

Kather, Alexander

"Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt" – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissensgeschichtlicher Perspektive

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. 64-76



Quellenangabe/ Citation:

Kather, Alexander: "Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt" – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissensgeschichtlicher Perspektive - 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. 64-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233389 - DOI: 10.25656/01:23338

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233389>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23338>

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-License: <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





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

„Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftlicher Perspektive

Einige Beiträge dieses Bandes greifen Forschungsthemen von Edith Glaser auf, doch sollte eine einer Universitätsprofessorin gewidmete Schrift auch das Wirken in der Lehre berücksichtigen.¹ Eingebunden in ausbildungsbezogene Studiengänge, legte Edith Glaser Wert darauf, Bildungsprozesse zu initiieren, die die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Koller, 2018, S. 15ff.) ermöglichen. Für die Konfrontation mit Erfahrungen, die diese Verhältnisse hinterfragen, hat die Auseinandersetzung mit Geschichte ein besonderes Potential, wird doch nicht nur ein Zugang zum „Schatzhaus menschlicher Erfahrungen“ (Bergmann, 2012, S. 172) eröffnet, sondern auch das Gegenwärtige als gewordenes, transformierbares Konstrukt sichtbar. Das Potential, in kritisch-reflexiver Distanz zum *hic et nunc* Bildungsprozesse auszulösen, bietet auch die Beschäftigung mit räumlich differenten Erfahrungen. Als Historikerin und studierte Geographin ist Edith Glaser mit beiden Kategorien vertraut und konfrontierte Studierende wie sich selbst mit Eigen- und Weltverhältnis verändernden Erfahrungen aus anderen Zeiten und anderen Räumen.² Die aus beiden Quellen inspirierten Bildungsprozesse als Student und Mitarbeiter von Edith Glaser motivierten diesen Beitrag. Die Befassung mit anderen Sprach- und Kulturräumen hat für Fremdsprachenlehrende eine besondere Bedeutung. Bis heute ist ein Auslandsaufenthalt nicht überall Pflichtbestandteil ihrer (Aus- und Weiter-)Bildung, obwohl es sich hierbei um eine Wissenspraxis mit langer Geschichte handelt, die Thema dieses Beitrages ist. Nach einer Verortung von Auslandsreisen in einer wissenschaftlich-praxeologischen Perspektive erfolgt ein Blick auf ihre frühe Entwicklung im Kontext des Fachunterrichts, bevor die Betrachtung von Diskussionen und Praktiken in der Weimarer Republik exemplarisch dazu ermutigen soll, neue Blicke auf die Bedeutung von Reisen in der Bildungs- und Fachunterrichtsgeschichte zu werfen.

1 Siehe dazu auch den Beitrag von Isabelle Naumann.

2 Sie initiierte Exkursionen u.a. nach Ecuador, Israel, Rumänien, Schweden und in die Schweiz. Sie ist dabei Trägerin einer Zirkulation des Wissens um das Potential dieser Lehr-Lernform aus der Geographie in die Erziehungswissenschaft.

1 Reisen als fachunterrichtliche Wissenspraxis

Auslandsreisen von Lehrer*innen sind im Zuge des Aufschwungs von Ansätzen transnationaler Geschichtsschreibung bereits zum Gegenstand (bildungs-)historischer Forschung geworden. Im Fokus stand die Bedeutung der Reisen für Biographie und Geschlecht (z.B. Glaser, 2009), für Veränderungen von Schulstruktur und -kultur sowie (allgemein)pädagogischen Ideen und Praktiken (z.B. Matasci, 2015) ebenso wie für zwischenstaatliche Beziehungen (z.B. Rival, 2012).

Wenig beachtet wird dabei, dass die Reisen von Lehrer*innen in vielen Fällen motiviert waren durch die Erwartung eines Nutzens für den Fachunterricht, an dessen historischer Erforschung derzeit ein gesteigertes Interesse wahrzunehmen ist (z.B. Reh & Caruso, 2020). Will man die Lücke an „historische[n] Untersuchungen zu Lehrerbildung und Lehrerverhalten“ (Klipfel, 2016, S. 35) von Fremdsprachenlehrer*innen schließen, erscheint es sinnvoll, Auslandsaufenthalte dabei zu integrieren, da es sich nicht nur um eine biographisch prägende Phase handelt (vgl. Ehrenreich, 2004), sondern eine, die das sprachliche Wissen und Können, das Wissen von und die Einstellungen zu Land und Kultur, aber auch Wissen, Können sowie Einstellungen zum Lehren und Lernen von Sprachen beeinflusst.³

