

## BERICHTE AUS DEN SEKTIONEN

### Sektion 1 Historische Bildungsforschung

#### Allgemeines

Über die Sektion Historische Bildungsforschung wird regelmäßig im jährlich erscheinenden Rundbrief und auf der Website der Sektion berichtet (<http://www.bbf.dipf.de/hk/>), weitere Informationen über die Aktivitäten der Sektion werden auf der Website Historische Bildungsforschung Online (HBO) (<http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/>) veröffentlicht.

Redaktion des Rundbriefs: Dr. Joachim Scholz, Universität Wuppertal (E-Mail: [jscholz@uni-wuppertal.de](mailto:jscholz@uni-wuppertal.de)).

#### Vorstand

Auf der Mitgliederversammlung während der Sektionstagung in Basel (Sept. 2011) waren Vorstand und Beirat der Sektion neu zu wählen. Prof. Dr. Karin Priem schied nach vierjähriger Tätigkeit als Vorsitzende aus dem Vorstand aus. Auch an dieser Stelle sei ihr für ihre Arbeit nochmals herzlich gedankt. Zur Vorsitzenden wurden Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg), als Stellvertreterin Prof. Dr. Carola Groppe (Universität der Bundeswehr Hamburg) und als Stellvertreter und Schatzmeister Dr. Wolfgang Gippert (Universität zu Köln) gewählt. Dem Beirat gehören an: Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz), PD Dr. Gerhard Kluchert (Universität der Bundeswehr Hamburg), Dr. Jörg- W. Link (Universität Potsdam), Prof. Dr. Christine Mayer (Universität Hamburg) und Apl. Prof. Dr. Frank Tosch (Universität Potsdam).

#### Tagungen

Die Sektionstagung fand vom 16.–18. September 2011 in Basel statt (s. u. Bericht). Hierzu wird im Jahr 2012 ein Tagungsband im Klinkhardt-Verlag erscheinen. Auf der Tagung wurde der Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung an Frau Dr. Kerstin te Heesen für ihre Arbeit „Das illustrierte Flugblatt als Wissensmedium der Frühen Neuzeit“ verliehen.

*Eva Matthes (Augsburg)*

*Bericht über die Jahrestagung 2011 der Sektion: Kooperationen und Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive, Basel, 16.9.2011–18.9.2011*

Länderübergreifende professionsbezogene Netzwerke, grenzüberschreitende Kooperationen oder auch lediglich lose Zusammenarbeitsformen, Interessenverbände und berufliche Fachgesellschaften sowie Zusammenschlüsse (Lehrerverbände) sind in bildungs- und schulhistorischer Perspektive sowohl auf der individuellen Ebene als auch in institutioneller und vergleichender Hinsicht erst partiell bearbeitet und auf Grund jüngster Entwicklungen von zunehmendem Interesse. Anlässlich ihrer Jahrestagung 2011 in Basel beschäftigte sich die Sektion Historische Bildungsforschung – unter Bezugnahme auf bislang noch nicht bearbeitete Quellen – mit dem Thema der Beziehungen und Kommunikationsformen zwischen pädagogisch argumentierenden, aber auch die Außenperspektive auf Pädagogik einnehmenden Akteuren, Akteursgruppen, Institutionen und Systemen in der Geschichte der Erziehung, Bildung und Schule der vergangenen Jahrhunderte, konzentriert auf die letzten zweihundertfünfzig Jahre. Es galt, Netzwerke und ihre Funktionen in ihren Charakteristika zu fassen und deren bildungshistorische und aktuelle Relevanz zu bestimmen. Mit dem Tagungsort, in einem Dreiländereck gelegen und damit erstmals in der Geschichte der Sektion mit einer Stadt in der Schweiz als Tagungsort, erhielt das Thema seine lokale Affinität und Entsprechung. Der thematische Akzent konkretisierte sich auf vier Ebenen: der *individuellen, persönlichen Ebene*, wo es um private, halbprivate und berufliche Beziehungen geht; hinsichtlich *gruppenzentrierten Handelns*, wo es um die Zusammenarbeit von an einem Thema Interessierten geht; was bundesländer- bzw. länderübergreifende (D, A), kantonsübergreifende (CH), nationale, aber auch übernationale Initiativen im Bildungssektor angeht; mit Blick auf *internationale* Organisationen und pädagogische Initiativen, die, oft lokal verankert (beispielsweise Fürstenschulen, Internate), in den vergangenen Jahrhunderten im Bildungsbereich gegründet wurden. Die Tagungsorganisatoren verzichteten auf erwartbare thematische Gliederungen (z. B. nach Themen wie dem preußischen Schulwesen und der Reformpädagogik oder nach Epochen) in der Absicht, das Potential der Theorie über Netzwerke und ihre Methode deutlicher werden zu lassen. In Referaten und Diskussionen sollte die Fruchtbarkeit der Netzwerkanalyse in sieben Themenblöcken geprüft werden: Theorie und Methode der Netzwerkanalyse; Schulwesen, Berufsbildung, Hochschule; Bildungsreisen; Briefwechsel; Disziplingeschichte; Verbände – Konferenzen; Zeitschriften.

Systematische Perspektive

*Andreas Hoffmann-Ocon* (PH Nordwestschweiz) diskutierte eingangs den zentralen, oft verwendeten Begriff. Demzufolge kann er sowohl positiv (For-

schungsnetzwerk) als auch negativ (Terroristennetzwerk) konnotiert sein. Disziplinen und Subdisziplinen der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften sind in den letzten Jahren auf die ‚Theorieofferte Netzwerk‘ eingegangen. Auffällig ist Hoffmann-Ocon zufolge, dass die Verhältnisbestimmung, die Nähe und Distanz von Disziplinen zur Netzwerkidee unterschiedlich ausfällt. Netzwerkanalyse falle historisch zusammen mit dem vor allem in den USA entstandenen Interesse für Soziometrie und Sozialanthropologie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In dieser Etablierungsphase widmeten sich praxisrelevante Studien den sozialen Strukturen in neu entstehenden Arbeitersiedlungen. Ende der 1960er Jahre wurde an der Universität Harvard die relationale Perspektive in den Sozialwissenschaften – eher empirisch-quantitativ – fundiert. Die Netzwerkforschung etablierte sich nun schnell in der Soziologie, der Wirtschafts- und Politikwissenschaft und langsamer in der Geschichte- und der Erziehungswissenschaft. Im deutschsprachigen Raum wurde das Netzwerk-Paradigma Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre virulent. Später schlossen sich vor allem familiensoziologische Studien an, die oftmals auf dem Konzept des ‚Sozialkapitals‘ beruhten. Insgesamt, so Hoffmann-Ocons Fazit, darf der außer- und innerwissenschaftliche Erfolg der Netzwerk-Semantik nicht darüber hinwegtäuschen, dass zumindest in der Sozialwissenschaft Unsicherheit darüber herrscht, welche analytische Tiefenschärfe dem Begriff zukommt. Dies gilt ebenso für den Netzwerkbegriff in der historischen Bildungsforschung, wo sich zunächst die Frage stellt, ob ein bestimmtes bildungsgeschichtliches Phänomen, eine weitere bildungshistorische Methode oder ein theoretischer Zugang angesprochen sei. In theoretischer Sicht stellen sich mit dem Blick auf den soziologischen, den historischen und den erziehungswissenschaftlichen Zugang Anschlussfragen etwa nach der Tauglichkeit des Netzwerkgedankens als gesellschaftstheoretischem Paradigma und nach etwaigen Mitnahmeeffekten für die historische Bildungsforschung.

