausgeschlossen sind. Auf jeden Fall sind unsere historischen Forschungen (und die sich daraus ergebenden Veröffentlichungen) im Laufe der Jahre offenbar immer „theoretischer“ geworden.

Bevor wir jedoch ausführlicher hierauf eingehen, sind zunächst die möglicherweise beeinflussenden Kontextfaktoren zu betrachten, denn mit etwas gutem Willen lässt sich eine derartige Entwicklung in der Historiografie von Bildung und Schulwesen im Allgemeinen erkennen. Als unterstützendes Beispiel würde ich gern auf die Selbstbetrachtung verweisen, die bei der von der amerikanischen History of Education Society veröffentlichten Zeitschrift *History of Education Quarterly* nach deren 50. Geburtstag stattfand (Urban, 2010; Tamura, Eick & Sintos Coloma, 2011). In dieser Diskussion taucht unter anderem der Name Michel Foucault auf (Sintos Coloma, 2011; Hutcheson, 2012), was für einige treue Leser überraschend sein dürfte, da sich die Zeitschrift in den letzten Jahrzehnten einen Namen als historisch-empirische Fachveröffentlichung gemacht hat, die scheinbar mehr zum Kirchturmdenken neigt als ihr europäisches Gegenstück (siehe Butchart, 2011).

Zu denken, dass unsere Forschungsgemeinschaft indirekt und noch viel weniger direkt mit der zunehmenden Theoretisierung zu tun hätte, wäre nicht nur unwahrschein-

lich, sondern anmaßend. Viel wahrscheinlicher ist, dass sie selbst ein Ergebnis dieses Trends war (der mehr außerhalb als innerhalb der normalen Bildungsgeschichte entwickelt wurde) und nicht eine Ursache. Denn was Foucault populär machte, nicht zuletzt bei historisch orientierten Bildungs- und Schulforschern in den USA, beruht nicht so sehr auf der oftmals in Stein gemeißelten institutionellen Grundlage des wissenschaftlichen Feldes der Bildungsgeschichte (mit seinen eigenen Lehrstühlen, Zeitschriften, Verbänden und Konferenzorganisationen), sondern auf den vielen unerwarteten Verbindungen, die es zwischen komparativer, internationaler, soziologischer und sogar empirischer Forschung gibt. Die These ließe sich wahrscheinlich dadurch bestätigen, dass sogar die sogenannte „neue“ Kulturgeschichte der Bildung, die Foucaults Paradigmen hochachtete (Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2001), nicht so sehr aus der Bildungsgeschichte an sich entwickelt wurde, sondern vielmehr aus allen Arten verwandter sozialer, kultureller und politischer Bildungsstudien.

Dass hier eine fruchtbare „Region“ für die Versöhnung von Geschichte und Philosophie gefunden werden konnte, versteht sich von selbst. Foucault selbst war nämlich der Prototyp für eine solche „Befruchtung“ – eine Idee übrigens, die der Schwerpunkt unseres programmatischen und propagierenden Essays über die „Überbrückung der Lücke zwischen Philosophie und Geschichte“ war (Depaepe, 2007b), auch wenn wir selbst nicht mit Haut und Haaren Foucault-Anhänger werden wollten. Entsprechend den Grundzügen von – unter anderen – Tenorth (1996) traten wir dafür ein, sich bescheidenere „Theoreme“ zum Ziel zu setzen, die ausgehend von der historisch-pädagogischen Forschung selbst entwickelt worden sind und die nicht auf den importierten großen philosophischen Theorien von außerhalb der Bildungs- und Schulgeschichte beruhen. Solch ein Import externer „großer Theorien“ führte nach unserer Ansicht allzu einfach dazu, nur nach der Beweislast ihrer Validität in der Geschichte zu suchen, sodass die Geschichte immer mehr riskierte, zum Handlanger der Theorie zurückgestuft zu werden. Diese Behauptung konnten wir – teils aufgrund eines Ergebnisses unseres Projekts – am Treffen des INPE (International Network of Philosophers of Education) in Madrid erläutern.

Trotzdem war dieser „Große Theorie“-Trend auch von Anfang an in der Forschungsgemeinschaft zugegen. Angesichts ihres innovativen Potenzials war das vollkommen in Ordnung. Viel konnte von den Beiträgen hervorragender Forscher wie Tom Popkewitz (vgl. *„Rethinking the History of Education“*: Popkewitz, 2013) und – in seinem Kielwasser – Lynn Fendler erwartet werden. Ihre kreative Interaktion mit der Geschichte stellte sicher, dass einige der Gefahren, die wir erwähnt hatten, zumindest vermieden werden konnten (z. B. die Diskussion über Präsentismus: Fendler, 2008).

Solch einen paradigmatischen Pluralismus spiegelte auch die europäische Komponente der Forschungsgemeinschaft wider. Auch hier kann die Beteiligung der „Bildungshistoriker“ mit institutionellem oder disziplinarem Hintergrund nicht klar beschrieben werden. Traditionell gab es ein großes historisches Interesse, zum Beispiel seitens der deutschen *Allgemeinen Pädagogik*, die den historisch-systematischen Ansatz bei pädagogischen Fragen zu einem Teil ihrer Kernaufgaben machte. Das wurde allerdings von den Fach-Historikern nicht immer geschätzt, die seit den 1970er-Jahren

von Bildungshistorikern anderen Ortes in Europa immer stärker kopiert worden sind: „Zu viel“ Erziehungswissenschaft oder sogar „Pädagogik“: Das war quasi „antihistorisch“...

Wie dem auch gewesen sein mag, eine Vertretung dieser Richtung bestand auch in der Forschungsgemeinschaft. Auf den ersten Blick schien das eine ebenso gute Brücke zur Bildungstheorie und Pädagogischen Psychologie zu sein, und es wurde zugleich der methodologischen Vielfalt gerecht, die in diesem Fach herrschte und die wir mit der Forschungsgemeinschaft bewusst erreichen wollten – in der Hoffnung, den Dialog fortzusetzen. Der theoretische Inhalt in der deutschen Tradition ist sozusagen auf natürliche Weise im allgemeinen Nachdenken über Bildung vorhanden und aus diesem Grund auch in der Bildungshistoriografie (siehe z. B. Priem, 2006).