Um dies historisch zu rekonstruieren ist ein Zugang geeignet, der die Produktion, Veränderung, Weitergabe und gesellschaftliche Funktion von Wissen erforscht (vgl. Vogel, 2004, S. 650). Einer solchen Wissensgeschichte liegt ein pluraler, analytischer Wissensbegriff zugrunde (vgl. ebd.), der implizites Wissen (vgl. Burke, 2014) und damit auch Können, Werte und Haltungen als Teil schulischen Wissens (vgl. Criblez & Manz, 2015, S. 204) einschließt. Zur Erfassung dieses nicht mehr ethnographisch beobachtbaren Wissens braucht es den Blick auf Objekte, auf „Praktiken und Diskurse als [...] Aggregatzustände der materiellen Existenz von kulturellen Wissensordnungen“ (Reckwitz, 2008, S. 202), die Wissen repräsentieren, transportieren, selektieren und formieren, ebenso wie auf die Orte, an denen Wissen verankert ist und die Akteur*innen, die es generieren, rezipieren und transformieren (vgl. u.a. Sarasin, 2011). Studienreisen als Untersuchungsgegenstand sind prädestiniert für einen Ansatz, der auf der Annahme beruht, dass „semantische Gehalte grundsätzlich die Potenz haben, über institutionelle, soziale, politische oder geographische Grenzen hinweg zu gleiten“ (ebd., S. 164). Die Reisen waren verbunden mit konkreten Akteur*innen und Orten, eingebunden in Diskurse über ihre Form und Funktion und produzierten Objekte wie Ratgeber (vgl. Schleich, 2015, S. 120) oder Fotographien. Diskurse und Objekte, bei-

³ Während die fachliche Bedeutung des Auslandskontakts von Fremdsprachenlehrenden bisher kaum historisch untersucht wurde, gibt die Arbeit von Marlis Schleich (2015) wichtige Hinweise aus Schüler*innensicht.

spielsweise Anweisungen zur Auslandsreise nach Art einer hodegetischen Schrift (vgl. Reh & Klinger, 2020) oder Reiseberichte, verweisen auf Praktiken, die der Aneignung von sowie des Umgangs mit Wissen vor, während und nach der Reise dienten. Jene spezifischen Wissenspraktiken (vgl. Burke, 2014) bündeln sich zu einer Wissenspraxis, die zur Fachlichkeit, verstanden als „Modus des spezifischen und abgegrenzten Umgangs mit Wissen“ (Reh & Caruso, 2020, S. 619), der Fremdsprachenfächer beiträgt.

2 Auslandsaufenthalte in der Geschichte des Fremdsprachenlehrens

In der Frühen Neuzeit wurde der am praktischen Nutzen orientierte Unterricht in fremden Sprachen von Personen mit unterschiedlicher Qualifikation und Vorbildung, wie Sprachmeister, Hauslehrer oder Gouvernanten, erteilt. Viele von ihnen waren eine längere Zeit im Ausland, stammten von dort oder begleiteten ihre Zöglinge auf Reisen dorthin und nutzten das erworbene sprachliche wie kulturelle Wissen später für Veröffentlichungen oder im Unterricht (vgl. Klippel, 2020, S. 73). Da die modernen Sprachen bei der Verrechtlichung des höheren Schulwesens zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst keine Rolle spielten (vgl. Klippel, 2014, S. 15), übernahmen an den Gymnasien meist althistorisch ausgebildete Lehrer⁴ den Unterricht und orientierten sich an den Methoden der alten Sprachen, der formalen Literatur- und Sprachanalyse (vgl. Giesler, 2017, S. 108). An der Klassischen Philologie mit ihrem historischen Studium von Sprache und Literatur orientierten sich auch die ab 1850 eingerichteten neuphilologischen Professuren. Trotz oder wegen dieser Ausrichtung waren Auslandsaufenthalte keine Seltenheit, noch waren die meisten Lehrer der Fremdsprachen Autodidakten, die im Ausland praktische Kenntnisse erworben hatten (vgl. Klippel, 2014, S. 15). Gerade jene, die später an Realanstalten unterrichteten, verbrachten längere Zeit zum Studium oder als Lehrer im Ausland. Einige von ihnen nutzten die erworbenen Erfahrungen anschließend zur Gestaltung eines stärker auf Sprechfähigkeit und Kommunikation ausgerichteten Unterrichts (vgl. Giesler, 2017, S. 108). Bei Vorreitern einer didaktisch-methodischen und sprachpraktischen Ausbildung der Fremdsprachenlehrer wie Carl Mager und Ludwig Herrig wurden daher bereits in den 1840er Jahren Aufenthalte im Ausland als Ausbildungsbestandteil und deren Unterstützung durch Stipendien gefordert (vgl. Klippel, 2014, S. 15).

⁴ Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts unterschieden sich Ausbildungswege der Lehrer von denen der Lehrerinnen, bei denen die Praktik, das Sprachkönnen im Ausland zu vervollständigen, früher in größerem Umgang ausgeprägt war und eigene Netzwerke aufgebaut wurden (vgl. Doff, 2002, S. 272/384.).

