Heinz-Elmar Tenorth

„... die praktische Seite der Philosophischen Fakultät“

Status und Funktion universitärer Pädagogik

Abschiedsvorlesung

10. Februar 2011

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften

Die digitalen Ausgaben der Öffentlichen Vorlesungen sind abrufbar über den Dokumenten- und Publikationsserver der Humboldt-Universität unter: http://edoc.hu-berlin.de/ovl

Herausgeber: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin

Copyright: Die Rechte liegen beim Autor
Berlin 2011

Redaktion: Engelbert Habekost
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
D–10099 Berlin

Herstellung: Forschungsabteilung der Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
D–10099 Berlin

Heft 169 ISSN 1618-4858 (Printausgabe)
ISSN 1618-4866 (Onlineausgabe)
ISBN 978-3-86004-272-4
Gedruckt auf 100 % chlorfrei gebleichtem Papier

Heinz-Elmar Tenorth

„... die praktische Seite der Philosophischen Fakultät“
Status und Funktion universitärer Pädagogik[1]

I.

Im Wintersemester 1810/11, vor 200 Jahren also und im Gründungssemester unserer Universität, wird der Vorlesungsbetrieb nicht allein mit den bis heute prominenten Großtheoretikern von Schleiermacher über Savigny zu Fichte, Boeckh und Wolf, Hufeland, Reil oder Lichtenstein eröffnet, sondern auch mit einer Vorlesung über Pädagogik.[2] Der königliche Zensor und Kriegsrat Johann Friedrich Wilhelm Himly – heute nur bei den Bildungshistorikern nicht vergessen – kündigt als Privatdozent ein Vorlesung zum Thema „de hodierno studii paedagogici statu“[3] an, und man sieht, das Thema meiner heutigen Vorlesung ist von Beginn an in der Universität präsent: Status wie Funktion der pädagogischen Studien in der Universität sind ungeklärt, Pädagogen sind darüber beunruhigt und machen es zum Gegenstand ihrer Reflexion. Ich nehme also ein klassisches Thema der Selbstbeobachtung der Pädagogik auf, und, wie zu erwarten, ich kann das Thema nur historisch behandeln und vor diesem Hintergrund ein Angebot zur Diskussion unterbreiten – natürlich ohne das Problem endgültig auflösen zu können.[4]

Berlin ist 1810, das sieht man bei diesem historischen Blick, kein Ausnahmefall, wenn im ausgehenden 18., frühen 19. Jahrhundert über den Status der Pädagogik – „der nöthigsten aller Wissenschaften“, wie Joachim Heinrich Campe 1785 geurteilt hatte[5] –, gesprochen wird. Die erste Antrittsvorlesung eines Pädagogen an einer deutschen und zugleich preußischen Universität – 1779 in Halle – galt dem Thema „Von der Notwendigkeit, Erziehen und

Unterrichten als eine eigene Kunst zu begreifen“, aber mehr als drei Jahre durfte Ernst Christian Trapp seinen „Versuch einer Pädagogik“ [6] nicht universitär vortragen, dann hat ihn ‚der Wolf gefressen‘, heißt: die Kollegenschaft, zumal die Philologie im Bunde mit der Theologie, haben ihn von der Universität vertrieben und das Feld blieb wieder für lange Zeit den Theologen oder Schulmännern überlassen, die sich nicht auf Wissenschaft als System und forschende Disziplin, sondern auf Eklektik als Form des pädagogischen Wissens konzentrierten[7].

Auch in Berlin geht es mit und nach Himly nicht in einer Weise weiter, dass seine Frage „Über den Zustand des jetzigen pädagogischen Studiums“, wie er im Sommersemester 1811 – nun auch deutsch – ankündigt, zu einer klaren Antwort kommt. Auch sein spezielles Interesse, „besonders über die Frage“ zu lesen, „ob es irgendeine allgemeine pädagogische Lehr-Methode gäbe“, findet außer dem Verweis auf Pestalozzi keine eindeutige Antwort (und, nebenbei, nur 12 Zuhörer). Dafür liest – im Wintersemester 1811/12 – ein weiterer Privatdozent über Pädagogik, August Ferdinand Bernhardi, seit 1808 der Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums (an dem sich auch das von Gedike begründete „Seminar für gelehrte Schulen“ befand, das u. a. Schleiermacher [1793] und Süvern [1796–1800] als Schulamtskandidaten besucht hatten).[8] Bernhardis Thema ist die „Pädagogische Enzyklopädie“, also das obligatorische Lehrstück, das über alle Wissenschaften vorgetragen werden musste; aber wir kennen seine Vorlesung nicht, und wir wissen auch nicht wie viele Zuhörer er hatte, nur, dass er in der Pädagogik weniger Erfolg hatte als in seinem wissenschaftlichen Kerngebiet als Sprachwissenschaftler und in der Sprachphilosophie. Was wir wissen, ist, dass Himly bis 1816 weiter ankündigt, aber nur liest, „wenn sich Muße finden sollte“ (wie das Vorlesungsverzeichnis sagt), im Wesentlichen aber liest er nicht, weil sich neben der Muße offenbar auch keine Zuhörer finden (und Himly bald in Streit mit der Obrigkeit gerät). Die Päda-

gogik kommt jedenfalls in andere Hände, die der Theologen und Philosophen. Aber selbst Schleiermacher, der neben der Theologie ja auch die Ethik, die Politik und die Pädagogik in seinen Vorlesungen bedient, hat bei seinem ersten Versuch über „Die allgemeinen Grundsätze der Erziehungskunst“ im Sommersemester 1813 wenig Glück, es ist nicht einmal sicher, ob die Veranstaltung wirklich stattgefunden hat. Im Wintersemester 1820/21 findet seine „Pädagogik“ allerdings schon 49 Hörer, im Sommersemester 1826 sind es dann 121, die seine „Grundzüge der Erziehungskunst“ anhören.

Das weitere Schicksal der Pädagogik im 19. Jahrhundert zeigt jedenfalls nicht die Karriere eines ordentlichen Universitätsfaches. Der Unterricht „im Fechten und Voltigieren“ findet regelmäßig und bei konstanter Nachfrage statt, auch wenn Ritter (August Heinrich, der Philosoph, nicht Karl, der Geograph) „über Gott und Welt“ liest, z. B. 1828, hat er 162 Zuhörer, aber die Pädagogik dümpelt am Rande: Bis 1914 beteiligen sich mehr als 40 Lehrende an den Vorlesungen, Philosophen zumeist, meist auch nur die zweite Garnitur: die Privatdozenten Stiedenroth[9] und Keyserlingk haben es jedenfalls auch in unserem Fach nicht zu Nachruhm gebracht, Beneke kennen wir eher als Philosophen und Psychologen, der – bei einigen liberalen Volksschullehrern beliebt und von den „ärmeren Studenten“ in der Lehre frequentiert[10] – seines Empirismus wegen aber von Hegel und der staatlichen Kultusbehörde kritisch beobachtet und verfolgt wurde, Herrn Strauß kennen wir als Theologen, und er trägt neben „Pädagogik“, z. B. 1833, zumeist auch „die kirchliche Pädagogik“ vor, Eugen Dühring als einen Privatdozenten, der sich wegen der Nähe zum Sozialismus verdächtig gemacht, aber weniger die Erziehungswissenschaft befruchtet hat und entsprechend auch nur einmal die Pädagogik lehren durfte.

Sicherlich, von den bekannten philosophischen Ordinarien wird auch Pädagogik gelesen, Trendelenburg tut das von 1836 bis

1871/72 immer wieder, aber bis heute sind seine Ansichten selbst in der Erziehungsphilosophie nicht zur Kenntnis genommen worden[11]; von Dilthey, der von 1884 bis 1893/94 gelegentlich auch die Pädagogik las, wissen wir, dass er die Pädagogik als Disziplin wenig achtete, sondern – in seiner berühmten Akademie-Abhandlung von 1888 – für eine „Anomalie unter den Wissenschaften" hielt. Er wird jedenfalls die Lehrverpflichtungen gern an Friedrich Paulsen abgetreten haben, der seit 1893 als Ordinarius Pädagogik in Personalunion mit der Philosophie anbietet – aber das Fach allein auch nicht an den Hochschulen sehen wollte, sondern nur von der Philosophie diszipliniert. Jedenfalls, es gibt bis 1918 keinen Ordinarius allein für Pädagogik, und auch Spranger, der 1919 kommt und die Disziplin etabliert, kennt sein Fach nur als „Philosophische", Baeumler, seit 1933, nur als „politische Pädagogik" – und als Doktrin des Erziehungsstaates.

