

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

BAND 12

2006

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN/OBB.

KARIN PRIEM

Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung¹

Man kann also eine Tradition schaffen, die durch strenge Regeln zusammengehalten wird und die auch einen gewissen Erfolg hat. Ist es aber wünschenswert, eine solche Tradition zu unterstützen und alles andere auszuschließen? Soll man ihr das Alleinvertragsrecht auf dem Gebiet der Erkenntnis einräumen, so daß jedes Ergebnis, das nach anderen Methoden gewonnen wurde, von vornherein gar nicht als Konkurrenz zugelassen wird?
(Paul Feyerabend, Wider den Methodenzwang)

1. Die Umwertung des Unbeachteten

„In der Tat gibt es in gewissem Sinne nichts Traditionelleres als die Orientierung am Neuen.“² Diese Beobachtung formulierte Boris Groys im Hinblick auf die Funktion künstlerischer Innovation. In der Wissenschaft gehört die Diskussion des Neuen und von aktuellen Tendenzen paradoxerweise ebenfalls zu den traditionellen Themen. Denn auch dort gilt ein gewisser Zwang zum ewig wählenden Progress, gibt es die Forderung zur ständigen Erneuerung, wodurch unter diesem Signum Prozesse angestoßen werden, die Boris Groys in den kulturellen Feldern als fortlaufende Spirale der Um- und Aufwertung des ehemals Wertlosen, Unbeachteten beschreibt. Auch in der vor fast zwei Jahrzehnten erschienenen Einführung in die „Historische Pädagogik“ von Günther Böhme und Heinz-Elmar Tenorth werden in einem Teilkapitel „Neue Dimensionen der Historischen Pädagogik“ vorgestellt. Verwiesen wird dabei auf ein damals junges wissenschaftliches Großprojekt, das mehrbändig geplante „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“, das mit dem von Notker Hammerstein und Ulrich Herrmann herausgegebenen Band II erst letztes Jahr seinen Abschluss fand. Im

¹ An dieser Stelle möchte ich allen danken, die diesen Beitrag durch die Bereitstellung von unveröffentlichten Manuskripten und weiterführende Hinweise unterstützt haben. Eine wichtige Arbeitsgrundlage für diesen Beitrag bildete die Durchsicht der Neuerwerbungen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin.

² Groys 2002/1992, S. 9.

Jahre 1990 wurde der innovative Charakter dieses Projekts in der bereits erwähnten Einführung beschrieben und gerühmt:

„Seiner Konzeption nach stützt sich dieses Handbuch auf einen Bildungsbegriff, der sich weder auf die hohe Kultur noch auf die klassisch-gymnasialen Formen des Kanons einengt, sondern die kulturelle Praxis der Menschen selbst zu repräsentieren sucht. Anders als die traditionellen ‚Geschichten der Pädagogik‘ verbleibt diese Bildungsgeschichte nicht im Umkreis der pädagogischen Ideen und Institutionen; diese Themen werden in einen Kontext eingerückt, der auch die Lebensweise, die Erziehung im Alltag und im Erwachsenenalter, die Bedeutung von Medien und von Einrichtungen sozialer Arbeit ebenso berücksichtigt wie Arbeit und Beruf.“³

Erneuerung der deutschsprachigen Bildungsgeschichte in Abgrenzung zur älteren Ideen- und Schulgeschichte wird so zehn Jahre vor der Jahrtausendwende vor allem als Erforschung alltags-, sozial und mentalitätsgeschichtlicher Aspekte von Erziehung und Bildung beschrieben. Vor allem „Quantifizierung“ aber schien damals – neben bildanalytischen Verfahren – von Böhme und Tenorth als „neue“ Methode einer besonderen Betonung wert zu sein.⁴ Die damit vollzogenen Umwertungen lassen sich grob als Wechsel vom Ideal zu tatsächlicher Praxis, von Normativität zu Quantität, von Text zu Bild beschreiben.

Die zeitliche Zäsur um 1990 markiert einerseits die bereits damals erfolgreich vollzogene Schwerpunktsetzung von der Ideengeschichte zur Sozial- und Mentalitätsgeschichte, andererseits deutet der erste Teil des Zitats eine gegenwärtige Entwicklung an: die kulturgeschichtliche und kultursoziologische Erweiterung der Historischen Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft. Die neue Kultur- und Ideengeschichte stellt praxeologische Aspekte in den Mittelpunkt und versteht sich als Auf- und Umwertung derjenigen Bereiche, die durch eine primär an gesellschaftlichen Strukturen und Funktionen orientierte Geschichtsschreibung⁵ aus dem Blickfeld geraten sind: die Übergänge verlaufen von strukturalen Ordnungen zu Strategien, von Systemen zu Akteuren.

Insgesamt lassen sich während der letzten fünf Jahre viele Umwertungen, Rückgriffe und Reformulierungen, nicht nur der Kultur- und Ideen-, sondern auch der Politik- und Ökonomiegeschichte älteren Datums, als Möglichkeiten zur Gewinnung neuer Forschungsperspektiven beobachten. Vor allem zwei Schwerpunkte lassen sich inzwischen erkennen: Einerseits haben „Handlungen“ bzw. kulturelle (auch diskursive) Praktiken historischer Akteure hohe Priorität gewonnen, und andererseits stehen disziplinierende Techniken sowie den

³ Böhme/Tenorth 1990, S. 38.

⁴ Vgl. ebd. S. 38, 204-213.

⁵ Sozialgeschichte galt vor allem für das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts als hervorstechendes und erfolgreichstes Paradigma bildungshistorischer Forschung (vgl. z.B. Lundgreen 1977, Bölling 1994).

menschlichen Organismus regulierende Aktivitäten im Mittelpunkt der bildungshistorischen Forschung. Die Begriffe „Akteure“, „Handlung“, „Disziplinierung“ und „Regulierung“ als eigentliche Sieger der gegenwärtigen bildungshistorischen Forschung sind dabei wissenschaftliche Konstrukte des Dazwischen, die weder ein völlig freies noch gänzlich von äußeren (Macht-) Strukturen determiniertes Subjekt voraussetzen. Vielbeachtete Autoren sind nicht zufällig Michel Foucault und Pierre Bourdieu, deren poststrukturelle Ansätze in der Bildungs- und Erziehungsgeschichte breit rezipiert und diskutiert werden.⁶ Einen großen Einfluss auf die jüngste Entwicklung der Historischen Bildungsforschung haben außerdem die historische Anthropologie und Ethnographie sowie Ansätze der Wissenschaftsforschung, die sowohl diskursive, soziale, lokale als auch quantitativ-serielle Aspekte umfassen. Die nach und nach vollzogenen Um- und Neubewertungen innerhalb der pädagogischen Historiographie spiegeln internationale Debatten über den sogenannten „linguistic“, „spatial“, „pictorial“, „material“ und „anthropological turn“, die seit einigen Jahren auch in der Geschichtswissenschaft geführt werden und insgesamt eine kulturwissenschaftliche Wendung herbeigeführt haben.⁷

Will man allen beobachtbaren Tendenzen der Historischen Bildungsforschung daher gerecht werden, erleidet man das Schicksal eines Sisyphos. Deshalb wird sich dieser Beitrag vor allem auf Bücher und Zeitschriften konzentrieren, die (in der Regel vom Jahr 2000 an) aus dem deutschsprachigen Raum hervorgegangen sind oder bei denen sachlich oder personell eine enge Verbindung vorliegt. Diese Einschränkung und die Notwendigkeit große Linien anzulegen zwingt zu Auslassungen: Der hier vorliegende Beitrag nimmt eine kulturgeschichtliche Perspektive auf die Erziehungs- und Bildungsgeschichte ein, der Schwerpunkt liegt auf Arbeiten, die sich mit dem 19. und 20. Jahrhundert befassen.

