

63. Beiheft

April 2017

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Wissen machen. Beiträge zu einer
Geschichte erziehungswissen-
schaftlichen Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990

BELTZ **JUVENTA**

Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh

Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990

Einleitung zum Beiheft

Was ‚wissen‘ wir über Erziehung und Bildung? Wo wird Wissen über Erziehung und Bildung auf welche Weisen erzeugt, kommuniziert, legitimiert und verändert – wo wird es also ‚gemacht‘ und was wird mit dem Wissen gemacht? Antworten auf diese Fragen zu geben, hat bislang überwiegend die Erziehungswissenschaft beansprucht und seit ihren Anfängen an zentraler Stelle die Differenz und Beziehung zwischen einem Wissen der ‚Theorie‘ und einem in der ‚Praxis‘ erzeugten Professionswissen verhandelt und geordnet. Inzwischen haben sich die Zuständigkeiten allerdings merklich verschoben. Im Extrem spiegeln das virtuelle Räume, in denen auch das Wissen über Erziehung und Bildung in vielfältigen und hybriden Autorschaften, Formaten oder Verwendungskontexten produziert, reflektiert und mit internationaler Reichweite distribuiert und transformiert wird – überwiegend jenseits der Geltungskontrollen von Wissenschaftssystemen (vgl. z. B. Burke, 2012). Aber auch generell haben die sozial wie wissenschaftlich lange anerkannten Wissenshierarchien – zentral organisiert über die Differenz von unwahr/wahr oder laienhaft/wissenschaftlich – ihre selbstverständliche Gültigkeit eingebüßt.¹ Dem liegt nicht nur die Erosion erkenntnistheoretischer Sicherheit als einer der zentralen Signaturen der Entwicklung der Wissenschaften im 20. Jahrhundert zugrunde, sondern auch die offensichtliche Schwierigkeit der Human- und Naturwissenschaften, der von ihnen selbst – etwa im Verbund mit technologischen Entwicklungen – vorangetriebenen Steigerung von Komplexität steuernd oder auch nur ausreichend risikominimierend begegnen zu können.

Für die Historische Bildungsforschung hat es somit – wie die Herausgeber*innen dieses Bandes meinen – eine zunehmende Berechtigung, sich in einem Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik besonders über das wissenschaftliche Wissen von Erziehung und Bildung unter diesen veränderten Bedingungen erneut aufzuklären und mit der Präferenz für die „Wissensgeschichte“ den Blick auf einen Ansatz zu lenken, der sich programmatisch mit der historiographischen Rekonstruktion und Analyse der jeweiligen historischen Struktur, Herstellung und Geltung von Wissen sowie seiner Funktionen für

1 Das bringt in einem extremen Ausschlag die aktuelle Rede vom ‚postfaktischen Zeitalter‘ zum Ausdruck. Zu entsprechenden Veränderungen des Wissensbegriffs aus wissenschaftssoziologischer Perspektive, vgl. Maasen, Kaiser, Reinhart und Stutter (2012).

(moderne) Gesellschaften befasst.² Dieser Band konzentriert sich auf die deutsche Zeitgeschichte und legt seinen Schwerpunkt auf die Jahre zwischen 1945 und 1990. Damit wird im Hinblick auf den Zeitraum ein internationaler bildungshistorischer Trend aufgenommen. Systematisch wird an das Interesse angeschlossen, aktuelle Problemlagen pädagogischen Handelns und Wissens, wie sie sich aus den Anforderungen der Globalisierung und der zunehmend wieder stärker wahrgenommenen Wechselwirkungen zwischen Pädagogik und etwa Politik oder Ökonomie ergeben (vgl. z. B. Ricken & Liesner, 2008), über die Rekonstruktion ihrer Vorgeschichten besser zu verstehen.³