In seinem Einführungsreferat verwies *Georg Kreis* (Universität Basel) darauf, dass Netzwerke „schon immer“ existiert haben. Mit dem Hinzukommen des Begriffs seien aber mehr Netzwerke entdeckt worden, auch solche, die es nicht gebe. Mit einem Verweis auf die ‚Netzwerke‘ Isaak Iselins und Heinrich Pestalozzis problematisierte Kreis die Anwendung des Konzepts auf historische Sachverhalte. *Marten Düring* (Universität Essen) fokussierte auf die Potentiale der Sozialen Netzwerkanalyse als Theorie und Methode in den historischen Wissenschaften. Dort ermögliche sie die Erforschung und Beschreibung von komplexen sozialen Systemen (z. B. Organisations- und Zitationsbeziehungen, Mitgliedschaften, Briefwechsel, Kreditvergaben, Widerstandsleistungen, wissenschaftliche Kollaborationen). Düring betont, der Netzwerkansatz rücke die Bedeutung von Sozialbeziehungen in den Vorder-

grund und ermögliche es, diese vogelperspektivisch zu betrachten, zu systematisieren, zu visualisieren (Netzwerkkarten, Graphen) und zu analysieren.

Schulwesen, Berufsbildung, Hochschule

*Martin Holý* (Tschechische Akademie der Wissenschaften, Prag) konzentrierte sich auf die Beziehung zwischen der Erziehung und Bildung des Adels, die sich im 16. und frühen 17. Jahrhundert durchsetzte, und skizzierte den Einbezug der tschechischen Nobilität in die zeitgenössischen europäischen intellektuellen Netzwerke (Kontakte mit Gelehrten aus dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation, der Schweiz, Frankreichs, Englands und den Niederlanden). *Johanna Goldbeck* (Universität Potsdam) stellte das Projekt „Das Besucherbuch der Reckahner Modellschule“ vor, einer „Schlüsselquelle für europaweite Netzwerke im Zeitalter der Aufklärung“. Über die Quellenanalyse hinaus fragte sie mithilfe des Netzwerkansatzes nach der Bedeutung der Rochow'schen Modellschule innerhalb der europaweit wirksamen Netzwerke der Aufklärung. Damit eröffneten sich Aussagen zur Wirkung der Rochow'schen Pädagogik aufgrund der Rezeption der Besucher in Reckahn. *Frank Tosch* (Universität Potsdam) fragte vor dem Hintergrund der biographischen Stationen Karl Reinhardts, des Leiters des Städtischen Gymnasiums in Frankfurt, und dessen personellen, institutionellen, bildungspolitischen, administrativen und didaktischen Beziehungen und Netzen nach dem Erfolg des Frankfurter Modells der Schulorganisation, insbesondere nach jenen Netzwerkfaktoren, die dazu beigetragen haben, dass nach 1892 aus einem zunächst lokalen Schulversuch binnen dreier Jahrzehnte ein strukturelles Reformmodell in Preußen entstanden war, das bis zum Ende des Kaiserreichs zum ‚Marktführer‘ höherer Schulen avancierte. *Esther Berner* (Universität Zürich) schilderte, wie sich in der Schweiz die professionelle Berufsberatung, Tests und Ausleseverfahren aufgrund des Zusammenwirkens mehrerer Akteure bzw. Akteursgruppen und Institutionen herausgebildet haben. *Carola Groppe* (Universität Hamburg) verband die institutionellen und fachbezogenen Reformen an den preußischen Hochschulen mit einer Analyse der Personal- und Berufungspolitik von Carl Heinrich Becker (1876–1933), von 1919 bis 1925 Staatssekretär im preußischen Kultusministerium, 1921 und 1925 bis 1930 Kultusminister. Dessen Personal- und Berufungspolitik stand in engem Bezug zu Netzwerken, die Becker aufgrund seiner großbürgerlichen Herkunft besaß. Groppe untersuchte mithilfe von Netzwerkanalysen die Becker'sche Berufungspraxis und interpretierte sie als Teil einer Hochschulpolitik, die neben Strukturreformen insbesondere auf die inhaltliche Umgestaltung von Forschung und Lehre (Weltanschauung und Wertevermittlung als Teil der Wissenschaft) abzielte. Anhand der Archivakten analysierte *Verena Stürmer* (Universität Würzburg) das Netzwerk, das in der DDR

monopolhaft die Entwicklung von Erstlesebüchern betrieb. Ihr Fokus lag auf der Identifizierung der für die Entwicklung und Zulassung der Fibel maßgeblichen individuellen und kollektiven Netzwerkakteure. Bezogen auf den diachronen Verlauf identifizierte sie zeitlich stabile und instabile personelle Überschneidungen zwischen den Akteursgruppen, die erkennen lassen, wie komplex das Netzwerk gewesen ist. Ausgehend von dieser Netzwerkanalyse schloss sie auf die Aushandlungsprozesse über die inhaltlichen Gestaltungselemente der Fibel zwischen den Beteiligten. Vor dem Hintergrund, dass die von den US-amerikanischen Streitkräften nach dem Zweiten Weltkrieg besetzten Gebiete sich in etlichen deutschen Städten zu dauerhaften Stationierungsorten entwickelten, dass ihre Infrastruktur wuchs, US-amerikanische Gemeinden entstanden, innerhalb derer auch Schulen für die Kinder der Militärangehörigen gegründet wurden, diskutierte *Simone Gutwerk* (Universität Würzburg) die inhaltliche Ausgestaltung der Programmkonzeption, also die historische Konzeption des Programms in den Jahren 1946 bis 1970, die sie mittels historisch-hermeneutischer Quellenforschung rekonstruiert hat.

*Christoph Schindler* (DIPF, Frankfurt) stellte eine webbasierte Forschungsumgebung vor, welche die kollaborative, kooperative Erforschung von Netzwerken in der Bildungsforschung unterstützen soll. Angesichts der zunehmend digitalisiert vorliegenden Materialien und Quellen bieten virtuelle Forschungsumgebungen nach Schindler Instrumentarien zum kollaborativen Kodieren und Analysieren in räumlich verteilten Forschungszusammenhängen. Diese virtuelle Forschungsumgebung wird zunächst exemplarisch und unter Verwendung digitalisierter Nachschlagewerke der *Scripta Paedagogica Online* der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) umgesetzt. Die Zusammenarbeit mit Bildungshistorikerinnen und Bildungshistorikern stellt dabei sicher, dass sie in konkreter Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis entsteht. So lassen sich Anforderungen aus der Forschung iterativ umsetzen (flexible Anpassung der Klassifikationen, Integration von Qualitätsprüfungsverfahren unterschiedliche Visualisierungen von Ergebnissen in Listen, Tabellen, Diagrammen, Landkarten). *Marcelo Caruso* (Humboldt Universität Berlin) verortete den Begriff in einer mittleren Position zwischen starren Gebilden wie Klasse oder Schicht und den zufälligen, schwer zu erfassenden Alltagskontakten und erscheint damit vielen Forschern als angemessener Erklärungsansatz zur Beschreibung der Entstehung und von Veränderungen sozialer Beziehungen im Kontext medial ermöglichter, globaler Kommunikationen. Darum lenkt die Frage der Formalisierung von Netzwerken und der daraus entstehenden Verbindungen zum Staat und anderen Organisationen den Blick der historischen Netzwerkforschung auf Prozesse der Musterbildung und der geordneten Verdichtung von Verbindungen. Anhand der Übernahme und Einverleibung kleinerer Netzwerke in eine zentrali-

sierte Institution der geordneten Lehrerausbildung (*Escuela Normal Central*) in Madrid im Jahr 1840 analysierte Caruso eine Dynamik der Formalisierung von Beziehungen – bedingt durch den Umstand, dass bei Erlass der allgemeinen Schulpflicht (1857) diese Normalschule eine unangefochtene Stellung als Ort der Zentralisierung von Innovationen errungen hatte. *Andreas Pehnke* (Universität Greifswald) fragte, warum die Chemnitzer Versuchsklassenarbeit an staatlichen Regelschulen von 1912 bis 1914 zu dem Ergebnis führte, dass seit Ostern 1914 sämtliche fünfzig Chemnitzer Volksschulen nach dem zuvor erfolgreich erprobten Unterrichtsreformmodell arbeiteten, während die zeitgleich in Leipzig und in Dresden sehr viel umfangreicher durchgeführte Versuchsklassenarbeit in der kommunalen und ministeriellen Schulaufsicht auf eine sehr eingeschränkte Resonanz stieß. Sein Fazit: Die netzwerkabgesicherten Petitionen, Anträge und Eingaben führten seitens der ministeriellen Schulaufsicht zu einem bemerkenswerten Entgegenkommen. Dem Netzwerk war es zu verdanken, dass parteipolitische und ideologische Zwänge im Interesse des Voranbringens von Schulreforminitiativen weitgehend unterblieben.