2. Fragehorizonte und Standorte

2.1 Politik der Pädagogischen Historiographie, Epochengliederungen, Kanonisierungen und Begriffe

Gegenwärtig besonders intensiv diskutiert werden in der Historischen Bildungsforschung – unter einer stark selbstreflexiven und im Grunde ideologiekritischen Perspektive – sowohl die Pädagogische Historiographie als Inspektion der

⁶ Vgl. z. B. Popkewitz/Brennan 1998, Popkewitz/Fendler 1999.

⁷ Dazu z.B. Cohen 1999; vgl. auch Sieder 1996, Mergel/Welskopp 1997, *Journal of Social History* 2003, 1.

eigenen Metaebene als auch historisch auffindbare pädagogische Diskurse, die als sprachliche Handlungen bzw. Strategien untersucht und beobachtet werden. Dieses Interesse wurde vor allem durch die (kritische) Auseinandersetzung mit der neueren Ideen- und Begriffsgeschichte der sogenannten „Cambridge School“⁸, Foucaults Diskursanalyse und Hayden Whites „Metahistory“⁹ angestoßen. Was die Metaebene der pädagogischen Historiographie anbetrifft, so werden vor allem traditionelle Epochengliederungen, Klassikerkonzepte und begriffliche Ordnungsstrukturen hinterfragt – was die Beobachtung der pädagogischen Semantik angeht, so rekurriert man auf den Zusammenhang von ideologischer und sprachlicher Transformation, auf Verbindungs- und Grenzlinien zwischen nationalem und internationalem bzw. globalem begrifflichen Inventar und daraus resultierenden Kanonisierungen, auf Veränderungen der rhetorischen und begrifflichen Strategien einzelner Autoren sowie – als Umwertung herkömmlicher Kontextanalysen – auf die soziale Hervorbringung von Diskursen.¹⁰ Dabei geht man neuerdings immer stärker davon aus, dass der beobachtbaren Mobilität auf der begrifflich-epistemologischen Ebene kulturelle, und das heißt inzwischen auch politische, ökonomische und materielle Prozesse inhärent sind, die nicht selten auch im semantischen Umfeld der von Foucault geprägten Begriffe *Gouvernementalität* und *Biopolitik* diskutiert werden.

In diesen Zusammenhang der theoretischen Reflexion der Pädagogischen Historiographie gehört auch jene über die politischen Folgen und Einschlüsse einer europäischen Geschichte bzw. einer europäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Denn durch die historische und unweigerlich auch politische Konstruktion einer europäischen Identität bzw. eines europäischen Erziehungs- und Bildungssystems, so wird argumentiert, würde Europa widerspruchsfrei als führende westliche Einheit konstruiert. Rita Casale hat außerdem darauf hingewiesen, dass damit der alte Glaube an die prägende Kraft der Geschichte reaktiviert, die Produktion von historischem Wissen politisch angestoßen und gleichzeitig die Institutionalisierung neuer Studiengänge in großen Stil vorangetrieben werde.¹¹ Und Marc Depaepe wiederum merkt über die curriculare Funktion dieser Entwicklung in einer Rezension noch deutlicher an:

„Die Triebfeder dieser theoretischen Bemühungen ist aber die Tatsache, dass 'zu Beginn des 21. Jahrhunderts [...] Europa versucht, eine neue Form der kulturellen Homogenisierung zu erreichen, die sich künftig auf einer supranationalen Ebene abspielt und eine bewusste Förderung einer europäischen Identität in den Schulcurricula bezweckt'. In die Erreichung dieses

⁸ Vgl. z. B. Skinner 1969 u. 2002.

⁹ Engl. 1973/dt. 1991.

¹⁰ Vgl. dazu Tröhler/Oelkers 2004, Baader 2005, Casale/Tröhler/Oelkers 2006.

¹¹ Casale 2006.

Ziels wurde im vergangenen Jahrzehnt sehr viel Geld und Energie investiert. Zahlreiche wissenschaftliche Symposien und Veröffentlichungen verdanken diesem Ziel ihre Daseinsberechtigung.“¹²

Aus dieser Verbindung von hegemonialen Absichten, Wissensproduktion und Europäisierung ergibt sich auch für die Historische Schulbuchforschung ein Forschungsgebiet, das den Zusammenhang von Historiographie und curricula- ren Vorgaben als politische Strategie untersucht.¹³

Was die Rezeption der neueren Begriffs- und Ideengeschichte anbetrifft, so sind vor allem die Habilitationsschriften von Jürgen Overhoff und Daniel Tröhler erwähnenswert. Overhoff widmet seine Studie der „Frühgeschichte des Philanthropismus“ und konzipiert diese als „Sozialgeschichte der Ideen“.¹⁴ Darunter versteht er die Untersuchung des dreifachen Zusammenhangs von ideellen und begrifflichen Vorlieben des Philanthropismus, von zeitgenössischem theologischem und philosophischem Diskurs und pädagogischer Praxis der Philanthropen. Overhoff kommt zu dem Ergebnis, dass eine ideengeschichtliche Untersuchung des Philanthropismus, die den diskursiven und sozialen schulischen Kontext berücksichtigt, völlig andere inhaltliche Genealogien und epochale Zuordnungen erzeugt als dies in bisherigen traditionellen Studien gezeigt wurde: der Philanthropismus, so Overhoff, sei nämlich „ganz entscheidend *religiös* motiviert gewesen“, wobei dieser religiöse Impetus der philanthropischen Pädagogik „als eine *religiös motivierte Erziehung zur Toleranz*“ einzig und allein „auf das *Praktische statt auf das Dogmatische*“ gerichtet gewesen sei.¹⁵ Tröhlers Pestalozzi-Studie behandelt den Zeitraum von 1764-1781. Der Autor betont, dass seine Analyse nicht historisch „rückwärts“ als logische Abfolge von als zentral eingeschätzten Schriften dieses sogenannten Klassikers der Pädagogik konzipiert ist, sondern, ganz im Gegenteil, jegliche glättenden analytischen und systematischen Fehlschlüsse der traditionellen Ideengeschichte ausgeschlossen sind, indem dieser pädagogische Schriftsteller explizit als reichlich desorientierter Akteur im Kontext zeitgenössischer Diskurse und intellektueller Krisen behandelt werde. Dabei vertritt Tröhler die These, dass Pestalozzis Werk „als Ausdruck eines tief empfundenen Konflikts zwischen der Sprache des klassischen Republikanismus [...] und den wirtschaftlichen Entwicklungen und ökonomischen Diskursen des 18. Jahrhunderts“¹⁶ interpretiert werden müsse. Ausgangspunkt für Pestalozzis literarische Produktion ist Tröhler zufolge eine

¹² Depaepe 2001, S. 782.