Die Wahl der wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive schließt daran insofern an, als dass mit diesem Ansatz neben dem Bezug auf einen pluralisierten, von Wahrheit (und Wissenschaft) entkoppelten analytischen Begriff von Wissen grundlegend die Annahme von dessen sozialer Konstruiertheit verbunden wird.⁴ Thematisiert werden daher neben den Wissensprodukten auch die Prozesse, Räume, Werkzeuge und Dinge der Produktion,⁵ sowie die Distribution, die (hierarchische) Ordnung, die Geltungsbedingungen und Funktionen von Wissen. Dabei setzt das Leittheorem der „Zirkulation“ (vgl. dazu u. a. die Beiträge in „Nach Feierabend“, 2011) von Wissen sowohl die zeitliche Einlagerung aller Konstruktionsprozesse und Wissensformen in immer schon bestehende Wissensformationen als auch die jeweilige synchrone Beweglichkeit von Wissen voraus. Damit ist ein etwa auf einzelne Akteure bezogenes Urheberprinzip ebenso ausgeschlossen wie die Annahme sozial exklusiver oder autarker Produktions- oder Ordnungsstätten von Wissen. Das verweist allerdings nach unserer Ansicht weder Akteure aus der Geschichte noch kann die Bedeutung von Organisationen für die Wissensproduktion oder deren besondere Rolle für die Etablierung und Stabilisierung von Geltungsstrukturen des Wissens nivelliert werden. Vielmehr steht die Fassung von „Akteure“ und „Organisationen“ als eine der zentralen konzeptionellen Aufgaben von Wissensgeschichte noch aus.

Bei einem genaueren Blick auf ‚die‘ Wissensgeschichte wird die Schwierigkeit ihrer theoretisch-methodologischen Bestimmung aber auch als ein grundlegendes Problem deutlich. Bereits für den deutschsprachigen Raum – und nur auf diesen nehmen wir hier aus pragmatischen Gründen Bezug – wird im aktuellen Forschungsbericht von Daniel Speich-Chassé und David Gugerli (2012) die große Bandbreite wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze konstatiert: „Wissensgeschichte“ formiert sich seit etwa der Jahrtausendwende

2 In der Zeitschrift für Pädagogik wurde das Themenfeld zuletzt 1991 mit dem Beiheft „Pädagogisches Wissen“ (Oelkers & Tenorth, 1991) bearbeitet. Das vorliegende Beiheft geht auf eine Tagung „Wissenspraktiken im pädagogischen Feld. Profession, Wissenschaft und Beratung in der Bundesrepublik bis 1990“ zurück, die am 20. und 21. November 2015 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin stattfand.

3 Zur Diskussion eines problemgeschichtlichen Ansatzes in der deutschen Zeitgeschichte (vgl. z. B. Doering-Manteuffel & Raphael, 2012, bes. S. 25–29).

4 Vgl. die ausführliche Diskussion (nicht nur soziologischer) konstruktivistischer Positionen bei Gertenbach (2015); für den Vorschlag einer „Minimaldefinition des Konstruktivismus“ (Gertenbach, 2015, S. 55).

5 Die epistemologischen Grundlagen zu historisieren, wird etwa in der Historischen Epistemologie unternommen (vgl. v. a. Rheinberger, 2008).

im Schnittfeld mehrerer Disziplinen und Ansätze überwiegend aus den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften und ist theoretisch-methodologisch entsprechend vielgestaltig. Beiträge aus der Historischen Bildungsforschung sind dabei aber bisher nur vereinzelt notiert (vgl. u. a. Casale, 2004; Hofstetter, Fontaine, Huitric & Picard, 2014; Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Das breite wissenschaftsgeschichtliche Spektrum lässt sich an dieser Stelle immerhin exemplarisch an zwei Positionen demonstrieren: So weist das 2005 von der Universität Zürich und der ETH gegründete Zentrum Geschichte des Wissens (ZGW), das derzeit im deutschsprachigen Kontext einer der wichtigsten Produktions- und Deutungsorte wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze ist, den Anspruch der Formulierung einer „*unité de doctrine*“ programmatisch zurück.⁶ Dagegen plädiert Jürgen Renn vom Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte (MPIWG) für die systematische Entwicklung einer „*theoretically grounded history of knowledge*“, die sich basal auf eine „*historical theory of knowledge*“ zu stützen habe (Renn, 2004, S. 41, 48). Und während am ZGW eher poststrukturalistisch geprägte und diskursanalytisch ausgerichtete Positionen vertreten werden – mit starken Referenzen auf Michel Foucault und auf Bruno Latour (vgl. den programmatischen Essay von Sarasin, 2011) – orientiert sich Renn auf Basis klassischer wissenschaftstheoretischer Ausgangsfragen vor allem an kognitionswissenschaftlichen und evolutionstheoretischen Ansätzen, wobei die von ihm (und Kolleg*innen) derzeit praktizierte Wissenschaftsgeschichte tendenziell die Züge einer *grand theory* menschlicher Evolution trägt (vgl. Renn, 2006, 2015).

