

Wedde, Sarah; Thole, Friederike

Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte

Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 17-28*



Quellenangabe/ Citation:

Wedde, Sarah; Thole, Friederike: Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte - In: Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 17-28* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233340 - DOI: 10.25656/01:23334

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233340>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23334>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser



Edith Glaser ist seit 2006 Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft, die historische Frauen- und Geschlechterforschung sowie die geschichtliche Perspektive auf Bildungspolitik und Bildungsberatung.

Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift
für Edith Glaser

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.n. © by Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite 1: © Achim Heinrichs.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5914-1 digital doi.org/10.35468/5914
ISBN 978-3-7815-2479-8

Inhaltsverzeichnis

<i>Friederike Thole, Sarah Wedde und Alexander Kather</i> Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung – Einführung in die Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser	7
--	---

Teil I

Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche der Historischen Bildungsforschung

<i>Sarah Wedde und Friederike Thole</i> Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte	17
---	----

<i>Ulrich Herrmann</i> Die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten. Das Werkzeug des Historikers: Philologie und Hermeneutik – am Beispiel von Wilhelm Flitners Veröffentlichungen in der NS-Zeit	29
--	----

<i>Christian Bluhm und Markus Wochnik</i> Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer „Kategorie“ und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung	40
--	----

<i>Pia Schmid</i> Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910	53
--	----

<i>Alexander Kather</i> „Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftlicher Perspektive	64
---	----

<i>Elke Kleinau</i> <i>Children Born of War</i> in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen	77
--	----

Teil II**Historische Bildungsforschung im inner- und interdisziplinären Kontext***Ralf Mayer*

„Zur Aufgabe des Erinnerns“ – im Spannungsfeld
 von Orientierungsanspruch und Erinnerung 91

Werner Thole und Max-Ferdinand Zeterberg

Entdecken, Vergessen und Erinnern.
 Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit
 der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer 103

Bernd Overwien

Wie politisch ist politische Bildung?
 Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren 115

Annedore Prengel

Anna und Maria mit dem Buch –
 eine imaginierte pädagogische Beziehung 125

Friederike Heinzel und Julian Storck-Odabasi

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts 139

Isabelle Naumann

Von der Meritentafel zur Verhaltensampel –
 Lob und Strafe in der Grundschule 150

Winfried Speitkamp

Vom Bauhaus lernen:
 Das Staatliche Bauhaus von 1919 und die Universität der Zukunft 161

Verzeichnis der Autor*innen 173

Sarah Wedde und Friederike Thole

Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte

*„Wissen entwickelt, verändert und realisiert sich immer wieder neu durch die Zirkulation zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Sphären, bis es sich darin möglicherweise verbraucht und wieder verschwindet.“
(Sarasin, 2011, S. 166)*

In den Überlegungen zu diesem Beitrag haben wir entschieden uns mit etwas auseinanderzusetzen, das unsere beiden Dissertationsprojekte eint, aber vor allem einen Zugang aufgreift, den wir mit Edith Glaser und unserer Zeit am Fachgebiet Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel verbinden. Hier fiel die Wahl schnell auf einen wissenschaftsgeschichtlichen Ansatz, der aus unserer Perspektive für viele bildungshistorische Fragestellungen sowohl theoretisch als auch methodologisch als Bereicherung dienen kann.

Wissensgeschichte lässt sich in der Historischen Bildungsforschung aus vielfältigen Perspektiven beleuchten, zugleich finden sich Spuren und Effekte von Wissenstransfer in bildungshistorischen Blickschneisen wieder und können bei der Erforschung historischer Fragestellungen eine Rolle spielen. So könnte man sagen alle sich in diesem Sammelband findenden Beiträge schreiben, den einen oder anderen Aspekt betreffend, Wissensgeschichte.

Neben Begriffen wie „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986) oder „Gesellschaft der Angst“ (Bude, 2014) ist insbesondere auch der Begriff der ‚Wissensgesellschaft‘ einer, der in soziologischen Perspektiven auf moderne Gesellschaften immer wieder angeführt wird. Hierbei wird ‚Wissen‘ – beispielsweise im Kontrast zu einer Industrie- oder Agrargesellschaft – als die primäre Quelle von Produktivität verstanden (vgl. Sarasin, 2020, S. 19). Wissen scheint somit als zentrales Element moderner Gesellschaftsstrukturen zu gelten. Vor diesem Hintergrund liegt die Relevanz, Wissen theoretisch sowie empirisch zu fassen, auf der Hand. In diesem Beitrag wollen wir angelehnt an Philipp Sarasin und das Schweizer Zentrum der »Geschichte des Wissens« (ZGW) einen Begriff von Wissensgeschichte und Wissensbewegung umrisshaft darlegen und anhand unserer Promotionsprojekte zeigen, wie das Nachvollziehen von Wissenszirkulation besonders fruchtbar für theoretische und methodologische Zugänge einer modernen Historischen Bildungsforschung ist.