#### Disziplingeschichte

*Dayana Lau* (Universität Halle-Wittenberg) unterstellte, die Entwicklung der deutschen Sozialen Arbeit sei in ihrer Gründungsphase nur nachvollziehbar, berücksichtige man den zeitgenössischen Dialog mit der US-amerikanischen Sozialen Arbeit und deren Rezeption in Deutschland. So bemühte sich die frühe Soziale Arbeit um eine sozialwissenschaftliche Grundlage ihrer Methoden und orientierte sich an den Verfahren der Chicagoer Schule der Soziologie, deren Verfahren sie für die Praxis Sozialer Arbeit nutzbar machte, was sich schließlich in einer Sicht der Sozialen Arbeit als *case work* niederschlug. *Peter Kauder* (Universität Dortmund) erwartet, auf der Basis bisheriger Arbeiten zur Nohl-, zur Blankertz- und zur Petzelt-Schule, dass wissenschaftliche Schulen sich insofern von anderen wissenschaftlichen Netzwerken unterscheiden, als sie altershierarchisch, wissenshierarchisch und statushierarchisch ausgelegt sind, über informelle Aufnahme rituale verfügen und ein Schulprogramm existiert. Er fragte danach, inwieweit sich die wenigen nachweislich vorhandenen wissenschaftlichen Schulen der Erziehungswissenschaft strukturell bestimmen und von anderen wissenschaftlichen Netzwerken (z. B. der DGfE, ihren Kommissionen) abgrenzen lassen. *Atsushi Suzuki* (Hyogo University, Japan) beschäftigte sich anhand der Analyse von Zeitschriften mit der Rekonstruktion innerer Wirkungsbeziehungen und der Frage nach Personenkonstellationen, die auf dem japanischen Interesse an deutscher Erziehungswissenschaft begründet sind. Darüberhinaus befasste er sich mit dem Zustandekommen japanisch-deutscher Beziehungen in der Er-

ziehungswissenschaft und diskutierte die Bedeutung, welche der nach dem Jahr 2000 tendenziell verstärkten Amerikanisierung für die Tradition der philosophischen Erziehungswissenschaft in Japan zugekommen ist.

#### Zeitschriften

Der Ausgangspunkt *Klemens Ketelhuts* (Universität Halle-Wittenberg) lag in der Annahme, dass funktionierende Netzwerke reformpädagogische Bemühungen und ihr Gelingen begünstigt haben. Als Beispiel zog er Berthold Otto und sein Umfeld heran, indem er zunächst methodologisch überlegte, wie das Feld der Netzwerkforschung zu untersuchen sei, ferner welche Aspekte für die Auseinandersetzung mit der Fragestellung bedeutsam und wie diese für die Rekonstruktion des reformpädagogischen Netzwerks um Berthold Otto fruchtbar zu machen seien. Zu diesem Zweck wurden die Zeitschriften, die Berthold Otto edierte, und die Tagungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehung als Anbahnungsplattform und Medium von Netzwerken interpretiert und als entstehende und sich verändernde Kooperationen rekonstruiert und dargestellt. *Michaela Vogt* (Universität Würzburg) ging der Professionspublizistik unter den politischen Systembedingungen der DDR anhand des Beispiels der Zeitschrift „Die Unterstufe“ nach. Anhand der analysierten Archivakten durchleuchtete sie Kooperations- und Kommunikationsprozesse der Zeitschriftenredaktion. Eine solche methodologisch fundierte und strukturierte Analyse der Zeitschrift im Sinne eines Dispositivs als auch die Aufschlüsselung der entsprechenden diskursiven Praktiken aufgrund archivierter Dokumente sind bislang in der bildungshistorischen Forschung zur DDR unberücksichtigt geblieben. *Christiane Griese* (Technische Universität Berlin) unterstellte mit Blick auf das Beispiel PAEDForum, dass sich in einem Zeitschriften-Netzwerk, das in der Öffentlichkeit über die Präsentation ausgewählter Inhalte und Standpunkte im Periodikum sichtbar wird, auch Fachdebatten und Theorieentwicklung ablesen lassen. Sie befasste sich mit der Frage, wie sich über Inhalte ein bestimmtes interessen- und standpunktgeleitetes gruppencentriertes Handeln dokumentieren lässt. Mit der Auswertung von Quellen zur Redaktion bzw. zur Herausgeberschaft von PAEDForum machte sie ein (außer-)universitäres, informelles und zugleich überregionales, punktuell internationales Netzwerk kenntlich.

#### Verbände und Konferenzen

*Matthias Blum* (Freie Universität Berlin) beschrieb die Fortbildung katholischer Priester im Bistum Konstanz des 19. Jahrhunderts, die damals ganz in der Tradition der katholischen Aufklärung stand. Dabei spiegelten Überlegungen, wonach sich „Seelsorger-Tugenden nicht mit dem schwarzen Rock anziehen lassen“, dass „der Geistliche gebildet werden muss“, dass man

„lieber gar keine Geistlichen als geistesträge Ignoranten“ hätte und dass die Katholiken „keine Idioten auf dem Gebiet der Erziehung bleiben dürfen“, ein neues katholisches Bildungsverständnis wider. *Lucien Criblez* (Universität Zürich) schilderte überkantonale Netzwerke im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz, welche hinsichtlich des Auf- und Ausbaus der Schulen aller Stufen besonders relevant gewesen sind. Dies gilt Criblez zufolge insbesondere für das 19. Jahrhundert, jene Zeit, in der die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (gegründet 1897) als interkantonales Deliberationsforum noch nicht bestand. Criblez verwies auf das für gesamtschweizerische volkswirtschaftliche, soziale und pädagogische Debatten in der Schweiz im 19. Jahrhundert wohl wichtigste Netzwerk, die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG; gegründet 1810), gleichzeitig Diskussionsforum, Ort gemeinsamer Initiativen und Innovationsagentur. *Steffi Koslowski* (Reinbek) zeichnete die 1921 von Beatrice Ensor, Elisabeth Rotten und Adolphe Ferrière in Calais zur Förderung der Neuen Erziehung gegründete New Education Fellowship (NEF) als eine sich zu einer global agierenden Vereinigung ausdifferenzierende Organisationsstruktur nach. Als Teil eines Internationalisierungsprozesses im pädagogischen Bereich realisierte die NEF über Konferenzen und Zeitschriften einen internationalen und interdisziplinären Austausch, der zentrale Figuren der sich konstituierenden und institutionalisierenden Fachdisziplinen Pädagogik und Psychologie und reformorientierte Praktiker zusammenführte. Sie fragte nach konkreten Kooperationsformen, -partnern und -ergebnissen der NEF. Anhand von Primärquellen (Zeitschriften der deutschen reformpädagogischen Lehrerschaft in der Tschechoslowakei) stellte *Tomas Kasper* (Universität Liberec) die Haupttendenzen und Diskurse in den deutschen reformpädagogischen Vereinen in der Tschechoslowakei im Zeitraum 1918 bis 1938 dar. Sein Blick richtete sich auf die Diskussion in den Vereinen (Freie Arbeitsgemeinschaft deutscher Volksschullehrer und Bürgerschullehrer, Deutscher Arbeitskreis für Neugestaltung der Erziehung in der Tschechoslowakei, Deutscher Lehrerbund im tschechoslowakischen Staate). *Karin Manz* (Universität Zürich) beschäftigte sich mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), einer Organisation, der aufgrund ihrer Stellung und Funktion im Politikbetrieb Netzwerkcharakter zuzusprechen sei. So habe die EDK qua Auftrag des ersten Statuts vom 27. Juli 1898 ausschließlich als Netzwerk funktioniert. Sie diene als Diskussionsplattform und Ort des Austauschs und sollte unter den Erziehungsdirektoren Konsens schaffen. Doch erst seit der stärkeren organisationalen Strukturierung und der Erweiterung ihrer Kompetenz als Organ des Schulkonkordats von 1970 wurde sie Manz zufolge zu einer nationalen Institution im schweizerischen Bildungsbereich.