Allerdings verlief dieser „Dialog“ nicht immer glatt. Zu einem bestimmten Zeitpunkt gab es sogar einige Ressentiments bei den „Historikern“, weil sie sich von den Philosophen (nach Kopffzahl und [unterstellter] Qualität) in den Schatten gestellt sahen. Im Laufe der Zeit und aufgrund der Entwicklung der Forschungsgemeinschaft sind diese Spannungen verebbt, was jedoch nichts daran ändert, dass Diskussionen oftmals hitzig werden – vergleichbar mit der „Kontroverse“ in der Sonderausgabe von *Paedagogica Historica* –, insbesondere Paul Standishs Reaktion auf Daniel Tröhler und mich in Bezug auf die mögliche Antihistorizität der Bildungsphilosophie (Standish, 2008).

Mit diesen komplexen Entwicklungen im Hinterkopf, die vielleicht, vielleicht aber auch nicht dadurch verstärkt wurden, dass einige Mitglieder die Forschungsgemeinschaft verlassen haben – wofür diverse Gründe (innerhalb und außerhalb der Wissenschaft) ausschlaggebend gewesen sein könnten –, können wir daher unsere Frage nochmals stellen. Was ist angesichts dieser Zusammenhänge der Einfluss der Entwicklung der Forschungsgemeinschaft auf unsere Forschung und die unserer Kollegen?

Wie bereits erwähnt, kann das nicht *per se* gemessen werden, aber es erscheint kaum möglich, dass unsere Forschung nicht auf die eine oder andere Weise beeinflusst wurde. Das soll nicht heißen, dass die Forschungsgemeinschaft plötzlich die Reihenfolge der Prioritäten unserer Forschung bestimmt hätte. Eher das Gegenteil trifft zu (und das gilt wahrscheinlich umso mehr für unsere an der Forschungsgemeinschaft teilnehmenden „Historikerfreunde“; mehr hierzu später): Wir haben immer versucht, dass unsere Forschung in den Rahmen der Forschungsgemeinschaft passt. Aber die vielen interessanten Gespräche innerhalb der Gruppe waren sehr lehrreich und schärften unsere Sinne für mehr theoretische und konzeptionelle Reinheit.<sup>3</sup>

Ein gutes Beispiel für das oben Gesagte bildet nach meiner Meinung unser gemeinschaftlicher Artikel über die „Pädagogisierung“ (Depaepe, Herman, Surmont, van Gorp & Simon, 2008), der nicht nur eine ausgefeilte Analyse des Konzepts bietet, das wir bisher als allgemeingültigen Begriff verwendet hatten, sondern er lieferte auch den Anstoß zu einer „historischen Schultheorie“ (aufbauend auf den Einsichten der Stanford School

3 Während seiner aktiven Berufslaufbahn nannte Frank Simon, ein angesehenes Mitglied unserer eigenen Forschungsgruppe, die Forschungsgemeinschaft den „beruflichen Auffrischkurs des Jahres“!

of Education [Tyack, Cuban, Tobin] über die Grammatik der Schulbildung – „Grammar of Schooling“ –, die wir bereits um eine Grammatik oder eben eine Semantik der Pädagogisierung hatten ergänzen wollen). Solche Theorien sind nicht dafür gedacht, sich auf pädagogischer Ebene in die Schule einzumischen, sondern dafür, die Institution besser als historisches Konstrukt zu verstehen, indem man eine Reihe ihrer allgemeinen, strukturellen Prozesse und Handlungsmuster aufdeckt. Aber dieser historische „Text“ über das Schulwesen muss immer historisiert werden – unter anderem durch Fallstudien in seinem besonderen kulturellen, zeitlichen und regionalen Kontext. Durch den so gut wie ständigen Dialog nomothetischer und ideografischer Elemente kann die Geschichte der Bildungsforschung nach unserer Meinung als Interpretation [die mit der Idee der von Certeau beschriebenen „historiografischen Operation“ verglichen wird] dessen fortschreiten, was im Laufe der Zeit geschehen ist.

Das war letztlich auch der Tenor unseres „reflexiven“ Artikels über die Verwendung von Quellen im Zusammenhang mit der Forderung nach Argumenten und der Lieferung von Beweisen in der Bildungsforschung – eine wahrhaft anspruchsvolle Aufgabe, um die Jahre unserer Zusammenarbeit mit Frank Simon nachzuzeichnen (Depaepe & Simon, 2009). Die Hauptidee hierbei war, dass der allgemeine historische Rahmen und die Merkmale des untersuchten Falles nur anhand von einer möglichst umfangreichen Konfrontation von Quellen verständlich gemacht werden können. In dieser Hinsicht haben wir unsere Vorliebe für die Nutzung von Zeitschriften des Bildungswesens (von Lehrern für Lehrer geschrieben) als „Mutter aller Quellen“ nie verheimlicht. Unsere Vorliebe für diese Quellen, die wegen ihrer Normativität auch als „Normalität durch Normativität“ gelesen werden müssen, mag auf den ersten Blick altmodisch erscheinen, weil sie der Proklamation aller Arten modischer Trends und Wendungen (visuell, räumlich, materialbezogen usw.) abhold ist, die auf „neuem“ Quellenmaterial beruhen, das speziell untersucht werden muss.

Trotzdem haben wir uns immer für die weitergehende Erforschung der Kontexte dieser Wendungen durch die Kombination des in der Forschungsgemeinschaft vorhandenen philosophischen und historischen Potenzials eingesetzt. Daher die Konferenzen und Bücher über „Materialitäten“ und „Räume“, zu denen wir originelle Beiträge geleistet haben, die wiederum auf laufender Forschung beruhen. Der über die Schulbank ist wahrscheinlich derjenige, der dem Thema der Forschungsgemeinschaft am meisten verdankt und zweifellos in Zukunft ausführlichere Untersuchungen erfordert (z. B. das Themenheft von *Paedagogica Historica*, 2015). Wir wollen auch nicht verheimlichen, dass wir in Zukunft das Thema der materiellen Bedingungen der Forschung (Mittel, Grundlagen und Infrastruktur von außerhalb der Wissenschaft usw.) zu einem zentralen Thema der Forschungsgemeinschaft machen wollen. Denis Phillips' (2013) Reaktion auf unser Buch über Psychologie an der Jahreskonferenz der AERA (American Educational Research Association) muss nach meiner Ansicht unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden. Phillips bezog sich auf einen „Leuven“-Kontext, aber die einschüchternde Atmosphäre der psychologischen Dominanz (und noch mehr durch das von den Speerspitzen vertretene wissenschaftliche Paradigma mit allen Folgen für die Finanzierung) in den USA (Stanford) ist nicht sehr bekannt.