Der Begriff der Wissensgeschichte

Mit einer Rahmung über ‚Wissensgeschichte‘ kann der klassischen Kritik gegenüber der Forschung an Wissensverwendungsprozessen, die dieser einen neo-liberalen Impetus unterstellen, begegnet werden (vgl. Dewe, 2006, S. 15). Ein wissenschaftlicher Ansatz ist im Kontrast zu anderen theoretischen Forschungsprogrammen, die bei der Erforschung von Wissensbewegungen gewählt werden, ein in der Geschichtswissenschaft zu verortender theoretischer Ansatz, der nicht die Wissensanwendung oder Wissensproduktion, wie es häufig im Kontext der Erforschung einer sogenannten ‚Wissengesellschaft‘ geschieht (vgl. Dewe, 2006, S. 16), in den Blick nimmt, sondern es ermöglichen soll, Wissensbewegung in ihrem gesellschaftlichen, diskursiven, medialen und personalen Zusammenhang zu analysieren (vgl. Sarasin, 2011, S. 172). Wissensgeschichte betrachtet die Transformation und Zirkulation zwischen verschiedenen sozialen und institutionellen Sphären und ist keinesfalls auf den akademischen Raum beschränkt (vgl. Sarasin, 2011, S. 164), womit sie neben der Abgrenzung zur Wissensverwendungsforschung auch deutlich über eine reine *Wissenschaftsgeschichte* hinausgeht. Eine solche Erweiterung des Schreibens von Geschichte über Wissen macht selbst dann Sinn, wenn zunächst akademische Wissensformen im Zentrum stehen, denn so konstatiert beispielsweise Staffan Müller-Wille (2017), dass „die Bedeutung wissenschaftlicher Begriffe [...] sich in der Regel nur [erschließt], wenn man sie in Beziehung zu ihren kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexten setzt.“ (S. 143) Auch Peter Vogel (2016) stellt in seinem Beitrag „Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik“ fest, dass erziehungswissenschaftliches Wissen nicht auf ein spezifisch akademisches beschränkt bleibt, sondern Wissensbestände und Argumentationsformen den unterschiedlichen Wissensformen angehören können (vgl. S. 469). Um also in der historischen Forschung Zugang zu diesen unterschiedlichen Wissensbeständen der Erziehungswissenschaft zu erlangen, scheint es unumgänglich, Wissensgeschichte und nicht ausschließlich *Wissenschaftsgeschichte* zu schreiben. Vor diesem Hintergrund plädiert dieser Beitrag für einen möglichst weiten Wissensbegriff, der alle Formen von Wissen einschließt und somit explizites und implizites Wissen beinhaltet. Folglich fassen die expliziten Wissensformen sowohl Alltags- als auch Professionswissen wie auch das wissenschaftliche Wissen (vgl. Kreitz, 2011, S. 420). Zu den Formen des impliziten Wissens wiederum gehören verinnerlichte Paradigmen und Denkmuster, welche sich nicht in explizite Vorannahmen übersetzen lassen sowie die emotionale Seite des Wissens mit der ihr eigenen Affektivität (vgl. Oexle, 2002, S. 31). Dieser inhaltlichen Ausgestaltung des Wissensbegriffs wird eine foucaultsche konstruktivistische Perspektive zugrunde gelegt, die Wissen als konstituierendes Element von Diskursen fasst (vgl. Foucault, [1970]/1977, [1974]/1988a, [1981]/1988b).

Ideen, Kenntnisse und Handlungen, die aus sozialer Zirkulation resultieren (vgl. Kilcher, 2011, S. 26f.), sowie durch einen Prozess der Rezeption, Überlieferung und Vermittlung entstandene Wissensformen kennzeichnen Wissen als ein Produkt der Verfahren und Techniken der Nachrichtenzirkulation (vgl. ebd., S. 27f.). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass bei dem hier angelegten Wissensverständnis nicht primär relevant ist, „[...] was Wissen ist und wie es sich inhaltlich bestimmen lässt, sondern wie es zustande kommt und in bestimmten Zusammenhängen funktioniert.“ (Landwehr, 2002, S. 14) Daran schließen Fragestellungen der Wissensgeschichte an, welche

„[...] neben der Produktion des Wissens auch seine Anwendung und Weitergabe [...] in verschiedenen Zivilisationen, Gesellschaften und gesellschaftlichen Gruppen in den Blick [nehmen].“ (Vogel, 2004, S. 650)