#### Bildungsreisen

*Sylvia Kesper-Biermann* (Universität Paderborn) beschäftigte sich mit pädagogischen Reisen, d. h. dem Besuch von Lehr- und Bildungsanstalten innerhalb des deutschsprachigen Raums durch Schulfachleute im 19. Jahrhundert. Solche Reisen fanden staaten- bzw. länderübergreifend statt, dienten vornehmlich der Informationsbeschaffung sowie dem Transfer dieses Wissens und standen häufig im Zusammenhang mit Bildungsreformen in einzelnen Territorien. Sie bildeten, so die Hypothese Kesper-Biermanns, ein wesentliches Element staatenübergreifender Kommunikation und Netzwerkbildung bzw. -stabilisierung im Schulwesen zwischen 1800 und 1918. *Toshiko Ito* (Universität Mie, Japan) stellte die Zusammenarbeit zwischen dem Berner Lebensreformer Werner Zimmermann (1893–1982) und Kuniyoshi Obara (1889–1977) sowie dessen Landerziehungsheim in Japan dar und erörterte, inwieweit es Zimmermann gelang, im deutschsprachigen Raum eine Gefolgschaft für Obaras Erziehungsideal zu begründen.

#### Briefwechsel

*Barbara Caluori*, *Rebeka Horlacher* (beide Universität Zürich) und *Daniel Tröhler* (Université du Luxembourg) schilderten anhand eines Beispiels – dem großen Erfolg der Subskription für die Gesammelten Werke Pestalozzis (1816/1817) – ein Netzwerk, welches aus einflussreichen und zahlungskräftigen Exponenten der europäischen Restauration bestand. Die Netzwerkperspektive erhellte, wie und über welche Schaltstellen sich das Netzwerk der Subskribenten organisierte. *Daniela Bartholome* und *Franz Hespe* (beide Universität Braunschweig) definierten den Briefnachlass Friedrich Paulsens (1846–1908) als nationales und transatlantisches Netzwerk. Mit der Erschließung von bisher unbekanntem Quellenbeständen – dem im Nachlass vorhandenen Briefbestand (1.400 Korrespondenzpartner, ca. 12.000 Einzelstücke mit 35.000 Seiten) – lassen sich offene Fragen dazu heute auf einer stark erweiterten Datengrundlage bearbeiten. Im Zentrum der Analysen dieses (DFG-geförderten) Forschungsprojekts steht die milieubezogene Rekonstruktion eines Netzwerks bildungspolitischer und kulturphilosophischer Ideen, Personen und Denkformen im Kaiserreich unter Berücksichtigung der nationalen und der internationalen Wirkungsgeschichte. *Edith Glaser* (Universität Kassel) untersuchte das Briefnetzwerk Wilhelm Flitners. In dessen Korrespondenz aus den Jahren 1919 bis 1926 (550 ausgewählte Briefe) schneiden sich nach Edith Glaser mehrere Netzwerkebenen: die persönliche Kommunikation mit Freunden aus der gemeinsamen Studienzeit in Jena, der gruppenzentrierte Austausch mit jüngeren und älteren Kollegen aus der Erwachsenenbildung und die disziplinorientierte Verständigung über die Etablierung der Zeitschrift „Die Erziehung“. Diese Netzwerkebenen und ihre Knoten-

punkte rekonstruierte Glaser, bevor sie in einem zweiten Schritt zur Debatte stellte, ob die soziale Netzwerkanalyse für eine biographisch orientierte Disziplingeschichtsschreibung eine notwendige Vorarbeit darstelle, um *Denkkollektive und Denkstile* (im Sinne Ludwik Flecks) weiter zu identifizieren.

#### Ein Fazit

Ein erster Aspekt: Wer in bildungshistorischen Projekten mit Netzwerken arbeitet, setzt reflektiert ein Instrument ein, das Einsicht in Beziehungen zwischen Personen, Sachverhalten, Orten, Manifestationen verspricht. Schon da stellt sich die Frage des Vorgehens: Ein Netzwerk muss man konstruieren, indem man es einer Gruppe, wir greifen ein Beispiel heraus: einer Gruppe von Personen gleichsam als These unterschiebt, und dann zu zeigen hat, dass es existiert. Netzwerke, so vermutet man zuerst einmal, sind mittels der Quellen als existierend zu belegen. Es gilt also zu beweisen, dass diese oder jene Gruppe oder Begebenheit, dieser oder jener Sachverhalt als Netzwerk zu etikettieren ist. Netzwerkanalyse besteht dann darin, die Bezüge zwischen Knoten und Kanten zu beschreiben, die Stärke der Beziehungen zwischen den Knoten und deren Art zu illustrieren und die Funktionen von Knoten sowie die Stärke der Kanten zu erklären. Zu fragen ist, inwieweit solche Beschreibungen über die bekannten, herkömmlichen biographisch-historischen Ansätze hinausreichen. In einigen Vorträgen haben wir beobachtet, dass der systematische Nachweis von Netzverbindungen und Knoten den traditionellen personengeschichtlichen Ansatz deutlich erweitert. Wenn dann in einem Netzwerk noch die Chronoebene sichtbar gemacht werden könnte, bringt dies einen Zusatzgewinn, insofern erklärbar würde, wie sich Netzwerke in der Zeit verändern. Netzwerkanalyse ist also Arbeitsinstrument einer personen-, institutionen-, real- oder mentalitätsgeschichtlich vorgehenden historischen Bildungsforschung, die sich mit dieser empirisch akzentuierten Herangehensweise eines bislang oft zu wenig beachteten Aspekts der Bildungsgeschichte vergewissert, indem sie dessen Existenz, das Netzwerk, zunächst vermutet, anhand der Quellen nachzuweisen versucht, in seinen Eigenschaften näher bestimmt und dann daraus anderweitig unzugängliche Erkenntnisse über Positionen von Personen, über Dazugehören oder Ausgeschlossenheit ableitet. Die Fruchtbarkeit des Ansatzes ist weiterhin in Einzelstudien zu belegen.