Und doch – hier geht es uns jetzt um den Einfluss der Forschungsgemeinschaft auf befreundete Historiker – ist es wahrscheinlich, dass der größte „Einfluss“ auf die Leuvenener Forschungsgemeinschaft in Stanford zu finden ist. Ich vermute, dass David Labaree (2008) – auf der Basis unserer Arbeit – das Konzept der Pädagogisierung (sozialer Probleme) mit seinem Artikel in der Sonderausgabe von *Educational Theory* in den USA eingeführt hat. Darüber hinaus haben die vielen informellen Kontakte, die in Leuven zustande kamen, zur Bildung neuer kooperativer Beziehungen zwischen Vertretern aus der Schweiz und den USA geführt, und zwar auch außerhalb unserer eigenen Kreise. Hierbei denke ich zum Beispiel an die Doktoranden-Austauschprogramme zwischen Luxemburg und Bern einerseits und Stanford andererseits. „Historische“ Mitglieder der Forschungsgemeinschaft waren übrigens ebenfalls regelmäßig (und oftmals beinahe ausschließlich) zu diesen Seminaren eingeladen. Dasselbe trifft auf die Diskussionsbeiträge in der von Daniel Tröhler geführten Zeitschrift zu (früher *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, heute *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*).

Ein weiteres bemerkenswertes Resultat ist, dass wir dank der Forschungsgemeinschaft in der Lage waren, der historisch-pädagogischen Forschung im Bildungsinstitut der Universität von Riga, das auf Betreiben von Iveta Kestere schon früher Kontakte zu Leuven geknüpft hatte, wieder eine Aussicht auf Verbindungen zu den Grundzügen der modernen Bildungshistoriografie zu verschaffen. Dieses Fachgebiet hatte aufgrund des Wegfalls des ideologischen Überbaus von Marxismus und Leninismus seine Orientierung verloren, um es vorsichtig zu formulieren. Dass diese Desorientierung leicht zu einer „handlungs- und faktenorientierten“ Geschichte ohne Theorie hätte führen können, ist offensichtlich. Hoffentlich konnte diese Gefahr durch die Einbeziehung der Forschungsgemeinschaft abgewendet werden.

Und nicht zuletzt konnte Aufmerksamkeit für die philosophisch orientierten Beiträge geweckt werden, die in den von uns veröffentlichten Sonderausgaben enthalten waren, z. B. in *Paedagogica Historica* (Nr. 6, Band 44 mit Schwerpunkt auf der Methode; Smeyers & Depaepe, 2008). Die Tatsache, dass Paul Smeyers' Artikel „Qualitative and Quantitative Research Methods: Old Wine in New Bottles? On understanding and interpreting educational phenomena“ (2008) einer der zehn am häufigsten gelesenen Artikel ist (endlich eine „messbare“ Angabe), sagt doch genug in diesem Zusammenhang.

Aber das alles hindert natürlich andere Mitglieder der Forschungsgemeinschaft nicht daran, möglicherweise gerade ihre eigene Forschung fortzusetzen, ohne ausdrückliche Lernfortschritte aufgrund unserer Treffen gemacht zu haben. Der Punkt ist, dass es offensichtlich eine heikle Sache ist, Namen zu nennen. Was das betrifft: Was sind eigentlich ausdrückliche Lerneffekte? Jeder, der an einer unserer Konferenzen teilgenommen hat, weiß, dass ein großer Teil dessen, was sie sozusagen „bringen“, die informellen Kontakte sind. Dasselbe trifft wahrscheinlich auf die meisten anderen wissenschaftlichen Netzwerke zu. Mit dieser „offenen“ Konferenz sind wir, abgesehen von einigen möglichen Ausnahmen (vgl. Beady, 2011), tatsächlich wieder ungefähr da angelangt, wo wir vor 15 Jahren beim Start der Forschungsgemeinschaft standen – ein Eindruck,

den zumindest wir als Organisatoren hatten. Das bestätigt, dass theoretisch-methodische Innovationen in der Forschung und ihre Verbreitung in weiteren Kreisen keine einfachen Aufgaben sind (vgl. dazu auch Furlong & Lawn, 2011, wo ich keinen wesentlichen „Fortschritt“ feststellen konnte – zumindest, wenn diese „modernistische“ Kategorie in der postmodernen Idee einer Geschichte der Bildungswissenschaften noch stets Gültigkeit besitzt, zu der die Forschungsgemeinschaft einen unbestreitbaren Beitrag geleistet hat).

## **Rekonstruktion der Arbeit der Forschungsgemeinschaft aus dem Blickwinkel eines Mitwirkenden – von Paul Smeyers**

### *Bildung untersuchen: ein allgemeiner Standpunkt für einen wissenschaftlichen Ansatz*

Im Folgenden wird ein Ansatzversuch aufgrund der Schlussfolgerungen angeboten, die ausgehend von einem philosophischen Standpunkt in Bezug auf verschiedene, in den letzten 15 Jahren angesprochene Fragen der Bildungsforschung gezogen worden sind.