Beide Forderungen spielten eine zentrale Rolle im um 1880 beginnenden Reformdiskurs um den Fremdsprachenunterricht, der von der ersten Generation neuphilologisch ausgebildeter Lehrer getragen wurde (vgl. Klippel, 2020, S. 66). Angesichts der Expansion der realistischen Bildung und der steigenden Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen sollte nun das Sprachkönnen insbesondere im Mündlichen im Zentrum des Unterrichts stehen und ergänzt werden durch einen stärkeren Einbezug der „Realien“ der Zielländer. Die Voraussetzungen für einen solchen Unterricht wurden in der damaligen Lehrerbildung nicht gelegt. Gemäßigte Vertreter der Reformbewegung wie Herrmann Breymann (1885) forderten nicht nur die Durchführung und Unterstützung von Auslandsaufenthalten, sondern stellten sich gegen die damals verbreitete Ansicht, dass die notwendigen sprachpraktischen Fertigkeiten allein im Ausland erworben werden sollten (vgl. S. 36ff.). Die Vielzahl der Auslandsaufenthalte sei seinerzeit davon gekennzeichnet gewesen, dass die jungen Lehrer vor Ort arbeitsintensive, schlecht bezahlte Stellen annehmen mussten und letztlich enttäuscht und mit falschen Ansichten von den Realitäten des Landes zurückkehrten. Befördert durch die neue Wissenschaft der Phonetik (vgl. Klippel, 2020, S. 68) entwarf er das Ziel eines Studiums, das die Gegenwartssprache theoretisch, praktisch und methodisch integriert. Der Auslandsaufenthalt sollte fortan rein ihrer Festigung dienen, am besten nach den ersten Dienstjahren, wenn die Existenz gesichert und die Grenze des Könnens durch berufspraktische Erfahrung bewusst geworden sei (vgl. Breymann, 1885, S. 38).

Während sich an den Universitäten kaum etwas änderte, wurde die Notwendigkeit von Auslandsreisen weiter anerkannt und ihre Durchführung erleichtert: Kommunikations- und Transportbedingungen wurden einfacher, Ferienkurse an ausländischen Universitäten wurden eingerichtet, Kommunen und Länder vergaben vermehrt Reisestipendien, der Zusammenschluss in Fachvereinen sowie die Gründung von Fachzeitschriften beförderte den Austausch über Reiseerfahrungen (vgl. Schleich, 2015, S. 118f.), der zwischenstaatlich organisierte Austausch von Lehramtskandidaten wurde eingerichtet (vgl. Rival, 2012) und es gabförderliche Veränderungen der Ausbildungsregularien, beispielsweise die Möglichkeit, die Hälfte des Probejahres im Ausland zu verbringen (vgl. Busse, 1904, S. 70). Die Auslandsreisen nahmen so stark zu, dass sie nun eine „weitere Facette der Professionalisierung des neuphilologischen Lehrkörpers“ (Schleich, 2015, S. 119) darstellten und vor 1914 vermutlich „jeder Neuphilologe seine wissenschaftliche Ausbildung durch einen längeren Aufenthalt in England und Frankreich zu ergänzen“ suchte (Wüllenweber, 1930, S. 1).

3 Auslandsaufenthalte in der Weimarer Republik

3.1 Diskussionen und Entwicklungen

Der Erste Weltkrieg beendete nicht nur den durch internationalen Gedanken-austausch beförderten Reformdiskurs (vgl. Klippel, 2020, 77), zahlreiche Fremdsprachenlehrende mussten Auslandsaufenthalte abbrechen oder hatten in der Folgezeit keine Gelegenheit, die Grenzen zu überschreiten, was diejenigen, die erstmals ins Ausland wollten, als Versäumnis einer berufsbiographisch wichtigen Phase der Vervollkommenung bedauerten (IStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263). Der Krieg stürzte den Fremdsprachenunterricht in eine „Sinnkrise“ (Sharp, 2020), hatte doch die Mehrheit der Neuphilologen ihre Aufgabe darin gesehen, zur Völkerverständigung beizutragen. Nun wurde ihnen, teils aus eigenen Reihen, eine Mitschuld an der Niederlage gegeben, da aufgrund der bisherigen Ausrichtung des Unterrichts die deutsche Kenntnis vom Ausland unzureichend gewesen sei (vgl. ebd., S. 89). Neben besseren Kommunikationsfähigkeiten sollte fortan eine Auslandskunde verstärkt werden, die nicht nur äußere Realien, sondern das Denken der Menschen in der fremden Kultur erfasst, um letztlich das Verständnis des Eigenen zu fördern (vgl. ebd., S. 92). Dass die Neuphilologen sich auf ihrer ersten Nachkriegstagung 1920 damit vier Jahre vor den Richert'schen Reformen der kultatkundlichen Ausrichtung öffneten und ihren Unterricht der nationalen Erziehung unterstellt, sieht Felicitas Sharp (2020) weniger in deren nationalis-tischer Grundstimmung als im Bemühen um den Fortbestand ihrer Fächer in der höheren Bildung begründet (vgl. S. 94).