Da Wissen – folgt man den schweizer Kolleg*innen in Anschluss an Foucault – das Ergebnis der jeweiligen Machtkonstellationen, denen es ausgesetzt ist, darstellt, zielt Wissensgeschichte darüber hinaus auf die „Erkenntnis der gesellschaftlichen Konstruktion des Wissens, seiner historischen Wandelbarkeit und unterschiedlichen Kodierung in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten.“ (Ebd., S. 651f.) Wissen wird also immer als ein Produkt des Sozialen verstanden, womit das Erforschen einer Wissensgeschichte, wie sie hier dargestellt wird, immer mit dem Bewusstsein über die Hierarchisierung unterschiedlicher Wissensformen einhergeht (vgl. Foucault 1978, S. 60ff.). Passend zu diesem Verständnis von Wissen wird gleichsam auch eine konstruktivistische Perspektive auf historische Realität zugrunde gelegt, welche voraussetzt, dass keine „wissenschaftlich erdachte Ordnung [...] mit historischer Realität verwechselt werden“ (Priem, 2006, S. 366) sollte. Folgt man darüber hinaus einem gesellschaftskritischen Wissenschaftsverständnis, welches auch immer sowohl die eigene als auch die fremde Forschung in ein Verhältnis zu den gesellschaftlichen Herausforderungen setzt, scheint es obsolet *Wissenschafts*geschichte in Reinform oder Wissensbewegung nur in einem Verwendungskontext, das heißt abgekoppelt von anderen Formen der Wissensgeschichte, zu schreiben. So ist auch unabhängig davon, mit welcher Epoche sich beschäftigt wird, die jeweilige Bedeutung und auch die Autorität, die beispielsweise an wissenschaftliche Begriffe geknüpft ist, von radikalen Umbrüchen geprägt, was verdeutlicht, dass eine Darstellung der Geschichte von rein akademischem Wissen und seinem Nutzen immer relevante Kontexte ausblenden würde (vgl. Müller-Wille, 2017, S. 144). Zu dieser inhaltlichen Erweiterung des Wissensbegriffs gehört auch, dass Universitäten und andere Orte des akademischen Wissens nicht als exklusive, autarke Produktionsstätten von Wissen angesehen werden, sondern dass die Produktion von neuem Wissen oder neuen Bezügen immer eingebettet ist in schon bestehende Wissensformen und Denkräume, die

sowohl intern als auch extern des wissenschaftlichen Diskursraums verortet sein können (vgl. Behm, Drope, Glaser & Reh, 2017, S. 8).

Wissenszirkulation als Schleifenbildung

Philipp Sarasin stellt in seinem 2011 erschienenen Aufsatz die Frage „Was ist Wissensgeschichte?“ und beschreibt hier zunächst die Untersuchung der „gesellschaftlichen Produktion und Zirkulation von Wissen“ (S. 164). Hierbei setzt er zwei Bestimmungen als zentral: Zum einen, dass Wissen immer innerhalb bestimmter sozialer Grenzen zirkuliere und sich nicht einfach schrankenlos ausbreite und zum anderen, dass es bei der historischen Betrachtung nie um das normative Einschätzen des Wahrheitsgehaltes von Wissen gehe, sondern, dass immer nur interessant sei, wann und warum Wissen auftaucht und wie es sich bewegt, verändert und auch wieder verschwindet. Bei der Nachverfolgung von Wissen findet sich nach wie vor häufig der Begriff des Wissenstransfers wieder, der gerade in der Pädagogik besonders beliebt ist (vgl. Bühler, 2016, S. 236). Dieser ist jedoch problematisch beziehungsweise sollte einer Erweiterung unterzogen werden, da er impliziert, dass Wissen unverändert von einem Ort zum anderen wandere. Sarasin fordert die Zurückweisung der „Vorstellung eines singulären Ursprungs von Wissen [...] zugunsten der Vorstellung, dass Wissen ortlos ist und über Genre- und Institutionen- (und sonstige) Grenzen hinweg zirkuliert“ (Sarasin, 2020, S. 21). Diese Idee einer Bewegung ohne erkennbare Ursprungs- oder Endpunkte beschreibt auch James A. Secord als logische Konsequenz der Abkehr von der veralteten Annahme, dass Wissen lokal geschaffen und dann nach außen in allgemeinere Kontexte transferiert werde (vgl. Secord, 2004, S. 660f.). Vielmehr umfasst Wissenszirkulation als Ansatz der Wissensgeschichte die ‚Bewegung‘ von Wissen in Form von „Austausch, Interaktion, Verflechtung, Mobilität, Transfer und Grenzüberschreitung.“ (Zloch, Müller & Lässig, 2018, S. 4) Darüber hinaus ist die Zirkulation von Wissen die Bedingung dafür, dass Wissen funktioniert, da „es auf ‚Anstöße‘ aus anderen Wissensfeldern aus unterschiedlichen sozialen Räumen reagiert, an anderen Orten wieder aufgegriffen und dabei umgeformt wird.“ (Sarasin, 2011, S. 164) Daraus resultiert eine Konzentration auf praxeologische und in Teilen auch subjektorientierte Ansätze, die die Akteur*innen, die zur Produktion und Verbreitung von Wissen beitragen, in den Blick nehmen (vgl. z.B. Fuchs & Henne, 2017, S. 119).