Ein zweiter Aspekt: Ein gutes Objekt für eine solche Herangehensweise stellt die Stadt Genf als pädagogisches Biotop zu Beginn des 20. Jahrhunderts dar. Dort findet sich ein Lebens- und Arbeitsraum von schulreformerisch aktiven Persönlichkeiten, bildungspolitisch gleichlautenden Absichten, schuladministrativer Unterstützung, Support der Lehrervereine und reformfreundlicher Eltern, zunächst ein kleines Chaos an vielfältigen Institutionen um Personen wie Bovet, Flournoy, Claparède, Ferrière, Dottrens, Descoedres,

Dalcroze, später Piaget, das, so ist zu vermuten, mittels des Konstrukts Netzwerk besser zu erklären ist als mit dem Begriff pädagogisches Laboratorium oder pädagogisches Zentrum. Zu erklären wären dann jeweils auch die Ausnahmen, die Gegenläufigkeiten oder jene Knoten, die zwar zum Netz gehören, aber oft im Netz gegen den Stachel löcken, ohne dass sie aus dem Netz entfernt würden. Zu erklären wäre aufgrund der Netzwerkanalyse, welche Mindestbedingungen etwa für eine Schulreform bestehen müssen, und zu erklären wäre, weshalb ein Netz wie dieses zerfällt oder andere neue Knoten wichtiger werden, hier zum Beispiel jenes von Célestin Freinet in Südfrankreich oder jenes von Ovide Decroly in Belgien. Und wie steht es mit der Erklärungskraft von Netzwerken, was emotionale oder soziale Bezüge zwischen den Knoten und längs der Kanten betrifft? Wiederum das Beispiel Genfs: Flournoy war der um vieles ältere Cousin von Claparède Piaget, lernte in Neuchâtel die Familie Bovets kennen; Ferrière war Lehrer in Haubinda bei Lietz und ein guter Freund Freinets; Dalcroze war als Musiker und Komponist der Freund vieler Genfer; Piaget kam 1925 in ein ‚Nest‘ der *éducation nouvelle* nach Genf, er hat sich zwingend für die *éducation nouvelle* entscheiden müssen; Dottrens war Schulinspektor in Genf, zugleich Professor in Lausanne und Dozent am Institut Jean-Jacques Rousseau sowie Leiter der Versuchsschule *Ecole du Mail*; Malche war Kulturminister und setzte sich für die *éducation nouvelle* ein. Bislang wurde das reformpädagogische Zentrum Genf des beginnenden 20. Jahrhunderts nicht als Netzwerk beschrieben. Wir vermuten, hier zeitigte die Netzwerkanalyse über die bisherigen Forschungsergebnisse hinausweisende, zusätzliche Ergebnisse.

Ein dritter Aspekt: Wenn die Methode, das Instrument, zu einer Quantifizierungseuphorie führt, wäre dies nachvollziehbar. Wir haben jedoch nichts gegen den Versuch einzuwenden, Knoten und Kanten zu gewichten. Wer ein Instrument anwendet, hat zu belegen, dass es valide Erkenntnisse liefert, die über den bisherigen Wissensstand hinausreichen, also einen Zugewinn bildungshistorischen Wissens erlauben. Allerdings sollten wir jetzt nicht versuchen, über jeden bildungshistorischen Sachverhalt ein Netz zu legen. Als Forschungsansatz sind der Ansatz des Netzwerks und jener der Netzwerkanalyse, bei allen anlässlich der Jahrestagung aufgeworfenen Fragen, geeignet, zu neuen Erkenntnissen zu führen, nicht zuletzt deshalb, weil damit begriffsgeschichtliche, personengeschichtliche, ideengeschichtliche, institutionengeschichtliche und mentalitätsgeschichtliche Herangehensweisen der Historischen Bildungsforschung zu verbinden sind. Wer weiß: Vielleicht ersetzen die Bildungshistoriker den Begriff *Netzwerk* um jenen eines *Instruments zur Identifizierung von Denkkollektiven und ihren Denkstilen* (so Edith Glaser auf der Jahrestagung 2011).

*Hans-Ulrich Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon, Peter Metz*

ISCHE

*International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 34), Society for the History of Children and Youth (SHCY), Disability History Association (DHA)*

*Joint conference "Internationalization in Education (18th-20th Centuries)", University of Geneva, June 27–30, 2012*

Contemporary historiography shows a renewed interest in phenomena of transfer, circulation, diffusion, flux and exchange among different spheres. Notions such as internationalization, globalization and others are used to describe these phenomena. Placing these concepts in their historical and theoretical frameworks, the aim of this conference is to examine the processes that they designate in the field of education. What is diffused, exchanged, transferred? Are these movements linear, circular or deferred? Transcending national borders, how do actors, networks and institutions mediate educational knowledge and practice? In what social and historical conditions do these mediations take place? What are the constraints and the forces – economic, political, cultural, geographic – that structure these exchanges? Who are the principal beneficiaries of the processes of internationalization? What dynamics of emancipation, exclusion, resistance are produced during global exchanges?

Under various forms and rhythms, these phenomena concern all levels of education, individual and collective actors, as well as spheres of extracurricular activity. They can be discerned in systems, models, theories, curricula and institutions as well as in educational practice. New dialectical relationships are developing between internationalism and nationalism, homogeneity and hybridization, universalism and particularism, openness and withdrawal, solidarity and exclusion; they involve a redefinition of educational knowledge, practice and discourse. These long-term phenomena take the form of specific configurations depending on historical and geographic contexts. An example is the way in which the universalist project of the Enlightenment was produced, spread, received, contradicted and retranslated in different parts of the world.

The conference calls upon scholars to contribute by exploring the international dimensions of their areas of study. We will encourage comparative, transnational and entangled approaches to the history of education, the history of childhood and youth and to the history of disabilities. The organizing committee will particularly welcome contributions that theorize areas of study, and their inter-relationships, using concepts of class, gender, race and ethnicity. Deadline for submissions was November 30th, 2011. Further information: <<http://cms2.unige.ch/ische34-shcy-dha/>>.

*Christine Mayer (Hamburg)*

*Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte*

Tagungsbericht

13. Tagung der AVE, 9.–11. November 2011, Universität Bielefeld, Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) zum Thema „Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis“. Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Stephanie Hellekamps (Universität Münster), Maître de Conférences Dr. Jean-Luc Le Cam (Université de Bretagne occidentale Brest), Prof. Dr. Anne Conrad (Universität Saarbrücken).

Im Mittelpunkt der Tagung stand der Versuch, den Praktiken des frühneuzeitlichen Unterrichts auf dem Weg über seine Medien auf die Spur zu kommen. Einleitend diagnostizierten Stephanie Hellekamps (Münster) und Jean Luc Le Cam (Brest) eine erhebliche Beeinträchtigung der einschlägigen Forschung durch Überlieferungsprobleme: Schulbücher und Unterrichtstexte unterlagen in erheblichem Maß dem Verschleiß, über die Anwendungszusammenhänge der wenigen überlieferten Texte ist so gut wie nichts bekannt. Die Leitfragen der Veranstalter richteten sich daher zum einen auf die Medien selbst: Welche Texte las man im Unterricht, wie wurde die Lektüre angeleitet und unterstützt? Wie gestaltete sich der Textgebrauch in Unterricht und Praxis? Wie verhielten sich die mündlichen und schriftlichen Unterrichtsanteile zueinander? Kann man über eine Analyse der Unterrichtsmaterialien zu den tatsächlichen Lektürepraktiken gelangen? Lassen sich Unterschiede zwischen den zeitgenössischen Unterrichtstheorien und der tatsächlichen Anwendungspraxis ermitteln? Und schließlich: Wie gestaltete sich der Produktionsprozess der Lehrmaterialien? Welche Verfahrensroutinen waren zu ihrer Einführung notwendig? Können die Distributionswege und die Rolle der örtlichen Offizinen analysiert werden?