Die mangelnde Kenntnis über die fremden Völker, ihre Einrichtungen und Kultur wurde auch der bisherigen Form der Auslandsaufenthalte zugeschrieben. Begründet durch die praktischen Bedürfnisse nach besseren Sprechfähigkeiten und die Ziele der Reformbewegung hätten beispielsweise die preußischen Anweisungen an Stipendiat*innen zur Gestaltung des Auslandsaufenthaltes die formale Sprachbeherrschung in das Zentrum der Reise gestellt und die Kenntnis von Land und Kultur der beiläufigen Beobachtung überlassen (Ziertmann, 1920, S. 192f.). In den Reiseberichten, so Paul Ziertmann, seien Mittel und Methoden zum Erwerb der Sprechfertigkeit sprachlich korrekt beschrieben, die genutzten Gelegenheiten zum Hören wurden aber nicht im Hinblick auf vertiefte sachliche Kenntnisse reflektiert. Für ihn schien es geboten, gemäß der veränderten Ausrichtung des Unterrichts, statt einer quasi-nativen Aussprache die Sachkenntnis zum Hauptziel eines unumgänglichen Auslandsaufenthalts zu machen, bei dem durch vorbereitendes Buchstudium und systematische Beobachtung vor Ort mindestens ein Teilgebiet der fremden Kultur erfasst werde (vgl. ebd., S. 217). Sprachbeherrschung tritt für ihn nicht in den Hintergrund, sondern ist notwendiges Mittel zum Zweck, dass durch die stärker inhaltliche Orientierung sogar besser gefördert

werde, seien doch damit viel intensivere Gespräche möglich (vgl. ebd.). Ziertmanns Vorstellung eines Auslandsaufenthalts würde heute wohl als *content and language integrated learning (CLIL)* bezeichnet werden.

Auch auf dem Neuphilologentag 1920 wurde die Notwendigkeit einer längeren Auslandsreise betont, da dies aber auf absehbare Zeit aus „menschlichen wie aus wirtschaftlichen Gründen“ (Laue, 1921, S. 549) unmöglich sei, wurden Ersatzmaßnahmen gefordert. Ihr Umfang lässt erkennen, Welch fachkonstitutive Bedeutung zeitgenössisch den Auslandsaufenthalten als Wissenspraxis zugeschrieben wurde. Bisherige Stipendienmittel sollten für mehr universitäre Lektor*innenstellen zur Konversations- und Übersetzungsübung, für die Einrichtung von inländischen Ferienkursen und die Beurlaubung von Lehrer*innen zu weiterbildenden Studiensemestern sowie für die Anschaffung von Lichtbildern, Sprechapparaten und Schallplatten verwendet werden (vgl. ebd.). Ein „Einleben“ in die Fremdsprache könnte dennoch nicht erreichtet werden, vor allem aber bleibe jungen Neusprachler*innen das heilsame, prägende „Gefühl der Unzulänglichkeit seines sprachlichen Könnens“ (ebd.) verwehrt, welches sie, sich nach dem Examen fertig glaubend, im Ausland empfänden. Erst die Erkenntnis, wie viel noch zu lernen sei, lasse die Überzeugung reifen, dass das einmal im Ausland erworbene Wissen wieder dort aufgefrischt werden müsse, „wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ (Weniger, 1920, S. 213).⁵

Um im Ausland ein der neuen Unterrichtsausrichtung förderliches Wissen zu erwerben, schien es notwendig, die Orte an denen dies geschieht, zu erweitern. Der „Geist des fremden Volkes“ (Laue, 1921, S. 550) lasse sich nicht mehr nur in Vorlesungen an der Universität erfassen, wer das Leben und Denken der Menschen greifen wolle, könne nicht nur die Bauten des Landes anschauen (Weniger, 1920, S. 213), sondern müsse dorthin, wo man das Volk und seine verschiedenen Strömungen finde (vgl. Münch 1928b, S. 291). Die Unterkunft in einer gebildeten Familie in der Kleinstadt mit Konversations- und Übersetzungsübungen, die in Reiseführern der Vorkriegszeit als ideale Herberge galt, war nun nur noch Ausgangspunkt längerer Reisen und reichte nur noch denjenigen, die irrtümlich glaubten, das sprachliche Grundstudium falle im Ausland leichter (ebd., S. 290). Einfache Orte, Sportveranstaltungen und Volksfeste gewannen an Bedeutung (vgl. ebd., S. 291) und das aus finanziellen Gründen notwendige Hineinversetzen

5 Ludwig Weniger präsentierte 1920 allgemeine und fachspezifische Potentiale des Reisens für die Lehrerbildung. Hier läge ein Ausgangspunkt zur fachspezifischen oder übergreifenden Rekonstruktion des Reisens als Wissenspraxis, die nach fachgebundenen Formen des Reisens sowie nach dem Verhältnis von Wissenspraktiken auf der Reise und im Fachunterricht fragt. Dass Reisen für die Fremdsprachen eine konstitutive Fachwissenspraxis darstellten, zeigt sich auch darin, dass Forderungen nach Auslandsaufenthalten um 1900 u.a. damit begründet wurden, dass Studienfahrten in den Mittelmeerraum gängige Praxis bei den Altpphilologen waren (z.B. Ziehen, 1899), zu denen die Neuphilologen im spannungsreichen Verhältnis von Nachahmung und Abgrenzung standen.

in andere Erwerbs- und Lebensverhältnisse als die des Lehrberufs wurde als vorzügliche Schule für den Nachwuchs angesehen (Laue, 1920, S. 550). Die Praktiken der Wissensaneignung veränderten sich im Vergleich zur Vorkriegszeit wenig, noch stärker als zuvor wurde die Bedeutung der sprachlichen wie inhaltlichen Vorbereitung des Aufenthalts betont: Studium neuester Literatur und von Werken zur Kulturkunde, Lektüre von Tageszeitungen, Vorbildung von „Ohr und Zunge“ durch phonetische Übungen an der Sprechmaschine, Texte in phonetischer Umschrift, Radio und Privatstunden (vgl. Kröher, 1929, S. 6; Münch, 1928a, S. 295). Im Land selbst sollten vermehrt „soziale Studien“ beispielsweise auf dem Markt betrieben werden ebenso wie inländische Reisen, vor allem in die Provinz, denn „alles was der Lernende, der an ein und demselben Ort sitzen bleibt, nicht lernt, nimmt der Reiselustige spielend in sich auf“ (Kröher, 1929, S. 56, 59).