II.

Das alles, diese eigenartige Lehrtradition des Faches an unserer Universität, ich will es doch explizit in Erinnerung rufen, findet sich in einer Zeit, in der ebenfalls seit 1810 das examen pro facultate docendi existierte, also die Staatsprüfung für das höhere Lehramt. Man hätte deshalb ja vielleicht vermuten dürfen, dass derart staatlich gestützt und professionell gefordert auch die Pädagogik – vielleicht sogar als die „Berufswissenschaft der Lehrer", wie ihr Status ja auch definiert wird[12] – Anerkennung und Vertretung in der Universität gefunden hätte, an der ja schließlich die Studierenden studiert haben, die sich dann der Prüfung unterziehen mussten. Die Pädagogik findet sich, anders als Theologie, Jura oder Medizin für ihr jeweiliges Berufsfeld, allerdings nicht in einer zentralen Rolle bei der Qualifizierung der Lehrprofession. Deren Kenntnisse sind in der Prüfung als „mathematisch, linguistisch und historisch" definiert, also so, wie die Forschungsdiszi-

plinen der neuen Philosophischen Fakultät heißen – sie definieren auch die „Schulwissenschaften“. Zusammen mit der Philosophie wird die Pädagogik erst in der neuen Prüfungsordnung von 1831, dann sogar bei den „Wissenschaften“ genannt.[13] Zwar soll auch das „Lehrgeschick“ geprüft und eine „Probelektion“ gehalten werden, aber Trendelenburg z. B., (seit 1832) 32 Jahre lang Mitglied der Wissenschaftlichen Prüfungskommission, prüft Deutsche Sprache und Philosophie, nicht etwa Pädagogik[14]; die Prüfung in Pädagogik scheint auch wenig den Charakter einer Prüfung gehabt zu haben, sondern wird – wie die Lehre – eher als „eine angemessene Plauderei“ wahrgenommen, wie z. B. Spranger sich an die Prüfungsform bei Paulsen erinnert.[15]

Die praktische Dimension – „Lehrgeschick“ – ist dagegen so gut wie gar nicht prüfungsrelevant; und weil der Staat weiß, dass das – Praxiskompetenz – auch nicht gelehrt wird, jedenfalls weder zuverlässig noch für den Berufsalltag hinreichend, richtet er bald – schon 1826 – ein „Probejahr“ ein. Er verlässt sich also lieber darauf, dass in den Seminaren an den höheren Schulen die Lehrprofession selbst – die „pädagogische Genossenschaft“, die Humboldt mit dem examen pro facultate bilden wollte[16] – auch die Lehrer bildet und dafür auch ein eigenes Wissen ausbildet, das „Gymnasialpädagogik“ heißt – und an der Universität (noch) nicht gelehrt wird.[17]

Hat man es hier mit preußischen oder sogar nur Berliner Sonderbedingungen zu tun? Man könnte der Meinung sein, wird doch in Königsberg das Pädagogische Seminar mit der universitären Professur von Herbart selbst verbunden. Aber bevor man jubelt: Herbart selbst zielte dort eher auf den Hauslehrer und sehr kleine Lerngruppen, nicht auf die öffentliche Schule; und man hat auch mit der Tatsache zu kämpfen, dass nach Herbarts Weggang sich das Ministerium und die Universität standhaft weigern, eine Professur für Pädagogik einzurichten und die praktische päda-

gogische Arbeit zu institutionalisieren, übrigens genauso wie in Bonn, Breslau oder Berlin, wo die Universität mit Diesterweg nicht einmal einen Lehrauftrag verabreden will. In Königsberg wie in Berlin wird Pädagogik für die Philologen und als praktische Ausbildung nur außerhalb der Universität institutionalisiert, wie auch in Breslau oder Koblenz, Halle oder Münster.

Außerhalb Preußens sieht es aber anders aus, werden die Herbartianer jetzt – so stolz wie leicht gekränkt – ausrufen und auf Heidelberg, Leipzig oder Jena verweisen, wo der Pädagogik an den Universitäten sowohl Seminare wie Übungsschulen eingerichtet werden. Aber man darf doch nicht verkennen, dass diese Einrichtungen im Wesentlichen private, über Teilnahmegebühren der Studierenden finanzierte Unternehmungen von Privatdozenten bzw. Extraordinarien waren, die nicht selten auch zuerst an die Theologen als Adressaten dachten (wie bei Stoy in Jena), und dass es – selbst in Jena – bis 1920 dauert, bevor einer der berühmten Pädagogik-Professoren endlich Ordinarius wird, und auch dann nur persönlicher Ordinarius, sozusagen als Wiedergutmachung der Republik an einem verdienten Volkslehrer.

III.

Kurz und schlecht: Die universitäre Karriere der Pädagogik ist bis ins 20. Jahrhundert keine Erfolgsgeschichte, sie wird von den Pädagogen, zuerst natürlich von denen, denen man die universitäre Karriere verweigert hat[18], deshalb auch entsprechend als eine systematische Kränkung codiert, zudem als eine unverständliche, werde doch so die Ausbildung der Lehrer unter dem an sich erforderlichen Niveau der Berufsanforderungen geleistet und auch jenseits der Erwartungen, die moderne Bildungssysteme an Beobachtung und Reflexion verlangen. Das ist – aus der Perspektive der statusinteressierten Pädagogen – eine verständliche Strategie:

Defizitdiagnosen vortragen, gesellschaftlichen Bedarf reklamieren und immer neu öffentlich Kompetenz beanspruchen – und diese Strategie scheint ja letztlich sogar in Preußen erfolgreich: 1917 wird hier in einer berühmten Konferenz das „Heimatrecht" der Pädagogik an Universitäten ganz amtlich, vom Kultusminister und dann auch, innerwissenschaftlich, von führenden Universitätsvertretern, anerkannt und die Pädagogik universitär etabliert.

Man könnte also zufrieden sein, wenn sich nicht die Unzufriedenheit über ihren Status als Wissenschaft und ihre Rolle in der Ausbildung der Lehrer bis heute fortzeugen würde. Nach wie vor gilt die Disziplin innerhalb und außerhalb der Universität als ein problematisches Fach, ihren Forschungsleistungen wird Anerkennung in der Breite nicht gezollt, jenseits von PISA wird ihre Produktion wenig geachtet: „Auf dem durchschnittlichen Text in dieser Disziplin liegt kein Segen, es muss in ihr zumeist mehr geschrieben werden, als zu sagen ist oder gewusst wird." Das konnte man noch 2010 in einem Blatt für die gebildeten Stände unwidersprochen lesen[19]; selbst für die modernen Varianten der Pädagogik, die Bildungsforschung, habe ich erst jüngst aus dem Munde eines in der Bildungspolitik und -forschung gut vernetzten, leitenden Bundesbeamten gehört: „Bildungsforschung, das ist für mich vergiftet!"

Ich will darüber nicht etwa klagen und wehleidig werden (das verbietet schon der heutige Anlass) oder, wie ein Kreis illustrer Fachkollegen erst 2007, die allseitige „Verachtung der Pädagogik"[20], sogar zwischen „Gleichgültigkeit und Hass"[21] gesellschaftskritisch erklären, scharf verurteilen und Gerechtigkeit verlangen. Ich will vielmehr die Binnenperspektive der Pädagogik wie die Außenzuschreibungen selbst noch einmal distanziert betrachten, sie also historisieren, um zu sehen, ob und wie sich die eigentümliche Kontinuität der Klage wie die bei allem Wandel des Faches immer neue kritische Fremdbeurteilung vielleicht besser verstehen

lassen (die sich ja auch, ohne dass ich das hier umfassend diskutieren kann, als Urteile über die Erziehungswissenschaft als Disziplin auch im internationalen Kontext immer neu finden lassen).[22]

Dann muss man natürlich zuerst die pädagogische Annahme betrachten, dass die Behandlung von Bildung und Erziehung in der Gesellschaft und auch die Ausbildung der Lehrer nur misslingen kann, jedenfalls nicht die Höhe der Erwartungen der modernen Welt erreicht, wenn die Pädagogik nicht als universitäre Disziplin institutionalisiert ist. Aber trifft das eigentlich zu, auch nur für das 19. Jahrhundert? Wurden Bildung und Erziehung in der Gesellschaft nicht hinreichend thematisiert oder nicht angemessen erforscht? Arbeitete, ferner, die pädagogische Profession ohne brauchbares Wissen und ohne kritische Betrachtung ihrer Praxis? Auf beide Fragen gibt der Wissenschaftshistoriker nicht nur Antworten, die den pädagogischen Diagnosen entsprechen.

