

Zumhof, Tim

Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. Die Bedeutung des New Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 3, S. 421-444



Quellenangabe/ Reference:

Zumhof, Tim: Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. Die Bedeutung des New Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 3, S. 421-444 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-258023 - DOI: 10.25656/01:25802

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-258023>

<https://doi.org/10.25656/01:25802>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2020

■ *Thementeil*

Digitalisierung der Bildung – kritische Explorationen

■ *Allgemeiner Teil*

Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung

Transnationale Bildungsverläufe zwischen globaler Bildungsorientierung und nationalem Schulsystem. Internationale Schüler_innen an privaten Internatsgymnasien in Deutschland

Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. Die Bedeutung des New Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Digitalisierung der Bildung – kritische Explorationen

Marc Fabian Buck/Katharina Walgenbach

Digitalisierung der Bildung – kritische Explorationen. Einführung
in den Thementeil 305

Marcel Kabaum/Petra Anders

Warum die Digitalisierung an der Schule vorbeigeht. Begründungen
für den Einsatz von Technik im Unterricht in historischer Perspektive 309

Thomas Höhne/Martin Karcher/Christin Voss

Wolkige Verheißungen – die Schul-Cloud als Mittel der Technologisierung
von Schule und Lernen 324

Benjamin Jörissen

Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen 341

Maximilian Waldmann/Katharina Walgenbach

Digitalisierung der Hochschulbildung – eine kritische Analyse von
Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards 357

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Digitalisierung der Bildung“ 373

Allgemeiner Teil

Dieter Nittel/Nikolaus Meyer/Jenny Kipper

Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien
und Kernaktivitäten. Ein Diskussionsbeitrag aus der Sicht der komparativen
erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung 382

Henrike Terhart

Transnationale Bildungsverläufe zwischen globaler Bildungsorientierung
und nationalem Schulsystem. Internationale Schüler_innen an privaten
Internatsgymnasien in Deutschland 401

Tim Zumhof

Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung. Die Bedeutung des New
Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche
Forschung in der Erziehungswissenschaft 421

Besprechungen

Micha Brumlik

Dagmar Hänsel: Sonderschule im Nationalsozialismus.
Die Magdeburger Hilfsschule als Modell 445

Johannes Drerup

Ursula Reitemeyer: Praktische Anthropologie oder die Wissenschaft
vom Menschen zwischen Metaphysik, Ethik und Pädagogik. Wendepunkte 446

Dagmar Hänsel

Torsten Dietze: Die Entwicklung des Sonderschulwesens
in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen
und Organisationsbedingungen 449

Martin Rothland

Susann Hofbauer: Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens“
zwischen Disziplin und Profession. Eine vergleichende Diskursanalyse 453

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 458

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Digitalisation of Education – Critical Explorations

Marc Fabian Buck/Katharina Walgenbach

Digitalisation of Education – Critical Explorations. An Introduction 305

Marcel Kabaum/Petra Anders

Why Digitalisation and School Don't Match. A Historical Perspective
on the Use of Technology in the Classroom 309

Thomas Höhne/Martin Karcher/Christin Voss

Vague Promises. The School Cloud as a Means of Technologising School
and Learning 324

Benjamin Jörissen

Aesthetic Education in the Era of the Computable 341

Maximilian Waldmann/Katharina Walgenbach

Digitalisation of Higher Education. A Critical Analysis of Learning
Analytics Architectures Using the Example of Dashboards 357

Deutscher Bildungsserver

Online Ressources "Digitalisation of Education" 373

Articles

Dieter Nittel/Nikolaus Meyer/Jenny Kipper

Order Dimensions of Pedagogical Situations: Technologies and Core Activities.
A Contribution to the Discussion from the Point of View of Comparative
Educational Occupational Research 382

Henrike Terhart

Transnational Educational Trajectories Between a Global Orientation
Towards Education and the National School System. International Students
at Private Boarding Schools in Germany 401

Tim Zumhof

Cultural Poetics and the History of Education Research.
The Importance of New Historicism for Pedagogical Historiography
and Intellectual History of Pedagogy 421

Book Reviews	445
New Books	458
Impressum	U3

Tim Zumhof

Kulturpoetik und Historische Bildungsforschung

Die Bedeutung des New Historicism für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die Frage, ob der von Stephen Greenblatt begründete Forschungsstil des *New Historicism* Anschlussmöglichkeiten für die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft bietet. Hierzu werden zentrale methodologische Annahmen erläutert, forschungspraktische Anwendungen diskutiert und theoretisch-methodische Probleme, Grenzen und Herausforderungen des Ansatzes aufgezeigt.