Die Untersuchung der Zirkulation von Wissen impliziert auch das Nachvollziehen seiner Weiterentwicklung und Etablierung, des Abgrenzens oder Annäherns sowie seiner Manifestierung. Daran schließt eine explizite Perspektive an, die hier ergänzend angeführt werden soll. Die Erziehungswissenschaftler*innen Carsten

Bünger und Sabrina Schenk (2019) bezeichnen die Auseinandersetzung mit Theorien oder die Rezeption von Wissenschaftstraditionen als eine „Praxis des Übersetzens“. Die Chiffre des Übersetzens steht hierbei für eine Transformation, die unumgänglich ist im Prozess der dynamischen Entwicklung von Wissen. Sie fragen in einem 2019 erschienenen Beitrag danach, was es heißt „angemessen“ mit Traditionen umzugehen. Demnach sei jede Weitergabe von Wissen und somit jede Form des Wissenstransfers und der Wissenszirkulation auch immer eine Form des „Tradierungsgeschehens“. Wenn nun an diese theoretischen Ansätze eine Perspektive der Wissenszirkulation angelegt wird, wäre diese auch immer ein Prozess, indem sich einer Tradition ‚angeeignet‘ wird, in Form des Versuchs diese zu verstehen und sie dann in eine eigene Sprache zu übersetzen. Dies kann auf einer subjektiven Ebene passieren, wie wir es an Beispielen des Wissenstransfers in der pädagogischen Praxis beobachten, es kann jedoch auch für einen Diskursraum gelten, der sich einer Tradition annimmt und in den Prozess der Verarbeitung, Interpretation und Nutzbarmachung für den eigenen Kontext einsteigt. Diese Idee der Übersetzung kann jedoch noch erweitert werden um eine Idee des ‚Vergessens‘ oder des ‚Abstoßens‘, wie sie unter anderem bei Heinz-Elmar Tenorth (2019) zu finden ist. Denn fast jede Form von Wissen unterliegt auch Trends und Konjunkturen. Dieser Prozess des Vergessens ist genauso Teil eines Wissenstransfers, oder besser gesagt einer Wissenszirkulation, wie das Etablieren, das Übersetzen, das Manifestieren oder das Verändern von Wissen. So schreibt Tenorth: „Die ganz alltäglichen Regeln und Praktiken der wissenschaftlichen Kommunikation erzeugen offenbar Erinnern und Vergessen, Anschluss und Ausschluss zugleich.“ (S. 309) Folglich wäre ein weiterer Ansatz, der bei der Betrachtung von Wissen in Bewegung nicht außer Acht gelassen werden sollte, der der Nicht-Rezeption und der Nicht-Weitergabe von Wissen. Und zwar nicht immer nur in seiner Negativität unter der Prämisse des zu Unrecht in Vergessenheit Geratens, sondern auch in seiner Produktivität, denn das Vergessen von Theorien und prägenden Trends macht immer auch Platz für neue Konjunkturen, Thematisierungsweisen und innovative Denkmuster. Den vorgestellten theoretischen Perspektiven ist eines gemein: Sie erweitern den Begriff des Wissenstransfers von einer Start- und End-Perspektive um eine Ebene der Zirkulation. Wissen bewegt sich also nicht statisch als bestehendes Konstrukt in eine Richtung, sondern wirkt immer auch zurück auf seinen Ursprung und kann sich im Laufe dieses Prozesses verändern. Demzufolge kann die Zirkulation von Wissen auch als Schleifenbildung verstanden werden, die sowohl Rückbezüge auf Wissensfragmente sowie das Etablieren und Manifestieren von Wissen in anderen Diskursräumen wie auch das Verschwinden von Wissen oder ein Ersetzen durch neues Wissen miteinschließt.

Wissensgeschichte, Wissenszirkulation und Historische Bildungsforschung

Um die Zirkulation von Wissen, die vielschichtig und komplex und daher nicht immer historisch eindeutig zu beantworten ist (vgl. Fuchs & Henne, 2017, S. 119), zu ergründen, kann danach gefragt werden, wie Menschen in einer bestimmten Epoche, beispielsweise in Berichten in Ego-Dokumenten, „ihre – selbstverständlich reale – Welt interpretiert haben, welche Art von Wissen diese Interpretationen organisiert hat, und wie diese Deutungen wiederum die jeweiligen Wissensordnungen beeinflusst und verändert haben.“ (Sarasin, 2011, S. 21f.) Die Verbindung dieser Erkenntnisse mit einer historischen Kontextualisierung des jeweiligen Zeitgeschehens ermöglicht die Annäherung an die Wahrnehmung, Übernahme, Umformung und schließlich die Wirkung der transferierten und zirkulierenden Elemente von Wissen beziehungsweise Kultur(en)¹. Viele dieser von der Wissensgeschichte in den Blick genommenen komplexen Wissensformen, Deutungsmuster, kulturellen Elemente und gesellschaftlichen Kontexte sind durchzogen von Fragmenten, die das Erkenntnisinteresse bildungsgeschichtlicher Fragestellungen berühren. Unsere Promotionsprojekte sollen an dieser Stelle dazu dienen, kurz exemplarisch zwei Möglichkeiten vorzustellen, wie theoretisch-methodologische Programme der Wissenszirkulation in Projekten der historischen Bildungsforschung ihren Anwendungsbereich finden. Hierbei wird zum einen eine in erster Linie geographisch-kulturelle Wissensbewegung in den Fokus gerückt und zum anderen ein Schwerpunkt auf die Veränderlichkeit von Wissen in unterschiedlichen Sphären gelegt.