Angesichts der angedeuteten Heterogenität ist es – trotz der eingangs versuchsweise formulierten Synthese – nur schwer auszumachen, wo derzeit die Schnittmengen liegen und was Wissenschaftsgeschichte konstituiert. Neben den genannten Herausforderungen, „Akteure“ und „Organisationen“ zu konzipieren, geht es bei einer Bearbeitung dieser Problematik besonders um die theoretische Fassung des Leitbegriffs des „Wissens“ als historiographisch tragfähiger analytischer Kategorie (vgl. zum Problem z. B. Landwehr, 2002 oder Vogel, 2004). Die Debatte über den systematischen Beitrag, den eine auf das Wissen über Bildung und Erziehung fokussierte Historische Bildungsforschung bzw. Wissenschaftsforschung für diese konzeptionelle Arbeit leisten kann, soll mit dem vorliegenden Band immerhin eröffnet werden.

Da sich dieses Beiheft auf wissenschaftliches und speziell auf erziehungswissenschaftliches Wissen konzentriert, wäre in konzeptioneller Hinsicht der Vergleich mit der Wissenschaftsgeschichte sinnvoll.⁷ Denn mehr Profil gewinnt Wissenschaftsgeschichte gegenstandsbezogen, also über die Abgrenzung gegenüber den jeweils relevanten alternativen historiographischen Ansätzen.⁸ An dieser Stelle kann für einen solchen Vergleich

6 Homepage des ZGW: <https://www.zgw.ethz.ch/de/home.html> [06.03.2017].

7 Damit wären zudem Hinweise aus den Gutachten zu mehreren der Beiträge des vorliegenden Bandes aufgenommen, von denen die Einleitung wie auch die Beiträge übergreifend profitiert haben, wofür den Gutachtenden an dieser Stelle ausdrücklich gedankt wird.

8 Neben der Abgrenzung von der Wissenschaftsgeschichte wäre besonders die von der Begriffs- und der Neuen Ideengeschichte relevant.

von Wissens- und Wissenschaftsgeschichte allerdings nicht in die Tiefe gegangen werden. Denn schon die Bestimmung von Wissenschaftsgeschichte erforderte angesichts der seit der Rezeption von Thomas Kuhns Arbeit zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (vgl. Kuhn, 1962/2012) zunehmend theoretisch-methodologisch ausdifferenzierten Forschungslandschaft (vgl. dazu hier nur Daniel, 2002 und Hagner, 2001) eine zumindest grobe Kartographie des Feldes, die daher stattdessen in einem der Beiträge näherungsweise unternommen wird (vgl. Behm i. d. B.). Dennoch lässt sich bereits an dieser Stelle festhalten, dass der eingangs knapp umrissene wissenschaftsgeschichtliche Ansatz für den in diesem Beiheft primär untersuchten Bereich erziehungs-/wissenschaftlichen Wissens über die hier bisher dominante Ausrichtung des Blicks auf den universitären Raum (dazu immer noch Geißler & Wiegmann, 1996, S. VIII) ebenso programmatisch hinausführt wie über dessen vorgeblich rein inhärente, disziplinäre oder auch auf den wissenschaftlichen Diskursraum bezogene Dynamiken. Stattdessen werden die (zirkulären) Bewegungen und die dabei beobachtbaren Transfers und Transformationen von Wissen zwischen Akteuren, Organisationen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern sowie über nationale Grenzen hinweg rekonstruiert und zumindest ansatzweise übergreifende Signaturen des Wissens für die Zeit zwischen 1945 und 1990 in den Blick genommen. Entsprechend beleuchten die im Band versammelten Texte mit jeweils unterschiedlichen konzeptionellen Ausgangspunkten und methodischen Zugriffen vor allem Aspekte der Produktion, der Organisation, der Distribution und der Auseinandersetzung um die Geltung des (wissenschaftlichen) Wissens um Erziehung und Bildung in West- und Ostdeutschland vor dem politischen Umbruch von 1989/90.