Im Blick auf die Thematisierung wird man zunächst sagen müssen, und zwar ganz generell: Bildung und Erziehung sind in Wissenschaft und Gesellschaft ganz intensiv Thema im späten 18., im gesamten 19. und bis ins 20. Jahrhundert:

- Das Thema ist auch universitär reflexiv und normativ präsent, z. B. in Philosophie und Theologie, nicht allein idealistisch, sondern – außerhalb Deutschlands sehr früh, hier verspätet – auch in der empirischen Philosophie der Nachfolger von Locke und Condillac, und nicht selten wird dabei, in Deutschland, auch die These vertreten, dass es einer eigenen Wissenschaft nicht bedarf, jedenfalls nicht für die Schulmeister, wie Schleiermacher lapidar notiert.
- Auch empirisch werden die konkreten Erziehungsverhältnisse, seit Karl-Philipp Moritz und in der empirischen Psychologie bis ins frühe 20. Jahrhundert, breit erforscht – jetzt auch von den praktisch tätigen Pädagogen engagiert unterstützt, und intensiv

rezipiert. Bildung und Erziehung, Lehren und Lernen werden also kontinuierlich und intensiv ‚anthropologisch' und ‚psychologisch' beobachtet (vor dem Hintergrund wechselnder psychologischer Theorien), aber keineswegs ignoriert.
– Auch gesellschaftswissenschaftlich wird geforscht, und nicht nur in Hegels Rechtsphilosophie.[23] Bei Dahlmann politikwissenschaftlich und bei Lorenz von Stein verwaltungswissenschaftlich, in der Soziologie von Bahrdt bis Simmel und Durkheim, selbst die Bildungsstatistik wird sowohl an den Universitäten, z. B. in der Nationalökonomie, als auch in den Verwaltungen kultiviert – und auch hier sind Schulmänner durchaus beteiligt, nicht nur Diesterweg oder Mager.

Insgesamt, weder ein Defizit an Thematisierung noch ein Defizit an Forschung, noch – jenseits der fehlenden Universitätspädagogik – gar die Absenz von Pädagogen überhaupt oder zu wenig öffentliche Aufmerksamkeit wird man bis ins frühe 20. Jahrhundert für die Fragen von Bildung und Erziehung konstatieren.

Wird dabei denn auch, die zweite Frage, die pädagogische Praxis, die Orientierung der Profession gut bedient? Auch da würde ich ganz andere Tatsachen beobachten als die historisch gängige und innerhalb der Pädagogik fortgezeugte Klage:

– Die „Schulmänner" des 19. Jahrhunderts, also die an höheren Schulen, gleich ob humanistisch oder realistisch oder gewerblich, haben einen Corpus des Wissens ausgebildet, mit dem sie ihre Praxis umfassend reflektieren und planend-orientierend begleiten konnten (auch mit Distanz gegenüber rein prinzipientheoretischer Denkweise und deshalb fortschrittsfähig[24]); als Fachwissenschaftler kompetent, haben sie dabei auch die Lehrbarkeit ihres eigenen Faches thematisiert und Fachdidaktiken ausgebildet; auch für die Probleme im beruflichen Handeln angesichts der Expansion der Schülerzahlen und des Wandels

der Klientel haben sie sich relativ bald, spätestens aber um 1900 entschlossen, ihr eigenes Berufsverständnis zu pädagogisieren[25] – das geschieht erwartbar in den Grenzen, die professionelles Wissen charakterisieren: dass z. B. ihre Institution und die Berufsaufgabe den Rahmen vorgeben, auf den sich ihre Reflexion bezieht, war für sie selbstverständlich.

– In diesem Rahmen, also angesichts einer konstant gehaltenen Auffassung der Berufsaufgabe, bewegen sich natürlich auch die Reflexionen und Debatten der Lehrer an den Volks- und Elementarschulen: das „Kind" ist meist ein Grundschulkind, das Lernproblem das der grundlegenden Bildung, Integration aller in dieser Phase des Lernens die zentrale Schwierigkeit, von der man sich auch Unterstützung durch empirische Forschung erwartet – und diese Forschung ist z. T. selbst organisiert, weil die Universität das nicht tut, auch für das Selektionsproblem, also die Auswahl nach der Grundbildungsstufe, die natürlich als Aufgabe unbestritten akzeptiert und mit Forschung rationalisiert und objektiviert werden soll.
– Auch der durch die Reflexion der Lehrer – aller Schularten – dabei historisch entstehende Wissenskomplex, den man „Reformpädagogik" nennt, und an dem nicht selten Modernisierungsbedarf und Modernisierung des pädagogischen Wissens zugleich diagnostiziert werden und dem Überlegenheit gegenüber dem Alten zugerechnet wird, entsteht innerhalb der Profession. Er ist im Übrigen nicht so radikal anders gegenüber dem alten Wissen, wie häufig behauptet wird (die historische Ehrenrettung des Herbartianismus hat das gezeigt[26]), und auch nicht exklusiv einer der Lehrergruppen zuzuordnen, sondern insgesamt als System professioneller Selbstreflexion interpretierbar, und im Kern das semantische Korrelat einer anderen pädagogischen Praxis, technologisches Wissen also, professionsintern erzeugt und so, als Technologie zur Konstruktion einer Pädagogik und der Konstruktion eines professionellen pädagogischen Habitus, auch zu verstehen, zu nutzen und zu verbessern.

Vor diesem Hintergrund – woher kommt dann der Bedarf für Institutionalisierung, der sich in der Zäsur von 1917 manifestiert? Die alten Statusambitionen waren jedenfalls nicht stark genug, Lehrerbildung regional orientiert gut etabliert, die Problemlagen im Bildungssystem waren groß, aber offenkundig auch ohne eine universitäre Disziplin analytisch und praktisch von klugen Pädagogen durchaus beherrschbar, im Referenzwissen gestützt auf empirisch arbeitende Humanwissenschaften – warum dann die Zäsur, warum bedarf es einer universitären Erziehungswissenschaft, warum wird ein solcher Bedarf extern jetzt nicht nur akzeptiert, sondern sogar in Preußen und in Berlin disziplinär definiert?

IV.

Der Anlass, das verwundert nicht, ist im Wesentlichen politisch, der Kontext in Berlin und Preußen nicht zufällig der Erste Weltkrieg und die Politik der inneren Pazifizierung; das Ziel der Politik ist entsprechend, an der Universität eine Reflexion zu etablieren, mit der sich die Bildung der Nation zu innerer Einheit bewerkstelligen, „die geistige Kultureinheit" (Troeltsch) erzeugen lässt, damit die Pädagogik – so Eduard Spranger als einer der Hauptakteure in diesen Beratungen – im Frieden die Funktion wahrnehmen soll, die im Kriege der Generalstab hat, das ist die Ursprungsintention. Die ganze Geschichte ist zu lang für heute Nachmittag[27], hier will ich nur und vor allem die damit strukturell erzeugten Probleme für die Pädagogik an Universitäten diskutieren. Denn der Blick auf 1917 und Preußen erklärt

- für ihre historische Situation, wie die Pädagogik und welche Pädagogik einen eigenen Platz in der Universität findet,
- für ihre fortdauernde theoretische Problematik, dass sie sich dabei Erwartungen einhandelt, an denen man nur scheitern kann, und

– prospektiv stellt sich das Problem, wie die Pädagogik mit den damit aufgeworfenen Schwierigkeiten umgegangen ist und bis heute umgeht.