Kulturkunde als Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts der Weimarer Republik spiegelt sich nicht nur in den Diskussionen um Auslandsaufenthalte. Die Veränderung der schulischen Wissensordnung (vgl. Criblez & Manz, 2015, S. 204), die ihren formellen Ausdruck in den Richert'schen Reformen 1924/1925 (vgl. Hüllen, 2005, S. 109ff.) fand, war ein zweites Mal verknüpft mit der Forderung nach und der Ermöglichung von Studienreisen als Element der Aus-, aber auch der Weiterbildung für einen veränderten Unterricht. Stand die vermehrte Gewährung von Stipendien für Lehrer*innen und die Schaffung prüfungsrechtlicher Erleichterungen für Auslandsaufenthalte in den 1890ern im Zusammenhang mit der Einführung neuer Lehrpläne, die die praktische Sprachbeherrschung stärker fokussierten (vgl. Busse, 1904, S. 70), wurde auf dem Neuphilologentag 1924 die Forderung nach Mitteln für Studienreisen damit begründet, dass nach zehn Jahren des Abgeschnittenseins vom Ausland die Vorbedingungen für einen Unterricht nach kulturkundlichen und arbeitsunterrichtlichen Prinzipien fehlten (Zeiger, 1924, S. 346). Schon 1925, auch aufgrund der besseren außenpolitischen Lage, wurden in Preußen wieder Reisestipendien für Lehrer*innen vergeben (Wüllenweber, 1930, S. 1), der Austausch der Lehramtskandidat*innen mit Frankreich wurde 1929 wieder aufgenommen (vgl. Rival, 2012). In der zweiten Hälfte der 1920er konnte sich die Auslandsreise als Wissenspraxis wieder in größerem Maße etablieren, was auch an Berichten in Fachzeitschriften deutlich wird. Wirtschaftliche Probleme sowie neue Spannungen mit Frankreich und England führten zu Beginn der 1930er Jahre zur Streichung der Stipendienmittel und einem Einbruch der Auslandsreisen (vgl. Wiegmann, 1932, S. 228).

Die diskutierte kulturkundliche Ausrichtung erweiterte die Ausgestaltung der Auslandsaufenthalte, veränderte sie aber nicht grundlegend. Sprachstudium, die eigene sprachliche Weiterbildung sowie Sach- und Kulturstudien wurden vielmehr als gleichberechtigte Ziele gesehen (vgl. Münch, 1928b, S. 289). Anders als Ziermann empfahl Rudolf Münch die Konzentration auf ein Studiengebiet (vgl. ebd.). In Reiseberichten zeigt sich, dass zwar in den meisten Fällen eines im

Vordergrund stand, aber oft beides ineinandergriff (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263, 264).

Schließlich zog die kultuskundliche Ausrichtung der Reise auch Kritik auf sich. In den Richtlinien 1924/25 hatte sich das deutschkundliche, auf das bessere Verständnis des Eigenen gerichtete Ziel durchgesetzt, während 1920 einige Vertreter mit dem Ziel der Wiederannäherung an die Nachbarn für die Kultuskunde plädierten (vgl. Sharp, 2020, S. 95). Angesichts der gereizten Stimmung in Europa zu Beginn der 1930er wurde dieses Ziel wieder angemahnt. Wer nach kultuskundlichen Gesichtspunkten reise, suche „den“ französischen Menschen aus der Retorte, aus den verallgemeinernden kultuskundlichen Darstellungen, er biege sich die Wirklichkeit danach zurecht und suche das zuvor Gelesene in allen Menschen und Dingen (Wiegmann, 1932, S. 229f.). Wichtiger sei es, unvoreingenommen eigene Beobachtungen zu machen, Urteile zurückzuhalten, anhand des Einzelnen eigene Gedanken zu entwickeln statt durch die Brille anderer zu schauen und sich bewusst zu sein, nur einen Ausschnitt des fremden Lebens sehen (ebd., S. 230). Ein so angelegter Aufenthalt schaffe Distanz zur eigenen Persönlichkeit, zur Heimat und zum Beruf (ebd., S. 232), diene aber auch der Annäherung der Völker (Genreich, 1929, S. 472), worin Ziertmann schon 1920 das „letzte und schönste [...] Ziel des Auslandsaufenthaltes der Philologen“ (S. 219) sah.

