



Carla Aubry | Michael Geiss |
Veronika Magyar-Haas | Damian Miller (Hrsg.)

Positionierungen

Zum Verhältnis von Wissenschaft,
Pädagogik und Politik

BELTZ JUVENTA

Carla Aubry | Michael Geiss |
Veronika Magyar-Haas | Damian Miller (Hrsg.)
Positionierungen

Carla Aubry | Michael Geiss |
Veronika Magyar-Haas | Damian Miller (Hrsg.)

Positionierungen

Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik
und Politik

Festschrift für Jürgen Oelkers

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2012 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5011-0

Inhaltsverzeichnis

<i>Carla Aubry / Michael Geiss / Veronika Magyar-Haas / Damian Miller</i> Von der Uneinheitlichkeit erziehungswissenschaftlichen Sprechens	9
---	---

Über Pädagogik sprechen

<i>Gert Biesta</i> Wanted, dead or alive: educationalists. On the need for academic bilingualism in education	20
<i>Roland Reichenbach</i> Pädagogischer Dilettantismus	34

Disziplinäre Verortungen

<i>Isabell Diehm</i> (Frühe) Förderung – Eine schillernde Semantik der Pädagogik	50
<i>Sabine Andresen</i> Die ›gute Familie‹. Zur Herstellung von Familienbildern	66
<i>Markus Rieger-Ladich</i> Schmerz und Scham. Lernprozesse im Museum	80
<i>Margrit Stamm</i> Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungspolitik. Kritische Reflexionen zu einem schwierigen Verhältnis	95
<i>Katharina Maag Merki</i> Die Rolle der empirischen Erziehungswissenschaft im Kontext der Steuerung des Bildungssystems	109

Positionsbestimmungen

Rita Casale

Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung der Bildung.
Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie..... 128

Johannes Bellmann

Öffentlichkeit und universitäre Bildung.
Überlegungen zu einer veränderten Verhältnisbestimmung 140

Micha Brumlik

Bildung und Demokratie: Werner Jaeger, Karl Popper 159

Dirk Rustemeyer

Complexio oder coincidentia? Gegensätze, Politik und Offenbarung 170

Holger Ziegler

Jenseits pädagogischen Wissens – Die managerielle Steuerung Sozialer Dienste
Pädagogisches Wissen und managerielle Glaubenslehre..... 186

Deutungskämpfe

Marcelo Caruso

Pädagogik als Enteignung. Die Gründungskonflikte der ›Pädagogik‹
in Spanien (1839-1853)..... 202

Marc Depaepe

Sometimes a little distance is needed to see what really happened.
The study of the Belgian educational policy in Congo as an example
of the critical vigour of colonial history of education..... 219

Fritz Osterwalder

Die Geburt des modernen Bildungssystems aus der Kritik des
Verwaltungsstaates. Turgots ›Mémoire sur les municipalités‹ von 1775..... 233

Rebeka Horlacher

Schule als Ort politischer Bildung 253

Lucien Criblez

Der Berner Gymnasialstreit – ein bildungspolitisches ›Lehrstück‹ 268

Texte, Kontexte, Subtexte*Philipp Gonon*

Pädagogische Veridiktion. Zum Selbstverständnis der Pädagogik
als formative Expertise 290

Autorinnen und Autoren 308

Von der Uneinheitlichkeit erziehungswissenschaftlichen Sprechens

Das öffentliche Sprechen über Erziehung und Bildung ist häufig unspezifisch und erwartungsgeladen. Seine rhetorischen Mittel scheinen begrenzt, die verwendeten Metaphern gewöhnlich, die zugrundeliegende Grammatik kaum zur Differenzierung geeignet. Die pädagogische Sprache bedient sich beliebig erweiterbarer Dualismen, bezeichnet vieles, wertet auf und ab und bleibt dennoch eigentümlich abstrakt.¹ Sie behauptet zwar Konkretion, legt sich aber nicht fest (vgl. Oelkers 1991). Genau darin liegt ihr Erfolg begründet, denn diffuse Leerformeln sind stets anschlussfähig und werden vermeintlich verstanden.

Die Pädagogik als Erziehungswissenschaft zeichnet sich dadurch aus, dass sie von der Sprache ihres Feldes genauso wenig absehen kann, wie sie beim ›Sprechen‹ den öffentlichen und politischen Kontext, in den sie eingebettet ist, zu ignorieren vermag. Sie bietet – im Gegensatz etwa zur Literatur – eher »dürre Begriffe« und wenig Plastizität, insbesondere wenn es um die Rekonstruktion von Erlebnissen oder Gefühlen geht (vgl. Neckel 2009, S. 103). Sie beherrscht die semantischen Formen und Formeln und wird zugleich von ihnen beherrscht. Diese Interdependenz von Wissenschaft und Feld hat unterschiedliche Gründe:

Aus einer historischen Perspektive lässt sich erstens argumentieren, dass über Erziehung und Bildung zwar seit jeher in ganz unterschiedlichen intellektuellen Kontexten nachgedacht worden ist, die ›Wissenschaft von der Erziehung‹ aber als Folge einer mehr und mehr institutionalisierten Praxis entstand, wenn sie auch nicht in dieser Nachfrage aufging (Oelkers 1989). Ihr praxisbezogenes Selbstverständnis endete auch nicht mit der massenhaften Einrichtung eigenständiger erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle oder der zunehmenden Rekrutierung des akademischen Personals aus der Disziplin selbst (Keiner/Tenorth 2007). Vielmehr sollte eine enge Kopplung an die Lehrerbildung oder das bildungspolitische Engagement der Lehrstuhlvertreter die Verzahnung von Feld und Forschung sichern.²

Zweitens speist sich die Eigentümlichkeit des pädagogischen Sprechens auch daraus, dass nicht nur Pädagogen sich vorstellen können, was es bedeutet, erzogen zu werden oder eine Schule besucht zu haben. Jeder ist in einem gewissen Sinne

- 1 Rieger-Ladich nimmt in seinem vorliegenden Beitrag die üblich simplifizierenden Gegenüberstellungen zum Anlass, um über Lernprozesse in Museen nachzudenken und Rustemeyer schreibt gegen Vereinfachungen an, indem er sich der Form des Gleichnisses bedient.
- 2 Das Verhältnis der Pädagogik zu ihren Adressaten in pädagogischen Berufsfeldern wird von Caruso in seinem Aufsatz rekonstruiert und als Prozess der ›Enteignung‹ gedeutet.

›Experte‹. Dieses Konglomerat von disziplinärer Sprachtradition und biographisch begründeter Kompetenz lässt das erziehungswissenschaftliche Sprechen nicht unbeeinflusst.

Drittens sind Erziehung, Bildung und Lernen gesellschaftliche Phänomene, welche nicht nur öffentlich, sondern auch politisch gerahmt und mitbestimmt werden. Auf diese Steuerungsversuche reagiert die Pädagogik als Wissenschaft unterschiedlich.³ Sie teilt sich das Sprechen über Erziehung und Bildung mit anderen gesellschaftlichen Instanzen und kämpft mitunter öffentlich um die Deutungshoheit über ihre Phänomene.⁴ Dies ist zugleich als Heraus- und Aufforderung zu verstehen, distanziert, analytisch, eindeutig und differenziert zu sprechen und trotzdem verstanden zu werden.