Es ist eine Untertreibung zu behaupten, dass Bildungsforschung heutzutage eine bestimmte Methodik und die Verwendung bestimmter Methoden bevorzugt. Obgleich sie von sich behauptet, sich den „Post-Positivismus“ zu eigen gemacht zu haben, stellt sich die Frage, ob sie sich wirklich von einem logischen Empirismus getrennt hat, der von der Invarianz von Wahrnehmung, Bedeutung und Methodik gekennzeichnet ist. Randomisierte Feldversuche und (Quasi-)Experimente werden paradigmatisch als bevorzugte Vorgehensweise anerkannt. Es stimmt, dass Bereiche dieses Fachgebiets qualitativen Methoden nicht länger misstrauisch gegenüberstehen. Manchmal sind sie sogar am „Besonderen“ interessiert, aber es ist fraglich, ob es sich dabei um mehr als die Nutzung qualitativer Daten in einem Studiendesign handelt, das vorrangig auf eine (kausale, quasi-kausale oder probabilistische) Erklärung abzielt und nach dem Allgemeingültigen sucht, d. h. es möchte seine Einsichten verallgemeinern können. Dieser Ansatz ist im gegenwärtigen Klima des Forschungs-Outputs erfolgreich, das beinahe ausschließlich Veröffentlichungen in „Web of Knowledge“-Zeitschriften schätzt (siehe Smeyers & Burbules, 2011). Je höher der Impact Factor einer Zeitschrift, desto mehr Prestige wird dem erfolgreichen Autor zugeschrieben. Derartige Rangordnungen werden auch genutzt, um Forschergruppen und sogar ganze Abteilungen zu beurteilen. Forschung und Forschungschancen (d. h. Finanzierung) funktionieren ebenfalls auf diese Weise. Darüber hinaus wird weithin geglaubt, diese Forschung könne helfen, sich um die Probleme zu kümmern, mit denen Menschen konfrontiert sind. Es sollte jedoch beachtet werden, dass die Untersuchung von Bildung auch andere theoretische Ansätze umfasst. Da diese Aspekte auf der Ebene des Praktikers und des Entscheidungsträgers im Bildungswesen zusammenkommen, sollten sie alle nicht nur einen Platz in der Bildungsforschung haben, die dafür gedacht ist, Praktiker und Entscheidungsträger zu informieren, sondern

auch in der Untersuchung von Bildung und Kindererziehung als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin.

Traditionell war Bildung tief verwurzelt in Philosophie, Religion und ganz allgemein in Fragen nach Werten und in dem, was es bedeutet, ein lebenswertes Leben zu führen. Verschiedene gesellschaftliche Prozesse (Verweltlichung, Kommunikationsmuster, wachsende Mobilität) haben die Bedeutung vermindert, die diesen Fragen zugemessen wird, und aus dem, was manche die „Erosion der Werte“ nennen, ist ein neues, von Performativität, Ergebnissen und Effizienz gekennzeichnetes Zeitalter entstanden. Gemäß vielen Wissenschaftlern dreht sich die Debatte jetzt mehr um Mittel als um den Zweck, wo jedes Element beinahe ausschließlich einen Wert für seinen Beitrag zu etwas anderem besitzt und dieses andere wiederum für etwas anderes und so weiter. Für manche Menschen ist der Zweck selbst kein Teil einer rationalen Debatte mehr. Um es unverblümt zu sagen: Für sie ist er nur eine Frage der Meinung (oder des Geschmacks). Und folglich wird Bildung bei der Vorbereitung junger Menschen auf die Gesellschaft als etwas betrachtet, was nur insofern einen Wert hat, als es hilft, eine gute (oder bessere) Arbeitsstelle zu ergattern. Es gibt eine Tendenz, beschränkte Untersuchungsgebiete festzulegen, die von unabhängigen Variablen und umfassenderen Fragen relativ wenig kontaminiert sind. Wenn das im Namen der „Objektivität“ geschieht, ist es verständlich, dass Forscher „objektiv“ sein wollen. Aber es hat immer einen Preis, wenn Untersuchungen innerhalb sehr beschränkter Parameter durchgeführt werden. Die Folge ist, dass sich zahlreiche Forschungen bei vielen Aspekten von Bildung und Kindererziehung mit Kontexten, Prozessen oder Variablen befassen, die so weit wie möglich von größeren Fragen getrennt sind, und sich nur mit einem kleinen, ja sogar nur winzigen Teil dessen beschäftigen, worum es eigentlich geht. Dabei bedarf es ganz offensichtlich eines weiten Wissensspektrums, um mit Bildungsproblemen – zum Beispiel dem Lernen von Sprachen oder dem Mobbing – umgehen zu können: Manches beruht auf theoretischen Einsichten (aufgrund von Gesetzen oder gesetzesähnlicher Ordnung oder anderen theoretischen Ansätzen), während manches andere sich aus den Besonderheiten der Situation ergibt. Da alles das zusammenkommen muss, um weise Entscheidungen zu treffen, ist darüber hinaus viel Kontextualisierung von Gesetzen und Ordnungen erforderlich. Bei der Entscheidung, was zu tun ist (welche Veränderungen und welche Strategien einzuführen und welche Veränderung an der Lehrpraxis vorzunehmen sind), kann die Angelegenheit nicht ausschließlich der Handhabung eines deduktiv-nomologischen Modells überlassen werden. Die Attraktivität der Art der Forschung, die die Beziehung zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen in der Hoffnung untersucht, allgemeine Einsichten und Schlussfolgerungen mithilfe statistischer Argumentation zu erlangen, ist unschwer zu erkennen. Und doch gilt, dass die Gesetze (oder Quasi-Gesetze) oder Ordnungen der Sozialwissenschaften noch viel mehr als die der Naturwissenschaften nur *ceteris paribus* (unter der Bedingung, dass alles andere gleich bleibt) angewendet werden können. Sie bedürfen dringendst der Kontextualisierung. Befassen wir uns mit Fragen von Bedeutung und Absicht, und gehen wir davon aus, was etwas für uns als Material *bedeutet*, aus dem sich unsere Entscheidungen zusammensetzen (was deshalb von den entsprechenden wissen-

schaftlichen Disziplinen übernommen werden sollte), entfernt uns das sogar noch weiter von Gesetzen und Ordnungen. In einem Modell, bei dem die Bedeutung im Mittelpunkt steht, muss auch dem Bedürfnis nach einem Ausgleich zwischen all den Dingen, die in unserem Leben (und in der Bildung) wichtig sind, Aufmerksamkeit geschenkt werden – und somit auch den Wertfragen. Doch es sind das Kausalitätsmodell sowie die Vorhersagbarkeit und die Elemente der Manipulation, die mit ihm einhergehen, die viele unwiderstehlich finden. Kein Wunder, dass die Bildungsforschung begierig war, sich solch eine Methodologie und die Methoden zu eigen zu machen, die damit einhergehen.