Zunächst das historisch-politische Problem: Die Erwartung, dass die Einheit der Nation pädagogisch konstruiert werde, die Erwartung, dass Gesellschaften im Prozess des Aufwachsens „Einheit" sichern können, und zwar durch „Erziehung" – diese Erwartung bestimmt die Konferenz von 1917, aber sie bleibt auch typisch für die Weimarer Republik und die Diktaturen seit 1933. Bedeutsam ist diese Erwartung vor allem für den Ort der Institutionalisierung, die Universität. Das Zitat in der Ankündigung meiner Vorlesung entstammt diesem universitären Kontext, es stammt von Ernst Troeltsch, und die Zuschreibung, die Troeltsch damit an die Wissenschaft der Erziehung macht, erhellt für die Pädagogik nicht nur die Gunst der Stunde, sondern auch die Folgeprobleme, an denen sie laboriert, seit und weil sie als Disziplin an der Universität etabliert wird.

Im Einzelnen: Die Beratungen der Konferenz von 1917 werden von Leitsätzen eröffnet, einerseits vom Frankfurter Stadtschulrat Julius Ziehen (die ich hier ignoriere, weil sie folgenlos bleiben) und andererseits von dem prominenten Theologen und Philosophen Ernst Troeltsch, der mit seinen Ausführungen Relevanz gewinnt. Troeltsch argumentiert nicht vordergründig politisch, sondern „vom Standpunkte oder der Gesamtidee der Philosophischen Fakultät aus" (Thesen, Ziff. 1[28]), und die Pädagogik muss dann einen Bedarf decken, den er aktuell, in der gegebenen historischen Situation, nicht befriedigt sieht: Die „praktische Seite der Philosophischen Fakultät" sei nicht sichtbar, aber anders als früher muss die Universität diese „praktische", die „praktisch-kulturpolitische Seite der Fakultät" jetzt auch institutionell „zum Ausdruck" bringen. Der Name dafür ist „Pädagogik als Wissenschaft", und zwar als strikt „theoretische Wissenschaft". Diese Seite „des praktischen

Zwecks der philosophischen Fakultät, an der es bisher gefehlt hat" (Leitsätze, Troeltsch), muss man bedienen, weil die Lage der Kultur den „Ausdruck einer einheitlichen Kulturgesinnung" (23)[29] bzw. einer „relativ einheitlichen Kulturidee" (Ziff. 2) erfordert.

Troeltsch bezieht die „praktische", also die historisch gesellschaftliche Referenz zwar auch – und zuerst – auf das gesamte Bildungswesen und die Lehrer als die zentralen Akteure, aber er erweitert im Blick auf die gesamte Fakultät die praktische Dimension sogleich auf die Kultur insgesamt, nicht allein auf die künftigen „Volkserzieher", sondern auch auf die künftigen „Volksführer" (Ziff. 3). Spranger, der ebenfalls teilnahm, gibt diesem Anspruch auf das gesamte Kulturleben den theoretischen Unterbau; denn der „Bildungsvorgang" sei eine „alle Gebiete der Kultur durchziehende Erscheinung" (18) (und man erinnert sich, dass Sprangers Lehrer, Friedrich Paulsen, den Lehrer als „Kulturbeamten"[30] bezeichnet hat). Für diese umfassende Aufgabe, jetzt wieder Troeltsch, sei die Philosophie nicht mehr hinreichend, denn „eine positive Kraft der Weltanschauungsbildung entfaltet die Philosophie selten und hält sie geradezu vielfach für nicht zu ihrer Aufgabe gehörig" (Ziff. 3). Dafür sei Pädagogik von Nöten, und zwar in spezifischer Methodik, philosophisch ja, aber gleichzeitig „sowohl historisch-empirisch als spekulativ-normativ"[31] – diese Pädagogik bündelt also das gesamte Wissen der Philosophischen Fakultät. Der Einheit der Bildung, der Einheit der „Volkserziehung" soll deshalb eine disziplinäre Denkform entsprechen, die auch disparate Wissensformen zur Einheit bündelt: die philosophische, historische, empirische, spekulative und normative. Pragmatische Orientierung für die Lehrer sei damit nicht verbunden, allenfalls „Berufsethik", wie der Organisator im Hintergrund, Carl-Heinrich Becker, erläutert (22), auf jeden Fall sei die Pädagogik nicht die „technische Wissenschaft der Philosophischen Fakultät", wie der Philosoph Heinrich Maier zum Missfallen aller unterstellt (16), oder gar empirisch forschende Berufswissenschaft; schon gar

nicht eine eigene Pädagogische Fakultät, wie alle Anwesenden die bekannten Forderungen der – am Tisch nicht präsenten – Lehrer oder des wenigstens für ein „Seminar“ plädierenden Philosophen Max Frischeisen-Köhler abwehren.

Es ist diese politisch formulierte Einheitserwartung, die sich mit der Disziplinbildung der Pädagogik in der Universität verbindet und die nach 1918 zu ihrer Institutionalisierung führt: Politisch in den Erwartungen, universitär in der Form, nämlich als Einzelwissenschaft, konzipiert, allerdings ohne scharfe professionelle Referenz[32], sondern bezogen auf Kultur und Gesellschaft insgesamt. „Pädagogik an Universitäten“ gewinnt so ihre Funktion gesellschaftspolitisch und ihren Status als Disziplin im Wesentlichen aus dem Verständnis der historisch-politischen Rolle der Universität heraus, wie Troeltsch in aller Klarheit sagt. Denn diese Fokussierung auf das gesamte Bildungssystem, auf die „Bildung der Nation“ und die Kultivierung der Gesellschaft im Ganzen entspricht der Idee der Universität. Ihre Referenz ist die „moralische Cultur der Nation“[33], wie Humboldt schon 1809 formulierte. Anders als bei Humboldt wird diese Referenz jetzt aber disziplinär zugerechnet und in einer Fakultät, der Philosophischen, nicht in der Universität insgesamt verankert. „Bildung“ wird auf die Philosophische Fakultät zugeschnitten, im Leitbegriff der Kultur im Wesentlichen geisteswissenschaftlich definiert und funktional als Einzeldisziplin definiert, das ist die im Anspruch so unglaubliche wie historisch radikal neue Form, in der sie Wirklichkeit werden soll. Die Planer – die politisch Verantwortlichen und die Universität, Harnack war ebenso anwesend wie Troeltsch – erwarten die Realisierung von Bildung insgesamt durch disziplinäre Ausdifferenzierung, letztlich also durch die Pädagogik – aber: wer hätte das gedacht, und mehr noch, wer kann erwarten, dass das jemand leisten kann?

Es ist aber auch erst dann und exakt allein diese kulturphilosophische und universitätspolitische Konstruktion, die eine zu-

nächst paradoxe Koinzidenz plausibel und rational erscheinen lässt: Einerseits – und das ist ja schon überraschend genug – wird in der Konferenz zu Pfingsten 1917 die Pädagogik in die Universität geholt und als Disziplin eingerichtet, andererseits – und das sieht in der Lehrerberufsgeschichte wie ein Versehen aus – wird die Pädagogik im Herbst 1917 aus der universitären Prüfung der Lehrer gestrichen und an das Ende des Referendariats verlagert[34], also in die Obhut und Kompetenz der Profession selbst gegeben. Aber diese scheinbare Widersprüchlichkeit hat System: Berufswissenschaft nämlich, das war nicht die Funktion der Pädagogik in der Universität, nicht in den Ideen von 1917.

V.

Wie hat die Universitätspädagogik, wie die Pädagogik insgesamt in der Folgezeit mit diesen so umfassenden wie in sich spannungsreichen Vorgaben gelebt? Troeltsch wusste schon selbst, dass er keine einfachen Vorgaben gemacht hatte: „unter diesen Umständen ist die Schaffung pädagogischer Lehrstühle immerhin ein verwickeltes Experiment, das allerhand Voraussetzungen macht, die nicht ohne weiters als erfüllt gelten dürfen“[35], sagte er schon 1917.