Die Erziehungswissenschaft steht angesichts öffentlich kommunizierter lebensweltlicher Phänomene unter ständigem Äußerungsdruck. Sie muss sich wahrnehmbar verhalten zu Frieden, Ökologie, Demokratie, Verkehrssicherheit, Ökonomie, Chancengleichheit, Latein, Armut, Globalisierung, Gesundheit und Diskriminierung – was durchaus einen gewissen »Dilettantismus« nahelegt.⁵ Den Erwartungen kann sich die Pädagogik als Wissenschaft nur zum Preis ihrer eigenen Bedeutungslosigkeit entziehen. Zu PISA keine Position zu haben, ist nicht möglich. Die Erziehungswissenschaft hat demnach nicht nur einen Untersuchungsgegenstand, sondern ein bedeutsamer Teil ihrer Realität ist das Feld politischer Öffentlichkeit, mit dem sie in vielfältiger Weise verflochten ist und interagiert. Das bestimmt die Sprachmöglichkeiten mit. Sprache ist nie nur ein Problem der Worte oder der möglichen Formulierungen, sondern sie ist vor allem ein Problem der Über- und Vermittlung von Wissen (Luhmann 1981). Dieses Wissen muss die akademische Pädagogik generieren, indem sie gesellschaftliche Phänomene analysiert und differenziert zur Sprache bringt.⁶ Sie kann nicht nur Rezipientin und Kommentatorin ihres Feldes sein.

3 Vgl. Maag Merki in diesem Band, die die verändernden Abhängigkeitsverhältnisse der ›empirischen‹ Erziehungswissenschaft von der Politik, Wirtschaft und Praxis analysiert. Oder Stamm, die das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik auf der Basis von sozialwissenschaftlicher Evaluationsforschung kritisch kommentiert und eine forschungsstrategische Neukonzeption der Erziehungswissenschaft vorschlägt.

4 Andresen versteht das Bild der ›guten Familie‹ als Resultat eines Herstellungsprozesses, an welchem unterschiedliche Akteure mit differenten Interessen beteiligt sind (vgl. Beitrag in diesem Band).

5 Reichenbach streicht in seinen vorliegenden Betrachtungen die Beliebigkeit des Dilettantismusvorwurfes heraus und zeigt, wie ›dilettantische‹ Versuche die Wissenschaft auch immer wieder vorwärts brachten.

6 Vgl. Casale in diesem Band, die die sich verändernde Grenze von privater und öffentlicher Sphäre darlegt und die Konsequenzen daraus für das Bildungssystem, aber auch für die erziehungswissenschaftliche Reflexion herausarbeitet. Oder Ziegler, der zeigt, wie das professionelle pädagogische Wissen an Bedeutung verliert und zunehmend durch eine neue ›managerielle‹ Logik der Steuerung ersetzt wird.

In Sprache gefasstes Wissen ordnet die Welt, teilt ein und zieht Grenzen (Foucault 1971). Die Sprache setzt Relevanzen, sie entscheidet darüber, mit welchen Unterscheidungen die Wirklichkeit erfasst und gewertet wird. Dieses Wissen wird über Ausbildung und Publikation vermittelt und auch ins widerspenstige Feld zurückgespeist. Dort entwickeln die Sprachen dann mitunter eine eigenwillige Resistenz. Prominente Beispiele dafür gibt es viele. So lässt sich etwa mit der Reformpädagogik aufzeigen, wie über das Konstrukt einer pädagogischen Bewegung diese institutionell und gesamtgesellschaftlich gesehen marginale Form der Organisation von außerfamiliärer Erziehung durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik analytisch gebündelt und auf ein dezidiert antimodernistisches Programm bezogen wurde (vgl. Oelkers 2004; Oelkers 2006). In der deutschsprachigen Lehrerbildung wie den amerikanischen Ed Schools wurde die romantische Sprache der »child-centered education« auch dann noch erlernt, als sie ihren ideengeschichtlichen Zenit schon lange überschritten hatte, obwohl sie in keiner Weise zu der Praxis passte, in welche die Studentinnen und Studenten anschließend entlassen wurden (vgl. Labaree 2005).

Sprachen bestimmen mit, was in ihnen ausgesagt, was verschwiegen, und was gar nicht thematisiert werden kann (vgl. Tröhler 2005). Ihre Grenzen sind aber durchaus flexibel, sie lassen sich angesichts neuer Situationen modifizieren und anpassen. Sprachimport mag dabei eine Möglichkeit zur begrifflichen Anreicherung sein. Wenn Bildungspolitik etwa mithilfe der linguistischen Schemata der Testpsychologie argumentiert, die Didaktik sich bei der Kybernetik bedient oder die Bildungsphilosophie auf therapeutisches Vokabular rekurriert, so führt dies zu sprachlichen Mischformen, welche zugleich als Versuch gelesen werden können, sich dem Gegenstand »reformulierend« anzunähern. Meist schlucken aber die heimischen Sprachen die Importe und nicht umgekehrt. So transportiert die technizistische Kompetenzmetaphorik gerne und ebenso unreflektiert recht einfache und publikumswirksame reformpädagogische Programmatiken (vgl. Bellmann/Waldow 2007). Was sich ändert, ist die begriffliche »Oberfläche«, die Performativität – wobei eine grundsätzliche inhaltliche Revision kaum stattfindet. Die akademische Pädagogik führt starke Kontinuitäten in ihren Mentalitäten mit, in der »longue durée« des pädagogischen Denkens. Die begrifflichen Umschwünge sind hingegen häufig, das konjunkturelle Importvokabular vielfältig, die Halbwertszeit relativ kurz.

Auch wenn immer unterschiedliche Möglichkeiten parallel existieren, pädagogische Gegenstände sprachlich zu fassen, können Begriffshegemonien beobachtet werden. Die Lehnvokabeln können hierbei aus dem theoretischen Binnenraum der Wissenschaften stammen (»Habitus«, »Kapital«, »Emergenz«), aus den öffentlichen Debatten (»PISA«, »Ökonomisierung«, »Output-Steuerung«, »Qualitätssicherung«, »New Public Management«, »Nachhaltigkeit«) oder der eigenen Tradition (»pädagogischer Eros«, »vom Kinde aus«). Sie sind aber immer als wissenschaftlich aner-

kannte Konventionen erkennbar, zitierbar⁷ und modifizierbar. Sie legen nicht nur nahe, wie etwas, sondern auch was an welchem Ort zu welcher Zeit thematisiert und mehr oder eben weniger wirkmächtig werden kann.⁸ Dort, wo sich die sprachlichen Instrumente über die Zeit länger halten (wie etwa beim emphatischen Bildungsbegriff⁹ oder bei ökonomischen Effizienzerwägungen), finden sich stabilisierende Sprachgemeinschaften außerhalb der Universitäten. Das öffentliche Sprechen über Erziehung kann langlebig und mehr oder weniger monolithisch sein. Es gibt somit auch der akademischen Pädagogik Halt.