Sektion 1 stellte „Schulbücher und Lektüren im Spätmittelalter und an der Schwelle der Neuzeit“ vor. *Michael Baldzuhn* (Hamburg) sprach über „Ritual – Didaktik – Textphilologie: Zu Konzeption und Gebrauch spätmittelalterlicher Lehrbücher für den Lateinunterricht“. Das überlieferte Bildmaterial, so der Referent, zeige eine idealtypische Darstellung von Buchverwendung im Unterricht, die vermutlich wenig mit der Realität zu tun habe. Auf den drei Ebenen „Konzeption des Unterrichts, zeitgenössische Selbstbeschreibung, praktische Verwendung“ ging er der Frage nach, wie weit die schriftlichen Texte auf mündlichen Gebrauch zugeschnitten waren und welche Spuren dieser wiederum in der Schriftlichkeit zurückließ. Dies führte zu sehr differenzierten Einsichten in die Wechselbeziehung zwischen Lehrmaterialien und Unterrichtsmodellen und zu der ernüchternden Erkenntnis, dass das Diktat bereits als avancierte Form auch des höheren Schulunterrichts dieser Epoche anzusehen ist. *Hans Rudolf Velten* (Berlin) stellte als „Frühe

Lese- und Schreiblernbücher des 16. Jahrhunderts: Valentin Ickelsamers ‚Die rechte weis, aufs kürztzist lesen zu lernen‘ (1527) und ‚Teutsche Grammatica‘ (1534)“ vor. Diese Werke bedeuteten nicht nur methodisch einen Traditionsbruch (Lautiermethode vs. Buchstabiermethode, Distanzierung von Methodik und Grammatik des Lateinunterrichts), sondern bedienten darüber hinaus außerschulische und autodidaktische Lernsituationen und stellten den Sprach- und Grammatikunterricht über eine bloße Kulturtechnik hinaus in allgemeinbildende und transzendente Zusammenhänge.

Sektion 2 hatte „Schulbücher und Lektüren im Sekundarunterricht des 17. Jahrhunderts und frühen 18. Jahrhunderts“ zum Thema. *Martin Holý* (Prag) präsentierte „Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis an böhmischen Lateinschulen des 16. und frühen 17. Jahrhunderts“. Das landesweit dichte Netz der zumeist städtischen niederen Lateinschulen deckte angesichts eines Mangels anderer öffentlicher Elementarschulen in Böhmen und Mähren auch den Elementarunterricht ab; es existierten Fibeln in lateinischer, deutscher und tschechischer Sprache. Unterrichtet wurde erwartungsgemäß mit Fibel, Katechismus und Klassikern der alten Sprachen; spezielle Bildungsprogramme vertraten die Jesuitengymnasien. In der Regel erfüllten die Lateinschulen jedoch die Bildungsanforderungen der Stadtbewohner, ohne dass für diese ein zusätzlicher Universitätsbesuch erforderlich wurde. *Jean-Luc Le Cam* (Brest) stellte „Schulbücher zwischen Vorschrift, Angebot und Gebrauch am Beispiel des braunschweigischen Gelehrtenschulwesens im 17. Jahrhundert“ vor. Auch bei dieser Fragestellung erwiesen sich die von Le Cam intensiv genutzten Schrader’schen Inspektionsberichte des 17. Jahrhunderts für das Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel als wertvolle Quelle, kritisierten sie doch eine zum Teil unzweckmäßige Anschaffung von Schulbüchern, die nicht zu den Lehrplänen passten, und wiesen auf diesem Weg auf die Differenzen zwischen Lehrtheorie und schulischer Praxis hin. Als Einflussfaktoren des Schulbuchgebrauchs wirkten die Vorgaben der Lehrer, die Beschaffungspraktiken der Schüler, aber auch unterschiedliche Unterrichtsprogramme auf Grund differierender theologischer Präferenzen selbst innerhalb kleiner Territorien (Stadt Braunschweig, Universität Helmstedt) sowie der landesherrlichen merkantilistischen Druckereipolitik. *Stephanie Hellekamps* (Münster) referierte zur „Didaktik der Frühaufklärung anhand der Schulbücher und Lektüren für den Philosophieunterricht am Soester Gymnasium zu Beginn des 18. Jahrhunderts“. Die Unterrichtspraxis zweier Philosophiedozenten erlaubte ihr, ein Paradebeispiel der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ zu demonstrieren: Während Justus Wesselus Rumpaeus (1676–1730) autoritätsgestützte Thesen vertrat, die in vorformulierten Reproduktionsvorgängen internalisiert werden sollten, inhaltlich wie methodisch orthodox blieb und damit die tradierte Soester Norm bis in die erste

Hälfte des 18. Jahrhunderts fortsetzte, repräsentierte der ältere Descartes-Anhänger Johann Gottfried Marci (1666–1729) ein verändertes gelehrtes Selbstverständnis, das die kritische Aneignung des Wissens durch Lektüre und das Schreiben als reflexiven Prozess seitens der Schüler definierte. Die an Descartes orientierte Didaxe entsprach einer gewandelten Konzeption des gelehrten Unterrichts, blieb aber in Soest vorerst Episode.

Sektion 3 widmete sich unter dem Titel „Pratiques pédagogiques et usage de la littérature à la cour et dans la noblesse“ dem Gebrauch pädagogischer Literatur in französischen Hof- und Adelskreisen. *Sylvène Edouard* (Lyon) stellte in ihrem Vortrag „Le prince et les livres savants. Pratiques pédagogiques à la cour au milieu du XVIe siècle“ die Lektüren Maria Stuarts pour „acquérir de la doctrine“ (1554–1555) vor. Mit insgesamt 64 in pädagogischem Auftrag verfassten lateinischen Briefen informierte die damals elfjährige Maria Stuart ihre Korrespondenten über ihre Pflichtlektüren, die das pädagogische Repertoire einer katholischen Fürstin des 16. Jahrhunderts repräsentierten, wie man es auch von Maria Tudor kennt. *Pascale Mormiche* (Versailles – Saint Quentin en Yvelines) sprach über „Livres scolaires et lectures dans la pratique d’enseignement des princes français (XVIIe siècle – 1750)“. Hier erlaubte die Überlieferung der fürstlichen Bibliothekskataloge und Ausleihlisten Ludwigs XV. und seines früh verstorbenen Sohnes differenzierte Einblicke sowohl in die didaktischen Absichten der Prinzenenerzieher als auch in die unterschiedlichen Lektüregewohnheiten von Vater und Sohn und die sich wandelnden Tendenzen des Zeitgeschmacks. Eine beeindruckende Sammlung von Inventaren und Bibliothekskatalogen, aber auch Rechnungen, Lehr- und Stundenpläne konnte *Dominique Picco* (Bordeaux) bei ihrer Studie über „Livres et lectures pour demoiselles. L’exemple de Saint-Cyr (fin XVIIe-1750)“ auswerten. Die durch Mme. de Maintenon begründete Erziehungseinrichtung für verarmte Töchter des französischen Adels wurde von ihrer Stifterin auch hinsichtlich der Auswahl der Lehrstoffe und -methoden federführend beeinflusst. Religiöse Unterweisung blieb vorrangiges Unterrichtsziel, und die zeitgenössischen Theoretiker weiblicher Erziehung, Fleury und Fénelon, blieben die maßgeblichen Autoritäten; devotionale Literatur machte demzufolge das Gros der Bibliotheksbestände aus. Die Sektion beschloss *Annie Bruter* (Paris) mit ihren Ausführungen „De l’usage des abrégés chronologiques en France au XVIIe siècle“, in denen sie detailliert darstellte, welche kulturgeschichtlichen Rahmenbedingungen und Handlungsträger für die Entwicklung von Fürstenkatalogen und Herrscherchroniken zu didaktischen Geschichtsbüchern verantwortlich waren und wie sich diese Entwicklung im Einzelnen gestaltete.