Die Pädagogik ist mit solchen Erwartungen deshalb auch nicht allein zustimmend, sondern lernfähig und behutsam umgegangen:

– Varianz, und damit Schutz vor einem Monopol der Zumutungen von 1917, wurde schon durch die Muster der Institutionalisierung nach 1918 erzeugt, selbst in Preußen: der linksrheinische katholische Klüngel, zusammen mit Konrad Adenauer, sorgte dafür, dass es in Bonn und Köln eher lokale Lösungen gab; in Breslau, Halle, Königsberg oder Marburg sorgten die Universitäten dafür, dass es nicht zu viel Neues gab, aber Göttingen und Berlin folgten den Vorgaben. Sie wurden auch ins-

gesamt diskursprägend. In den anderen deutschen Universitäten konnte man zugunsten anderer Theorieoptionen und forschender Erziehungswissenschaften die heilsamen Folgen des Föderalismus beobachten und auch den Nutzen der Armut: wenn Lehrerbildung schon aus Kostengründen mit Universitäten verbunden wurde, wurde breiter institutionalisiert, auch empirische Pädagogik hat dann Chancen.[36]

– Dennoch, die Philosophen waren führend, sie haben die überbordende Erwartung aufgenommen, Spranger verspricht die „Durchstaatlichung der Seele und die Durchseelung des Staates“[37], Baeumler zeigt seit 1933, mit welchen Machtmitteln das versucht werden kann. Reflektiert haben beide im Wesentlichen philosophisch, aber, und nicht zur Beförderung des Erkenntnisfortschritts, weder politisch noch theoretisch und kritisch.
– In der DDR bleibt es bei dem Holismus der erziehungsphilosophischen Reflexion, an die Stelle der Kultur tritt nur die Erziehung des Kommunisten, selbst in der Universität, und die pädagogische Formung von Staat und Gesellschaft durch alle akademischen Berufe – aber die Form ist nicht mehr disziplinär, sondern die einer Fakultät, auch hier: ohne großes Fortune.
– Im Westen wird der Weimarer Geist erst wiederbelebt, dann problematisiert, und zwar zugunsten neuer und anderer Formen der Integration des Wissens, schon angesichts der Erwartungen einer komplexen Praxis im Bildungssystem.

Das Bildungssystem wird zum Thema, auch Bildung im gesamten Lebenslauf, aber die Kultur lässt man wieder den Geisteswissenschaften, die jetzt auch unabhängig von der Pädagogik über „Vermittlungswissenschaften“[38] nachdenken, also ihr Praxiswerden selbst thematisieren (so wie das die „Hochschulpädagogik“ als Hochschuldidaktik schon immer relativ unabhängig von der universitären Pädagogik getan hat, eher inspiriert von Fachwissenschaftlern wie den Historikern und Juristen), und die Normen und

Ziele bleiben sowieso den Philosophen. Über Bildung insgesamt spricht man jetzt in der Bildungsforschung, „Interdisziplinarität“ heißt das Stichwort für die Praxis ihrer Arbeit. Das ist schon beim Bildungsrat 1974/75 so, als er die Bildungsforschung plant, allerdings noch mit der für die universitäre Erziehungswissenschaft hohen Erwartung verbunden, „dass der notwendige Zusammenhang der Wissenschaften, die Bildungsforschung betreiben, am ehesten gewährleistet wird, wenn eine intensiv integrierende Erziehungswissenschaft sie immer wieder neu dazu nötigt“.[39]

Diese so mutige wie listige Zuschreibung des Bildungsrates von 1974/75 hat keine Entsprechung in der Realität gefunden. In der Planung der empirischen Bildungsforschung wird heute, 2007, bei der „Förderung der empirischen Bildungsforschung“ durch das BMBF, die zentrierende und zentrale Funktion der Erziehungswissenschaft auch nicht mehr behauptet – und von der beteiligten Erziehungswissenschaft auch nicht beansprucht, auch wenn sich hier und da noch ähnlich anspruchsvolle Sätze finden: „Konstitutiv für empirische Bildungsforschung ist zum einen der empirisch-analytische Zugriff auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und zum anderen der Bezug zum Bildungssystem (auf den unterschiedlichen Ebenen) und seine Entwicklung im Kontext von Staat und Gesellschaft.“[40] Ansonsten gilt für diese Kontext aber, was schon die Präambel sagt: „Empirische Bildungsforschung findet in unterschiedlichen Disziplinen statt – von der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie, der Verwaltungswissenschaft, der Ökonomie, der Geschichte, der Philosophie und der Politik- und Rechtswissenschaft bis hin zur Neurowissenschaft. Empirische Bildungsforschung ist damit wie kaum ein anderer Forschungsbereich inter- und multidisziplinär.“

Die Neurowissenschaft mag neu sein, ansonsten findet sich das Spektrum der Disziplinen wieder, die dem Thema des Aufwachsens in Gesellschaften und der Bildung der Nation seit dem

19. Jahrhundert vertraut sind. Die Erziehungswissenschaft ist jetzt Teil des Spektrums, aber weder singulär noch in ihren Methoden führend noch in ihrem Erkenntnisanspruch dominant. Die universitäre Pädagogik, zur forschenden Sozialwissenschaft mutiert, arbeitet dann auch nicht mehr mit Einheitsansprüchen, sondern arbeitsteilig, mit allen Risiken, die entstehen, wenn man an die unterschiedlichen Adressaten denkt.

Öffentlich und politisch wird dann allerdings nicht selten doch erwartet, was Troeltsch versprochen hatte, und die Pädagogik wird problematisiert, weil sie nicht leistet, was 1917 gebündelt war: die Orientierungsleistung für die Profession, die Begründungsleistung für die Öffentlichkeit und die Beobachtung und Analyse für die Forschung. Die Pädagogik weiß inzwischen aber, dass sie es dann nur noch falsch machen kann, wenn sie sich diesen Erwartungen unterwirft; denn allen drei Imperativen zugleich zu folgen – dem ethischen, dem pragmatischen und dem Forschungsimperativ – ist unmöglich:

- unterwirft sie sich dem Forschungsimperativ, bleibt ihre Orientierungsleistung unterentwickelt, spätestens seit wir erfahren haben, dass die mutigen technologischen Versprechen der alten Positivisten sich nicht halten lassen;
- gehorcht sie dem Modell der Professions-Reflexion, muss sie die Grenzen anerkennen, die sich aus den praktischen Limitationen ergeben und kann mit dem entlastet-beobachtenden Denken der Forschung wenig anfangen;
- reduziert sie sich auf Philosophie, Kritik und Reflexion der Bildung der Nation, wird das muntere „umso schlechter für die Wirklichkeit“ zu einem erwartbar wiederkehrenden Topos – und wer will das noch hören?

Wir wissen zwar, dass aktuell die Optionen unterschiedlich gewählt werden, aber insgesamt ist die Disziplin wohl klüger

geworden: Lernfähig angesichts ihrer fortdauernd-produktiven Ernüchterung hat sie offenbar mehrheitlich doch die Dominanz des Forschungsimperativs anerkannt und die Verführung der Politik und die Lockrufe der gewerkschaftlichen Verbindungen eher gemieden:

- die Regel sind heute immanente Lösungen innerhalb einer der Denkformen, nur noch gelegentlich übersteigert bis zum Holismus, wenn Philosophen oder Empiriker ihr Wissen als einzige Form von Pädagogik phantasieren;
- professionelle Reflexion hat sich verselbstständigt und wird als Weisheit der Praxis auch anerkannt[41], bei aller Lernbereitschaft relativ immun gegen die Forschung;
- Integration gelingt nicht mehr theoretisch, sondern primär organisatorisch, wie schon in Marburg vor 1933, als das „Pädagogische Seminar" das wöchentliche Treffen aller an der Lehrerbildung Beteiligten war; heute sind das *schools of education* oder, wenn man forschen will, Zentren für Bildungsforschung.

Kritische Selbstbeobachtung schließlich von Status und Funktion universitärer Pädagogik findet, zum Glück, nur noch sektoral oder gelegentlich statt, im Klassenkampf in der Theorie, wie ihn Erziehungsphilosophen zur ihrer Erheiterung und zur Ermüdung des Publikums betreiben, z. B. wenn sie über die „Verachtung" der Pädagogik klagen oder die „Erkenntnispolitik"[42] thematisieren. Hier und da gibt es das Thema schließlich auch bei Bildungshistorikern, dann aber in großen Abständen, nicht jammernd, sondern mit dem Verweis auf erstaunliche Lernprozesse in der modernen Pädagogik. Insofern, in 200 Jahren, beim nächsten Jubiläum, mag man wieder nach dem „hodierno studii paedagogici statu" fragen – das reicht dann auch.