Julia Kurig und Britta Behm befragen in ihren Beiträgen mit jeweils unterschiedlichen wissenschaftsgeschichtlichen Perspektiven und thematischen Schwerpunkten Aspekte der *zeitlichen Kontinuität* erziehungs-/wissenschaftlichen Wissens. Kurig analysiert pädagogische Beiträge zum westdeutschen Diskurs über den Nationalsozialismus in der frühen Nachkriegszeit und die Praktiken, mit denen Protagonisten Geisteswissenschaftlicher Pädagogik ihr Wissen als zeitgemäße Antwort auf aktuelle Herausforderungen präsentieren konnten. Das dabei in der Dichotomie von Abendland versus Technik formierte Wissen um Bildung begreift sie als eine der Bedingungen für die Erhaltung und Re-Konstituierung der universitären Erziehungswissenschaft als Geisteswissenschaftliche Pädagogik auch nach 1945. Zugleich zeigt sie, dass die zeitliche Geltung dieser Dichotomie deutlich hinter die historiographisch gesetzte Zäsur des Jahres 1945 zurückreicht, die insofern wissenschaftsgeschichtlich relativiert wird. Behm untersucht die Formierung der Bildungsforschung mit Fokus auf der Gründungsgeschichte des 1963 eingerichteten Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft (IfB, ab 1971: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, MPIB) als Teil eines übergreifenden historischen „Wissenskomplexes“. Sie zeigt, dass für die Konzeption des IfB unter anderem die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF, ab 1964: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF) als Modell diente und vertritt die These, dass die Geschichte der Bildungsforschung spätestens mit den etwa 1946 einsetzenden Planungen für die HIPF begann. Ausgehend vom erwähnten Wissenskomplex fragt sie in Bezug auf die Bildungsforschung ausblickend aber auch

nach Kontinuitäten, die hinter das Jahr 1945 zurückreichen oder auf die 1990er Jahre verweisen. Dem Beitrag wurde, wie erwähnt, aufgrund des darin unternommenen Abgrenzungsversuchs von Wissens- und Wissenschaftsgeschichte ein vergleichsweise größerer Textumfang zugestanden.

Die *Wissensproduktion in der Wechselwirkung von inter-/nationaler Politik und Erziehungs-/Wissenschaft* in Westdeutschland wird in verschiedenen Beiträgen mit unterschiedlichen Schwerpunkten fokussiert. Sandra Wenk und Rita Nikolai/Kerstin Rothe rekonstruieren diese jeweils für Konstellationen der Schulreform unter dem Aspekt *politischer Steuerung*. Wenk nimmt die Gestaltung der Reform der Volksschule in Nordrhein-Westfalen in den 1960er Jahren, besonders für den ländlichen Raum im Zusammenspiel von vor allem staatlicher Schulverwaltung und lokal handelnden Akteuren in den Blick. In diesem Zusammenhang macht sie deutlich, dass die Frage, wer welche Form empirischen Wissens über die ‚Schulwirklichkeit‘ mit welchem Legitimitätsanspruch in den Reformprozess einbringen durfte, von großer Bedeutung war. Im Ringen um die ‚Wirklichkeit‘ des ländlichen Schulwesens – zu verstehen als Bemühungen reformvorbereitender und reformlegitimierender Bestandsaufnahmen und daraus abgeleiteter Reformvorschläge – wurde zunächst vor allem auf lokal verankerte Akteure der kommunalen Schulverwaltung gesetzt. In der damit verbundenen Absage an zentral-planerische Strategien identifiziert sie ein Reformmodell, dem es vornehmlich um die Überzeugung von Eltern und der lokalen Bevölkerung von den Reformmaßnahmen ging. Rita Nikolai und Kerstin Rothe untersuchen anhand der Parlamentsdebatten zu Schulstrukturen der Jahre 1947, 1951 und 1990 die Wissensreferenzen und Argumentationsmuster der politischen Parteien in Berlin. Sie fragen dabei nach dem Zusammenspiel von Begründungen und unterschiedlichen Wissensformen, das sich auf Basis der Parlamentsprotokolle nachverfolgen lässt. Mit ihrer Analyse zeigen die Autorinnen, dass einerseits in den Parlamentsdebatten der Bezug auf erziehungswissenschaftliches Wissen selten auszumachen und andererseits im zeitlichen Verlauf eine Bewegung von wertethischen Begründungen zu vermehrt formal-prozeduralen Argumenten zu erkennen ist.