Sektion 4 war dem Thema „Religiöse Schulbücher und Lektüren“ gewidmet. *Anne Conrad* (Saarbrücken) untersuchte „Lernmaterialien und Lese-

praxis in Ursulinenschulen des 17. und frühen 18. Jahrhunderts“. Als zeitgenössisches Pendant zu den Jesuitenschulen verstanden die Pädagoginnen des Ursulinenordens ihre Einrichtungen, in denen sie bei allem Primat des Religiösen auch alltagstaugliche Mädchenbildung für alle Schichten vermitteln wollten. Die Schulreglements verschiedener Epochen und wenige erhaltene Bibliotheken ermöglichen ebenso Einblicke in didaktische und methodische Prinzipien des Unterrichts, wie einige speziell für die Ursulinenorden verfasste Lehrmaterialien. Um zur tatsächlichen Unterrichtspraxis vorzustoßen, bedürfte es zusätzlich der Auswertung von Briefwechseln und weiteren Bibliotheksinventaren. In seinem Beitrag „Das Niederländische Reformierte ABC: Schulbücher und Kinderlektüren in der frühen Neuzeit“ bestritt *John Exalto* (Amsterdam) hingegen den von der Forschung behaupteten schlechten Ruf des frühneuzeitlichen Elementarunterrichts und seiner Medien in den Niederlanden mit der These, dass Schulbücher und Kinderlektüre im Gegenteil maßgeblich zur seinerzeit tonangebenden bürgerlichen Kultur der Niederlande beigetragen hätten. Für den hohen Alphabetisierungsgrad der Niederlande sei nicht allein der Calvinismus verantwortlich, sondern vor allem die wirtschaftliche Infrastruktur mit ihren europäischen Vernetzungen, die neben religiöser Toleranz im Elementarbildungswesen einen höheren Grad an Elementarbildung im Alltag erforderlich gemacht habe. *Stefan Ehrenpreis* (München) ging „Katechismen und Katechese im konfessionellen Zeitalter anhand von fränkischen Beispielen“ nach. Gestützt auf intensive Quellenstudien formulierte er drei Grundthesen: Zum einen sei die Katechese das bildungspolitische Hauptanliegen der zentralen Herrschaftsträger in Staat und Kirche gewesen; dies habe die Entwicklung eines regierungsnahen, spezialisierten Druckgewerbes zur Katechismusproduktion befördert. Zum anderen spiegele die muttersprachliche Katechese die sozialen Strategien und Konflikte zwischen Schule, kirchlichen Gemeinden und Erziehungsberechtigten. Zum dritten habe die Tatsache, dass Ziele und Methoden der Katechese bereits im 16. Jahrhundert didaktisch umstritten gewesen seien, die öffentliche Aufmerksamkeit für Erziehungsfragen insgesamt gefördert. Im Anschluss an diesen Beitrag entspann sich eine Kontroverse um die grundsätzliche Nutzung des Katechismus: War er Lehrbuch zur bürgerlichen Charakterbildung, wie für die Niederlande behauptet, oder Medium der Sozialdisziplinierung, wie am Beispiel Frankens dargestellt? Unstrittig schien hingegen die Rolle des Katechismus als Mittel religionspolitischer Gestaltung im 16. Jahrhundert, wohingegen die Verbindung mit politischen Gestaltungsoptionen im 17. Jahrhundert nicht mehr so eng gewesen sei.

Sektion 5 schließlich widmete sich „Schulbücher(n) und Lektüren im Elementarunterricht des 17. Jahrhunderts und frühen 18. Jahrhunderts“. Hier stellte *Kurt Wesoly* (Bonn) „Rechenbücher und Rechenunterricht bis zur

Mitte des 18. Jahrhunderts mit besonderer Berücksichtigung des Herzogtums Berg“ in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Besonders in wirtschaftlich differenzierten und konfessionell durchmischten Regionen wie dem Herzogtum Berg gehörte der Rechenunterricht schon früh standardmäßig zur elementaren Unterweisung; die Medien dieses Unterrichts entwickelten sich in dem Maße zum Verkaufserfolg, wie sie sich an regionalen Anwendungsbezügen orientierten. Verkaufsbeziehungen standen auch im Fokus des Beitrags von *Emmanuelle Chapron* (Aix-en-Provence) über „Le petit livre scolaire au XVIIIe siècle: espaces et pratiques commerciales entre Paris et Champagne, 1680-1730“. Dabei konnte sie sich auf eine hervorragende Überlieferungssituation für Unterrichtswesen und Lehrmaterial in der Champagne stützen, welche die Erschließung der Netzwerke zwischen Druckereien und Buchhandel, der Marktstrukturen des Bücherhandels sowie der Zusammenhänge zwischen Druckprivilegien und der Verbreitung von Schulbüchern mit bestimmten spirituellen Inhalten erlaubte.

Eine Bilanzierung der Tagungsergebnisse erwies sich angesichts der Breite der gewählten Themenstellung als keine leichte Aufgabe. Inventare und Verzeichnisse belegten zumindest den Besitz und die Verbreitung von Unterrichtsmaterialien, ergänzende Quellen auch die Art ihrer Verwendung. Nur die Kombination verschiedener Ressourcen ermöglicht es, auf die methodische Ebene vorzudringen. Etwas Licht im Dunkel der so schwer erforschbaren Anwendungspraxis der Lehrmedien konnte im Hinblick auf das Wechselverhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht gewonnen werden. Eine explizite Neubewertung erfuhr die Methode des Textmemorierens: Nicht allein stumpfes Auswendiglernen, sondern die intensive Durchdringung von Inhalten, die als geistiges Potential fortwirkten, sei der erwünschte und zum Teil auch erzielte Effekt dieser Praxis gewesen. Grundsätzlich blieb jedoch die Frage offen, ob sich die Unterrichtspraxis durch die Erforschung der Schullektüre überhaupt erschöpfend erschließen lasse. Und: Lehren und Lernen habe stets auch außerhalb des Schulunterrichts – und zum Teil mit den gleichen Medien – stattgefunden. Bei der Erforschung des Tagungsthemas – so der Eindruck der Berichterstatterin – wird man sich noch lange Zeit auf der Stufe von Jägern und Sammlern bewegen müssen. Insofern wäre auch eine Einbeziehung der ausgefallenen Tagungsbeiträge, etwa zur „biblia pauperum“, zur „ars memorativa“ oder zu frühen deutschsprachigen Schulbüchern in die geplante Veröffentlichung sehr zu wünschen.

*Kontakt:* Prof. Dr. Stephanie Hellekamps, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Tel.: (+49) 25183-29272, Fax: (+49) 25183-29226, E-Mail: hellekam@uni-muenster.de.

*Andrea Hofmeister (Göttingen)*

Nachwuchstagung

*Histories of Education Summer School, Universität Birmingham, Großbritannien, 2011*

Vom 9. bis 12. Juni 2011 fand in Birmingham die zweite europäische *Histories of Education Summer School* unter dem Motto *Researching histories of educational spaces, discourses and sources* statt. Die Veranstaltung folgte einer ersten aus dem Jahr 2010, die an der Universität Gent (Belgien) initiiert wurde. Finanziell unterstützt wurde die *Summer School* sowohl durch die *European Educational Research Association* (EERA) als auch durch die *Stiftung Paedagogica Historica* sowie durch die *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), so dass auch dieses Mal die TeilnehmerInnen nur die Reisekosten zu tragen hatten. Eingeladen waren circa 30 DoktorandInnen und Post-DoktorandInnen, die die vier Tage in den auf dem Gelände der Universität Birmingham gelegenen Gäste- und Tagungshäusern verbrachten. Dieses Mal reisten sie aus elf Ländern und von 22 verschiedenen europäischen Universitäten an und konnten in einer anregenden und wertschätzenden Gesprächsatmosphäre ihre bildungs- und erziehungsgeschichtlichen Dissertationsprojekte vorstellen und diskutieren. Acht ProfessorInnen, darunter Ian Grosvenor von der Universität Birmingham, der die Veranstaltung organisatorisch ausrichtete, und in deutscher Vertretung Christine Mayer (Universität Hamburg), unterstützten die DoktorandInnen fachlich. Organisiert in thematisch geordneten *Parallel Sessions* standen während dieser Tage die Projekte der (Post-)DoktorandInnen im Mittelpunkt. In 20-minütigen Präsentationen konnten sie Einblicke in ihre forschersischen Tätigkeiten geben. Die an jede Präsentation anschließende Gesprächszeit, die auf großzügige weitere 20 Minuten anberaunt war, bot dabei reichlich Gelegenheit für themenbezogene Rückmeldungen und inhaltlich-fachlich motivierte Diskussionen. Gleichfalls konnten eventuell vorhandene Probleme besprochen werden, wie z. B. Fragen zur methodischen Ausrichtung oder Unsicherheiten bezüglich der theoretischen Fundierung einzelner Arbeiten. Gerahmt wurden die Präsentationen durch Vorträge anwesender Professoren: Jeroen Dekker von der Universität Groningen sprach unter Bezugnahme auf neuere erkenntnistheoretische Setzungen über die Unterscheidungsmöglichkeiten von fiktionalen und nicht-fiktionalen Quellen und befragte diese auf ihre vielfältigen Beziehungen zur ‚Realität‘. Martin Lawn von der Universität Edinburgh behandelte in einem weiteren Vortrag beispielhaft die Analyse komplexer Netzwerkstrukturen anhand der Entwicklungen einer interdisziplinär ausgerichteten schottischen Forschungsschule des frühen 20. Jahrhunderts. Die Situierung von Frauen und deren Beziehungsstrukturen in internationalen Organisationen um 1900 sowie die daran anknüpfenden Forschungsfragen diskutierte Joyce Goodman von der Universität Winchester. Und An-