Schlagnote: Ideengeschichte, Cultural Turn, Intertextualität, Anekdote, Kontext

1. Einleitung

Historische Bildungsforschung ist heute eng mit theoretisch-methodischen Wendungen (*turns*) verbunden (Tenorth, 2018, S. 155; Kluchert, 2016, S. 404). Diese Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften (Bachmann-Medick, 2006) haben in den letzten Jahren in der Historischen Bildungsforschung zu einer Ausweitung des Forschungsfelds und einer Diversifizierung der Untersuchungsmethoden geführt. „Nicht mehr in erster Linie soziale und institutionelle Strukturen und Mentalitäten, sondern ‚Handlungen‘, kulturelle und diskursive ‚Praktiken‘ historischer Akteure, daneben auch ‚Disziplinierungen‘ und ‚Regulierungen‘ wurden zu forschungsleitenden Fragestellungen und Modellen“ (Zymek, 2016, S. 169). Entstanden ist seither ein vermehrtes Forschungsinteresse an den „[v]ergessene[n] Zusammenhänge[n]“ (Mollenhauer, 1985) von Erziehung und Kultur sowie an einzelnen Aspekten und Konzepten, die quer zu den disziplinären Grenzen der Geistes- und Sozialwissenschaften liegen: Sprache, Körper, Zeichen, Gesten, Geschlecht usw. Zuletzt haben Wendungen wie der *spatial turn*, der *practical turn* und der *iconic turn* bildungshistorische Untersuchung von Räumen (Groppe, 2013), Praktiken (Reh & Wilde, 2016) und Bildern (te Heesen, 2014) angeregt. Die theoretisch-methodischen Referenzen für diese Untersuchungen werden nicht nur in den Theoriedebatten der Geschichtswissenschaft gesucht. Unter Bildungshistoriker*innen ist die Aufmerksamkeit gewachsen für produktiv nutzbare Referenztheorien der Psychologie, Psychoanalyse, Soziologie, Ökonomie, aber auch der Kunstgeschichte und Ikonographie, der Ethnologie und Historischer Anthropologie, der Linguistik und Sozialgeographie (Schuch, Tenorth & Welter, 2010, S. 644). Unter Bildungshistoriker*innen wurde diskutiert, ob sich in diesem Zusammenhang von einer ‚neuen‘ Kul-

turgeschichte der Erziehung sprechen lasse (Depaepe, 2006; Popkewitz, Franklin & Pereyra, 2001; Cohn, 1999).

Unter dem Schlagwort ‚Neue Kulturgeschichte‘ wird kein eingegrenzter Bereich von Forschungsgegenständen verstanden, der sich neben Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Technik oder Erziehung beforschen lässt. Sie ist „keine ‚Bindestrich-Geschichte““ (Daniel, 2006, S. 11), sondern vielmehr eine „Perspektivierung“ (Landwehr, 2013) der historischen Erforschung sämtlicher Lebensbereiche, in der Anschlüsse an die theoretisch-methodischen Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften gesucht werden. Zu dieser Perspektive der ‚neuen‘ Kulturgeschichte kann auch der *New Historicism* gezählt werden. Hinter ihm verbergen sich methodologische Ansätze der US-amerikanischen Literaturwissenschaft, die versuchen, Ideengeschichte durch Literatur zu erschließen und Literatur durch kulturelle Kontexte zu verstehen.

Wem aber nutzt der *New Historicism* außerhalb der literatur- und kunstgeschichtlichen Forschung? Kann ein solcher Ansatz für die Historische Bildungsforschung, die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht werden? Der Literaturwissenschaftler Moritz Baßler ist der Ansicht, dass den *New Historicism* „Historiker aller Fächer“ brauchen, „die Foucault und Derrida gelesen haben, oder präziser: Es braucht ihn, wer die theoretischen Prämissen des Poststrukturalismus teilt und nach wie vor mit historischem Interesse in einer kultur- oder textwissenschaftlichen Disziplin arbeitet“ (Baßler, 2001, S. 7). Die sich als Kulturwissenschaft begreifende Literaturwissenschaft (Glaser & Heitmann, 1999) und die Geschichtswissenschaft (Landwehr, 2009, S. 54–55) haben die methodologischen Annahmen des *New Historicism* schon früh zur Kenntnis genommen und diskutiert. Douglas Bruster kommt daher zu dem Schluss, dass der *New Historicism* nicht mehr als Neuheit betrachtet werden könne, „because so many of its assumptions and practices have become standard and hence less visible to us“ (zit. nach Robson, 2008, S. 127). Eine Rezeption und kritische Auseinandersetzung im Anschluss an die Methodendiskussion zur ideengeschichtlichen Forschung in der Erziehungswissenschaft (Casale, Tröhler & Oelkers, 2006) stehen gleichwohl noch aus.