Die Erziehungswissenschaft greift vorhandene pädagogische Sprechweisen auf, stattet diese mit einer – wenn auch häufig fragilen – wissenschaftlichen Reputation aus, perfektioniert sie und lotet ihre linguistischen Möglichkeiten aus, legt anhand von Handbüchern, wissenschaftlichen Aufsätzen, Monographien und Zeitungsartikeln ein vielgestaltiges Wörterbuch an, vermittelt Wissen an die Studentinnen und Studenten, nimmt auch direkten Einfluss auf bildungspolitische Maßnahmen, entwickelt Instrumente, Curricula, Bildungspläne. Sie wirkt durch Expertise, Einsitz in Kommissionen oder öffentliche Rede. Die Erziehungswissenschaft bewegt sich dabei auf einem schmalen Grat zwischen Anpassungen an öffentliche Erwartungen und politische Vorgaben und dem »Prinzip unbedingten Widerstands« (Derrida 2001, S. 13), auch wenn letzteres sich eher als Hoffnung entpuppt. Dauerhafte Opposition führt leicht in die universitäre Isolation. Dauerhafte Affirmation hingegen zerreibt die wissenschaftliche Disziplin, da sie nicht mehr zu überraschenden Einsichten in der Lage ist.

Die Interdependenz von Wissenschaft und Feld lässt sich durchaus ignorieren. So werden in der Erziehungswissenschaft, wie in anderen universitären Disziplinen auch, unzählige »Privatsprachen« entwickelt. An ihnen scheiterten häufig selbst diejenigen Studentinnen und Studenten, die sich in die entsprechenden Veranstaltungen wagten. Da wurden in der Lehre Idiosynkrasien entfaltet und Begriffe gepflegt,

7 Vgl. Jacques Derrida (1988), der die »Zitathaftigkeit« performativer Äußerungen akzentuiert und darauf verweist, dass Begriffe immer mit gegebenen Kontexten brechen und weitere Kontexte erzeugen können. Vgl. dazu auch Brumlik in diesem Band, der zeigt, wie Deweys Gedanke des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung im deutschen bildungsbürgerlichen Kontext auf seine griechischen Wurzeln hin interpretiert wurde.

8 Depaape rekonstruiert in seinem Beitrag die begrenzte Wirkmächtigkeit bildungspolitischer Bemühungen im ehemaligen Belgisch-Kongo. Oder vgl. dazu auch Osterwalder, der darstellt, wie sich auf dem Konzept der individuellen Freiheit als Menschenrecht auch das Konzept einer flächendeckenden Schulinstitution im 19. Jh. zunehmend durchzusetzen beginnt; sowie Criblez, der am Beispiel des »bernischen Gymnasialstreits« in den 1880er Jahren die Herausbildung eines nationalen Bildungsraums und einer typisch schweizerischen politischen Mehrebenenkonstellation nachzeichnet.

9 Die »pädagogische Semantik« der »Frühen Förderung« nimmt Isabell Diehm (vgl. den Beitrag in diesem Band) in den Blick und analysiert dabei – die historischen Wandlungen und Kontinuitäten des Förderdiskurses rekonstruierend – den aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext in Deutschland, um die Hochkonjunktur dieses als Problemlösestrategie funktierenden Topos' zu erklären.

auf die außerhalb dieses Gewöhnungszusammenhangs niemand mehr adäquat zu reagieren vermochte.¹⁰ Als Ordinarius mit einigen Mitarbeitern ausgestattet, gab es auch für den Lehrstuhlinhaber zumindest einen kleinen Resonanzraum, in dem sich die Möglichkeiten einer pädagogischen Privatsprache experimentell erproben ließen.

Rückblickend lassen sich für jeden Zeitraum pädagogischen Denkens und Sprechens auch Gegenstände ausmachen, die mit dem gerade dominanten Vokabular nicht erfasst werden konnten. Schwieriger ist es herauszufinden, wann und in welcher Art und Weise eine pädagogische Sprache gerade die Funktion hat, bestimmte Zusammenhänge zum Schweigen zu bringen und somit Wissen okkult werden zu lassen. Besonders dominant lässt sich dieses Problem wieder an der Historiographie der Reformpädagogik nachvollziehen. So war ihre über den engen Kreis der Fachhistoriker hinausreichende Geschichte nicht allein eine Erzählung großer Männer und einzelner Frauen, Ideen und Taten. In dem gängigen Narrativ war es – und scheint es mancherorts bis heute – unmöglich, ihre völkischen, rassenhygienischen, antisemitischen sowie antidemokratischen Linien zu thematisieren. Noch länger dauerte es, bis die semantische Formel des ›pädagogischen Eros‹ aufgebrochen und entlarvt werden konnte (vgl. Oelkers 2011). Ihre problematischen Seiten waren auch von den kritischen Forscherinnen und Forschern nicht thematisiert worden. Es bedurfte erst einer Reihe öffentlicher Skandalfälle, der Aufdeckung von Missbrauchsfällen in katholischen Einrichtungen, in Heimen und einem Internat wie der Odenwaldschule sowie dem ungebrochenen publizistischen Einsatz mehrerer Betroffener bis auch die erotische Rede vom pädagogischen Geschäft diskreditiert wurde.

Diese zögerliche Transparenz markiert jedoch nur einen ersten Schritt, den es weiter zu verfolgen gilt. Es gibt viele akademische Nischen auch in der Erziehungswissenschaft und in einigen wird die ›Liebe‹ unbekümmert weiterhin als eine brauchbare Formel zur Beschreibung außerfamiliärer pädagogischer Beziehungen verwendet werden – und nicht als Markierung eines Problems. Mit der öffentlichen Skandalisierung ist nichts über ihre weitere Verhandlung in den universitären und assoziierten Zirkeln gesagt. Selbst der medial skandalisierte Fall Dippold um die Jahrhundertwende diente den verschiedenen Disziplinen zunächst einmal zur Profilierung ganz unterschiedlicher wissenschaftlicher Problemzusammenhänge (vgl. Hagner 2010).

Die deutschsprachige Pädagogik hat eine eigene Schweigeliteratur hervorgebracht, die der präzisen und methodisch fundierten historischen sowie semantischen Analyse bedurfte. In ihr wurde das Schweigen zum eigentlichen Moment des Erziehungsprozess stilisiert und in geheimnisschwangeren Worten thematisiert: »Da wir aber gesehen haben, dass die Seinserfahrung dem Menschen im Schweigen zugänglich wird, muß das Schweigen für die Pädagogik eine erhöhte Bedeutung gewinnen«, hieß es etwa bei Karl Albert (Albert 1969, S. 710; vgl. auch Oblinger 1968).

10 Für die verwaisten George-Jünger hat Ulrich Raulff (2009) dies eindrücklich dargestellt.

Schweigen erschien einigen pädagogischen Autoren im 20. Jahrhundert als Antidot zur lärmenden Modernisierung, die Besinnung und Stille nicht mehr zuzulassen schien. So schrieb etwa Georg Picht (1957/1965, S. 55): »Unsere Zeit haßt die Verschwiegenheit. Sie sieht darin nur noch ein Mittel der Verstellung und der Lüge; jeder ist überzeugt, ein Mensch, der schweigt, müsse Schlimmes zu verbergen haben«.