In der quantitativen Forschung wird typischerweise nach der Verteilung von Variablen (wie viele gibt es mit diesem oder jenem Merkmal) und nach Erklärungen gesucht, die von deduktiv-nomologischer Art sein und universelle Gesetze umfassen können oder von induktiver Art, wobei Statistik zum Zuge kommt. Quantitative Forschung unterliegt ihren eigenen Gesetzen und kann deshalb entweder eine Erklärung in Form eines Arguments bieten (eine logische Struktur mit Prämissen und Schlussfolgerungen, die einer Akzeptanzregel unterliegen, obgleich übrigens viele bezweifeln, ob es möglich ist, im Kontext der Sozialwissenschaften allgemeingültige Gesetze zu finden), oder in Form einer Präsentation der Bedingungen, die relevant für das Auftreten des Ereignisses sind, und eine Angabe des Wahrscheinlichkeitsgrades des Ereignisses unter diesen Bedingungen. Bei der qualitativen Forschung lassen sich zwei Arten unterscheiden. Einerseits interessieren vielleicht gemeinsame Eigenschaften verschiedener Fälle. Hier ist bezweckt, nicht nur Kategorien zu beschreiben, sondern auch mit den Beziehungen zwischen verschiedenen Kategorien umzugehen. In vielen Fällen erfolgt diese Art der Forschung im Allgemeinen analog zum quantitativen Studiendesign (inklusive Hypothesen), mit der Ausnahme, dass qualitative Daten erfasst werden, die beispielsweise darauf verweisen, was Menschen in Bezug auf bestimmte Dinge fühlen oder was ihre Erfahrungen mit ihnen sind oder was sie als Gründe, Wünsche und Absichten angeben. Hiervon muss eine zweite Art unterschieden werden, bei der der Forscher zum Beispiel Ereignisse und Aktionen arrangiert, indem er zeigt, wie sie zur Entwicklung einer Handlung beitragen. Die Handlung ist die thematische Linie der Erzählung, die Erzählstruktur, die zeigt, wie verschiedene Ereignisse dazu beitragen, dass ein Phänomen als eine Art von Geschichte gesehen wird. Sie aufzuschreiben erfordert eine analytische Entwicklung, eine Dialektik zwischen den Daten und der Handlung. Die sich daraus ergebende Erzählung muss nicht nur zu den Daten passen, sondern auch eine Ordnung und eine Signifikanz zum Vorschein bringen, die nicht aus den Daten als solchen ablesbar sind. Dies ist nicht so sehr eine Darstellung des tatsächlichen Geschehens von Ereignissen unter einem objektiven Gesichtspunkt (d. h. etwas, über das wir uns intersubjektiv einig sind); vielmehr ist es das Ergebnis einer Reihe von Konstruktionen, d. h. insbesondere Rekonstruktionen durch den Forscher. Der Forscher ist nicht nur in den angebotenen Schlussfolgerungen *präsent*, sondern er ist auch in den gesamten Prozess involviert, wenn auch anders als im Vergleich zur Involvierung des Praktikers. Diese Art der „interpretierenden Forschung“ kommt denjenigen Bereichen der Wissenschaft nahe, die sich unterscheiden lassen von der auf den empirischen Traditionen der Sozialwissenschaft-

ten, z. B. dem theoretischen, konzeptionellen oder methodologischen Essay, beruhenden Bildungsforschung und den auf den Geisteswissenschaften gegründeten Studien, zu denen Bereiche wie die Bildungsgeschichte und -philosophie gehören, wo im Allgemeinen interpretiert wird. In einem solchen holistischen Ansatz wird den involvierten Elementen nicht nur ein bedeutenderer Platz zugewiesen, sondern auch ein anderer. Variablen werden nicht so sehr für sich untersucht, sondern der Forscher konzentriert sich auf die komplexen Beziehungen zwischen ihnen. Hier kann das Vorhandensein oder die Abwesenheit eines bestimmten Elements das Gesamtbild und folglich auch die Schlussfolgerungen verändern, die aus einer bestimmten Situation und über diese Situation gezogen werden können.

Es liegt auf der Hand, dass solch ein ausgewogenerer Ansatz nicht nur von der „Kausalkette“ abweicht, die in der vorherrschenden Bildungsforschung angestrebt wird, und sich auf viel mehr Wissen und Verständnis beruft, das sich auf die Besonderheiten der Situation stützt, die untersucht wird. Er akzeptiert, dass die Sozialwissenschaft uns kein festes und allgemeingültiges Wissen über die gesellschaftliche Welt verschafft, sondern vielmehr zur Aufgabe beiträgt, unser praktisches Wissen über das aktuelle gesellschaftliche Leben zu verbessern. Es hat nur eingeschränkten Wert, sich den existenziellen Zustand näher anzusehen, in dem man sich befindet – einen Zustand, der von Ungewissheit und Zweifel charakterisiert ist –, und in diesem Zustand nach Gesetzen, Ordnungen, statistischer Argumentation zu suchen, weil diese nur die Illusion von Gewissheit bieten würden und uns nicht bei unserer Suche nach existenziellem Sinn weiterhelfen. Bildungsforschung, die sich in die derzeit vorherrschende Tradition stellt, setzt zu stark voraus, dass normale Entwicklung einen normativen Hintergrund erzeugt, und generiert Ziele, die um jeden Preis eingehalten und angestrebt werden müssen. Es versteht sich von selbst, dass es Bildungsforscher gibt, die ihre Einsichten weise anwenden, und die sich bei ihren Ratschlägen nicht ausschließlich auf die eingeschränkten Einsichten verlassen, die bestimmte Forschung zu bieten hat. Wenn sie jedoch (als Bildungsexperten) auf ihr spezifisches Fachwissen verweisen, oder wenn sie darüber sprechen, worum sich ihr Fachgebiet kümmern sollte, dann beschwören sie ein bestimmtes wissenschaftliches Konzept (Gesetze und Ordnungen) herauf und verwenden, was „wissenschaftlich anerkannt“ ist. Auf diese Weise setzen sie sich der Gefahr aus, andere relevante Aspekte sowie die Besonderheiten des Problems, um das sie sich kümmern wollen, zu übersehen. Ihre Hilfe, so gut gemeint sie auch sein mag, kann die Verantwortung und die Anforderung nicht aus der Welt schaffen, eine Rechtfertigung für die Art und Weise zu bieten, auf die wir im Namen derjenigen interagieren, deren Schicksal in unsere Hände gelegt wird. Beim Ansatz der vorherrschenden Bildungsforschung ersetzt das isolierte meritokratische Individuum die Person oder das Subjekt, die oder das in einer gesellschaftlichen Praktik zuhause ist, die weitgehend durch Konzentration auf Gründe und Absichten verstanden werden kann, die die alternativen Wege erläutern, auf denen sich Menschen beteiligen können.