Eckhard Fuchs und Kathrin Henne thematisieren am Beispiel der Schulbuchrevision im Deutschland der Nachkriegszeit Prozesse des inter-/nationalen Wissensaustauschs und fokussieren dabei auf die Schulbuchpolitik der britischen Besatzungsbehörde und der UNESCO, die im Grundsatz eine Bildung für internationale Verständigung verfolgte. Ausgehend vom Modell des „policy borrowing“ (Phillips & Ochs, 2003) werden die personellen, inhaltlichen und institutionellen Wechselverhältnisse zwischen deutschen und internationalen wissenschaftlichen wie politischen Akteuren dargestellt. Besonders am Beispiel des Braunschweiger Schulbuchinstituts und der internationalen Schulbuchrevision wird gezeigt, dass Wissenstransfer nicht nur in eine Richtung stattfand, sondern Standardisierungsprozesse in ‚Theorie und Praxis‘ auf einem sich gegenseitig beeinflussenden Netzwerk von Akteuren und Institutionen beruhten.

Norbert Grube und Edith Glaser konzentrieren sich auf die Rolle von intermediären, zwischen Politik und Erziehungs-/Wissenschaft agierenden und zum Teil übersetzenden Organisationen und adressieren dabei vor allem Aspekte von *Politikberatung*.

Grube untersucht den Beitrag des 1947 gegründeten Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) für die Konturierung des westdeutschen bildungspolitischen Wissensfeldes bis zum Ausgang der 1980er Jahre anhand ausgewählter Umfragen und Studien des IfD. Betrachtet werden dabei die Genese und Translation demoskopischen Wissens in politischen Auftrags- und Debattenkontexten, um Zirkulationen politischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Wissens zu rekonstruieren und dieses in seinen wechselseitigen Bezügen zu analysieren. *Glaser* thematisiert schwerpunktmäßig die Organisationsstruktur und die Akteure des ersten Bildungsberatungsgremiums der jungen Bundesrepublik Deutschland, den zwischen 1953 und 1965 eingesetzten Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. Nicht die Frage nach der bildungspolitischen Wirkung des Bildungsberatungsgremiums wird vorderhand gestellt, sondern die nach den Binnenverhältnissen, nach der Arbeitsweise, der Wissenszirkulation und der Repräsentation des Ausschusses nach außen. Übergeordnet ist dabei die Frage nach der Rolle des Politischen für die Durchsetzung wissenschaftlichen Wissens.

Die Beiträge von Sabine Reh und Monika Mattes thematisieren die *Verbindung von (erziehungswissenschaftlichem) Wissen und Praxis*. Sabine Reh stellt dar, wie, vor allem unter ihrem Gründungsdirektor Erich Hylla, die von der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF) in den 1950er Jahren betriebene „angewandte Forschung“ organisiert war. Gezeigt wird, wie gerade mit Hilfe der „zeitweiligen Wissenschaftlichen Mitarbeiter“ (ZwM), abgeordneten Lehrer*innen, versucht wurde, zu ‚praktischen Problemen‘ empirisch zu forschen. Anhand einzelner Beispiele wird skizziert, wie in der Forschungsarbeit der ZwM – deren Feldzugang und -bezug nutzend – mit einem breiten Spektrum an sozialwissenschaftlichen Methoden, das vage soziologische Konzept der ‚Gruppe‘ aufgreifend, ein epistemisches Objekt genutzt und ein besonderes Wissen über die schulische Arbeit erzeugt wurde, demgegenüber spätere Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung auch als eine Verengung verstanden werden könnten. Monika Mattes geht für das Reformprojekt Gesamtschule diskursanalytisch der Frage nach, inwiefern in den (fach-)öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über Schule seit den 1970er Jahren verstärkt Wissensbestände auftauchten, mit denen dem subjektiven Befinden von Schüler*innen und Lehrer*innen eine zunehmende Relevanz zugeschrieben wurde und die dazu beitrugen, „Wohlfühlen in der Schule“ als neue Norm zu etablieren. Dabei wird sichtbar, wie einerseits die durch den politischen Gesamtschulstreit ausgelöste breite empirische (Gesamt-)Schulforschung den emotionalen Aspekten von Schule, insbesondere dem Phänomen „Schulangst“, breiten Raum einräumte, und wie andererseits im pädagogischen Diskurs über die Schulpraxis – hier exemplarisch für das „soziale Lernen“ und die „Lehrerangst“ – zunehmend therapeutische Referenzhorizonte eine Rolle spielten.