Die Kritik am schematischen kultuskundlichen Reisen und die völkerverbindende Zielsetzung der Kultuskunde gerieten jedoch weiter in die Defensive. 1933 schrieben die Anglisten Harro Jensen und Wolfgang Schmidt, die früh in der NSDAP aktiv waren (vgl. Hausmann, 2001, S. 9), dem Auslandsaufenthalt einen „nationalpolitischen Sinn“ zu. Bisher seien die Neuphilologen einseitig bemüht gewesen, Wissen nur für sich und das eigene Fach zu erwerben, zukünftig müssten sie sich fragen, wie sie ihre Fähigkeiten für die Gesamtheit nutzbar machen, um „dem deutschen Ansehen und der deutschen Geltung“ zu dienen und dem „Deutschum durch [...] Wissensneugierde“ (Jensen & Schmidt, 1933, S. 265) nicht zu schaden. Weniger das im Ausland zu erwerbende Wissen, als das aus dem Inland transportierte Wissen über den neuen Staat schien nun relevant zu sein. Damit das Ausland Vertreter*innen des ‚neuen Deutschlands‘ kennenerne, sollten diejenigen, die das nationale und soziale Geschehen der letzten Zeit nicht innerlich berührt habe, von Auslandsaufenthalten absehen (ebd., S. 266).

3.2 Zirkulation des Wissens⁶

Die Reisestipendien für Lehrer*innen der neueren Sprachen, die ab 1925 wieder in Preußen in größerem Umfang vergeben wurden, konnten an eine bereits in der Vorkriegszeit etablierte Wissenspraxis anschließen. Seit den 1890er Jahren

6 Grundlage dieses Abschnitts ist die Auswertung von Beständen des Staatsarchivs Marburg (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263 und Nr. 264).

wurden ministerielle Anweisungen zur Nutzung des Aufenthaltes erstellt. Nach der Reise hatten die Stipendiat*innen Berichte in der jeweiligen Fremdsprache zu verfassen, die anschließend ausgewertet wurden (vgl. Ziertmann, 1920, S. 187ff.). Schon nach Eingang der 161 Berichte des Jahres 1925 (vgl. Wüllenwerber, 1930, S. 1) zeigte sich das Bedürfnis, die Bedingungen für die Wissensaneignung während der Studienreisen zu optimieren, das Wissen über diese Bedingungen stärker zirkulieren zu lassen und Praktiken zum Teilen des Wissens (vgl. Burke, 2014, S. 190) zu etablieren, zumal die umfangreiche Reiseliteratur für Lehrer*innen aus der Vorkriegszeit veraltet war.

So schrieb das Provinzialschulkollegium Hannover an das Ministerium, es gehe nicht an, dass vermeidbare Erfahrungen gemacht würden und „Beobachtungs- und Lernmöglichkeiten der Willkür des Einzelnen oder dem Zufall anheimgestellt werden“, es brauche Wege für einen zielsicheren Aufenthalt im fremden Lande, damit die Lehrer*innen „einen auf bewusst eingestellter eigener Anschauung gegründeten neuzeitlichen sprach- und kultatkundlichen Unterricht“ (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263) geben könnten. Noch im gleichen Jahr verfügte das Ministerium die Ernennung von Fachberater*innen und die Einrichtung von Beratungsstellen für die ins Ausland fahrenden Lehrer*innen in allen Provinzen, die die Berichte sammelten, auswerteten und eine Zusammenstellung der Erfahrungen an das Ministerium weiterleiteten. Diese schienen so reichhaltig gewesen zu sein, andererseits weiteren Vorbereitungsbedarf deutlich gemacht zu haben, dass nun ein „Ratgeber für Reisende nach England, Frankreich, Spanien und der Schweiz“ (Wüllenweber, 1930) auf Basis der Auswertungen erarbeitet wurde. Neben formalen Informationen wie Reiseweg und -zeit, enthält der Ratgeber eine Aufstellung von Werken zur Landes- und Kultatkunde sowie zur Lehre der gesprochenen Sprachen, die vor der Reise studiert werden sollten, um die Wissensaneignung während der Reise zu erleichtern. Vor allem aber gibt er Hinweise zum Verhalten im Ausland und zu geeigneten Orten zum Sehen, Hören und Sprechen, wie Ferienkurse, öffentliche Vorträge, Vereins- und Parlamentssitzungen, Theater, Museen, Gerichtsverhandlungen, Predigten sowie empfohlene Pensionen von gebildeten Familien (vgl. ebd., S. 30ff.).

Die Wissenszirkulation wurde in den Folgejahren zur Verwaltungsroutine. Bis 1931 wurde jährlich auf Basis der eingehenden Berichte eine überarbeitete Auflage des Ratgebers herausgegeben, die Sammelberichte zwischen Provinzbehörden ausgetauscht und die Beratung verfeinert. Fachberater*innen nahmen brieflichen Kontakt auf mit ausländischen Stellen, später reisten einige von ihnen nach Frankreich und England, um die Bildungs-, Unterkunfts- und Kontaktmöglichkeiten vor Ort zu verbessern.