Das bedeutet, dass verschiedene Erklärungsmodi ihren Platz bei dem Versuch haben können, zu verstehen, was eine Rolle beim Unterrichten von Schülern und Studenten spielt, bei der Kindererziehung, bei der Weiterbildung, bei der Bildungspolitik und

-beurteilung und so weiter. Tatsächlich besteht weder Bedarf an einer einzigen Methode noch daran, einer den Vorzug zu geben. Vielmehr gilt, was Wittgenstein über die Philosophie behauptet hat: „Es gibt nicht *eine* Methode der Philosophie, wohl aber gibt es Methoden, gleichsam verschiedene Therapien“ (Wittgenstein, 1953, I, #133). Viel wird vom untersuchten Problem abhängen, aber auch von der Art des theoretischen Interesses, das jemand verfolgt. Es versteht sich von selbst, dass nicht nur Gründe ethischer oder religiöser Natur vorliegen können, sondern dass es auch ein angemessenes Interesse an einer eher instrumentellen Art der Argumentation geben könnte. Sozialforschung verschafft uns kein festes und allgemeingültiges Wissen über die gesellschaftliche Welt als solche, sondern trägt vielmehr zur Aufgabe bei, unser praktisches Wissen über das aktuelle gesellschaftliche Leben zu verbessern. Das setzt einen Dialog zwischen allen Betroffenen voraus. Aber wenn wir erkennen, dass es viele und oftmals höchst strittige Versionen der Selbstinterpretationen der Beteiligten gibt, werden wir auch sehen, dass – obgleich Letztere der einzige plausible Ausgangspunkt sind – mehr für eine gute dialogische und sozialwissenschaftliche Praxis notwendig ist. Hier wird Wissenschaft nicht länger als desinteressiert und wertfrei betrachtet. Stattdessen scheint es keine strikten Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu geben. In seinem Beitrag wird der Forscher, der interpretierende Pluralist, unter anderem die Handhabung vieler verschiedener praktischer Normen erforschen und somit durch seine Interpretation implizite Normen explizit machen. Er wird auch – nach meiner Meinung notwendigerweise – eine normative Einstellung unterstützen. Hier werden Fakten nicht länger als exklusiv aufgestellt betrachtet, um auf objektive Dinge in der Welt oder Dinge in sich selbst zu verweisen, und Werte werden nicht als subjektive Geistesverfassung gesehen. Wenn sie diese und andere konzeptionelle Verwirrungen umgeht, erweist sich die Wissenschaft stattdessen als performative Intervention. Wie Winch (1958) argumentierte: Was zählt, ist, „was für uns wirklich ist“. Obwohl die Arbeit des Forschers in diesem Sinne auch politischer Natur ist, trifft sie zeitlich nicht mit der des Praktikers oder Politikers zusammen. Das Schreiben über Forschung könnte als Fall positiver Langsamkeit verstanden werden, der uns daran hindert, im Chaos unvermittelter Komplexität aufzugehen.

### *Dem Verschwinden nahe: die Logik unserer Zeit und die unüberwindlichen Einschränkungen*

Wie oben dargelegt haben Bildungsphilosophen und -historiker verschiedene Arten der Bildungsforschung kritisiert. Es ist traurig zu beobachten, dass die Ergebnisse trotz der gründlichen Arbeit beispielsweise dieser Forschungsgemeinschaft wenig Einfluss auf das allgemeine Klima der Bildungsforschung gehabt haben. Derartige Forschungen werden weiter ausgeführt, als sei nichts geschehen, nichts abgehandelt und nichts gesagt worden. Wenn wir zur Ausgangsfrage zurückgehen, die sich die Mitglieder der Forschungsgemeinschaft gestellt haben, scheint es, als müssten wir uns auf zwei Fragen konzentrieren:

- 1) Warum bleiben die von Bildungsphilosophen und -historikern entwickelten Argumente *vis-à-vis* dem Fachgebiet „Bildung“ weitgehend steril?
- 2) Wie müssen die Argumente selbst verstanden werden (was ist ihre Natur), angesichts dessen, dass auch sie notwendigerweise als historisch eingebettet in sowohl eine besondere akademische Tradition als auch ein allgemeineres kulturelles Klima, einen *Zeitgeist*, gesehen werden müssen?

Ich würde gern zwei Cluster von Antworten anbieten. Beide sind gekennzeichnet vom Widerwillen, mit Komplexität zu leben, und beide kritisieren eine bestimmte Idee von „Nützlichkeit“.

- Cluster A: Die Belege und Argumente, die in Kritiken der Bildungsforschung vorkommen, konzentrieren sich oftmals auf das, was bestimmten Autoren anscheinend nicht bewusst ist, nämlich auf Fragen/Gebiete, die anzusprechen sie vergessen haben und die noch stets erklärt werden müssen. Der Kritiker wird deshalb die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt lenken, den ein Forscher übersehen hat oder mit dem er sich nicht befassen wollte. Folglich wird der Kritiker diesen Punkt auf den Tisch bringen und der Diskussion damit eine andere Dimension geben. Hierzu gehört ein Versuch, zu illustrieren, wie seine eigene Position *mehr dem Charakter dessen entspricht*, worum es geht, und zwar im Einklang mit der Art und Weise, auf die jemand konzeptualisiert, was auf dem Spiel steht. Die Differenzierungen, die man macht, oder die Einstellung, die man in den Vordergrund schiebt, können als eine Art von Weisheit betrachtet werden, die vergessen oder nicht berücksichtigt worden ist.
- Cluster B: Es wird *eine bestimmte Logik* oder eine Reihe von Regeln *vorgegeben*, die die Debatte umgrenzt. Implizit schließt das einige Kollegen oder andere Bildungsforscher aus der Diskussion aus, darunter die empirischen Forscher, die man kritisiert.