¹³ Vgl. dazu z.B. Casale 2006.

¹⁴ Overhoff 2004, S. 15.

¹⁵ Ebd., S. 219 f., kursiv i.O.

¹⁶ Tröhler 2006, S. 33.

intellektuelle Krise, die diesen zu Vermittlungsaktivitäten zwischen den verschiedenen „langues“, d.h. den unterschiedlichen Arten des zeitgenössischen politischen Diskurses, nötigte, um sich als sprachlich Handelnder schließlich (strategisch) zu positionieren.

Dass die Kenntnis eines Zusammenhangs von begrifflichem und politischem Kontext für die Rezeption pädagogischer Texte grundlegend ist, hat zudem Hélène Leenders¹⁷ für Maria Montessori im italienischen Faschismus gezeigt.

2.2 Schule, pädagogische Berufe und Personenkorpus der Reformpädagogik

Pädagogische Historiographie im engeren Sinne befasst sich gegenwärtig auffallend intensiv mit Disziplinierung und Regulierung in Prozessen weltweiter Verschulung, die häufig mit Modernisierung bzw. Zivilisierung in Verbindung gebracht werden. Dazu erschienen u.a. Publikationen, die sich, vermutlich auch als Antwort auf die bereits oben beschriebene Kritik hegemonialer Absichten einer westlich orientierten Geschichtsschreibung, die historische Aufarbeitung früher Globalisierungsprozesse als hochgradig interkultureller Vorgänge im Rahmen von Schulorganisation vorgenommen haben.¹⁸ Erwähnt werden muss zudem eine die Modernisierungsthese teilweise relativierende Studie über pädagogische Praktiken in belgischen Elementarschulen, die im Umkreis von Marc Depaepe unter dem Titel „Order in Progress“ für den Zeitraum zwischen 1880 und 1970 erarbeitet wurde.¹⁹ Materialgrundlage dieser ethno-historischen Studie waren pädagogische Zeitschriften unterschiedlicher weltanschaulicher Prägung sowie unveröffentlichte Protokolle von Lehrerkonferenzen. Die Forschergruppe kam zu dem Ergebnis, dass das Wissen über Kindererziehung und Unterricht während des Untersuchungszeitraums immer stärker formalisiert und strukturiert, die Ambivalenz von Freiheit und Zwang in pädagogischen Settings dabei in der Folge aber gleichzeitig auch nach und nach verschärft wurde. Auch reformpädagogische Einflüsse konnten diese Entwicklung nicht stoppen oder gar rückgängig machen, sondern führten zu immer subtileren Erziehungsformen. Besonders ein historisch wirksamer Aspekt von Schule – so erfährt man – wurde bisher von der Forschung vernachlässigt, nämlich die impliziten Gesetze langlebiger Alltagsroutinen des schulischen Lehrpersonals, die sich sowohl bildungspolitischen Reformen als auch wissenschaftlichem Wissen gegenüber als resistent erwiesen haben.

¹⁷ Leenders 2001.

¹⁸ Schriewer/Caruso 2005, Caruso/Roldán Vera 2005.

¹⁹ Depaepe u.a. 2000.

Das Thema „Modernisierung“ bzw. „Modernität, Institutionen und Praktiken“ wurde 2005 in einem Themenheft der „Paedagogica Historica“ behandelt.²⁰ Aspekte, die hierbei hervorzuheben sind, beziehen sich auf die weltweite Verbreitung von Beschulung, die „Fabrikation“ von Nationen und guten Staatsbürgern durch Bildung und Unterricht, die weltweite Zirkulation pädagogischen Wissens und die pädagogischen Regimes von Kleiderordnungen sowie Zeit und Raum. Eine außergewöhnlich präzise, weil stark quellenbezogene, mikrohistorisch angelegte Studie zu „Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)“ hat Marcelo Caruso 2003 vorgelegt. Biopolitik ist Caruso zufolge – anders als Disziplinierung, die eine direkt auf den menschlichen Körper gerichtete Kontrolle und Normierung menschlicher Tätigkeit in Bezug auf Raum und Zeit ist – auf kindliche Wachstumsprozesse abgestimmt und zielt darauf ab, diese durch erfolgreiche Interventionen zu fördern und zu gestalten. Das Aufkommen der Biopolitik und ihre Folgen für den Unterricht zeigen sich, und das ist der eigentliche innovative Aspekt dieser Studie, in mikroskopisch kleinen Schritten, die plötzliche strukturelle und epochale Brüche als wissenschaftliche Ordnungsmuster gehörig in Frage stellen: als allmähliche Verschiebung von reproduktiven hin zu mehr produktiven Praktiken, herausragend dargestellt am Beispiel des Zeichenunterrichts, und an „schleichenden Veränderungen in den Technologien des Klassenzimmers“.²¹

Frank Toschs Studie zu „Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938“ folgt ebenfalls dem Modernisierungsparadigma, allerdings als Erweiterung traditioneller strukturgeschichtlicher Ansätze. Tosch gewinnt den breiten Datensatz seiner Studie zur Geschichte des Gymnasiums vor allem aus seriellen Quellen (Jahresberichte) und bündelt diese in einer aufeinander aufbauenden Daten-Systematik zu einer wissenschaftlich erdachten Ordnung, die Typen, Strukturmuster, Entwicklungsdynamik und -prognose des Gymnasiums gleichermaßen umfasst. Die Diskussion dieser Studie darf mit Spannung erwartet werden, da Tosch eine „genetische Eigenlogik des Systems“²² voraussetzt und damit eine Forschungsperspektive einnimmt, die sich von praxeologischen Ansätzen unterscheidet. Eine andere, englischsprachige Studie, die als Schulgeschichte ebenfalls stark auf System-Entwicklungen bezogen, dabei aber nicht struktur-, sondern vielmehr politikgeschichtlich konzipiert ist, wurde 2003 von David Tyack unter

²⁰ Pareira da Sousa u.a. 2005.

²¹ Caruso 2003, S. 270.

²² Tosch 2006, S. 14.

dem Titel „Seeking Common Ground. Public Schools in a Diverse Society“ vorgelegt. Eindrucksvoll an dieser Studie ist ein Vorgehen, das Schule als historischem Wandel unterworfenen, von ständig wechselnden Kräftefeldern durchsetzten öffentlichen Raum untersucht, der gerade durch die dort wirksamen Interessenkonflikte, die immer wieder neuen blinden curricularen Flecke sowie ewig strittigen Leitungs- und Finanzierungspraktiken eine hohe soziale, politische, symbolische sowie (bestenfalls) erzieherische Wirkung entfaltet.