Das erste hier als Exempel stehende Projekt² untersucht den durch den Lehrer*innenaustausch des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms angestoßenen Kulturtransfer in der Nachkriegszeit. Ein wissensgeschichtlicher Ansatz ermöglicht hier das Nachvollziehen von Wissensbewegungen im geographischen Raum. Ausgehend von den Demokratisierungsbestrebungen der US-amerikanischen Besatzungspolitik wurden die deutschen Austauschlehrer*innen durch ihren einjährigen USA-Aufenthalt zu Multiplikator*innen demokratischer Werte in der frühen Bundesrepublik und zu Akteur*innen von Wissen. Wissen wird in diesem Projekt einerseits unter Bezugnahme des weiten Wissensbegriffs als Gesamtheit der Werte und Praktiken der Lebenswelt der 1950er, 1960er und frühen

1 Hier wird von einem weiten Kulturbegriff ausgegangen, der Kultur als von Menschen Erzeugtes und als Gegensatz zur Natur definiert. Es handelt sich dabei um ein System von Verhaltensweisen, Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sowie Erwartungshaltungen, die sich in einem Ensemble aus mehreren Partikularkulturen organisieren (vgl. Paulmann, 2004, S. 180).

2 Dissertationvorhaben Sarah Wedde mit dem Arbeitstitel: „Internationalisierung der Lehrer*innenbildung: Wissens- und Kulturtransfer durch das deutsch-amerikanische Fulbright-Stipendienprogramm für Lehrer*innen (1952-1974).“

1970er Jahre in den beiden Sphären, der der USA und der Westdeutschlands, definiert und andererseits, im engeren Verständnis von Wissen, als pädagogisches Handlungs- und wissenschaftliches Wissen, das sich innerhalb von Bildungsinstitutionen bewegt (vgl. z.B. Rohstock, 2014). Dazu können Aspekte des Orientierungsrahmens der Erziehungsphilosophie und pädagogischer Konzepte sowie Fakten der Schulorganisation und Schulkultur gehören. Durch den Vergleich, die Reflexion und schließlich die Adaption dieses Wissens kann mit Hilfe wissenschaftlicher Zugänge danach gefragt werden, wie dieses Wissen von einem Kulturraum in einen anderen transferiert wurde, beziehungsweise wie sich das Fulbright-Programm auf Begriffe, Konzepte, kollektive Vorstellungen und Problematierungsweisen (vgl. Speich Chassé & Gugerli, 2012, S. 88) der 1950er, 1960er und frühen 1970er Jahre in der Bundesrepublik auswirkte.

Das zweite als Exempel stehende Projekt³ fragt nach Wissensbewegungen zwischen pädagogischer und politischer Praxis und der etablierten Erziehungswissenschaft im Kontext der ‚langen 1968er‘. Dabei wird der These nachgegangen, dass pädagogische und politische Projekte der Studierendenbewegung und den ihr angrenzenden Strukturen Einfluss auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik genommen haben. Untersucht wird demnach, ob und wie Wissen des kritisch-alternativen Milieus in der etablierten Erziehungswissenschaft aufgenommen, weiterentwickelt oder auch (wieder) abgestoßen wurde. Auch in diesem Projekt wird von einem weiten Wissensbegriff ausgegangen, der neben dem klassischen wissenschaftlichen Wissen auch Werte- und Normenkontexte umfasst. Wissen wird dabei zudem nicht als „feste übergebbare Einheit“ (Dinkelaker et al., 2020, S. 37) verstanden, sondern der Prozess der Wissensbewegung wird losgelöst von einem Vermittlungsgeschehen (vgl. ebd., S. 39) hin zu einer Perspektive des Übersetzens als Produktions- und Transformationsprozess (vgl. Thompson, 2017, S. 251). Somit ist auch in diesem Projekt die Abkehr von einer klassischen Wissenstransferperspektive hin zu einer Form der vielschichtigen und komplexen Wissensbewegung und -veränderung die theoretische Ausgangsposition. Beide Projekte eint eine Perspektive, die Wissen in seinen Zirkulationsschleifen, seiner Veränderlichkeit, seinem Entstehungskontext sowie seiner Bedeutung für die unterschiedlichen Sphären, in denen es sich bewegt, definiert.