Viele Bildungsphilosophen haben die Sprache des Instrumentalismus kritisiert, die bei quantitativer und qualitativer Bildungsforschung im Mittelpunkt steht. Häufig äußert diese Kritik das Argument, dass dem „Zweck“ selbst zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird – die Diskussion des Zwecks wird daher von der wissenschaftlichen und/oder rationalen Debatte getrennt. Einige Philosophen behaupten, dass diese Sprache die ethische Dimension vollkommen fallen lasse. In vielen Fällen wird Aristoteles' Konzept einer Praxis (und seine kürzlich erfolgte Neuformulierung von MacIntyre, Taylor und anderen) angeführt, um sich für eine andere Einstellung auszusprechen. Was unter Cluster A gesagt wurde, läuft im Grunde auf das Prinzip hinaus, dass die Beteiligten Einsehen haben müssen, damit ein Argument funktioniert. In vielen Fällen sind die Argumente von Bildungsphilosophen und/oder -historikern vielleicht einfach deshalb nicht effektiv, weil Bildungsforscher nicht anerkennen, was auf diesem Gebiet geschieht. Sie sind so mit anderen Fragen beschäftigt, dass sie nicht erkennen können, wie solche Beiträge, die einer Mittel-Zweck-Argumentation höchst kritisch gegenüberstehen, überhaupt relevant sein können. Obleich verwandt, unterstreicht das in Cluster B Gesagte

eine andere Dimension dieser Frage. Hier scheint bei Bildungsphilosophen und -historikern der Wille zur Interaktion, d. h. zum Diskutieren und Sich-Engagieren, zu fehlen. Könnten wir behaupten, dass diese Wissenschaftler sich in manchen Fällen aus der allgemeinen Debatte zurückziehen und sich auf Einsichten verlassen, in die nur sie eingeweiht sind? Einsichten, die häufig mit methodologischen Behauptungen untermauert werden (wie die historische Methode, Diskursanalyse, Konzeptklärung usw.), die dazu dienen, zur Wahrheit dessen zu gelangen, was sie erklären?

Ich möchte anmerken, dass die Diskussion, die wir über Bildungsforschung führen, uns mit einer Vielzahl von Problemen konfrontiert, denn

- 1) es ist einfach, Methoden als Inhalte anzugreifen (die Art und Weise, wie die Diskussion geführt wird, ist ein Alibi dafür, seine Karten nicht auf den Tisch zu legen);
- 2) die Sprache der Bildungsforschung unterscheidet sich im Grunde nicht von der Sprache der Bildung, indem sie versucht, das Gegenüber zu überzeugen;
- 3) das Problem ist in gewisser Hinsicht ein zyklischer Prozess;
- 4) was Bildungsforscher und -historiker argumentieren, verwendet ein Praxiskonzept, das von einem Klima der Performativität zum Schweigen gebracht worden ist, was daher seinen Reiz verloren hat;
- 5) sofern Philosophen/Historiker sich der Annahmen hinter ihrer eigenen Arbeit bewusst sein können, müssen sie entweder einen Weg einschlagen, den sie nicht gehen wollen (ein Ausblick von nirgendwo), oder der vollen Akzeptanz der Konsequenzen entsagen, was sich aus der Tatsache ergibt, dass ihre Interpretation suggestiver Natur ist, was nach Ansicht vieler ihre Position schwächt.

Die allgemeine Folge dieser Diskussion scheint zu sein, dass die von Bildungsphilosophen und Historikern angebotene Rekonstruktion des Fachgebiets in demselben Sinne gesehen werden muss wie jeder andere Beitrag zu einer Untersuchung, die auf die Herausbildung praktischer Einsichten und Urteile abzielt. Solche Angebote müssen also anhand ihrer eigenen Verdienste beurteilt werden. Aus diesem Grund muss auf die gesamte Idee einer „Methode“ (der Bildungsforschung inklusive Bildungsphilosophie und -geschichte) verzichtet werden. Wir könnten ebenfalls festhalten, dass diese Rekonstruktion nicht erfolgen kann, sofern nicht ein gewisses Engagement für praktische Bildungsfragen vorliegt. Philosophen/Historiker würden am Diskurs von Eltern, Lehrern und anderen Forschern teilhaben müssen. Diese Form des Engagements würde auch die Suche nach Alternativen für die Probleme beinhalten, die für alle Teilnehmer an einem derartigen inklusiven Diskurs sinnvoll sind. Offensichtlich, aber wichtig ist, dass dies nicht ihre einzige oder exklusive Aufgabe ist. Es besteht keine Notwendigkeit, Debatten in Unterdisziplinen fallen zu lassen – ganz im Gegenteil. Doch wofür hier Beachtung gefordert wird, könnte in der Vergangenheit in einem gewissen Maße vernachlässigt worden sein. Das erklärt nach meiner Ansicht zum Teil, warum Kollegen aus der vorherrschenden Tradition der Bildungsforschung der Bildungsphilosophie und -geschichte gleichgültig oder sogar etwas feindlich gegenüberstehen.