Doch es muss nicht immer gleich Schlimmeres unterstellt werden, wenn in der pädagogischen Debatte Verschwiegenheit um sich greift. Diese zeugt zunächst einmal von Tabuisierung, die berechtigt oder auch nicht, mehr oder weniger nachvollziehbar ist. So gibt es Vorbehalte und Befürchtungen, sich bestimmten Themen anzunehmen, weil es (wissenschafts-) politisch nicht opportun erscheint, den Fluss von Drittmitteln hemmt, in der pädagogischen Zunft kaum anschlussfähig ist oder die eigenen Kompetenzen übersteigt. Gegenstände werden vernachlässigt, verdrängt oder geflissentlich missachtet. Dass etwa Finanzierung lange kaum Thema in der historischen und empirischen Bildungsforschung war, mag mit ideologisch geladener Abwertung von und Desinteresse an ökonomischen Zusammenhängen zu tun zu haben. Dass Scham auf Sexualität bezogen wurde, ihre pädagogischen, normativen und machttheoretischen Dimensionen lange unberücksichtigt blieben und erst allmählich ins Blickfeld geraten, lässt sich mit fehlenden sprachlichen Mitteln nur unzureichend erklären – eher mit dem tradierten und diskursmächtigen Konstrukt des autonomen Subjekts, das sich Scham schlicht nicht leisten kann, oder mit einer unhinterfragten »professionellen Praxis«. Dass die bürokratische Pädagogisierung der Volksschule in der Bildungsgeschichte kaum Berücksichtigung fand, geht auf die historische Dominanz des Begriffspaares Bildung/Verwaltung zurück. Mit der Kritik an der verwalteten Schule schien das Verhältnis geklärt. Dass aber mit dem Einsatz der ICT umfassende Steuerungsphantasien und naive Individualisierungshoffnungen reaktualisiert werden können, die mit dem Scheitern des Planungsdenkens im 20. Jahrhundert eigentlich erledigt schienen, spricht eher dafür, dass ein spezifischer Ehrgeiz das pädagogische Denken prägt, der auch sprachliche Verschiebungen leicht übersteht (vgl. Dekker 2010).

Die blinden Flecken der Forschung und Tabuisierungen lassen sich selbstverständlich dann wiederum innerhalb oder außerhalb der Erziehungswissenschaft strategisch nutzen, um entweder den Blick abzulenken und Zusammenhänge zu verschleiern oder eben Forschungsdesiderata produktiv aufzugreifen. Schweigen und eintöniges pädagogisches Sprechen verweisen unter Umständen aber auch auf konzeptionelle Armut, was ungleich trostloser ist. Es mag schlicht an überzeugenden, kritisch-anschlussfähigen argumentativen Modi fehlen, um den dominanten Formen etwas entgegenzusetzen. Eine derartige Situation kann durch (finanziellen oder zeitlichen) Druck von außen entstehen, aber auch durch Vernachlässigung oder intellektuelle Trägheit. Ein intellektuelles Feld, das nicht bestellt wird, muss nicht verwildern. Es kann auch veröden. Im Kontext universitärer Ausbildung zeigt sich dies etwa an dem zum Teil geringen Stellenwert genuin wissenschaftlicher Erkenntnis bei Studierenden und auch Dozierenden, was durchaus als negativer Effekt des

Endes der Metaerzählungen von Aufklärung und Befreiung deutbar ist (vgl. Lyotard 1986; Sanders 2009, S. 131–141). Aber auch im etablierten akademischen Bereich lässt die Monotonisierung der Rede über Erziehung, das zeigen die historischen Beispiele der Rezeption von Kybernetik und Psychoanalyse über Qualitätsmanagement bis Marxismus oder Konstruktivismus, die Produktion alternativer pädagogischer Deutungsmöglichkeiten eingehen.

Eine Erziehungswissenschaft, die entweder gar nicht mehr dazu kommt, neue Sprachen begründet zu profilieren, oder sich freiwillig und unreflektiert dominanten Redeformen unterwirft und die zur Analyse von Bildung und Erziehung nichts Neues beizutragen hat, muss intellektuell verarmen. Nur die Vielfalt der pädagogischen Sprachen schützt sie davor, auf plötzlich auftauchende oder schlicht missachtete Herausforderungen nicht reagieren zu können. Sonst bleibt ihr nur, dem, was bereits über die öffentlichen Medien als wichtig behauptet wird, unbeholfen und nach passenden Begriffen und Konzepten ringend hinterherzulaufen. Sie pflegt dann Sprachen, die schon zum Zeitpunkt ihrer Differenzierung außerhalb des akademischen Binnenraums als veraltet oder kurios wahrgenommen werden. Diese Verzögerung wird innerhalb der Disziplin selbstverständlich registriert und führt paradoxerweise dazu, dass die Sprachpflege noch intensiviert wird, um dem Defizit beizukommen. Doch sie kann dann kein Angebot mehr unterbreiten, das auch auf Nachfrage stößt.

Dementgegen ist der vorliegende Band der Vielfalt der erziehungswissenschaftlichen Zugänge gewidmet. Die Autorinnen und Autoren wurden gebeten, darüber zu schreiben, was gesellschaftliche und bildungspolitische Debatten gewinnen, wenn eine pädagogische Perspektive eingenommen wird. Anlass dazu ist die Emeritierung von Jürgen Oelkers, der schon früh die These vertreten hat, dass Theorieangebote divergenter Disziplinen für die Pädagogik nur dann als relevant gelten können, wenn sie zur Lösung genuin pädagogischer Problemzusammenhänge beitragen. (Oelkers 1983) Die Positionierungen sind erwartungsgemäß divergent ausgefallen. Sie zeigen zum einen ungleiche pädagogische Gegenstandsbestimmungen, breite disziplinäre bzw. theoretische Referenzen und – vor allem – Unterschiede im Duktus des erziehungswissenschaftlichen Schreibens. Dabei sind die Beiträge jedoch keineswegs beliebig, vielmehr fungieren sie als Verortungen im gegenwärtigen politischen und öffentlichen Kontext des Sagbaren, zu dem sie sich zugleich analysierend, kritisch und manche Horizonte öffnend bzw. erweiternd verhalten.