Wenn man also – wie dieser Band – nach der Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung fragt, liegt die Antwort aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive auf der Hand. Historische Bildungsforschung leistet einen umfangreichen Beitrag zu Fragen der Wissensgeschichte. Wie andere Wissenschaftszweige auch

3 Dissertationsvorhaben Friederike Thole mit dem Arbeitstitel: „Wissenskulturen des pädagogischen kritisch-alternativen Milieus. Wissenszirkulation und Wissenstransformation zwischen pädagogischer und politischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theorie in den 1960er und 1970er Jahren.“

ist die Historische Bildungsforschung immer verflochten mit aktuellen Trends der Wissenschaftskultur (vgl. Priem, 2006). Warum aber die Wissensgeschichte als theoretischer und methodologischer Zugang auch jenseits eines eventuell vorherrschenden Trends in besonderer Weise als geeigneter Ansatz für die Historische Bildungsforschung gelten kann, will dieser Beitrag abschließend aufzeigen. Sieht man Wissen als grundlegendes Kapital, das wesentlichen Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse hat, ist eine tiefergehende Erläuterung, warum die Erforschung von Prozessen der Wissenszirkulation auch für die Historische Bildungsforschung relevant ist, obsolet. Folgt man einer Selbstbeschreibung, wie sie auf dem der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung angehörigen Portal „Historische Bildungsforschung Online“ (HBO) vorgenommen wird, ist zentraler Gegenstand der Historischen Bildungsforschung die „Erforschung der Geschichte von Erziehung und Bildung, ihrer Institutionen und des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens“ (HBO 2021). Darüber hinaus macht Historische Bildungsforschung pädagogisches Wissen und seine unterschiedlichen Orte der Erzeugung zu ihrem Gegenstand und dient auch der Bündelung, Tradierung und Kritik von und an pädagogischem Wissen (vgl. Reh & Scholz, 2018, S. 114f.). Klingt in der ersten Definition der Begriff des Wissens nur implizit an, wird dieser bei Joachim Scholz und Sabine Reh in ihrer Funktionsbeschreibung als wesentlich gekennzeichnet. Mit der Erwähnung unterschiedlicher Orte der Wissenserzeugung und den Bezügen zu Tradierung und Bündelung schließt diese Funktionsbeschreibung nahtlos an die in diesem Beitrag entworfene theoretische Perspektive auf Wissensgeschichte und Wissenstransformation an. Historische Quellen unterschiedlicher Art geben dabei Auskunft darüber, wie dieses Wissen sich ausgestaltete, wie es kommuniziert, weiterentwickelt, bewertet und auch transformiert wurde. Unabhängig der vielfältigen Gegenstände, von der Erforschung schulischer Curricula über die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Professionsentwicklung bis hin zu Zugängen, die sich mikrogeschichtlich mit erzieherischen Praktiken befassen, kann hierbei die Ebene der Manifestierung und Tradierung unterschiedlichster Wissensformen nie unbeachtet bleiben – mag diese auch nicht in allen theoretischen und empirischen Zugängen als solche benannt werden. In einer modernen Form der Erforschung von Bildungsgeschichte geht es zudem nicht mehr nur darum, die Geschichtlichkeit pädagogischer Institutionen oder Erziehungswirklichkeiten abzubilden, sondern ebendiese in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Faktoren in Form von Machtkonstellationen und Modernisierungsprozessen zu erfassen und nachzuvollziehen (vgl. Reh & Scholz 2018, S. 116). Laut Jane Schuch, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter (2010) gehe es nicht mehr darum, ‚Traditionspflege‘ zu betreiben, sondern der „distanzierte Blick der Forschung, die Analyse und Kritik von Traditionen, Einrichtungen und Praktiken und der Wirkungen von Bildung und Erziehung“ (S. 643) sind nun Gegenstand der bildungsgeschichtlichen Forschung. Zudem geht

es in aktuellen Forschungsansätzen der Historischen Bildungsforschung auch um das Aufzeigen des Diskursiven und Performativen. So vollzieht sich eine Abwendung von der Darstellung der Struktur hin zum Operationalen und Prozesshaften, Handlungen und diskursive sowie kulturelle Praktiken rücken vermehrt ins Zentrum der bildungshistorischen Forschung (vgl. z.B. Hoffmann-Ocon et al., 2020 oder Naumann in diesem Band). Die Untersuchung der kommunikativen Praktiken und lokalen Strukturen der Erziehungswissenschaft selbst werden immer beliebteres Forschungsfeld (vgl. Priem, 2006, S. 352ff.) und in diesem Kontext auch fortlaufend Fragen nach der Konstruktion genuin erziehungswissenschaftlichen Wissens. Daran schließen sich Fragen nach der Autonomie oder Heteronomie der Wissenszugänge der Disziplin an (vgl. Tänzler, 2017, S. 89). Forschungszugänge, die Bildungsgeschichte in ihre diskursiven Kontexte eingebettet betrachten, wie auch Zugänge, die das Zusammenspiel von Akteur*innen und Diskursen im jeweiligen Machtgefüge untersuchen, lassen sich gut unter der Lupe der hier vorgestellten wissenschaftlichen Perspektive sammeln, betonen diese doch insbesondere das Zusammenspiel unterschiedlicher Diskursräume, Akteur*innen und Wissensformen. Während sich die Historische Bildungsforschung früher darauf konzentrierte „das Walten großer Männer als alleiniger Impulsgeber des historischen Prozesses darzustellen“ (Reh & Scholz, 2018, S. 116), wandelte sich die Subdisziplin und sowohl die Kontextualisierung bildungsgeschichtlicher Themen als auch Perspektiven der Mikrogeschichte hielten Einzug. Über diese neueren Entwicklungen hinaus war auch die Historische Bildungsforschung, wie die Erziehungs- und Geschichtswissenschaften, zunächst stark von nationalstaatlichen Perspektiven geprägt. Spätestens durch Debatten um die Bologna-Reform sowie die PISA-Studie hat sich die Forschung jedoch um eine internationale Perspektive erweitert. Ansätze transnationaler Geschichtsforschung sind hiermit eng verbunden und prägten die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. So hat beispielsweise die *Histoire Croisée* (Werner & Zimmermann, 2002, 2006) dazu beigetragen die Grenzen des Nationalstaats zu überwinden (Werner & Zimmermann, 2006, S. 32), die Kulturtransferforschung (Espagne & Werner, 1987, 1988) konnte von der Historischen Bildungsforschung für „Vergleiche und Transferprozesse [...] fruchtbar gemacht“ (Criblez & Hofstetter, 2018, S. 7) werden und es rücken in diesem Kontext auch Kulturen, die selbst das Produkt von Wissenszirkulation sind, als Teil eines weiten Wissensbegriffs in den Fokus der bildungshistorischen Forschung (z.B. Lohmann & Böttcher, 2021). Sie fragt so beispielsweise danach, wie pädagogische Konzepte oder erziehungswissenschaftliches Wissen von einem Kulturraum in einen anderen transferiert werden und knüpft demzufolge direkt an Zugänge der Wissensgeschichte an (vgl. Criblez & Hofstetter, 2018, S. 7).