Auch die historische Rekonstruktion des Lehrberufs, die bisher vor allem dem Professionalisierungsparadigma folgte, wird inzwischen revidiert und weiter differenziert. Zu diesem Themenschwerpunkt gehören Edith Glasers Habilitationsschrift über die „Berufsgeschichte von Lehrerinnen in Sachsen“ und Hildgard Stratmanns Aufarbeitung der Sozialisation von Volksschullehrerinnen und -lehrern in Westfalen. Beide Arbeiten setzen regionale Schwerpunkte, konzentrieren sich auf die Ausbildungsphase, behandeln die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs – wobei sich Glaser sehr konsequent gerade nicht an herkömmlichen politischen Epochengliederungen, sondern an berufsgeschichtlichen Chronologien der Lehrerinnenbildung orientiert – und verstehen sich als historische Studien, die das Handeln und damit die Akteursebene in den Mittelpunkt stellen. Glaser verknüpft in ihrer Studie mehrere Dimensionen bzw. „Ansichten“: die Argumentationsmuster der pädagogischen Programme der Ausbildungsträger, die Berufswahlmotive der angehenden Lehrerinnen und die Ausbildungsinhalte bzw. das pädagogische Wissen sowie die in diesem Zusammenhang geforderten Kompetenzen. Auf der Ebene der Akteure rücken so alle an der Lehrerinnenbildung Beteiligten und damit gleichzeitig auch das gesamte Netz von Beziehungen, Aktionen und Reaktionen sowie deren symbolische, soziale und politische Implikationen in den Mittelpunkt dieser Untersuchung zum Zusammenhang von Geschlecht und Lehrberuf. Stratmann ordnet die Fragestellung ihrer Studie der Erforschung von Verbürgerlichungsprozessen im 19. Jahrhundert zu. Das Seminar ist für sie der Ort, an dem ein „Set von Beziehungen, Definitionen, Regulationen und Sanktionsmechanismen“²³ als Handlungsrahmen verhaltenssteuernd und affektmodellierend wirkt und dabei zugleich in weitere Beziehungs- und Handlungsnetze übergreift:

„Vergleicht man die Sozialisation von Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen, ist zunächst festzustellen, dass beide Gruppen ihre Identität in einem Spannungsfeld der Ansprüche von Herkunftsfamilie, *peer group* und staatlichen Institutionen bilden mussten. Die Gewichtung war jedoch unterschiedlich.“²⁴

²³ Stratmann 2006, S. 30.

²⁴ Ebd., S. 306.

Beide Studien nutzen für Ihre Fragestellung sowohl biographische als auch programmatische Quellen, wobei Stratmann einen weiteren Schwerpunkt auf Disziplinarakten legt.

Judith Büschel und Ellen Schwitalski widmen ihre Studien der Revision unserer Wahrnehmung des Personals der historischen Reformpädagogik.²⁵ Konzentrierte sich die Historiographie der Odenwaldschule bisher eher hagiographisch auf Paul Geheeb, so sind es nun Frauen, die – und auch hier steht die Handlungsebene im Zentrum – als aktiv Beteiligte, Organisatorinnen und konzeptionell Mitwirkende an diesem erfolgreichen Reformprojekt im Mittelpunkt stehen. Edith Geheeb-Cassirer wird von Judith Büschel als die eigentliche Doyenne der Odenwaldschule entworfen: Sie wird als Managerin an der Seite eines „schwierigen“ Mannes dargestellt, die allerdings erst in der Zeit des Exils und mit steigendem Alter ein öffentlich wirksames und gestärktes Selbstbewusstsein als Reformpädagogin gewann. Ellen Schwitalski erarbeitet die Ergebnisse ihrer Studie über die „Pionierinnen der Reformpädagogik“ an der „Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“ mittels einer Verschränkung von Kollektiv- und Einzelbiographie. Dies hat den Vorteil, dass Einzelbiographien nicht monolithisch herausragen, sondern in den Kontext serieller Daten gestellt werden können. Obwohl die Autorin betont, dass Typisierungen aufgrund der Vielfalt der Einzelbiographien nicht möglich sind, gewinnt man bei der Lektüre doch das kohärente Bild, dass an der Odenwaldschule Pädagoginnen gearbeitet haben, die als international erprobte Routiniers und Multiplikatorinnen an reformpädagogischen Projekten mitgewirkt und diese engagiert vorangebracht haben.

Auch die Geschichte von „Frauenbewegung und Sozialreform“²⁶ wird inzwischen kaum noch nach Gesichtspunkten der Professionalisierung, sondern maßgeblich als politischer und konzeptioneller Reformprozess untersucht, der von den Vertreterinnen der Frauenbewegung vor allem vor dem Ersten Weltkrieg im internationalen Dialog reflektiert und an nationale politische und kulturelle Kontexte angepasst wurde.

2.3 Pädagogischer Raum

Ein anderer, zugleich traditioneller²⁷ und aktueller, in der Historischen Bildungsforschung vor allem vom Beginn der 1990er Jahre an deutlich erkennbarer

²⁵ Büschel 2004; Schwitalski 2004.

²⁶ Schröder 2001; Schüler 2004.

²⁷ Z.B. Bollnow 1963.

Schwerpunkt²⁸ wird auch in der Pädagogischen Anthropologie²⁹ und Phänomenologie³⁰ bearbeitet und widmet sich Fragen des pädagogischen Raums bzw. der pädagogischen Gestaltung des Raums. Damit war in der Erziehungswissenschaft schon lange vorbereitet, was in anderen wissenschaftlichen Disziplinen Anfang des neuen Jahrtausends als „spatial turn“ diskutiert wurde. Bemerkenswert dokumentiert wird dies in einem Sammelband, der von Franz-Josef Jelic und Heidemarie Kemnitz im Jahre 2003 herausgegeben wurde und dessen Publikation auf eine Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im September 2001 zurückgeht. Der umfangreiche Band enthält auch Beiträge von Personen aus anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und zeigt in beeindruckender Weise ein breites und international vertretenes Themenspektrum: „Landschaft als pädagogischer Raum“, „Räume des Aufwachsens“, „Pädagogische Architektur der Schule“, „Lehr- und Lernräume der Berufs- und Erwachsenenbildung“, „Räume in Kontexten religiöser Erziehung“ und „Politisch-pädagogische Architekturen“. Bei der Diskussion dieser Aspekte ergab sich nach Aussage der Herausgeber vor allem ein zentrales Thema, nämlich das der „Ambivalenz“ bzw. „Dialektik“ von Offenheit und Geschlossenheit des pädagogischen Raums:

„So wie ein geschlossener Raum je nach Kontext sowohl Zwang als auch Geborgenheit, Schutz und Rückzugsmöglichkeit symbolisieren kann, gilt Ähnliches auch für den offenen Raum, der nicht automatisch als ästhetisch, moralisch und pädagogisch höher oder besser zu bewerten ist als der geschlossene Raum.“³¹

Die Ambivalenz des pädagogischen Raum spiegelt so die Ambivalenz von Freiheit und Zwang in der Pädagogik, die sich im Grunde immer überlagern. Zum Thema Raum erschien im August 2005 außerdem ein Themenheft der Zeitschrift „Paedagogica Historica“, das von Catherine Burke herausgegeben wurde. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich der Schularchitektur und ihren vielfältigen Bezügen. Hervorgehoben werden muss, dass dieses Themenheft neben räumlichen auch Aspekte der materiellen Beschaffenheit von Schulbauten und deren kulturelle Bedeutungen untersucht. Damit wird angedeutet, dass der sogenannte „material turn“ auch bildungswissenschaftlich Einzug gehalten hat, und in der Tat könnte es aufschlussreich sein, Materialien pädagogischer Artefakte auf den Zusammenhang von Material, Form und Funktion sowie deren jeweiligen Bedeutungsgehalt hin zu untersuchen.³² Ein beachtenswerter Beitrag

²⁸ Z.B. Oelkers 1993.