### *Vergessenheit und Wiederbelebung: Reflexion und Menschsein*

Es ist schick zu sagen, es sei alles gar nicht so übel. Ich muss jedoch sagen, dass es mich immer mehr Anstrengung kostet, in einem akademischen Umfeld zu arbeiten, das die Anwesenheit von Bildungsphilosophen schätzt, ihre Ansichten aber kaum berücksichtigt. In den Ring steigen heutzutage nicht nur Psychologen (insbesondere bei Zusammenhängen, wo man innerhalb einer Fakultät der Psychologie und der Bildungswissenschaften arbeiten muss), sondern auch eine Mannigfaltigkeit von Bildungsforschern, die dem Trend der Psychologisierung gefolgt sind, der von Mittel-Zweck-Argumentationen, kurzfristigen Vorteilen und Empirismus (ob in Form quantitativer oder qualitativer Forschung) gekennzeichnet ist, und für die nicht empirisch informierte Theorie Zeitverschwendung darstellt. Alles dreht sich darum, „dem Geld hinterherzulaufen“, und weil für bestimmte Forschungsarten mehr Geld als für andere akquiriert werden kann, fällt die Entscheidung leicht, welche Richtung eingeschlagen wird. Ob es um Anstellung, Beförderung oder Finanzierung geht – das Paradigma erfolgreicher Forschung in den Naturwissenschaften macht sich auch auf den Gebieten Psychologie und Bildungsforschung breit. Beinahe unmöglich ist, gegen diesen Strom zu rudern, und gerade junge Kollegen leiden am meisten darunter. Von innen betrachtet, blüht die Unterdisziplin. Es mangelt nicht an Manuskripten, die den „Stammzeitschriften“ dieses Ansatzes geschickt werden; mehrere Buchreihen sind verfügbar; und nicht zuletzt kennen die internationalen Konferenzen eine rege Beteiligung. Aber die explosive Verbreitung des vorherrschenden Ansatzes der Bildungsforschung und die enormen Geldbeträge, die in derartige Forschung fließen, erzählen eine andere Geschichte. Das schrittweise und weltweite Verschwinden von Philosophie und Bildungsphilosophie aus den Lehrplänen der Universität kann gar nicht fehlgedeutet werden. Meine Besorgnis könnte als nostalgische Sehnsucht verstanden werden, doch ich würde behaupten, dass diese Diagnose unausweichlich ist. Eher früher als später werden wir als *Curiosum* enden, als ausgestorbene Art, die eine gewisse Zeit lang in einem Zoo und später als Artefakte eines Museums studiert wird. Ironischerweise tauchen jedoch die Fragen, die behandelt werden, weiter auf, unausweichlich, da ihr Ursprung im Menschsein selbst liegt. Aufzugeben, über gesellschaftliche Praktiken nachzudenken, heißt, das Menschsein selbst aufzugeben.

#### **Literatur**

- Ankersmit, F. R. (1996). *De Spiegel van het verleden. Exploraties I: Geschiedtheorie* [The Mirror of the Past. Explorations I: Theory of History]. Kampen: Kok Agora.
- Beady, N. (2011). Probing the Deep: Theory and History. *History of Education Quarterly*, 51, 211–217.
- Butchart, R. (2011). What's Foucault Got to Do with It? History, Theory, and Becoming Subjected. *History of Education Quarterly*, 51, 139–246.
- Depaape, M. (2007a). Die Reckahner Pastorale als postmoderne Fabel – Betrachtungen zur Rolle „grosser Denker“ in der pädagogischen Historiografie. In D. Tröhler, R. Horlacher & H. Schmitt (Hrsg.), *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich* (S. 218–231). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

- Depaepe, M. (2007b). Philosophy and History of Education: Time to bridge the gap? *Educational Philosophy and Theory*, 38, 28–43.
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., van Gorp, A., & Simon, F. (2008). About Pedagogization. From the Perspective of the History of Education. In P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (S. 13–30). Dordrecht: Springer.
- Depaepe, M., & Simon, F. (2009). Sources in the Making of Histories of Education: Proofs, Arguments and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace. In P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.), *Educational Research: Proofs, Arguments, and Other Reasonings* (S. 29–39). Dordrecht: Springer.
- Fendler, L. (2008). The Upside of Presentism. *Paedagogica Historica*, 44, 677–690.
- Furlong, J., & Lawn, M. (Hrsg.) (2011). *Disciplines of Education. Their role in the future of education research*. London/New York: Routledge.
- Hutcheson, Ph. (2012). Confessions of a Positivist: How Foucault Led Me to a Meta-narrative About School Desegregation. *History of Educational Quarterly*, 52, 1–28.
- Labaree, D. F. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*, 58, 447–460.
- Phillips, D. (2013). *Fear and Loathing in Leuven* (non-published paper at AERA 2013, Phil of Ed SIG – session: Discussion of the book „Educational Research: The Attraction of Psychology“, Springer).
- Popkewitz, Th. S. (Hrsg.) (2013). *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Popkewitz, Th. S., Franklin, B., & Pereyra, M. (2001). History, the Problem of Knowledge and the New Cultural History of Schooling. In Th. S. Popkewitz, B. Franklin & M. Pereyra (Hrsg.), *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling* (S. 3–42). New York/London: RoutledgeFalmer.
- Priem, K. (2006). Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 12, 352–370.
- Sintos Coloma, R. (2011). Who's Afraid of Foucault? History, Theory, and Becoming Subjects. *History of Education Quarterly*, 51, 184–210.
- Smeyers, P. (2008). Qualitative and Quantitative Research Methods: Old Wine in New Bottles? On understanding and interpreting educational phenomena. *Paedagogica Historica*, 44, 691–705.
- Smeyers, P., & Burbules, N. (2011). How to improve your impact factor: Questioning the quantification of academic quality. *Journal of Philosophy of Education*, 45, 1–17.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2003). *Beyond Empiricism. On Criteria for Educational Research*. Leuven: Leuven University Press.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (Hrsg.) (2006). *Educational Research: Why ,What Works' Doesn't Work*. Dordrecht: Springer.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). Introduction. A Method Has Been Found? On Educational Research and Its Methodological Preoccupations. *Paedagogica Historica*, 44, 625–633.
- Standish, P. (2008). Chroniclers and critics. *Paedagogica Historica*, 44, 661–675.
- Tamura, E. H., Eick, C., & Sintos Coloma, R. (2011). Introduction. Theory in Educational History. *History of Education Quarterly*, 52, 148–149.
- Tenorth, H.-E. (1996). Lob des Handwerks. Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. *Paedagogica Historica*, 32, 67–82.
- Urban, W. (2010). The Word from a Walrus: Five Decades of the History of Education Society. *History of Education Quarterly*, 50, 429–459.
- Winch, P. (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations/Philosophische Untersuchungen* (übers. v. G. E. M. Anscombe). Oxford: Blackwell.

**Anschrift der Autoren**

Prof. Paul Smeyers, Andreas Vesaliusstraat 2,  
Box 3761, 3000 Leuven, Belgien  
E-Mail: paul.smeyers@ppw.kuleuven.be

Prof. Marc Depaepe, Andreas Vesaliusstraat 2,  
Box 3761, 3000 Leuven, Belgien  
E-Mail: marc.depaepe@kuleuven-kulak.be