Anmerkungen

1 Um Anmerkungen und Literatur erweiterte, jetzt auch ungekürzte Version des Textes, den ich als Abschiedsvorlesung gekürzt an der Humboldt-Universität zu Berlin, Donnerstag, 10. Februar 2011, 16.00 Uhr vorgetragen habe.

2 Aussagen über die frühe Lehre an der Universität zu Berlin nach Wolfgang Virmond (Hrsg.): Die Vorlesungen an der Berliner Universität 1810–1834 nach dem deutschen und lateinischen Lektionskatalog sowie den Ministerialakten. Berlin 2011.

3 Nähere Hinweise zu Himlys Leben und Werk bei Heidemarie Kemnitz: Johann Friedrich Wilhelm Himly. Ein Pestalozzianer als erster Privatdozent für Pädagogik an der Berliner Universität. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002, S. 19–36.

4 Vielleicht ist das ja auch nicht einmal empfehlenswert, beherzigt man den Ratschlag, den Luhmann und Schorr gegeben haben: „Selbstverständlich sieht die Systemtheorie auch, dass die Pädagogik mit sich selbst im Moment nicht glücklich ist. Was sich dann als Hilfe anbietet, ist zunächst eine Art paradoxe Intervention im Mailänder Stil, also die Weisung: Wenn Du Dein Problem lösen willst, das Dich unglücklich macht, behalte es, denn Du brauchst es.“ (Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. [1979] 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1988, Nachwort.)

5 Der spricht von „der nöthigsten aller Wissenschaften, der Erziehungskunst“ (Joachim Heinrich Campe: Reise des Herausgebers von Hamburg bis in die Schweiz im Jahre 1785. In: ders. [Hrsg.]: Sämtliche Kinder- und Jugendschriften. Bd. 18, Braunschweig 1807, S. 94.)

6 Meine Anspielung gilt der Antrittsvorlesung von Trapp (von 1799) und seinem Lehrbuch (Berlin 1780), beide jetzt im Neudruck, hrsg. von Ulrich Herrmann, Paderborn 1977.

7 In dieser Weise charakterisiert bekanntlich der Theologe und Pädagoge August Hermann Niemeyer das pädagogische Wissen. Für die vorwissenschaftliche Form der Universitätspädagogik, allerdings wohl kaum für die „moderne“, mag er deshalb auch als typischer Repräsentant beurteilt werden, wie das ja auch geschieht, vgl. Ulrich Herrmann: Der Begründer der modernen Universitätspädagogik: August Hermann Niemeyer (1754–1828): „denkender Christ“ – „unpartheyischer Pädagoge“ – „Retter und Wiederbegründer der Franckeschen Anstalten“ – „hallescher Patriot“. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 359–382.

8 Zu Bernhardis Leben und Pädagogik vgl. jetzt Editionen und Erläuterungen bei Lutz Koch (Hrsg.): A. F. Bernhardi. Praktische Pädagogik. Weinheim 1997, bes. S. 156 f.

9 Er liest „die Grundsätze der Pädagogik“ auch ausdrücklich nur „für künftige Privaterzieher“.

10 Der (seit 1832) Direktor des Berliner Lehrerseminars, F. A. W. Diesterweg, z. B. achtete Beneke sehr, und natürlich der Bautzener Lehrerbildner Johann Gottlieb Dressler, der Beneke propagierte, vgl. Jürgen Jahnke: Friedrich Eduard Beneke. Psychologie als Grundlage der Pädagogik. In: Horn/Kemnitz 2002, S. 62–77, zit. S. 74.

11 Es gibt allerdings die Darstellung von Alfred Langewand: Friedrich Adolf Trendelenburg. „Aristotelische“ Pädagogik im 19. Jahrhundert. In: Horn/Kemnitz 2002, S. 79–100, der die nachstehend zitierten bemerkenswerten Sätze aus Trendelenburgs Vorlesung von 1836 zitiert (S. 79):
„So hört man wohl die Meinung, dass die Pädagogik ein überflüssiges Ding sei. Jeder Gebildete finde sich von selbst in das Werk der Menschenbildung hinein. Man gibt zu, dass man Pferdezucht und Schafzucht lernen müsse. Aber die Menschenerziehung und Menschenbildung soll sich wie Essen und Trinken von selbst verstehen. Es ist gut, dass die heilige Sache nicht ganz in solchen unbesonnenen Händen ruht. Das gemeinsame Leben, die gemeinsame Vernunft und der gemeinsame Wille, wie sie sich in den Gesetzen und Einrichtungen des Staates aussprechen, sind auch hier das wohlthätige Correctiv der Thorheit der Einzelnen. Was die Einzelnen in solchem blinden Dünkel verpfuschen, wird wenigstens zum Theil durch die That des gemeinsamen Lebens gemildert oder verbessert. Der Staat und die Kirche sind die Pädagogen, denen sich kein Kind entzieht.“

12 Das findet sich selbst in der erziehungsphilosophischen Tradition von den Geisteswissenschaften bis in die philosophische Praxeologie des 20. Jahrhunderts, vgl. exemplarisch Josef Derbolav: Pädagogik – die Berufswissenschaft des Lehrers. In. Weltweite Erziehung. Festschrift für Friedrich Schneider. Freiburg 1961, S. 63–80.

13 Für den Text der Prüfungsordnungen von 1810 und 1831 vgl. Ludwig von Rönne (Hrsg.): Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. Bd. 2, 2. Th., Berlin 1855, S. 21 ff.

14 Langewand 2002, S. 86.

15 Spranger qualifiziert so Paulsens einschlägige Lehre, wenn er über die „ganz kümmerliche Rolle“ spricht, die Pädagogik in der universitären Lehre spielte, vgl. Eduard Spranger: Meine Studienjahre – 1900 bis 1909. In: Gerhard Meyer-Willner (Hrsg.): Eduard Spranger. Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht. Bad Heilbrunn 2001, S. 196–231, zit. S. 208.

16 Humboldt erwartet von der Prüfung, dass „eine pädagogische Schule (entsteht), und eine pädagogische Genossenschaft“, von der er die wichtigsten Leistungen im Blick auf Erziehungsreflexion und für das „Bildungsgeschäft im Staate“ (S. 240) erwartet, dass sich nämlich ein „Geist“ ausbildet unter den Berufsinhabern, „ein Geist, der ohne Zunftgeist zu seyn, eine feste und sicher zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung hat“; „und wenn es wichtig ist, durch Zwang bewirkte Einheit der Ansichten zu verhüten, so ist es ebenso wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft (die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr Gehörenden denkbar ist) eine Kraft und einen // Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche den Schlechten von selbst entfernen, den Mittelmässigen heben und leiten, und die Fortschritte auch der Besten noch befestigen und beflügeln. Dieser letzte und wichtigste Zweck kann aber nur erreicht werden, wenn es dahin kommt, dass man die Prüfungen mit einer gewissen Freudigkeit ergreift und sie als eine Gelegenheit, seine Kräfte zu üben und zu beweisen ansieht.“ Vgl. Wilhelm von Humboldt: Prüfungen für das höhere Schulfach. In: ders.: Werke, Edition Flitner/Giel, Bd. IV, Stuttgart 1981, S. 241 f.

17 Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859. Stuttgart 1996, S. 303 f., nennt das die „Erweiterung der Lehrerausbildung“, und zwar in der Kompetenz der Profession selbst.

18 Das gilt für die vielzitierte Schrift des in Königsberg nach Herbart abgewiesenen, danach in Jena praktizierenden Privatdozenten Heinrich Brzoska: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig 1836; neu hrsg. von Wilhelm Rein, Leipzig 1887.