2. „I began with the desire to speak with the dead“ – Stephen Greenblatt und die *Berkeley School* des *New Historicism*

Der *New Historicism* ist im engeren Sinne keine einheitliche Forschungsmethode, sondern ein Forschungs- und Darstellungsstil¹ der US-amerikanischen Renaissance-Forschung und Literaturgeschichte, der in den 1980er Jahren in Berkeley von Stephen Greenblatt begründet wurde. Er ist, so Greenblatt, „a practice rather than a doctrine,

1 Mit dem Begriff des *Forschungsstils* wird von Vertretern der *Grounded Theory* hervorgehoben, dass nach ihrem Verständnis von qualitativer Sozialforschung die Arbeitsschritte der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung keine voneinander getrennten Arbeitspha-

since as far as I can tell (and I should be the one to know) it's no doctrine at all“ (Greenblatt, 1987, S. 3).

Greenblatt studierte in den 1960er Jahren in den USA an der Yale University sowie an der englischen Cambridge University. Von 1969 bis 1997 unterrichtete er an der University of California in Berkeley. Michel Foucault hielt hier in den 1970er und 80er Jahren Gastvorträge und wurde so zu einem der „founding fathers“ (Kaes, 1992, S. 150) des *New Historicism*. Seit 1997 ist Greenblatt als Professor an der Harvard University tätig.

Die Vertreter*innen des *New Historicism*, zu denen neben Greenblatt unter anderem Louis A. Montrose, Anton Kaes, Svetlana Alpers und Catherine Gallagher gehören, verbindet vor allem, dass sie sich sowohl gegen die textimmanente Interpretationspraxis des *New Criticism*, – gegen das Verfahren der Dekonstruktion und das sogenannte *close reading* –, als auch gegen die deterministischen und universalistischen Annahmen des ‚alten‘ Historismus wenden (Greenblatt 1995, S. 10–14; Kaes, 1992, S. 149).

Aber nicht die akribische Lektüre des *close reading* wird von ihnen aufgegeben, sondern an die Stelle des autonomen Textes tritt eine kulturelle Intertextualität. Statt Texten eine Funktionsstelle innerhalb einer historischen Metaerzählung zuzuweisen, werden Texte vielmehr in einem Feld von synchronen, kulturellen Kontexten verortet, um ihre verborgenen wechselseitigen Tauschgeschäfte zu rekonstruieren. Die Untersuchung dieser Intertextualität, die Greenblatt auch als „Zirkulation sozialer Energie“ (Greenblatt, 1993, S. 24) beschreibt, verlange eine „hermeneutische Geduld“ (Greenblatt, 2008, S. 12), also die Bereitschaft, die direkte Analyse von Texten zu suspendieren und sich dem zuzuwenden, was von der Forschung oft als ‚geschichtlicher Hintergrund‘ bezeichnet und zu einem „dekorativen Schauplatz oder zu einer handlichen, gut ausgeleuchteten Schublade“ (Greenblatt, 1993, S. 125) degradiert wurde. Mit der Vorstellung einer kulturellen Intertextualität gibt der *New Historicism* nicht nur die Autonomie des einzelnen Textes auf, sondern auch die Unterscheidung von Text und Kontext wird selbst unscharf: „[T]he relative positions of text and context often shift, so that what has been the mere background makes a claim for the attention that has hitherto been given only to the foregrounded and privileged work of art, yet we wish to know how the foregrounding came about“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 16).

Neben der Aufhebung des Textes als ein in sich abgeschlossenes Ganzes findet auch eine Einebnung der Unterscheidung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten statt. Dokumente, Praktiken und Artefakte werden gleichermaßen als lesbare Elemente einer kulturellen Textur – des *texte général* (Derrida) – verstanden. „Alles, was sowohl gespeichert als auch lesbar, d. h. semiotisierbar ist,“ so Baßler, „kann in einem weiteren Sinn als Text bezeichnet werden“ (2002, S. 299). Mit diesem semiotischen Kulturverständnis ist ein großer Vorteil verbunden: „it vastly expands the range of ob-

sen darstellten und die Forschungsergebnisse nicht zuletzt auch der Kreativität und Kompetenz der jeweiligen Forscher geschuldet seien. Daher lasse sich das methodische Verfahren der *Grounded Theory* eher als Stil oder Haltung beschreiben und sei erst auf den zweiten Blick eine Methode im engeren Sinne (Mey & Mruck, 2007).