gelo Van Gorp von der Katholischen Universität Leuven stellte anhand eines Filmbeispiels aus den 1950er Jahren seine Vorgehensweise bei der Analyse verschiedener Dokumentarfilme über die Decrolyschule (Brüssel) und die daraus resultierenden Ergebnisse vor. Die Analyse von Filmmaterial stieß auf großes allgemeines Interesse unter den TeilnehmerInnen der *Summer School*, zumal sie in mehreren vorgestellten Promotionsprojekten zur Anwendung kommt. So untersucht z. B. Evelien Flamez von der Universität Gent eine für Frauen gestaltete Reihe des flämischen Fernsehens aus den 1970er Jahren auf ihre emanzipatorischen Potentiale und pädagogischen Wirkungsmomente. Linda Greveling von der Universität Groningen beschäftigt sich hingegen mit der Repräsentation und Rezeption bildungsreformerischer Initiativen (*The Dutch comprehensive education experiment*) in den niederländischen Medien im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Auch in diesem Dissertationsprojekt spielt die Analyse von Fernsehdokumentationen eine wichtige Rolle. Lieselot De Wilde von der Universität Gent, die die paradoxen Zusammenhänge zwischen *being at risk and becoming a risk* bei Kindern eines Genter Waisenhauses in der Zeit zwischen 1945 und 1984 analysiert, greift ebenfalls auf Videomaterial im Kontext einer *Visual History* zurück. Andere Themen, die ebenfalls im Verlauf der diesjährigen *Summer School* besonders im Fokus der Diskussion standen, bezogen sich auf Fragen zur Analyse von Netzwerken oder auf theoretische und methodische Aspekte begriffsgeschichtlicher Analysen, letzteres insbesondere im Hinblick auf diskursanalytische Anschlussmöglichkeiten. Den Diskussionsrahmen hierzu lieferten insbesondere die Arbeiten von Bart Vranckx und Pieter Fannes von der Katholischen Universität Leuven, die den Begriff der Kreativität unter Rückgriff auf Foucault und Deleuze und in Verbindung mit der Begriffsgeschichte in deutscher Tradition als diskursive Kategorie in pädagogischen Kontexten analysieren. Das Thema Diskursanalyse im Rahmen begriffsgeschichtlicher Arbeiten veranlasste ein weiteres Thema, das auf starkes Interesse stieß und in verschiedenen Varianten und Perspektiven diskutierte wurde: die Frage nach den Möglichkeiten, unterschiedliche Methoden zusammen in einem Forschungsprojekt zu nutzen. Auch die Beschäftigung mit traditionell eher ungewöhnlichem Quellenmaterial gab Anlass zu regem Gedankenaustausch. So arbeitet Heather Montague-Barnett von der Universität Birmingham in ihrem Promotionsprojekt mit dem Arbeitstitel *Children's play in the long 18th century* mit Quellen rund um das Thema Spiel. Spielzeuge, Spielpläne, Texte über Spiele sind im Fokus ihrer bildungsgeschichtlichen Analysen. Núria Padrós Tuneu, Doktorandin an der spanischen Universität Vic, untersucht gleichfalls Kinderzeichnungen, welche in unterschiedlichen Perioden des Spanischen Bürgerkriegs an Schulen in Barcelona entstanden. Weitere Aufmerksamkeit richtete sich auf die Auseinandersetzung mit religiösen Einflüssen in pädagogischen Kon-

texten resp. Institutionen. Hier ist z. B. die Arbeit von Sarah Van Ruyskenvelde von der Katholischen Universität Leuven zu nennen, die den bildungspolitischen, kulturellen und ideologischen Einfluss der deutschen Besatzungsmacht auf die katholische Sekundarschule in Belgien untersucht. Auch Susanne Spieker von der Universität Hamburg beschäftigt sich mit dem Einfluss internationaler Geschehnisse auf nationale pädagogische Zusammenhänge: In ihrer Arbeit analysiert sie die Beziehung zwischen der Entdeckung resp. ‚Erfindung‘ Amerikas und dem neuzeitlichen europäisch-pädagogischen Denken am Beispiel der Arbeiten des Franziskanermönches Bernardino de Sahagún und des Philosophen John Locke.

Durch die verschiedenartigen Promotionsprojekte ergaben sich vielfältige und interessante Diskussionszusammenhänge, die hier allerdings nur ansatzweise dargestellt werden konnten. Neben Gemeinsamkeiten auf der theoretischen oder methodischen Ebene zeigten sich jedoch auch Unterschiede bzw. Eigenheiten in der Themenwahl, Argumentation und Ausarbeitung der Projekte, die erkennen lassen, dass die jeweils eigene nationale Bildungsgeschichte zumeist reflexiv im Fokus der individuellen Promotionsarbeiten stand bzw. diese rahmte. Gelegenheiten, über derartige Wahrnehmungen zu sprechen, gab es im Rahmen der *Summer School* besonders auf den geselligen Abendveranstaltungen, die zudem Anlass boten, die Stadt Birmingham kennenzulernen. Neben fachlich motivierten Gesprächen konnten dabei auch intensivere private Kontakte und Kooperationsbeziehungen geknüpft werden. Den Besuch der *Summer School* empfand ich sowohl in Hinblick auf das Kennenlernen verschiedener Arbeitsweisen und Kommunikationsstile als auch für die Entwicklung der eigenen wissenschaftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten als lehrreich und produktiv und kann Doktorandinnen und Doktoranden der Historischen Bildungsforschung eine Teilnahme sehr empfehlen. Dazu passend: Die dritte *Histories of Education Summer School* wird vom 7. bis 10. Juni 2012 an der *University of Lisbon* in Portugal stattfinden.

Sylvia Lässig (Hamburg)

#### Call for Papers

*Histories of Education Summer School Conference for Postgraduate Students*  
University of Lisbon, Portugal, June 7–10, 2012

This conference is for postgraduate history of education researchers who are interested in the histories of educational spaces and discourses and new ways of working with images, artefacts and archives. Leading international historians of education will offer advice about the research process, including publication, and there will be opportunities for students to discuss their research topics and to network. This is the third conference and follows on from successful events in Ghent in 2010 and Birmingham in 2011. The conference is

supported by the Paedagogica Historica Foundation, the History of Education Society, UK, the International Standing Conference for History of Education (ISCHE), the European Educational Research Association (EERA), and the Institute of Education, University of Lisbon. It is organised by EERA Network 17 'Histories of Education' and the Universities of Birmingham, Cambridge and Ghent. The language of the conference is English. The conference is free and accommodation and food will be provided. Delegates will only have to cover the cost of their travel to Lisbon. Places are limited to 30 students and application forms can be obtained from the EERA office at <summerschool-lisbon@eera.eu>. Closing date for applications was December 31, 2011.