Für die Positionsbestimmungen wurden weniger ›Weggefährten‹ der zu ehrenden Person eingeladen, sondern noch nicht emeritierte Erziehungswissenschaftler/innen aus Deutschland, der Schweiz, Belgien und Schottland. Durch diese – formale – Priorisierung sollte sichergestellt werden, dass die disziplinpolitische Positionierung angesichts der eigenen gegenwärtigen Forschung und Lehre stattfindet. Die hier versammelte Vielfalt ist zugleich Ressource und Problem der pädagogischen Disziplin. Sie zeigt, wie – trotz aller Monotonisierungstendenzen – intellektuell anregende Auseinandersetzungen in der Erziehungswissenschaft geführt werden können. Es wird außerdem ersichtlich, dass sich die in diesem Band vertretenen

Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler dem politischen Status der Pädagogik¹¹ auch über den universitären Binnenraum hinaus bewusst sind.¹² Der Sammelband zeigt auf, wie schwer und zugleich wichtig es ist und sein wird, aufeinander zu reagieren. Die Gefahr, einfach aneinander vorbeizusprechen, ist gegeben. Der Anspruch, zu rasch verstehen zu wollen, kann dazu führen, dass produktives Missverstehen nicht mehr möglich ist. Begriffliche Vertrautheiten abzustreifen und das Gehörte nachzuvollziehen, ohne gleich in Abwehrreflexe zu verfallen, ist anforderungsreich. Dabei ist weniger die Spezialisierung der Forschung das Problem, wenn die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein gemeinsames Erkenntnisinteresse teilen. Will die Pädagogik aber von ihrer Binnendifferenzierung profitieren, braucht sie eine akademische Mehrsprachigkeit¹³ und die Bereitschaft, zumindest eine gewisse Hörabsicht auszubilden. Oder mit den Worten des Geehrten: »Die Theorie jenseits dieser naiven Bilder muss die Stelle der Wirklichkeitsannahme neu besetzen, nämlich von vornherein plural und uneinheitlich« (Oelkers 1992, S. 121). Dass auf unsere Einladung, sich innerhalb der Erziehungswissenschaft mit einem Artikel zu positionieren, so bereitwillig eingegangen wurde, lässt dies durchaus als möglich erscheinen.

Literatur

- Albert, K. (1969): Über den erzieherischen Sinn des Schweigens. In: Pädagogische Rundschau 23, S. 703–715.
- Bellmann, J./Waldow, F. (2007): Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: Bildung und Erziehung 60, S. 481–503.
- Dekker, Jeroen J. H. (2010): Educational ambitions in history. Childhood and education in an expanding educational space from the seventeenth to the twentieth century. Frankfurt am Main: Lang.
- Derrida, J. (1988): »Signatur Ereignis Kontext«. In: Ders.: Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen, S. 291–314.
- Derrida, J. (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1971): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagner, M. (2010): Der Hauslehrer. Die Geschichte eines Kriminalfalls. Erziehung, Sexualität und Medien um 1900. Berlin: Suhrkamp.

11 Vgl. Horlacher, in diesem Band, die an Hand von Beispielen die Schule im 19. Jahrhundert als Ort politischer Bildung darstellt und zeigt, dass Bildung und Erziehung immer im politischen Kontext zu analysieren und zu konzeptionieren ist.

12 Bellmann hinterfragt in seinem Aufsatz das Verhältnis zwischen universitärer Bildung und Öffentlichkeit kritisch, indem er den Begriff der »Öffentlichkeit« differenziert, sowie diese selbst als Quelle neuer Forschungsfragen verstanden wissen will. Oder vgl. den Beitrag von Gonon, der den pädagogischen Experten stark macht, der sich ausgehende von der vorgefundenen Wirklichkeit den aktuellen Herausforderungen zu stellen hat.

13 Biesta streicht in seinem Beitrag an Hand seiner persönlichen wissenschaftlichen Laufbahn den Gewinn eines akademischen Bilingualismus heraus.

- Keiner, E./Tenorth, H.-E. (2007): Die Macht der Disziplin. In: Kraft, V. (Hrsg.): Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung. Facetten der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 155–173.
- Labaree, D. (2005): Progressivism, Schools, and Schools of Education. An American Romance. In: *Paedagogica Historica* 41, S. 275–288.
- Luhmann, N. (1981): Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 3*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 170–177.
- Liotard, J.-F. (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien: Böhlau.
- Neckel, S. (2009): Soziologie der Scham. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Scham*. Paderborn: Schöningh, S. 103–118.
- Oblinger, H. (1968): *Schweigen und Stille in der Erziehung*. München: Ehrenwirth.
- Oelkers, J. (1983): Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, S. 271–280.
- Oelkers, J. (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (1991): Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: Ders./Wegenast, K. (Hrsg.): *Das Symbol. Brücke des Verstehens*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 111–124.
- Oelkers, J. (2004): Nohl, Durkheim, and Mead: Three Different Types of 'History of Education'. In: *Studies in Philosophy and Education* 23, S. 347–366.
- Oelkers, J. (2006): The strange case of German 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik'. The mental side of the problem. In: Hofstetter, R./Scheuwly, B. (Hrsg.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences*. Bern: Lang, S. 191–222.
- Oelkers, J. (2011): *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Picht, G. (1957/1965): Aus dem Tagebuch eines Schulleiters. In: Ders.: *Die Verantwortung des Geistes. Pädagogische und politische Schriften*. Olten: Walter.
- Raulff, U. (2009): *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben*. München: Beck.
- Sanders, O. (2009): In die Schamlosigkeit pendeln – ein durch Adorno inspirierter Versuch über Entwicklungen in Nahverkehr und Universität. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): *Scham*. Paderborn: Schöningh, S. 119–141.
- Tröhler, Daniel (2005): Geschichte und Sprache der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 218–235.

Über Pädagogik sprechen

Wanted, dead or alive: educationalists

On the need for academic bilingualism in education

»How can there be a language of education, when the contexts in which it is used are various, and ›language‹ does not exist independently from context?«
(Oelkers 1997, pp. 127–128)

This chapter has its origin in a number of personal experiences that stem from my move from the Netherlands to England in 1999 and from England to Scotland in 2007. In the Netherlands I had worked at a number of different universities in faculties or departments of education or, with the proper Dutch word, faculties or departments of ›pedagogiek‹ – which in German would translate as ›Pädagogik‹. In 1999 I took up a position at the University of Exeter in England where I worked at what first was called the *School of Education* and subsequently became the *School of Education and Lifelong Learning* (and since has been renamed the *Graduate School of Education*). In 2007 I moved from England to Scotland to work at the *Institute of Education* of the *University of Stirling*, since renamed the *School of Education*. This chapter is, however, neither about my academic career nor about the high pace in which schools and departments of education in the UK tend to change their names, albeit that the question of names and naming is not insignificant for what I wish to explore. This chapter rather is about the remarkable difference between the educational vocabularies used on both sides of the North Sea or, to put it in a slightly wider perspective, between those academic traditions that have developed in the German speaking world (and in countries influenced by these traditions) and those that have developed in the English speaking world (and in countries influenced by these traditions).¹

Rather than confining myself to a straight comparison between the two traditions (on this see Biesta 2011), I will make the case that the way in which the field of education has developed in the English speaking world – predominantly as the interdisciplinary empirical and theoretical study of educational processes and prac-

1 Which countries fall under the first and which fall under the second category is a question that requires further (historical) study, also because in some cases the influence of and orientation towards different academic traditions has changed significantly over time. The Netherlands is one example where an initial orientation towards German ›Pädagogik‹ has almost entirely been superseded by an orientation towards the English speaking world. It could even be argued that the orientation in Germany itself is currently shifting in this direction, for example as evidenced in recent discussions about the question whether the notion of ›Erziehungswissenschaft‹ (in the singular) should be replaced by the notion of ›Bildungswissenschaften‹ (in the plural). (I would like to thank Johannes Bellmann for alerting me to this.)

tices – has limited the development of forms of theory and ways of theorising that, from a Continental perspective, could be characterised as distinctively educational. It has therefore also limited the capacity of educational practitioners to develop an educational perspective on their work. What I aim to argue in this chapter, therefore, is that the English speaking world may be in need of educationalists, that is, of those who have the ability to generate educational ways of understanding, approaching and ›doing‹ education. There is not only a need for scholars who can bring such ways of thinking into the contemporary educational conversation, but also a need for engagement with traditions of educational theory and theorising from the past. Hence there is a need for educationalists, both from the past and from the present or, in short, both dead and alive.