Heinz-Elmar Tenorth rekonstruiert in seinem Beitrag schließlich die Produktion erziehungswissenschaftlichen Wissens in der DDR zwischen circa 1975 und 1990. Entlang der unter anderem von Margot Honecker seit Mitte der 1970er Jahre proklamierten politischen Erwartung einer in der Praxis wirkenden „kommunistischen Erziehung“ wird hier die erziehungswissenschaftliche Theorie- und Methodenproduktion im Wechselverhältnis von Forschung und Politik untersucht und – entgegen der oft gebräuch-

lichen pauschalen Wertung als „Staatspädagogik“ – im Blick auf Aspekte ihrer Organisation, Forschungspraxis und Geltungsstrukturen differenzierter analysiert. Der dabei beanspruchten Analysetiefe und Ausführlichkeit wurde bewusst ein für ein Beiheft ungewöhnlich breiter Raum gegeben. Flankiert wurde diese Entscheidung durch das Anliegen, die ostdeutsche Bildungsgeschichte, die in den anderen Beiträgen des Bandes nicht thematisiert wird, angemessen zu berücksichtigen.

Auch wenn die in diesem Band versammelten, unterschiedlich ansetzenden Beiträge die oben angeführten grundlagentheoretischen Fragen nach der Konzeption von Wissen und der damit unter anderem zusammenhängenden Konzeption von Akteuren und Organisationen in einer Wissensgeschichte nicht klären können, zeichnet sich im Überblick betrachtet doch ein Mehrwert des wissensgeschichtlichen Ansatzes auch für die Erforschung des (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens über Bildung und Erziehung ab. In den Studien wird so etwa konkret sichtbar, dass nicht nur eine Nutzung wissenschaftlichen Wissens über Bildung und Erziehung in der Politikberatung und durch bildungspolitische Akteure dazu führte, dass Wissen Grenzen zwischen unterschiedlichen – je nach Theoriekontext: Sphären oder Subsystemen – überschritt, dass „Zirkulationen“ stattfanden und erzeugt wurden. Auch die Produktion wissenschaftlichen Wissens selbst fand nicht in einem politikfreien Raum statt, war beeinflusst von materiellen und regulativen, etwa organisationalen Bedingungen und schon in ihren epistemologischen und methodologischen Grundlagen nicht unabhängig von ‚außerwissenschaftlichen‘ Faktoren. Es bestanden insofern weder autarke Orte der Produktion noch exklusive Wege der Distribution und Nutzung wissenschaftlichen Wissens über Erziehung und Bildung. Prospektiv wäre es sinnvoll, Konstellationen relevanter Faktoren (zum Beispiel Netzwerke, Organisationen, Ressourcen, makro- und mikropolitische Lagen und Diskurse) bzw. Elemente historischer „Wissenskomplexe“ (dazu Behm i. d. B.), gerade im Hinblick auf die Praxis des ‚Machens von Wissen‘, in einzelnen Fallstudien weiter herauszuarbeiten, etwa um in wissensgeschichtlicher Perspektive sowohl die Spezifika west- wie ostdeutscher Bildungsgeschichte besser fassen zu können als auch deren inter-/nationale Verflochtenheit in ihrer Komplexität besser zu verstehen.