²⁹ Z.B. v. Becker/Bilstein/Liebau 1997.

³⁰ Z.B. Rittelmeyer 1989 u. 1994.

³¹ Jelic/Kemnitz 2003, S. 13.

³² In Ansätzen z.B. bei Richter 2002.

zum Thema Schularchitektur im engeren und weiteren Sinne ist Sonja Hnilicas „Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat“.³³ Dort wird ebenso versiert wie quellenkundig gezeigt, wie die Materialität und Gestaltung der Schulbank eine kultivierte Physik des Körpers sowie seine Disziplinierung implizieren. Dass aber auch Fröbels Spielgaben als pädagogische Artefakte eine beachtliche Wirkung auf architektonische Entwürfe der Moderne ausgeübt haben, zeigt Birgit Althaus in einem Beitrag zu „Jane Addams’ Sozialreform und die Architektur Louis Sullivans und Frank Lloyd Wrights“.³⁴

2.4 Pädagogisches Bilderwissen

Ein relativ neues Arbeitsfeld der bildungshistorischen Forschung sind bildwissenschaftliche Ansätze, die schon vom Beginn der 1980er Jahre an eine bemerkenswerte, wenn auch umstrittene Methodenerweiterung angestoßen haben.³⁵ Im Jahre 2000 wurde in Heft 1 der *Paedagogica Historica* unter dem Titel „The Challenge of the Visual in the History of Education“³⁶ erneut gezeigt, dass das Spektrum visueller Quellen in der Historiographie der Erziehung und Bildung weit über Malerei, traditionelle Druckgraphik und Schulwandbilder hinausgeht. So finden sich darin zum Beispiel auch Beiträge über didaktische Arrangements von Objekten und Bildern als bedeutungsgeladene Repräsentationen der realen Welt (Coté), die filmische Dar- bzw. Herstellung von pädagogischen Institutionen und Berufsrollen (Coquoz, Cunningham, Perlstein), Cartoons, Sammelbilder und Fotografien (Jiménez Trujillo, Giles, Mietzner/Pilarczyk). Diese erweiterten Aspekte wurden auch in anderen Publikationen aufgegriffen. Als erfolgreichste visuelle Quellen erweisen sich inzwischen Fotografie und Film. Ulrike Pilarczyks und Ulrike Mietzners Habilitationsschrift bietet eine fundierte Methodenreflexion und -konzeption der „seriell-ikonographische[n] Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“, der ein Kapitel über „Anwendungsbeispiele“ angefügt ist.³⁷ Dabei wird insbesondere deutlich, dass fotografische Quellen gerade einer am Performativen orientierten Forschungsperspektive entgegenkommen und Pädagogik als „gestisches Repertoire“ einerseits, als Inkorporierung von „Kultur“ andererseits in den Blickpunkt rücken. Ein weiterer Aspekt fotoanalytischer Studien ist die Thematisierung kultureller Formeln und Klischees von Kindheit, Jugend und Familie. Gerade das Medium Fotografie,

³³ Hnilica 2003.

³⁴ Althaus 2003.

³⁵ Vgl. z.B. Mollenhauer 1983, Keck 1988, Rittelmeyer/Wiersing 1990, Pöggeler 1992, Schmitt/Link/Tosch 1997.

³⁶ Depaepe/Henkens 2000.

³⁷ Pilarczyk/Mietzner 2005.

mit dem immer wieder neue Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit herstellt werden, bezieht sich auf einen umfassenden „Referenz(bild)raum“³⁸, vor dessen Hindergrund kulturelle Muster einer ständigen Bestandsaufnahme und Befragung ausgesetzt werden.³⁹ Dass das Medium Film ebenfalls komplexer und quellenspezifischer Analyse bedarf, wird vor allem in Gabriele Weise-Barkowskys Studie „Filmische Quellen zur Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus“ deutlich, bei der das Medium Film im Spektrum verschiedener Realitätsebenen (nicht-filmische, vorfilmische und filmische Realität) kontextuell untersucht wird.⁴⁰ Überaus anregend für die weitere Forschung ist darüber hinaus Mary M. Daltons Studie „The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies“, in der Berufskonstruktionen, Metaphern und Wertekanon des Lehrberufs im Spannungsfeld von populärer Kultur und curricularen Vorgaben untersucht werden.⁴¹

2.5 Familie und Kindheit

Die historische Familien- und Kindheitsforschung hat in den letzten Jahren neue Impulse erhalten, die durch die Auswertung von Ego-Dokumenten angestoßen wurde. In der Familienforschung überwiegen Studien, die vor allem briefliche Quellen auswerten, sich auf eine einzige bürgerliche Familie und ihre Form des Wirtschaftens über mehrere Generationen hinweg konzentrieren, dabei aber ein unterschiedliches Vorgehen an den Tag legen, obwohl generell ein Forschungsdesign angekündigt wird, das die Akteure und ihr Handeln in den Mittelpunkt stellt. Rebekka Habermas zeigt in ihrer historisch-anthropologischen Studie „Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750-1850)“⁴², wie in enger Fühlung mit den durch die Quellen performativ sichtbar werdenden Bereichen Arbeit, Geselligkeit, Paarbeziehung und Elternschaft eine Art operationale Seite der Geschichte zu Tage tritt. Die Studie macht darauf aufmerksam, dass Transformationsprozesse in diesen Handlungsfeldern weder historisch konsistent noch trennscharf verlaufen. Insgesamt geht es der Autorin um die Darstellung des generativen Wandels von Männlichkeits-, Weiblichkeits- und Familienideal sowie den Übergang von kaufmännischer zu bildungsbürgerlicher Lebensführung. Carola Groppe widmet ihre Studie der „Seidenfabrikantenfamilie Colsmann (1649-1840)“ und setzt einen besonderen Schwerpunkt auf die Erforschung der familiären „pädagogischen Sicherungs-

³⁸ Pilarczyk 2004, S. 31.

³⁹ Vgl. dazu auch Priem 2006a, 2006b.

⁴⁰ Weise-Barkowsky 2002.

⁴¹ Dalton 2004.