jects available to be read and interpreted“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 9). Zugleich geht hiermit eine Ent-Hierarchisierung einher, denn mit der Einebnung der Differenz von literarischen und nicht-literarischen Texten sowie der postulierten Vergleich- und Lesbarkeit von Dokumenten, Praktiken und Artefakten lässt sich die Grenzziehung zwischen Hochkultur und Populärkultur radikal in Frage stellen. Die heuristisch-metaphorische Rede von einer kulturellen Intertextualität – „a mutually intelligible network of signs“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 7) – ermögliche nicht nur die Expansion des Untersuchungsfelds und eine Infragestellung kanonisch gewordener Texte, sondern lade überdies zu interdisziplinärer Forschung ein (Maza, 2004, S. 260).

Ferner ist der *New Historicism* für Greenblatt geradezu eine Umkehrung der charakteristischen Eigenschaften des ‚alten‘ Historismus (Greenblatt, 1995, S. 10–13). Im Gegensatz zu seiner homogenisierenden Rede – z. B. über *die* Aufklärung oder *das* Bürgertum – und seiner deterministischen Annahme, Individuen seien bloß Produkte ihrer historischen Kontexte, denen sie restlos ausgeliefert seien, richtet sich das Interesse des *New Historicism* auf konkrete, kontingente und idiosynkratische Fälle der Geschichte, die *petites histoires* und die Möglichkeitsräume individuellen Denkens und Handelns angesichts von Grenzen und Zwängen (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 16).

Im Gegensatz zum Historismus wollen sich Vertreter*innen des *New Historicism* keinem Werturteil entziehen. Obgleich der *New Historicism* als kulturgeschichtlicher Forschungsansatz das Anliegen verfolgt, Dokumente, Artefakte, Personen, Institutionen und Praktiken in ihrem synchronen, historischen Bedeutungsgewebe verstehen zu wollen, relativiert Greenblatt aber die Forderung, „die Vergangenheit nicht in Beziehung zur Gegenwart zu setzen“ (Greenblatt, 1995, S. 12). Eine gleichgültige Haltung zur Gegenwart scheint ihm nicht nur unmöglich zu sein, sondern die Analyse der Vergangenheit entfalte eine irritierende Wirkung auf die Wahrnehmung der eigenen Gegenwart. Die Anhänger*innen des *New Historicism* betrachten ihre Arbeit als *reflexion engagée*. Sie vereint „a commitment to addressing present political and cultural concerns“ (Robson, 2008, S. 126).

Zuletzt geht es den *New Historicists* im Gegensatz zu den alten Historisten nicht um eine offene oder heimliche „Bewunderung der Vergangenheit“ (Greenblatt, 1995, S. 12). Im Gegenteil, Gallagher und Greenblatt beschreiben ihre Arbeit als „skeptical, wary, demystifying, critical, and even adversarial (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 9). Sie streben an, die gewohnte Geschichtsschreibung durch „counterhistories“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 52) zu irritieren.

Die mehrbändige Buchreihe *The New Historicism: Studies in Cultural Poetics* greift wie die im Jahr 2001 erstmals veröffentlichte Fachzeitschrift *KulturPoetik* Greenblatts alternative Bezeichnung für den *New Historicism* auf. Der Begriff „Poetics of Culture“ (Greenblatt, 1987, S. 3) changiere, so Baßler, „nicht ohne Absicht zwischen Genitivus objectivus und subjectivus“ (2005, S. 38). Zum einen rückt der Begriff die zu untersuchende ‚Poetik‘ einer historischen Kultur, also den Prozess kultureller Generierung von Bedeutung, in den Vordergrund, zum anderen betont er die ‚poetische‘ Leistung des Historiographen – die „Poesis des Wissenschaftlers“ (Baßler, 2005, S. 38), die Sinn stiftet. Denn kulturpoetische Arbeiten zeichnen sich durch einen besonderen Darstellungs-

stil aus, der insbesondere durch die Montage von historischem Material – wie obskuren Anekdoten, Kunstwerken, Gebrauchstexten, Briefen, Tagebucheinträgen usw. – kulturelle Austauschprozesse veranschaulicht und bisher übersehene Bedeutungsaspekte oder neue Deutungsmöglichkeiten aufdeckt (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 10).