Diese dargelegten unterschiedlichen Aspekte des Wandels der Geschichtsschreibung machen neue theoretische und methodologische Zugänge notwendig. Mag

ein zirkulativ-wissensgeschichtlicher Ansatz hier auch nur einer der möglichen sein, bietet er doch eine Option marginalisiertes Wissen einzubeziehen, die Mehrperspektivität und Konstruiertheit geschichtlicher Realitäten zu ergründen sowie komplexe historische Begebenheiten epistemologisch zu erfassen und zu beschreiben. Bildungsgeschichte als Wissensgeschichte zu fassen stellt also einen vielversprechenden Zugang einer modernen Historischen Bildungsforschung dar, die mikrogeschichtliche, gesellschaftskritische sowie transnationale Perspektiven umfasst, und es können über solche Zugänge Transformationen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Feld von Erziehung und Bildung sichtbar gemacht werden (vgl. Reh & Scholz, 2018, S. 117). Die Erweiterung von einer *Wissenschaftsgeschichte* hin zu einer Wissensgeschichte und die Abkehr von einer reinen Wissensverwendungsforschung, mit der die Anlegung eines weiten und zugleich komplexen Wissensbegriffs einhergeht, wird zudem einem generell in der Erziehungswissenschaft zu beobachtendem Trend gerecht, nach welchem nicht nur die „Wissenschaftlichkeit pädagogischen Wissens, sondern [...] vor allem auch die Struktur pädagogischen Handelns als materielles Fundament pädagogischen Wissens“ (Tänzler, 2017, S. 96) verstanden wird. Darüber hinaus bietet ein wissensgeschichtlicher Ansatz immer einen Zugang, der ermöglicht, Geschichte(n) jenseits von einschneidenden Strukturdimensionsveränderungen und großen Vordenker*innen zu schreiben und somit das Augenmerk auf die nicht weniger relevanten diskursiven und praxeologisch zu erfassenden Merkmale zu wenden – gerade dies scheint einer Teildisziplin, die sich lange besonders durch unreflektierte hagiographische Geschichtserzählung alter weißer Männer hervortat, gut zu stehen.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bude, Heinz (2014). *Gesellschaft der Angst*. Hamburg: Hamburger Editionen.
- Bühler, Patrick (2016). Wissenstransfer zwischen Armee und Schule? Schwache Soldaten und schwache Schüler um 1900. In Lukas Boser, Patrick Bühler, Michèle Hofmann & Philippe Müller (Hrsg.), *Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, S. 223–244.
- Bünger, Carsten & Schenk, Sabrina (2019). „Belehrung“ und „Neufassung“ – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 235–253.
- Cribblez, Lucien & Hofstetter, Rita (2018). Editorial. Transfer und Transformation pädagogischen Wissens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40(1), S. 5–15.
- Dewe, Bernd (2006). Transfer, Transformation oder Relationierung von Wissen. Theoretische Überlegungen zur berufsbezogenen Wissensforschung. In Doris Schaeffer (Hrsg.), *Wissenstransfer in der Pflege. Ergebnisse eines Expertenworkshops*, S. 15–27. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/13237783-Wissenstransfer-in-der-pflege.html>