Auch hier zeigt sich ein Einfluss der kultatkundlichen Ausrichtung. 1926 empfahl das Ministerium, die Stipendiat*innen sollten in ihrem Bericht ein Sondergebiet der Landes- und Kultatkunde nach Interesse vertieft behandeln. Als im Zuge der

Weltwirtschaftskrise die Mittel gekürzt wurden, hielt man eine Abfassung der Berichte in der Fremdsprache für nicht mehr gerechtfertigt und wertete es im kommenden Jahr positiv, dass die Kraft, die bisher auf die sprachliche Form verwandt wurde, dem inhaltlichen Gehalt zugutegekommen sei.

Die Auswertung der Berichte als Instrument der Zirkulation und Kontrolle des Wissens ermöglicht Hinweise auf Wissensbestände und -praktiken. So widmeten sich die Stipendiat*innen im Ausland beispielsweise dem Studium des religiösen Lebens in Frankreich, der praktischen Intonation des Englischen, der englischen Kunst oder der Dialekte in Spanien und offenbaren dabei Akteur*innen und Orte, die die Wissensaneignung unterstützten. Während sich das Sprechen als Wissen anwendende Praktik nicht abbilden ließ, nahm die Beobachtung als Praktik des Sammelns von Wissen (vgl. Burke, 2014, S. 44f.) breiten Raum ein. So honorierten die Auswertungen der Berichte jene Ausführungen, die auf der Grundlage „emsigen Lauschens und ruhigen, objektiven Beobachtens“ (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 264) zu einem besonnenen Urteil kamen, während Urteile, die aufgrund unzureichender Beobachtung zu vorschnellen Verallgemeinerungen führten, kritisiert wurden. Empfohlen wurde das unauffällige Anfertigen von Notizen, das Führen eines Tagesbuchs, der Erwerb von Ansichtskarten, Zeitschriften, Schallplatten oder Prospekten, aber auch die Mitnahme eines photographischen Apparates, um bewusster zu beobachteten und das Beobachtete als langfristiges Wissen in Objekten zu sichern und für den Unterricht nutzbar zu machen. Direkte Veränderungen des Unterrichts aufgrund von Relativierungen des eigenen Wissens und angewendeten Wissenspraktiken im Ausland zeigen sich am Beispiel eines Lehrers, der aus seinen erlebten Schwierigkeiten mit der Umgangssprache den Schluss zog, künftig Konversationsstunden in der Oberstufe abzuhalten (vgl. ebd.).

4 Vergangenheit und Gegenwart

Liegt der Festschrift die Frage nach der Notwendigkeit Historischer Bildungsforschung zugrunde, so verweist dieser Beitrag auf Potentiale der verstärkten Erforschung des Fachunterrichts und der Fachdidaktiken. Letztere machen oft den Eindruck „geschichtsloser Disziplinen“ (Doff & Giesler, 2012, S. 82), Historisches wird meist als Geschichte der Unterrichtsmethoden aufgefasst (Klippen & Ruisz, 2020, S. 3). Im Schnittfeld von Fremdsprachendidaktik und Historischer Bildungsforschung lässt die Rekonstruktion der Auslandsaufenthalte von Lehrenden in der Vergangenheit die Komplexität und Kontextgebundenheit von Fremdsprachenunterricht, welche in der Gegenwart eher undurchsichtig bleiben, erkennen. Die Auslandsaufenthalte deuten auf Verflechtungen in sozioökonomische und

politische Entwicklungen, auf Aushandlungsprozesse über Formen und Funktion des im Unterricht vermittelten Wissens sowie auf Quellen und Praktiken der Aneignung dieses Wissens hin. Auslandsreisen werden als konstantes, sich wandelndes Grundelement (vgl. ebd., S. 4) des Fremdsprachenunterrichts, als fachspezifische Wissenspraxis und Steuerungselement für eine Veränderung der schulischen Wissensordnung erkennbar.

Die Konfrontation mit diesen vergangenen Erfahrungen kann transformatorische Reflexionsprozesse generieren: Der Blick auf die Vielfalt der Wissenspraktiken vergangener Auslandsreisen kann dazu inspirieren, eine zeitgemäße Antwort zur Nutzung des Auslandsaufenthaltes als Wissenspraxis zu finden, die vor allem die bessere, auch digitale Erreichbarkeit des Auslands, welche noch immer unzureichend genutzt wird, berücksichtigt. Der Auslandsaufenthalt der Fremdsprachenlehrenden hat sich nach 1945 tendenziell auf die erste Phase der Lehrkräftebildung verschoben, wenn er aber tatsächlich – worin sich die Kontinuität im Wandel zeigt – dazu beitragen soll, dass Lehrkräfte kompetenzorientiert innovieren und sich selbst professionalisieren (vgl. Nieweler, 2019, S. 261), könnte der Auslandsaufenthalt wieder systematisch als Aspekt einer kontinuierlichen Weiterbildung in den Blick geraten, eben weil die „Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“.

Ungedruckte Quellen

HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263 (Studienreisen: Bd. 1)

HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 264 (Studienreisen: Bd. 2)

Gedruckte Quellen

Breymann, Herrmann (1885). Wünsche und Hoffnungen betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität. München: Oldenbourg.