To suggest that the English speaking field of educational research and practice would benefit from engagement with ideas from the German speaking tradition is one thing; to think about how this might actually be achieved is quite another. The task is not simply one of translating German texts into English – although this may be important as well and it is actually remarkable how little this has been done so far – but much more about bringing two significantly different educational vocabularies into conversation with each other. To do this effectively, requires what I wish to characterise as ›academic bilingualism‹, that is, an ability to converse in both vocabularies. The task of translation is, after all, never one of replacing words with other words but is about the transformation of one system of meaning into another system of meaning. It is a matter of semantics.

In my view Jürgen Oelkers is one of a still rather small number of educational scholars who, from early on in his career, has not only sought to be in conversation with both traditions but has also actively published in both German and English, thus bringing ideas from the English language tradition – such as analytic philosophy of education (for example Oelkers 1985) and pragmatism (for example Oelkers 2009) – into the German discussion – and bringing Continental forms of theory and theorising into the English speaking world (for example Oelkers 1994; 1999). His work thus provides an interesting example of what it might mean to be conversant in different educational vocabularies. This is why, in this chapter, I will use some of his work to explore these matters in more detail. But let me return now to some of my own experiences of what perhaps could be characterised as a case of being ›lost in translation‹.

Lost in translation, in search of education

The first point at which I began to realise that the move from the Netherlands to England might involve more than just teaching and writing in a different language, was when, in a conversation with colleagues, I asked whether something was an educational question and found my colleagues being rather puzzled about what my question could mean. While they acknowledged that many questions can be asked

about education, the idea that one could ask educational questions about education was not an obvious option. When I tried to make clear to my colleagues what I meant by the idea of an educational question, I immediately found myself talking about different traditions of theorising, about the history of the field, and about authors who had influenced my thinking and had shaped my outlook on education. I thus realised that the issue was not one of words but of concepts and thus of a difference in educational semantics. Many years later I got a strong confirmation of this difference when the reviewer of a manuscript I had submitted to a British journal wrote that my suggestion that there was a need to ask educational questions about education was as nonsensical as the belief that one could ask cookery questions about cooking (see Biesta 2011, p. 190). The fact that the reviewer thought that the idea of distinctively educational questions was nonsensical – that it made no sense – precisely shows that for this reviewer the option was outside of the very system of meaning from which he or she was operating.

Experiences such as these triggered my interest in trying to understand the differences between the British educational vocabulary and the one I had grown up in – one which was strongly influenced, both directly through the work I had read as a student and more indirectly through the way in which the field of education in the Netherlands had historically taken shape, by German educational thought. They also triggered my interest in trying to understand, historically and sociologically, how and why these traditions had developed so differently. But it was an experience I had when I moved from England to Scotland that showed me that this was not merely an interesting matter for educational theorists and historians but had direct practical ramifications. Whereas in England my teaching had mainly focused on doctoral work and vocational education, in Scotland I became involved in the education of experienced teachers towards achieving Chartered Teacher Status, a higher qualification within the Scottish educational system which was introduced in 2002 (see Bryce/Humes 2003; Kennedy 2007). In order to achieve the Chartered Teacher status students have to follow a recognised programme at Masters level. One of the things they are required to do as part of such programmes is to show that, through the conduct of a small scale research project, they are able to improve their own professional practice.

The interesting thing I encountered when working with students on these projects was that while most of them were able to change their practice, they found it tremendously difficult to make a case for why such change would also count as improvement. Quite often the answers they generated came no further than saying that they had implemented new government policy and, given that the policy had been prescribed by the government, it must therefore count as an improvement. Yet the question that remained open was both why that particular change would count as improvement and on what terms it could be identified as improvement. What, from my perspective, I found lacking in most cases, was the ability to deploy a distinctive educational vocabulary for evaluating such change in light of what could be seen as educationally desirable ›outcomes‹. What was lacking, in other words, was a vo-

cabulary that focused on the finalities or the telos of educational practices; a vocabulary that would allow educational practitioners to engage with the question of educational purpose. This experience not only confirmed my view that the vocabularies available in educational practice do matter, but also provided support for my claim that the language of learning that has gained prominence in the English speaking world over the past decades is indeed a language that makes it (more) difficult to ask questions about the content and purpose of education, that is question about what students should learn and what they should learn it for. (For my critique of the ›learnification‹ of educational discourse see Biesta 2010.)

It were experiences such as these that not only made me aware of the deeper differences between the tradition I had come from and the tradition I encountered in the UK, but that also led me to further investigations into the history of the study of education in the UK and the sociological and intellectual organisation of the field. To this I will now turn.

The development of educational studies in the UK

I have above characterised the academic ›field‹ of education in the English speaking world as the theoretical and empirical interdisciplinary study of educational processes and practices. Two things stand out in this approach. One is that the academic ›field‹ of education derives its identity from its object of study – and in this regard one could argue that the field of education is empiricist or literally ›objectivist‹ (for this claim see Biesta 2011, p. 188). The other is that the academic ›field‹ of education is understood as interdisciplinary. This not only means that the study of education relies on input from a range of academic disciplines. It also means that education itself is not seen as an academic discipline in its own right, but only as an applied field of study (and consequently as an applied field of practice). On both accounts the identity of what is commonly referred to as ›educational studies‹ differs fundamentally from the way in which the field has developed in the German speaking world where education – as ›Pädagogik‹ or ›Erziehungswissenschaft‹ – is generally seen as an academic discipline in its own right. Moreover, as I have argued elsewhere in more detail, the identity of the discipline of education is not founded on its object of study but on a particular interest; an interest which, at least from the time of ›Geisteswissenschaftliche Pädagogik‹ onwards, has been articulated as an interest in the relative autonomy of educational practice (see Biesta 2011, p. 187).

The question this raises is why ›educational studies‹ has developed in this particular way – a question which both asks for causes, that is for the contingent historical developments that have led to the particular configuration of ›educational studies‹, and reasons, that is, the arguments that have been given for this particular construction (for the distinction between reasons and causes see Toulmin 1977). While I do not have the space to engage with this question in an exhaustive manner, I will

try to say something about both causes and reasons (for more on the history of ›educational studies‹ in Britain see Richardson 2002; McCulloch 2002).