Praktische Wissensgeschichte spiegelt sich in diesem Beiheft im Nachweis von ungedruckten Quellen und ihren Fundorten, den Archiven. Die ungedruckten Quellen werden im Folgenden dem von der ZfPäd gewählten bibliographischen Standard, dem APA-Style, folgend nicht in einem separaten Verzeichnis nachgewiesen, sondern in das Literaturverzeichnis eingereiht. Die Sichtbarkeit und der epistemologische Stellenwert der Quelle verschwinden damit in einem geschichtsvergessenen sozialwissenschaftlichen Ordnungsschema, das auf diese Weise ordnend in die Disziplinentwicklung eingreift. Die Herausgeber*innen dieses Beiheftes halten das für falsch; die ZfPäd wird in Zukunft die Standards den Erfordernissen historiographischer Beiträge anpassen und die Vorgaben entsprechend ändern.

Literatur

- Burke, P. (2012). *A Social History of Knowledge II. From the encyclopédie to Wikipedia*. Cambridge: Polity Press.
- Casale, R. (2004). The Educational Theorists, the Teachers, and their History of Education. A plea for a history of educational knowledge. *Studies in Philosophy and Education*, 23(5-6), 393–408.
- Daniel, U. (2002). Wissenschaftsgeschichte. In dies., *Kompodium Kulturgeschichte. Theorie, Praxis, Schlüsselwörter* (3., verbess. Aufl., S. 361–379). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Doering-Manteuffel, A., & Raphael, L. (2012). *Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970* (3., ergänzte Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Geißler, G., & U. Wiegmann (1996). Vorwort. In dies. (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*. (S. VII–VIII.) Köln: Böhlau.
- Gertenbach, L. (2015). *Entgrenzungen der Soziologie. Bruno Latour und der Konstruktivismus*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hagner, M. (2001). Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Eine Einführung. In ders. (Hrsg.), *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte* (S. 7–42). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Hrsg.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. [Wissen im Wandel/in (Aus)Bildung. Im Zentrum der (Aus-)bildungsprofessionen]. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S., & Picard, E. (2014). Mapping the Discipline „History of Education“ (1895–2014). *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 50(4), 871–880.
- Kuhn, T. S. (1962/2012). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage (12. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Landwehr, A. (2002). Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an ‚Wissen‘ als Kategorie historischer Forschung. In ders. (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens* (S. 61–89). Augsburg: Wißner.
- Maasen, S., Kaiser, M., Reinhart, M., & Sutter, B. (2012). Epilog. Wissenschaftssoziologie im Gedrängel intellektueller Arbeit. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 443–446). Wiesbaden: Springer VS.
- Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte* (2011). Zirkulationen (Heft 7). Zürich: diaphanes.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1991). *Pädagogisches Wissen* (27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel: Beltz.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39(4), 451–461.
- Renn, J. (2004). The Paradox of Scientific Progress. Notes on the foundation of a historical theory of knowledge. In Max Planck Institute for the History of Science (Hrsg.), *Research Report 2002–2003* (S. 21–49). Berlin: MPIWG.
- Renn, J. (2006). *Auf den Schultern von Riesen und Zwerge. Einsteins unvollendete Revolution*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Renn, J. (2015). From the History of Science to the History of Knowledge – and Back. (Neuen-schwander Lecture, European Society for the History of Science 2014). *Centaurus*, 57(1), 37–53.
- Rheinberger, J. (2008). *Historische Epistemologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ricken, N., & Liesner, A. (2008) (Hrsg.). *Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. (Theoriebildung und Subjektivationsforschung)*. Universität Bremen, Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Speich-Chassé, D., & Gugerli, D. (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. *Transverse. Zeitschrift für Geschichte*, (1), 85–100.
- Vogel, J. (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft“. *Geschichte und Gesellschaft*, 30(4), 639–660.

Anschrift der Autor_innen

Dr. Britta Behm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik,
Franckeplatz 1, 06110 Halle/Saale, Deutschland
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: britta.behm@paedagogik.uni-halle.de

Tilman Drope, M.A., Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Straße 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft,
Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung,
Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Edith Glaser, Universität Kassel,
Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft,
Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel, Deutschland
E-Mail: eglaser@uni-kassel.de

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)
des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de