19 Jürgen Kaube in der FAZ vom 26. Mai 2010, S. 27, aber auch die von Erziehungswissenschaftlern scharf zurückgewiesene Diagnose des Politikwissenschaftlers Hans Weiler von 2002 – „Die zwei Kulturen: Erziehungswissenschaft und Bildungsreform“ (Vortrag auf dem 18. Kongress der DGfE in München am 26. März 2002) – und die Fortsetzung dieser Diskussion in der „Zeit“ vom 10. März 2005: „Nur bedingt wissenschaftlich“ mit dem Urteil von Martin Spiewak und Reinhard Kahl über den „beklagenswerten Zustand der deutschen Erziehungswissenschaften. Es dürfte schwer sein, an unseren Universitäten eine ähnlich erstarrte und international isolierte Disziplin zu finden. Kaum ein anderes großes Fach leistet es sich, seine wissenschaftlichen Standards und Aufgaben derart zu vernachlässigen.“ Die Replik von Hans Merkens, ehemals Vorsitzender der Fachgesell-

schaft DGfE, in der „Zeit“ vom 23. März 2005 – „Unbedingt wissenschaftlich“ – gehört ebenfalls in diese Tradition.

20 Norbert Ricken (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden 2007.

21 Burkhard Liebsch: Spielarten der Verachtung. Sozialphilosophische Überlegungen zwischen Gleichgültigkeit und Hass. In: Ricken 2007, S. 43–77.

22 In der Debatte über die Universität z. B. wird in den USA in den 1950-er Jahren u. a. der fehlende wissenschaftliche Status der Erziehungswissenschaft notiert. „Education is not itself a discipline.“ So Robert Maynard Hutchins: The University of Utopia. Chicago 1953, S. 32 (obwohl er Dewey noch gekannt hat); und es gibt natürlich auch hier die Diagnosen über die „Krise“ der Erziehungswissenschaft in ihrem Status als forschende Disziplin, vgl. jüngst u. a. Graham Badley: The Crisis in Educational research: a pragmatic approach. In: European Educational Research Journal 2 (2003), 2, S. 296–308 sowie entsprechende Selbstreflexions- und Programmtexte, jüngst u. a.: Paul Smeyers/Marc Depaepe (Hrsg.): Educational Research: Networks and Technologies. Dordrecht 2007 (und die früheren Bände aus dieser Arbeitsgruppe, vgl. dies. [Hrsg.]: Beyond Empiricism: On Criteria for Educational Research. 2003; dies. [Hrsg.]: Educational Research: Why ‚What Works‘ doesn’t work. 2006) – insgesamt mit dem Ziel, das unbestrittene methodologische Dilemma zu beseitigen. Für die Distanz gegenüber der Erziehungswissenschaft auch die schönen Hinweise auf Frankreich („Oui aux sciences – Oui à l’ éducation – Non aux sciences de l’ éducation“) in der Analyse von Hartwig Zander: Gesten des Schreibens – Zum Begriff der pädagogischen Bedeutungsrelation. In: Siegfried Müller/Heinz Sünker/Thomas Olk (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied/Kriftel 2000, S. 621–643, zit. S. 621.

23 Eine immer noch lesenswerte Übersicht über diese gesellschaftswissenschaftlichen Formen der Thematisierung gibt Peter-Martin Roeder: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein. Weinheim/Berlin 1968, für die Frühgeschichte der Pädagogischen Soziologie, die ebenfalls bis ins 20. Jahrhundert weitgehend außerhalb des pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Milieus stattfindet, vgl. auch Wilhelm Brinkmann: Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland. Dogmenhistorische Studien zu ihrer Entstehung und Entwicklung. Würzburg 1986.

24 Über Bernhardi, der prinzipientheoretisch anfing und die Gesetze der Pädagogik sogar streng mathematisch formulieren wollte,

sagt jedenfalls der Biograph, „daß er den Blick vor der lebendigen Wirklichkeit nicht verschlossen hatte; unter dem läuternden Einfluß einer Schulpraxis, wie nur er sie hatte, ist den auch ein Fortschritt in seiner Theorie unverkennbar.“ (Klix: Bernhardi, August Ferdinand. In: Karl Adolf Schmid [Hrsg.]: Enzyclopädie des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens. Bd. 1, Gotha 1859, S. 565–570, zit. S. 568.).

25 Vgl. im Einzelnen Heinz-Elmar Tenorth: Fachdidaktik im historischen Kontext. In: MNU 59 (2006), 7, S. 387–394; ders.: Différence de statut: différence de standards pédagogiques? Évolution des compétences et des savoirs d' action des maîtres de gymnase (Prusse, fin du 19e – debut du 20e siècle). In: Rita Hofstetter/Bernhard Schneuwly (Hrsg.): Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles 2009, S. 83–108 (Raison éducatives).

26 Dafür stehen die Arbeiten von Rotraud Coriand, z.B. früh R.Coriand/M.Winkler (Hrsg.) (1998): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998.

27 Vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Berliner Universität, 1913–1933. In: Horn/Kemnitz 2002, S.191–226; die jüngst publizierte knappe Darstellung bei Eva Matthes: Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach. In: Uwe Sandfuchs/Jörg W.Link/Andreas Klinkhardt (Hrsg.): Verlag Julius Klinkhardt 1834–2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie. Bad Heilbrunn 2009, S. 81–94 trägt leider nichts Neues zur Sache bei.

28 Vgl. den Abdruck der Thesen bei Bernhard Schwenk: Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 2 (1977/78), S. 133–157.

29 Die Seitenzahlen in Klammern verweisen auf die Paginierung der Druckfassung des Konferenzberichts (Abdruck bei Schwenk 1977/78); für die nicht selten bedeutsamen Differenzen zum Protokoll, auf die ich hier nicht eingehen kann, vgl. Tenorth 2002.

30 Friedrich Paulsen: Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur. (1904) In: ders.: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Hrsg. von Eduard Spranger, Berlin 1912, S. 373–405.

31 Zit. n. Tenorth 2002, S. 208.

32 Eher als Professionalität ist also „employability“ in einem offenen Handlungsfeld die Erwartung (heute: die „gehen alle in die Medien“ [Kaube in der FAZ], historisch in das „Kultursystem“).

33 Wilhelm von Humboldt, Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: ders.: Werke, Edition Flitner/Giel, Bd. IV, Stuttgart 1981, S. 255-266, zit. S. 255.
34 Für die Geschichte der Prüfungsordnungen vgl. Hans Heinrich Mandel: Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1878–1987. Berlin 1989, bes. S. 53 ff.; Mandel ignoriert allerdings den disziplingeschichtlichen Kontext.
35 Troeltsch: Leitsätze, Ziff. 7. In: Schwenk 1977/78, S. 137.
36 Als Übersicht zur institutionellen Situation vgl. Peter Drewek: Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen" Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: Achim Leschinsky (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim/Basel 1996, S. 299–316; ders.: Defensive Disziplinbildung. Die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontext der Dynamik des Bildungssystems. In: Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernhard (Eds.): Science(s) de l'éducation 19e–20e siècles. Entre champs professionelles et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) im 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin. Bern: Lang 2002, p. 113–140.
37 Eduard Spranger: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung (T. IX, Schluß), in: Die Erziehung 2 (1927), S. 142–164.
38 Ulrich Welbers (Hrsg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003.
39 Heinrich Roth/Dagmar Friedrich: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. 2 Bde., Stuttgart 1975 (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd. 50/51), Bd. 1, S. 19–53, zit. S. 25.
40 Vgl. BMBF: Förderung der empirischen Bildungsforschung durch das BMBF. Rahmenprogramm. Bonn/Berlin 2007, S. 4.
41 Das gilt selbst für die USA, die man heute nahezu ausschließlich als Feld evidenzbasierter Forschungsplanungen wahrnimmt und diskutiert, vgl. für die andere Seite Lee S. Shulman: The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco 2004.
42 Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn 2011.

Heinz-Elmar Tenorth

1944 in Essen geboren.
1965–1970 Studium der Germanistik, Geschichte und Sozialkunde, der Philosophie und
1968–1975 Pädagogik an den Universitäten Bochum und Würzburg.
1970 Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in den Fächern Geschichte, Germanistik und Sozialkunde, Würzburg.
1975 Promotion zum Dr. phil., Universität Würzburg mit der Arbeit „Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973“.
1979–1991 Professur für Wissenschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.
Oktober 1991–März 2011 Professor für Historische Erziehungswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.
1997–1999 Dekan der Philosophischen Fakultät IV.
2000–2005 Vizepräsident für Lehre und Studium der Humboldt-Universität zu Berlin.
2011 Ehrenpromotion, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum.
Seit 1969 verheiratet mit Marianne Kunstleben, unsere Töchter Miriam und Marin wurden 1972 bzw. 1977 geboren.