With regard to the causes it is important to acknowledge that in Britain the field of educational studies has mainly developed in the context of teacher education. While teacher education in England was initially strongly practice based, some more theoretical strands began to emerge around the turn of the 19th century (see Tibble 1966a). These included the study of method, the history of education and, increasingly, educational psychology, a field which became more firmly established as a subject of study in the 1920s. Sociology and philosophy only gained prominence from the late 1950s/early 1960s onwards (see also McCulloch 2002). Until the Second World War there were two routes into teaching (see Hirst 2008 whose account I closely follow here). One was to study in a university for a bachelor's degree in a relevant curriculum subject and then take a one year course at a University Department of Education for the Post-Graduate Certificate in Education. The other was to train at a College of Education for three years taking a combined course of academic studies in a curriculum subject plus practical training, leading to the College's own Certification in Education.

Two important things happened at the end of the Second World War. The McNair Report (Board of Education 1944) recommended that every College of Education should be brought under the supervision of a local university, each major university establishing for that purpose an Institute of Education for the Colleges under its area. The Robbins Report (Committee on Higher Education 1963), which focused on the whole provision of Higher Education in the UK, recommended that all the Colleges of Education should redevelop their courses in arrangement with local universities so that all three years students would be awarded an Ordinary Bachelor of Education degree and students taking a fourth year would go on to receive an Honours Bachelor of Education degree. The aim was to create eventually an all graduate profession of schoolteachers. As a result of this, teacher education became strongly connected to and eventually (almost) fully integrated into the university sector, albeit not in all cases wholeheartedly (see Richardson 2002, p. 16). Yet these developments – and also the very practical need to design curricula for the new university-based teacher education programmes – inevitably raised questions about the academic status and identity of teacher education and of the ›field‹ of education more generally.

While in principle the focus could have been on innovative ways to develop teacher education as a form of professional education – one could argue, after all, that the actual history of the modern university is much more rooted in professional education than in intellectual pursuit for its own sake (think, for example, of the fields of medicine, law and theology) – the road taken was one in which the ›academic, university interest‹ (Richardson 2002, p. 18) prevailed. According to Richardson (2002) a key-figure in this development was R.S. Peters. His inaugural lecture as professor of philosophy of education at the University of London Institute of Education – which Richardson characterises as a ›pre-emptive strike‹ (ibid.) – was

given six weeks after the publication of the Robbins Report. Richardson suggests that by focusing on the theme of education as initiation, Peters was able to discuss »both the education of children and of those intending to teach them« (ibid.). With regard to the latter Peters defended the view that conceptual clarification within educational studies was »pre-eminently the task of a philosopher of education« and this, as Richardson shows, led him to propose »that the field should comprise a balance among the disciplinary perspectives competing for attention: economics, sociology and psychology« (ibid.). Moreover, »to ensure teachers escaped the threat of ›conceptual blight‹, philosophers would need to adjudicate among these disciplines in order to establish the basis of a coherent concept of education« (ibid.; see also Peters 1963).

Peters's outline of a possible structure for the field of educational studies was met with approval by officials from the Department of Education and Science, and by C. J. Gill, the Chief Inspector responsible for the education of teachers (see Richardson 2002, p. 18). This led to the convening by the Department of a closed seminar held in Hull in 1964 at which selected professors of education from England, led by Peters and with guidance from Gill, »hammered out the structure within which educational studies in England and Wales would expand and develop over the coming two decades« (ibid.). In the event economics was relegated in favour of history »which now joined philosophy, psychology and sociology in a quartet of ›foundation disciplines‹ defining the scope and nature of teaching and much research in the field« (ibid.).

In one sense one might say that it was this single event that led to the particular construction of the field of educational studies in the UK as an interdisciplinary field based on input from a number of academic disciplines, and with philosophy positioned as the adjudicator. Of course, history is never as simple as that, something which is reflected in a comment from the historian of education Brian Simon who suggested that Peters's intervention »simply crystallized contemporary developments in the field« (Simon, quoted in Richardson 2002, p. 18). This doesn't do away with the fact that Peters apparently was able to seize the opportunity to consolidate these developments. And it also doesn't do away with the fact that this consolidation has been hugely influential in the further development of the field of educational studies in the English speaking world. While on the one hand, therefore, one could simply conclude that Peters consolidated a particular approach to educational studies that was already ›in the air‹, so to speak, there is still the interesting question where Peters got his outlook on the field from. For at least a partial answer to this question we need to cross another sea, this time the Atlantic Ocean, to look at developments in the USA in the early 1950s.

What if ...

In a sense the developments in the field of teacher education in the USA were quite similar to those occurring in Britain. As Waks (2008) makes clear, teacher education before the mid-twentieth century mainly took place in normal schools or teacher colleges, but rarely in university. Yet in the 1940s American normal schools were converted into teachers colleges, and in the 1960s these were converted into state universities. For the first time, then, »school teachers required a proper university education« (Waks 2008, p. 1). Waks credits James Conant, president of Harvard, with envisioning »a new kind of university-based school of education, drawing scholars from mainstream academic disciplines such as history, sociology, psychology and philosophy, to teach prospective teachers, conduct educational research, and train future educational scholars« (ibid.). Funded by a grant from the Rockefeller Foundation these ideas were put into practice through the appointment, in 1952, of the philosopher Israel Scheffler and the historian Bernard Bailyn to Harvard's Graduate School of Education as part of a deliberate attempt to introduce »young scholars ... who had not been trained in the field of Education but in the Liberal Arts subjects« (Scheffler 2008, p. xi). Scheffler not only started to connect analytic philosophy with education thus inaugurating the development of an »analytical revolution in the philosophy of education« (Waks 2008, p.1). He also lays claim to having turned Richard Peters into a philosopher of education. Here is Scheffler's own (obviously coloured) account of this.

*»My first sabbatical took me to London in 1958 and 1959, where, at a meeting of the Aristotelian Society, I for the first time met Richard Peters, then teaching at Birkbeck College. Before coming to London I had read three of his lectures published in *The Listener*, entitled *Authority, Responsibility and Education*. ... I had much admired those lectures for their clarity, wisdom and philosophical acumen, and was delighted to meet the author, hastening to tell him that he was, in fact, now a philosopher of education. He bristled at my description, insisting on his identity as a philosopher of psychology, and of political theory. Recalling a quip of Roy W. Sellars that here are two ways of making someone religious, one being conversion, the other definition, I told Peters that, by virtue of the authorship of his three lectures in *The Listener*, he was now, by my definition, also a philosopher of education. ... Shortly after I returned home, my Dean asked me to meet with an official of the Rockefeller Foundation who was in town and wanted to talk with me. He asked me for my advice on what the Foundation might do to help improve the humanistic offerings of the School of Education. In conveyed both to him and to my Dean the strong recommendation that they invite Richard Peters to come as a Visiting Professor to the School of education for an extended period, to teach philosophy of education in my Area. Thus my definition of his identity as philosopher of education was realized, at Harvard at least. He did in fact come, and I asked him to teach his own version of my Intro-*

duction to Philosophy of Education course, the focus of which was epistemology; he agreed and designed his course to address ethics and education. ... Sometime later, after Professor Louis Arnaud Reid's leaving the Chair of Philosophy at the Institute of Education in London, I was invited to write a letter to the authorities there concerning Peters' candidacy for the Chair. This I was only glad to do, and I was overjoyed that he was in fact appointed to that position, cementing his identification as philosopher of education on both sides of the Atlantic and, allied with Paul Hirst and others, leading the reform of Education in the U.K. with brilliant results» (Scheffler 2008, p. xiv–xv).