⁴² Habermas 2000.

strategien“⁴³, die in diesem besonderen Falle offenbar einen langfristigen unternehmerischen Erfolg zeitigen konnten. In dieser Studie wird, anders als bei Habermas, die historische Sicht auf Alltagshandeln durch die Inanspruchnahme sozialwissenschaftlicher Begriffstraditionen (wie z.B. Lebensmuster, Generation, Lebenslauf, Persönlichkeits- und Identitätsbildung) vorgenommen, die Groppe als „Analysevoraussetzungen“ ihren Quellenanalysen zu Grunde legt. Betont Habermas vor allem den Aspekt historisch beobachtbarer Mikroprozesse der Bedeutungsherstellung durch Symbolsysteme, Ritualisierungen und Strategien des Handelns, so lässt sich bei Groppe eine Affinität zu sozialgeschichtlichen Rahmungen erkennen, da die Akteursebene zwar analytisch gewichtet, dabei aber in einen begrifflichen Kontext überführt wird, der weniger kulturgeschichtlich die praxeologische Perspektive als sozialwissenschaftlich die die Lebensführung, das alltägliche Handeln und die Identität strukturierenden und prägenden Facetten des Sozialen betont. Aber nicht nur die sogenannte Kernfamilie, sondern auch Großeltern werden inzwischen zum Forschungsgegenstand. Einen neuen Zugang zur „Großelternrolle“ hat Erhard Chvojka in einer kulturgeschichtlichen Studie vorgelegt, bei der er malerische, literarische und didaktische Quellen gleichermaßen analysierte.⁴⁴ Die Geschichte der Kindheit wird darüber hinaus auch aus diskurs- und machanalytischer Perspektive untersucht,⁴⁵ wobei auch hier Foucault ein vielbeachteter Referenzautor bleibt.

2.6 Disziplin Erziehungswissenschaft

Ein letztes, großes Arbeitsfeld der Historischen Bildungsforschung, das hier behandelt werden soll, ist die Disziplinengeschichte. Hier zeigt sich zunächst ein Trend zur Untersuchung der kommunikativen Praktiken und lokalen Struktur der Erziehungswissenschaft, was vielfältig und perspektivenreich geschieht. Beispielhaft für eine multikontextuell konzipierte Analyse lokaler Strukturen ist zunächst Andreas von Prondczynskys Rekonstruktion des eng verwobenen kommunikativen Netzes von wissenschaftlichem Personal der Universität und einflussreichen Personen der lokalen Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933.⁴⁶ Meike Werners „kulturtopographische“ Studie erschließt den „Genius loci“ Jena als Verschränkung von verlegerischen, freistudentischen Aktivitäten und Sere-Kreis, die sie in Anlehnung an den Anthropologen Victor Turner „als einen

⁴³ Groppe 2004, S. 19.

⁴⁴ Chvojka 2003.

⁴⁵ Z.B. Andresen 2004, von Stechow 2004.

⁴⁶ Prondczynsky 1999.

dialektischen Prozeß von ‚Struktur‘ und ‚Liminalität/Anti-Struktur‘⁴⁷ untersucht.

Eine Studie zu einem zentralen Medium pädagogischer Kommunikation wurde von Edwin Keiner vorgelegt. Hier werden pädagogische Fachzeitschriften als Quellen herangezogen, um Kommunikationskulturen und -räume der Erziehungswissenschaft auch aus internationaler Perspektive zu untersuchen.⁴⁸

Dorle Klika und Karin Priem nutzten Briefwechsel zur Analyse der dialogischen Selbstkonstruktion der „wissenschaftlichen persona“ und der Genese zentraler Theorieelemente in der Erziehungswissenschaft.⁴⁹ Dabei liegt der Schwerpunkt nicht auf wissenschaftlichen, sondern vorwiegend privaten bzw. semiprivaten Briefwechseln. Ein weiterer dezidierter Beitrag zur kontextuellen Disziplingeschichte, bei dem Gelehrtenbiographien nicht isoliert, sondern „im Netz wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und privater Kommunikation“⁵⁰ und ebenfalls durch Heranziehung brieflicher Quellen untersucht werden, bezieht sich zentral auf Ludwik Fleck als Referenzautor, der mit den Begriffen „Denkkollektiv“ und „Denkstil“ vor allem in seiner 1935 publizierte Studie „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ die Bedeutung wissenschaftsinterner und -externer kultureller und sozialer Faktoren bei der Entstehung und Veränderung wissenschaftlichen Wissens betont hat. Damit verbunden ist ein Forschungsinteresse, das Wissenschaft als Handlung untersucht, wobei dezidiert nicht dem Personenkorpus der Wissenschaft angehörige Einzelakteure, sondern ein erheblich ausgeweiteter Personenkreis die wissenschaftliche Arbeitsweise bestimmen.

Dass auch die Erziehungswissenschaft selbst ein weitaus umfangreicheres und vielfältigeres personelles und theoretisch-fachliches Spektrum umfasste, als die bisherige Historiographie der Erziehungswissenschaft postuliert, hat Klaus Peter Horn in seiner Habilitationsschrift „Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert“ zeigen können.⁵¹ Die dort vorgelegte serielle Datensammlung zum gesamten Personenkorpus der Erziehungswissenschaft zwischen 1918 und 1965 sollte die endgültige Abwendung von singulären Klassikerkonstruktionen, die Überwindung der Dominanz des geisteswissenschaftlichen Paradigmas und die Abkehr von einer normativ geprägten Sprache disziplingeschichtlicher Forschung nahe legen. Bereits umgesetzt ist dies in der Habilitationsschrift von Christa Kersting, die mit einer disziplin- und wissenschaftspoliti-

⁴⁷ Werner 2003, S. 277.

⁴⁸ Keiner 1999.

⁴⁹ Klika 2000; Priem 2000.

⁵⁰ Priem/Glaser 2002, S. 164.

⁵¹ Horn 2003.

schen Studie unter anderem auch einen erhellenden Beitrag zur Kontinuitäts- bzw. Diskontinuitätsthese der deutschen Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus unabhängig von der Chronologie politischer Systemwechsel auf scharfsinnige und quellenkundige Weise vorgelegt hat. Kersting vertritt die These der „Provinzialisierung“ der Erziehungswissenschaft nach 1945. Nachgewiesen wird dies in mehreren Fallstudien zur Berufungspolitik an deutschen Universitäten, wo die sogenannten „Eisheiligen“ der Pädagogik, wie Nohl, Litt und Spranger von Kersting bezeichnet werden, im Bunde mit anderen „Mandarin“ besonders im Umgang mit Remigration und Akademikerinnen als fachpolitisch geschlossene, wert- und nationalkonservativ ausgerichtete wissenschaftliche Gemeinschaft auftraten.⁵²

3. Resümee

Betrachtet man das Neue mit Boris Groys als Um- und Aufwertung des ehemals Wertlosen und Unbeachteten, so lassen sich ein paar Tendenzen bildungshistorischer Forschung erkennen, die freilich nur ein grobes Bild ergeben können: Zunächst hat es sich gezeigt, dass das Politische nicht ausschließlich mit gesellschaftlichen Strukturen, sondern insbesondere mit Begriffen, Handlungen, Artefakten und Techniken in Verbindung gebracht und analytisch bearbeitet wird. Die sozialwissenschaftlichen Leitbegriffe „Struktur“ und „Professionalisierung“ haben Umwertungen erfahren und entfalten als operationalisierte Paradigmen der Forschung, quasi als Begriffe hinter den Begriffen weiterhin ihr Potenzial. Dieser Vorgang allerdings kommt einer Aufwertung des Praxeologischen, Diskursiven und Performativen gleich, wodurch neuere kulturwissenschaftliche Ansätze die bildungsgeschichtliche Forschung zu erobern beginnen.