Mitgliedschaften (Auswahl)

1993–1999 wissenschaftliches Mitglied im Auswahlausschuss des Heisenberg-Programms der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).
2000–2008 Fachkollegium Erziehungswissenschaft der DFG.
1995 Mitglied der Expertenkommission „Neugestaltung der

Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs“ der Konferenz der Kultusminister.

2000–2002 Vorsitzender der Kommission zur Evaluation der Forschung in den Lehrer bildenden Fächern in Niedersachsen.

2003–2006 Ausschuss Lehre und Studium der Hochschulrektorenkonferenz.

Seit

2004 Mitglied des Vorstands des „Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) der Länder der Bundesrepublik Deutschland an der Humboldt-Universität zu Berlin.

2006 Wissenschaftlicher Beirat der Steuerungsgruppe von BMBF und KMK gem. § 91 b (2) GG zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich.

2006 Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN).

2008 Hochschulrat der Universität Bielefeld.

2010 Mitglied im Senat der Leibniz-Gemeinschaft.

2006 korr. Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, philosophisch-historische Klasse.

2007 Mitglied der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina.

Mit-/Herausgeberschaften, Beirat (Auswahl)

Seit 1986 Mitherausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“; 1990–1997 Mitglied der Redaktion; 1993–1997 Geschäftsführender Herausgeber.

Seit 1992 Mitglied des „International Editorial Board“ von „Paedagogica Historica“, New Series.

1993–2008 Herausgeber des „Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung“, Herausgebender Redakteur 1999–2005.

Ausgewählte Publikationen

Monographien

– Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Bad Heilbrunn 1975.
– Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/Wien 1985.
– Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988 (2. Auflage 1992; 3., überarb. und erw. Aufl. 2000; 4. erw. Aufl. 2008; 5. Aufl. 2010).
– Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990 (Mit Günther Böhme).
– „Alle alles zu lehren". Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
– Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996 (gemeinsam mit Sonja Kudella und Andreas Paetz).
– Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin 1997 (gemeinsam mit Jürgen Diederich).
– Postgraduiertenstudium Sozialwissenschaften. Modellversuch Lehrerweiterbildung: Recht, Ökonomie und Soziologie in der Sekundarstufe II. Berlin 2007 (mit Felix Hartmann).

Herausgeberschaften

– Allgemeine Bildung. (Hrsg.) Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986.
– Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987 (als Hrsg. mit J. Oelkers).
– Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1945. (mit D. Langewiesche) München 1989.

– Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989 (mit Jürgen Oelkers und Wolfgang K. Schulz).
– Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (mit J. Oelkers).
– Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Weinheim/Basel 2001 (i. A. der KMK).
– Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paulo Freire. München 2003.
– Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen (i. A. der KMK) Weinheim/Basel 2004.
– Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München 2006 (mit Lutz Raphael).
– Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 4: Genese der Disziplinen. Die Konstitution der Universität. Berlin 2010;
Bd. 5: Transformation der Wissensordnung. Berlin 2010;
Bd. 6: Selbstbehauptung einer Vision. Berlin 2010
(in Zusammenarbeit mit Volker Hess und Dieter Hoffmann).

Abhandlungen in Zeitschriften und Sammelwerken

– Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des Lehrers und seiner Organisationen. In: M. Heinemann (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977, S. 457–475
– Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie. In: U. Herrmann (Hrsg.): Historische Pädagogik. Weinheim 1977, S. 131–158.
– Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 6 (1981), S. 287–311 (Mit E. Keiner).

– Über die Identität der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 85–103.
– Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen' in der Wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 49–68.
– ‚Lehrerberuf s. Dilettantismus' – Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: N. Luhmann / K.E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1986, S. 275–322.
– Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 299–321.
– Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. In: 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1986, S. 21–85.
– Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: D. Baecker (u.a.) (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1987, S. 694–719.
– Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung. In: R. v. Bruch / F.W. Graf / G. Hübinger (Hrsg.): Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft. Stuttgart 1989, S. 133–154.
– Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 1, S. 15–27.
– Eduard Sprangers hochschulpolitischer Konflikt 1933. Politisches Handeln eines preußischen Gelehrten. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 573–596.
– Verantwortung und Wächteramt – Wie die wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66 (1990), S. 409–435.
– Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Erziehungswissenschaft zwischen Mo-

dernisierung und Modernitätskrise. Weinheim / Basel 1992, S. 129–140 (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
– Grenzen der Indoktrination. In: P. Drewek u.a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Weinheim 1995, S. 335–350.
– Normalisierung und Sonderweg. In: M. Borelli / J. Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Hohengehren 1996, S. 170–182.
– The Impact of Emigration on German Pedagogy. In: M.G. Ash/ A. Söllner (Eds.): Forced Migration and Scientific Change. Washington/Cambridge 1996, p. 156–171 (mit K.-P. Horn).
– Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: Paedagogica Historica XXXII (1996), 2, S. 343–361.
– „Bildung" – Thematisierungsformen und Verwendungsweisen in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 969–984.
– Reform – Pädagogik – Religion. In: Der Evangelische Erzieher 49 (1997), S. 376–384.
– Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique. In: Le Pari des sciences de l'éducation. Coord. par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly. In: Raisons éducatives 1 (1998) 1/2, p. 117–145.
– Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Thomas Fuhr / Klaudia Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1999, S. 252–266.
– Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikansprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft". In: H. Sünker / H.-H. Krüger (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M. 1999, S. 135–161.
– „Über das Verderben auf den deutschen Universitäten" – Kritik der Hochschullehre im 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 2 (1999), S. 11–22.

– Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Ivar F. Goodson / Stefan Hopmann / Kurt Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 191–207.
– Unterricht und Bildung – Biologie und Ironie. In: Horst Bayrhuber u.a. (Hrsg.): Biologie und Bildung. Kiel 1999, S. 29–43.
– Antike im Kanon. Vertraute Herkunft – verstörende Gegenwart. In: Gymnasium 106 (1999) 5, S. 385–404.
– Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür – Differenz und Gleichheit in Lehrplänen. In: Jörg Schlömerkemper (Hrsg.): Differenzen. Weinheim/München 2000, S. 21–32.
– „Bildsamkeit" als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: S. Hellekamps / O. Kos / H. Sladek (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Weinheim 2001, S. 190–201.
– „A new cultural history of education". A developmental perspective on History of Education Research. In: Th.S. Popkewitz et. al. (Eds.): Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling. New York/London 2001, p. 67–82.
– Zynismus – oder das letzte Wort der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001), S. 439–453.
– Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Berliner Universität, 1913–1933. In: K.-P. Horn / H. Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Stuttgart 2002, S.191–226.
– Erziehungsutopien zwischen Weimarer Republik und Drittem Reich. In: W. Hardtwig (Hrsg.): Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit. München 2003, S. 175–198 (Schriften des Historischen Kollegs, Kolloquien 56).
– Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9 (2003), S. 7–36.
– Erziehungswissenschaft. In: D. Benner / J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 341–382.

– „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004), S. 169–182.
– Bildung. In: Brockhaus-Enzyklopädie. 21. Aufl. Mannheim/ Leipzig 2006, Bd. 4, Sp. 3–9.
– Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: L. Raphael / H.-E. Tenorth (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. München 2006, S. 497–520.
– Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), S. 580–597.
– Bildungsföderalismus – Über den Nutzen von Konkurrenz in der Arbeit an „Gemeinschaftsaufgaben“. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 56 (2008) 3, S. 249–256.
– Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008) 2, S. 275–297.
– Historische Bildungsforschung. In: R. Tippelt / B. Schmidt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. (2002) 2. überarb. Aufl. Opladen 2009; 3. Aufl. 2010, S. 135–153.
– Die pädagogische Dimension des Grundgesetzes. Berlin (Verband Bildung und Erziehung) 2009.
– Différence de statut: différence de standards pédagogiques? Évolution des compétences et des savoirs d’action des maîtres de gymnase (Prusse, fin du 19e – debut du 20e siècle). In: R. Hofstetter / B. Schneuwly (Éds.): Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l’enseignement et de la formation. Bruxelles 2009, p. 83–108 (Raison éducatives).
– Wilhelm von Humboldts (1776–1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik N.F. 20 (2010) 1, S. 15–28.

– Beiträge in Tages- und Wochenzeitungen seit 1992.