Busse, Bruno (1904). Wie studiert man neuere Sprachen? Ein Ratgeber für alle, die sich dem Studium des Deutschen, Englischen und Französischen widmen. Stuttgart: Violet.

Genreich, Friedrich (1929). Welche Vorbildung erfordert die neue Schulreform vom Lehrer des Französischen an höheren Lehranstalten. *Die Neueren Sprachen* 37(6), S. 441–472.

Jensen, Harro & Schmidt, Wolfgang (1933). Der nationalpolitische Sinn eines Auslandsaufenthaltes. *Die Neueren Sprachen* 41(5), S. 265–269.

Kröher, Paul (1929). Studienaufenthalt in England, Frankreich und der Schweiz. Ratschläge für Sprach- und Kulturstudien im Auslande. Berlin/Bonn: Dümmler.

Laue, Franz (1921). Der Auslandsaufenthalt deutscher Neuphilologen. *Deutsches Philologenblatt* 29(35), S. 549–550.

Münch, Rudolf (1928a). Die Auslandsreise. *Die Neueren Sprachen* 36 (4), S. 294–302.

Münch, Rudolf (1928b). Etwas vom Reisen im Ausland. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 27(4), S. 288–294.

Weniger, Ludwig (1920). Lehrerbildung durch Reisen. *Monatsschrift für höhere Schulen* 19(1/2), S. 203–216.

Wiegmann, Wilhelm (1932). Einige Bemerkungen über Auslandsreisen. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 31(4), S. 228–232.

- Wüllenweber, Walther (1930). Ratgeber für Reisende nach England, Frankreich, Spanien und der Schweiz. 5. Aufl. Berlin: Weidmann.
- Zeiger, Theodor (1924). Der 19. Neuphilologentag zu Berlin. *Die Neueren Sprachen* 32(4), S. 338–348.
- Ziehen, Julius (1899). Über neuphilologische Gesellschaftsreisen. *Die Neueren Sprachen* 6(2), S. 181–184.
- Ziertmann, Paul (1920). Der Aufenthalt deutscher Philologen im Ausland. *Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* 2, S. 171–219.

Literatur

- Bergmann, Klaus (2012). Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach: Wochenschau.
- Burke, Peter (2014). Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia. Berlin: Wagenbach.
- Criblez, Lucien & Manz, Karin (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (2), S. 200–214.
- Doff, Sabine (2002). Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert. München: Langenscheidt-Longman.
- Doff, Sabine & Giesler, Tim (2012). Historische Fremdsprachenforschung. Grundlagenbeitrag. In Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, S. 82–98.
- Ehrenreich, Susanne (2004). Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Giesler, Tim (2017). Eton oder Sorbonne – Hauptsache England. Norddeutsche Englischlehrerbiographien 19. Jahrhundert. In Ulrike Eder & Friederike Klippel (Hrsg.), *Sprachunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen*. Münster: Waxmann, S. 103–120.
- Glaser, Edith (2009). Lehrerinnen und Erzieherinnen unterwegs in Europa. In Themenportal europäische Geschichte. www.europa.clio-online.de/essay/id/fdae-1502 (14.03.2021)
- Hausmann, Frank-Rutger (2001). Die deutschsprachige Anglistik und Romanistik im „Dritten Reich“. *Grenzgänge* 8(16), S. 7–31.
- Hüllen, Werner (2005). Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Berlin: ESV.
- Klippel, Friederike (2014). Sprachmeister, Gouvernanten, Hauslehrer, Lektoren und Philologen. Fremdsprachenlehrende der letzten Jahrhunderte. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43(1), S. 7–19.
- Klippel, Friederike (2016). Historische Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 31–39.
- Klippel, Friederike (2020). Nationaler und internationaler Austausch. Das Entstehen einer breiten Diskursgemeinschaft zum neusprachlichen Unterricht in der Reformzeit. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1), S. 63–81.
- Klippel, Friederike & Ruisz, Dorottya (2020). Vorwort zum Themenheft „Umbruchphasen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Konstanz und Wandel“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1), S. 3–6.
- Koller, Hans-Christoph (2018). Bildung anders Denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Matasci, Damiano (2015). L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870–1914. Lyon: ENS Éditions.
- Nieweler, Andreas (2019). Fremdsprachen unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Klett.

- Reckwitz, Andreas (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reh, Sabine & Caruso, Marcelo (2020). Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), S. 611–625.
- Reh, Sabine & Klinger, Kerrin (2020). Perspektiven einer bildungshistorischen Praxeologie. Studieren als Praxis. In Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincente & Norbert Grube (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. Bielefeld: transcript, S. 207–242.
- Rival, Sébastien (2012). L'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne avant la Seconde Guerre mondiale: les « directeurs de conversation » et la « langue de l'ennemi ». http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0366_RIVAL.pdf (12.03.2021)
- Sarasin, Philipp (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36 (1), S. 159–172.
- Schleich, Marlis (2015). Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zur Gegenwart. Münster: Waxmann.
- Sharp, Felicitas (2020). Der Erste Weltkrieg und die neuen Sprachen. Eine Sinnkrise? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1), S. 83–98.
- Vogel, Jakob (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissenschaftsgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft“. *Geschichte und Gesellschaft* 30(4), S. 639–660.