Die Wendung von der Struktur zu Operation, Prozess und Herstellung, die vor allem in der historischen Anthropologie, grundsätzlich aber in allen kulturgeschichtlichen Ansätzen vollzogen wird, ist als handlungsorientierte Sichtweise einer im wörtlichen Sinne *pädagogischen* Erziehungs- und Bildungsgeschichte affin und kann diese aus der Perspektive pädagogisch bedeutsamer Handlungen sowie dinglich-materialer, zeitlich-räumlicher und sozial-diskursiver Arrangements analytisch offen legen und mit neuen Begriffen beschreiben. In der Folge dürften daher sogenannte Ego-Dokumente und nicht-sprachliche Quellen stärker in den Mittelpunkt bildungshistorischer Forschung rücken. Der Begriff „Mikrogeschichte“ bzw. das Adjektiv „mikrogeschichtlich“ wird freilich in einigen bildungshistorischen Studien möglicherweise eher strategisch als Zeichen

⁵² Kersting 2001.

des Neuen, sicher aber unscharf gebraucht. Deshalb sei hier festgehalten, dass dieser Begriff in der Regel für die historische Analyse der Totalität kleiner überschaubarer Bereiche reserviert ist. Mikrogeschichte will „nicht Details im Ganzen, sondern Details des Ganzen erfassen und an kleinen Räumen oder Einheiten, [...] das Ineinandergreifen verschiedener und umfassender Wirklichkeitsbereiche, [...] aufzeigen, die makroanalytisch überhaupt nicht fassbar sind.“⁵³

Eine ähnliche Umwertung wie seine soziologischen ‚Schwestern‘ musste auch der kulturwissenschaftliche Leitbegriff ‚Idee‘ erdulden. Denn die neuere Begriffs- und Ideengeschichte hat die bisher üblichen Epochengliederungen und begrifflichen Systematiken in Frage gestellt und betont statt dessen gerade den strategischen Gebrauch von Begriffen sowie das Vorhandensein von Kontexten, innerhalb derer sich die historischen Akteure sprachlich handelnd positionieren. Ein anderer Versuch fest etablierte normative Traditionen der Geschichte der Erziehungswissenschaft und gängige Gliederungen der Disziplingeschichte entlang politischer Systemwechsel zu bearbeiten, sind quantitativ-serielle Vermessungen ihrer personalen und fachlichen Zusammensetzung sowie wissenschaftspolitische Analysen und Untersuchungen zur kommunikativen Struktur der Erziehungswissenschaft. Dabei zeigt sich insgesamt die Tendenz, den zur (Reform-)Pädagogik und Erziehungswissenschaft zugehörigen Personenkorpus drastisch zu erweitern. Zusätzlich konnten exoterische Einflüsse und Personengruppen im Rahmen der Disziplingeschichte an Bedeutung gewinnen.

Ebenfalls eine Umwertung des bereits Bestehenden sind erste Versuche einer europäischen und globalen Bildungs- und Erziehungsgeschichte. Denn sie schließen an die ehemals kritisierten „großen Erzählungen“ an, die u.a. als „Kulturgeschichte des Abendlandes“ umfassend Geschichte *machten*. Die Umwertungen, die hier stattfinden werden, lassen ihre Konturen bisher erst undeutlich erkennen. Anregend sind in dieser Hinsicht sicher Studien, die internationale personale Verflechtungen und nationalstaatliche Abgrenzungen über lange historische Zeiträume hinweg untersuchen. Dabei könnte sich zeigen, dass Europa vor allem während des 20. Jahrhunderts in einem außergewöhnlichen Zustand nationalstaatlicher Abgrenzungen verharrte, der (mit kleinen Unterbrechungen) ungefähr 1914 begann und erst im Jahre 1989 entgrenzt wurde.

Keine wissenschaftlich erdachte Ordnung sollte mit historischer Realität verwechselt werden und jede wissenschaftlich erdachte Ordnung provoziert Umwertungen und zeigt Tendenzen zur Mobilität in andere theoretische Zusammenhänge. Insofern ist nicht auszuschließen, dass die neue Kultur- und Ideengeschichte lediglich als Erweiterung bzw. Innovation der Sozialgeschichte gelten

⁵³ Dülmen 2000, S. 47.

muss. Abgesehen davon, wird die Spirale der Umwertungen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch vor kulturgeschichtlichen Ansätzen nicht halt machen, denn auch hier gibt es Auslassungen wie sich bereits im Vorwurf der Partikularität abzeichnet. Problematisch könnte werden, dass die Normensysteme der historischen Akteure die analytische Ebene unterlaufen und unbemerkt reproduziert werden.

Die Orientierung am Neuen hat – um auf Boris Groys zurück zu kommen – Tradition, zugleich aber bedarf das Neue der Tradition. Konstatiert dieser Beitrag spiralförmige, thematische und methodische Reformulierungen, so kann mit Thomas Kuhn argumentiert werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Bewährten, und dazu gehören auch die traditionellen Themen einer Disziplin, die Wahrscheinlichkeit wissenschaftlicher Neuerungen erhöht.⁵⁴ In diesem Sinne resümierend, zeigt der Beitrag eine enge Verflechtung der Disziplin mit aktuellen Moden der Wissenschaftskultur, die auf die Historische Bildungsforschung inspirierend und erneuernd gewirkt haben.

Literatur

- Andresen, S.: Kindheit als Dispositiv. In: Pongratz, L. A./Wimmer, M./Nieke, W./Masschelein, J. (Hg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden 2004, S. 158-175.
- Althans, B.: Form ever follows function: Jane Addams' Sozialreform und die Architektur Louis-Sullivans und Frank Lloyd Wrights. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 9 (2003) 1, S. 66-75.
- Baader, M. S.: Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim u. München 2005.
- Becker, G./Bilstein, J./Liebau, E. (Hg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber 1997.
- Böhme, G./Tenorth, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- Bölling, R.: Schwerpunkte und Ergebnisse der Historischen Bildungsforschung. In: Archiv für Sozialgeschichte 34 (1994), S. 269-299.
- Bollnow, O.-F.: Mensch und Raum. Stuttgart 1963.
- Büschel, J.: Edith Geheeb. Eine Reformpädagogin zwischen pädagogischem Ideal und praktischem Schulmanagement. Berlin 2004.
- Burke, C. (Hg.): Containing the School Child: Architectures and Pedagogies. In: Paedagogica Historica 41 (2005), S. 399-643.
- Caruso, M./Roldán Vera, E. (Hg.): The Monitorial System of Education in Latin America. In: Paedagogica Historica 41 (2005), S. 645-804.
- Caruso, M.: Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918). Weinheim/Basel 2003.

⁵⁴ Vgl. Kuhn 1978.

- Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hg.): *Methode und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen 2006.
- Chvojka, E.: *Geschichte der Großelternrolle vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien 2003.
- Cohen, S.: *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. New York, Washington, Baltimore 1999.
- Dalton, M.: *The Hollywood Curriculum. Teachers in the Movies*. New York 2004.
- Depaepe, M. u. a. (Hg.): *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*. Leuven 2000.
- Depaepe, M./Henkens, B. (Hg.): *The Challenge of the Visual in the History of Education*. In: *Paedagogica Historica* 36 (2000), S. 11-505.
- Depaepe, M.: Rezension von: Elisabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer, François Orivel (Eds.), *Problems and Prospects in European Education* (Westport, Conn.-London, Praeger, 2000). In: *Paedagogica Historica* 37 (2001), S. 781-784.
- Glaser, E.: *Fachfrau oder Naturbegabung? Zur Berufsgeschichte von Lehrerinnen in Sachsen (1858-1913)*. Habilitationsschrift, Universität Halle 2000.
- Groppe, C.: *Der Geist des Unternehmertums. Eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikantenfamilie Colsmann (1649-1840)*. Köln/Weimar/Wien 2004.
- Groys, B.: *Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie*. 2. Aufl. Frankfurt 2002.
- Habermas, R.: *Frauen und Männer des Bürgertums*. Göttingen 2000.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. I - Bd. VI/2. Hg. v. Christa Berg u.a. München 1987-2005.
- Hnilica, S.: *Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat*. Wien 2003.
- Horn, K.-P.: *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn 2003.
- Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn 2003.
- Keck, R. W.: *Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung*. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung* 32 (1988), S. 13-53.
- Keck, R. W./Kirk, S./Schöder, H. (Hg.): *Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn 2004.
- Keiner, E.: *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim 1999.
- Kersting, Chr.: *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland*. Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin 2001.
- Klika, D.: *Herman Nohl. Sein „pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*. Köln u.a. 2000.
- Kuhn, Thomas S.: *Die grundlegende Spannung: Tradition und Neuerung in der wissenschaftlichen Forschung*. In: Ders.: *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M. 1977, S. 308-326.
- Leenders, H.: *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn 2001.
- Lippitz, W./Rittelmeyer, Chr. (Hg.): *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*, Bad Heilbrunn 1989.
- Lundgreen, P.: *Historische Bildungsforschung*. In: Rürup, Reinhard (Hg.): *Historische Sozialwissenschaft. Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis*. Göttingen 1977, S. 96-125.
- Mergel, Th./Welskopp, Th. (Hg.): *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theorie-Debatte*. München 1997.

- Mietzner, U./Myers, K./Peim, N. (Hg.): *Visual History. Images of Education*. Oxford u.a. 2005.
- Mollenhauer, K.: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München 1983.
- Oelkers, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 631-648
- Overhoff, J.: *Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung*. Tübingen 2004.
- Pereira de Sousa, C./Catani, D. C./Nóvoa, A./Simon, F. (Hg.): *School and Modernity: Knowledge, Institutions and Practices*. In: *Paedagogica Historica* 41 (2005), S. 1-294.
- Pilarczyk, U./Mietzner, U.: *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonographische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn 2005.
- Pilarczyk, U.: Das Kind mit dem Teddy. Kinderbilder im 20. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 10 (2004) 1, S. 22-32.
- Pöggeler, F. (Hg.): *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt/M. u.a. 1992.
- Popkewitz, Th. S./Brennan, M. (Hg.): *Foucault's Challenge. Discours, Knowledge and Power in Education*. New York, London 1998.
- Popkewitz, Th. S./Fendler, L. (Hg.): *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York, London 1999.
- Priem, K.: *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler*. Köln/Weimar/Wien 2000.
- Priem, K./Glaser, E.: „Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographie am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 1/2002*, S. 163-178.
- Priem, K.: Fotografie als epistemologische Praxis: Aspekte einer Sozialgeschichte des Bilderwissens über Familie. In: Keck, R. W./Kirk, S./Schröder, H. (Hg.): *Bildungs- und kulturgeschichtliche Bildforschung*. Hohengehren 2006, S. 124-139.
- Priem, K.: Fotografie als Befragung: Zur Wahrnehmung erziehungsbedürftiger Kinder. In: Baader, M. S./Kleinau, E./Kelle, H. (Hg.): *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne*. Köln 2006, S. 11-24.
- Pronczynsky, A. v.: *Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933*. In: Langewand, A./Pronczynsky, A. v. (Hg.): *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1999, S. 75-187.
- Richter, A.: *Reformpädagogische Schularchitektur in Württemberg und Bayerisch-Schwaben. Zur baulichen Manifestation erzieherischer Forderungen im Heimatstil*. Augsburg 2002.
- Rittelmeyer, Chr.: *Pädagogik und Architektur*. Köln 1994.
- Rittelmeyer, Chr./Wiersing, E. (Hg.): *Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung*. Wiesbaden 1990.
- Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn 1997.
- Schriewer, J./Caruso, M. (Hg.): *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*. Leipzig 2005.
- Schröder, I.: *Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform, 1890-1914*. Frankfurt/M. 2001.
- Schüler, A.: *Frauenbewegung und soziale Reform. Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog 1889-1933*. Stuttgart 2004.

- Schwitalski, E.: "Werde, die du bist". Pionierinnen der Reformpädagogik. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Bielefeld 2004.
- Sieder, R.: Sozialgeschichte auf dem Weg zu einer historischen Kulturwissenschaft. In: Geschichte und Gesellschaft 20 (1996), S. 445-468.
- Skinner, Q.: Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: History and Theory 8 (1969), S. 3-53.
- Skinner, Q.: Visions of Politics. Vol. 1: Regarding Method. Cambridge 2002.
- Stechow, E. v.: Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden 2004.
- Stratmann, H.: Lehrer werden. Berufliche Sozialisation in der Volksschullehrer-Ausbildung in Westfalen 1870-1914. Münster u.a. 2006.
- Tosch, F.: Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn 2006.
- Tröhler, D.: Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext. Bad Heilbrunn 2006.
- Tröhler, D./Oelkers, J. (Hg.): Historiography of Education: Philosophical Questions and Case Studies. In: Studies in Philosophy and Education 23 (2004), Nos. 5-6.
- Tyack, D.: Seeking Common Ground. Public Schools in a Diverse Society. Cambridge (Massachusetts), London 2003.
- Dülmen, R. v.: Historische Anthropologie. Entwicklung, Probleme, Aufgaben. Köln u. a. 2000.
- Weise-Barkowsky, G.: Filmische Quellen zu Arbeitserziehung und Berufsausbildung im Nationalsozialismus. Berlin 2002.
- Werner, M.: Moderne in der Provinz. Kulturelle Experimente im Fin de Siècle Jena. Göttingen 2003.
- White, H.: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M. 1991.
- Wulf, Chr./Göhlich, M./Zirfas, J.: Sprache, Macht, Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dies. (Hg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München 2001, S. 9-24.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Karin Priem, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
e-mail: karin.priem@ph-gmuend.de