- Dinkelaker, Jörg, Ebner von Eschenbach, Malte & Kondratjuk, Maria (2020). Ver-Mittlung oder Über-Setzung? Eine vergleichende Analyse von Relationsbestimmungen in erziehungswissenschaftlichen Konzepten des Wissenstransfers. In Matthias Ballod (Hrsg.), *Transfer und Transformation von Wissen*. Berlin: Peter Lang, S. 7–50.
- Espagne, Michel & Werner, Michaël (1987). La construction d'une référence culturelle allemande en France: genèse et histoire (1750-1914). *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 42(4), S. 969–992.
- Espagne, Michel & Werner, Michaël (1988). Deutsch-französischer Kulturtransfer als Forschungsgegenstand. Eine Problemskizze. In dies. (Hrsg.), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e et XIX^e siècle)*, Paris, S. 11–34.
- Foucault, Michel ([1970]/1977). Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Ullstein Materialien.
- Foucault, Michel ([1974]/1988a). Die Ordnung der Dinge Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel ([1981]/1988b). Die Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Eckhardt & Henne, Kathrin (2017). Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg. In Britta Behm, Tilmann Drope, Edith Glaser & Sabine Reh (Hrsg.), *Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. [Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 63]. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 108–123.
- HBO (2021): Wir über uns.
http://www.historische-bildungsforschung-online.de/hbo/wir_ueber_uns.html [2021-01-25]
- Hoffmann-Ocon, Andreas, De Vincenti, Andrea & Grube, Norbert (Hrsg.) (2020). Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kilcher, Andreas B. (2011). Assimilation und Zirkulation. Ein universalistisches Wissensmodell des 19. Jahrhunderts. In David Gugerli, Michael Hagner, Caspar Hirschi, Andreas B. Kilcher, Patricia Purtschert, Philipp Sarasin & Jakob Tanner (Hrsg.), *Nach Feierabend 2011. Zirkulationen*. Zürich: Diaphanes, S. 15–36.
- Kreitz, Robert (2011). Wissen. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 3*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 419–420.
- Landwehr, Achim (2002). Einleitung: Geschichte(n) der Wirklichkeit. In ders. (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens*. [Documenta Augustana 11]. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 9–27.
- Lohmann, Ingrid & Böttcher, Julika (Hrsg.) (2021). Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Wille, Staffan (2017). Der Westen und die Wissenschaftliche Revolution. In ders., Carsten Reinhardt & Marianne Sommer (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 142–153.
- Oexle, Otto Gerhard (2002). Was kann die Geschichtswissenschaft vom Wissen wissen? In Achim Landwehr (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens*. [Documenta Augustana 11]. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 31–60.
- Paulmann, Johannes (2004). Grenzüberschreitungen und Grenzräume: Überlegungen zur Geschichte transnationaler Beziehungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die Zeitgeschichte. In Eckart Conze, Ulrich Lappenküper & Guido Müller (Hrsg.), *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, S. 169–196.
- Priem, Karin (2006). Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 12, S. 351–370.

- Reh, Sabine & Scholz, Joachim (2018). Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. *Erziehungswissenschaft* 56(29), S. 113–120.
- Rohstock, Anne (2014). Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In Patrick Bernhard & Holger Nehring (Hrsg.), *Den Kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte. [Frieden und Krieg. Beiträge zur Historischen Friedensforschung Bd. 19]*. Essen: Klartext, S. 257–282.
- Sarasin, Philipp (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36(1), S. 159–172.
- Sarasin, Philipp (2020). Wie breit darf es denn sein? »Wissen« und kein Ende. In: Sandra Bärnreuther, Maria Böhmer & Sophie Witt (Hrsg.), *Nach Feierabend 2020. Feierabend? (Rück-)Blicke auf »Wissen«*. Zürich: Diaphanes, S. 17–23.
- Schuch, Jane, Tenorth, Heinz-Elmar & Welter, Nicole (2010). Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(5), S. 643–647.
- Secord, James A. (2004). Knowledge in transit. *Isis* 95 (4), S. 654–672.
- Speich Chassé, Daniel & Gugerli, David (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. In Karine Crousaz, Michael Jucke, Stefan Nellen, Anja Rathmann-Lutz & Yan Schubert (Hrsg.), *Kulturgeschichte in der Schweiz: eine historiografische Skizze = L'histoire culturelle en Suisse: une esquisse historiographique*. Zürich: Chronos Verlag, S. 85–100.
- Tänzler, Dirk (2017). Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft. *Pädagogische Korrespondenz* 56, S. 88–99.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019). Zu Recht vergessen. Zum Lob einer nicht selten verkannten Praxis in den Wissenschaften. In Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 290–314.
- Thompson, Christiane (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In Kerstin Jergus & Christiane Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 231–265.
- Vogel, Jakob (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft“. *Geschichte und Gesellschaft* 4(30), S. 639–660.
- Vogel, Peter (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(4), S. 452–473.
- Werner, Michael & Zimmermann, Benedicte (2002). Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisee und die Herausforderung des Transnationalen. *Geschichte und Gesellschaft* 28, S. 607–636.
- Werner, Michael & Zimmermann, Benedicte (2006). Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory* 45, S. 30–50.
- Zloch, Stephanie, Müller, Lars & Lässig, Simone (2018). Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945: Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1–35.