If Scheffler's account is correct, or even if it is just partially correct, it provides at least an interesting insight into the way in which Richard Peters developed his identity as a philosopher of education. And what is perhaps even more important for the line I am pursuing in this chapter, is the fact that he ›found‹ this identity in a context in which the study of education was explicitly and intentionally being developed along interdisciplinary lines, that is, according to the model that became prominent in Britain in the 1960s.

That this was not just a ›local‹ matter – i.e., that of Peters being exposed to the idiosyncrasies of the particular approach to the study of education taken at Harvard – can be glanced from the fact that in the early 1960s the very same James Conant led a two-year study of teacher education, financed by the Carnegie Corporation and resulting in a report *The Education of American Teachers* (Conant 1963), that was highly influential for the development of teacher education in the USA and that indeed put forward the case for the configuration of educational studies and the education of teachers as being based on the input from ›proper‹ academic disciplines. As Waks puts it, the Conant Report concluded that »effective teaching of academic content in education could only come from properly trained professors bringing to bear on educational topics the best, most current methods from well-established academic disciplines« (Waks 2008, p. 3). And the point here was not only to bring in such a disciplinary perspective on the study of education, but at the very same time »to free teachers from domination by educationists« (ibid.).

While, as said, this is only part of a wider story of the development of educational studies in the UK and the wider English speaking world, it at least begins to shed light on the events and actors that have been influential in shaping the particular configuration of the field. And while history can not be turned back, I find it tempting, at least for a very short moment, to ponder the question ›what if ...‹, that is, what if the Rockefeller Foundation had not given money to Harvard for strengthening the role of Liberal Arts subjects in their School of Education, what if Scheffler had not gone on sabbatical to the UK, what if educationists in the USA wouldn't have had such a bad name, and what if Peters, instead of accepting Scheffler's invitation to come to Harvard, had decided to go to Germany? While it may not have changed the cause of events, it would at least have exposed him to another possible configuration of the field, one in which education does not just ap-

pear as a field to be studied through the lenses of other academic disciplines. That this option was not only rejected – or perhaps it is better to say: not really considered – at the level of the social and institutional organisation of the field but also received intellectual support, can be glanced from a chapter that Paul Hirst contributed to a book published in 1966 on the editorship of J.W. Tibble called *The Study of Education* (Tibble 1966b). I briefly want to dwell with Hirst's argument in order to show the argumentation that was developed to defend the particular configuration of educational studies in Britain, and, more specifically, to defend the absence of a disciplinary status for education itself.

Educational theory and the disciplines

Hirst's chapter in *The Study of Education* – a book that contained the proceedings from a national conference chaired by Tibble and organised by the Universities' Council for the Education of Teachers on the nature of educational studies (see Hirst 2008, p. 306) – starts from the observation that questions as »What is educational theory, as a theoretical pursuit, trying to achieve? How does this theory relate to educational practice? What kind of theoretical structure has it got and how in fact do the various elements that are obviously a part of it fit in it?« – have received – »far too little sustained attention« (Hirst 1966, p. 30). As a result »educational studies have tended to become either a series of unrelated or even competing theoretical pursuits, or a confused discussion of educational problems where philosophical, psychological, sociological or historical and other issues jostle against one another, none being adequately dealt with« (ibid.). This echoes Richard Peters' characterisation of the field in 1963 as an »undifferentiated mush« (Peters 1963, p. 273). This is why Hirst aims to move towards »a more adequate framework within which research and teaching in this area can develop« (Hirst 1966, p. 30).

Hirst puts forward a very specific and very precise notion of educational theory. Starting from O'Connor's (1957) distinction between theory as »a set or system of rules or a collection of precepts which guide or control actions of various kinds« and theory as »a single hypothesis or a logically interconnected set of hypotheses that have been confirmed by observation« (Hirst 1966, p. 38) he, unlike O'Connor, opts for the former rather than the latter as the most appropriate notion of theory for education. »Educational theory is in the first place to be understood as the essential background to rational educational practice not as a limited would-be scientific pursuit« (ibid., p. 40). The reason for this has to do with his view about the function of theory in practical activities. Whereas »(i)n the case of the empirical sciences, a theory is a body of statements that have been subjected to empirical tests and which express our understanding of certain aspects of the physical world,« in the case of »a practical activity like education« theory »is not the end product of the pursuit, but rather it is constructed to determine and guide the activity« (ibid., p. 40). Hirst thus makes a distinction between educational theory in a narrow and a wider sense.

The first concerns »the body of scientific knowledge on which rational educational judgments rest« while the second refers to »the whole enterprise of building a body of rational principles for educational practice« (ibid., p. 41). And he emphasises that the difference between »scientific theory« and »educational theory« is not a difference of degree or scale but expresses a logical difference between judgements about »what is the case« and »what ought to be the case« (ibid.) – or, to be more precise, about »what ought to be done in educational activities« (ibid., p. 53).

While Hirst is articulating a conception of educational theory that is rather close to educational practice – thus giving the impression that he is after a form of theory and theorising that is properly educational – the fact that he is developing his argument for educational theory in the context of the presence, so we might say, of a number of disciplines that claim to have to say something about education, leads him to the conclusion that the reasons that inform the »rational principles for educational practice« must be judged solely according to the standards of the particular disciplines they stem from. »The psychological reasons must be shown to stand to the strict canons of that science. Equally the historical, philosophical or other truths that are appealed to must be judged according to the criteria of the relevant discipline in each case« (ibid., p. 51). And it is this line of reasoning that leads Hirst to the conclusion that educational theory is not and cannot be »an autonomous discipline« because it does not generate »some unique form of understanding about education« in addition to what is generated through the fundamental disciplines (ibid., p. 51). A couple of years later we find this argument expressed strongly and succinctly and in a kind of »matter of fact« way by Tibble in a book called »An introduction to the study of education« (Tibble 1971a).

»It is clear that »education« is a field subject, not a basic discipline; there is no distinctively »educational« way of thinking; in studying education one is using psychological or historical or sociological or philosophical ways of thinking to throw light on some problem in the field of human learning«(Tibble 1971b, p. 16).

The missing dimension

While, from a British and North American perspective, the development and configuration of the field of educational studies looks entirely plausible – and we might even say entirely rational – the way in which I have reconstructed this development hints at a lack or absence. Rather than to think of the identification of this lack simply as an artefact of my reconstruction, I have identified a number of arguments that have been given against the idea of education as a discipline in its own right, against the idea of educational theory as having something substantive to offer rather than being entirely dependent upon a number of (non-educational) disciplines, and against the domination of teachers by educationists. This suggests that the idea