Neuartig und provokant war der *New Historicism* im Kontext der philologischen Forschung in den USA der 1980er Jahre, da er sich einerseits gegen die dortige Dominanz textimmanenter und dekonstruktiver Interpretationsverfahren des *New Criticism* wandte, die Autonomie literarischer Werke kritisch befragte und ihre radikale historische Kontextualisierung einforderte, und andererseits bisherige historisch-materialistische Interpretationen dafür kritisierte, dass sie literarische Texte darauf reduzierten, gesellschaftliche Verhältnisse bloß passiv widerspiegeln zu können. Von Anfang an war die Rezeption des *New Historicism* in Deutschland „von großen Zweifeln an der Brauchbarkeit“ (Sittig, 2004, S. 89) begleitet. Angesichts der langen Tradition geistes- und sozialgeschichtlicher sowie ideologiekritischer Forschung in der deutschsprachigen Literaturwissenschaft vermuteten Kritiker diesseits des Atlantiks im Forschungsprogramm des *New Historicism* bloß alten Wein in neuen Schläuchen und sahen einen „Nachholbedarf“ (Jauß, 1994, S. 308) in der US-amerikanischen Theorie- und Methodendebatte. In seinem Buch *The New Historicism and other old-fashioned Topics* wies Brook Thomas (1991) zum einen auf die begriffsgeschichtlichen Irritationen hin, die das Wortspiel ‚*New Historicism*‘, gegen den *New Criticism* gerichtet, auslösten, zum anderen zeigte er, dass der *New Historicism* eine pragmatische Reaktion auf die theoretisch-methodischen Probleme war, die der ‚alte‘ Historismus hervorgebracht hatte. Mit seinem Hinweis auf verdeckte Theorietraditionen jenseits des Poststrukturalismus – wie beispielsweise der *New History* der amerikanischen Historiographie im frühen 20. Jahrhundert – relativierte Thomas zum Teil den Neuheitsanspruch und Innovationscharakter des *New Historicism*.

2.1 Kulturelle Intertextualität, die „Zirkulation sozialer Energie“ und das Kontextproblem

„Die Welt ist voller Texte,“ schreibt Greenblatt, „von denen die meisten praktisch unverständlich sind, sobald man sie aus ihrer unmittelbaren Umgebung entfernt. Um die Bedeutung solcher Texte wiederherzustellen, um überhaupt aus ihnen klug zu werden, müssen wir die Situation rekonstruieren, in der sie hergestellt wurden“ (Greenblatt, 2001, S. 51). Diese Rekonstruktion ist für Greenblatt das, was der Ethnograph Clifford Geertz das „Wagnis der ‚dichten Beschreibung‘“ (Geertz, 1987, S. 10) nannte. Eine solche Beschreibung zeichne sich dadurch aus, dass sie die verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten kultureller Zeichen bei der Interpretation von Institutionen, Dokumenten, Artefakten, Personen oder Praktiken aufruft und ihren Platz „in a network of framing intentions and cultural meanings“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 21) bestimmt. Diese „ineinandergreifende[n] Systeme auslegbarer Zeichen“ stellen für Geertz und die Vertreter des *New Historicism* den Zusammenhang einer Kultur dar. „Sie ist ein

Kontext, ein Rahmen,“ in dem Institutionen, Dokumente, Artefakte, Personen und Praktiken „verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind“ (Geertz, 1987, S. 21).

Das bedeutet nicht, Institutionen, Dokumente, Praktiken, Personen und Artefakte lediglich als Produkte kontextueller Einflüsse erscheinen zu lassen oder sie schlicht vor einem fixierten historischen Hintergrund zu präsentieren. „Eine gute Interpretation von was auch immer – einem Gedicht, einer Person, einer Geschichte, einem Ritual, einer Institution, einer Gesellschaft – versetzt uns mitten hinein in das, was wir interpretieren“ (Geertz, 1987, S. 26).

In diesem Zusammenhang rückt der *New Historicism* in die Nähe der von Quentin Skinner begründeten *Cambridge School*. Einen historischen Text zu verstehen, bedeutet für Skinner, ihn in seinem Gesprächszusammenhang zu betrachten (1969, S. 48–49). Greenblatt geht es hingegen weder um die Rekonstruktion einer historischen Kommunikationssituation zwischen Autor und Leser, noch um die Erfassung einer Reihe von Sprechakten. Greenblatt betreibt keine hermeneutische Rückschau auf *Intersubjektivität*, sondern eine strukturalistische (Re-)Konstruktion von kultureller *Intertextualität*. *Intertextualité* (Kristeva) beschreibt nicht eine Einflussbeziehung eines Textes auf einen anderen, die durch den Autor gesteuert wird, sondern die Einbettung von Texten in ein Feld zeitgenössischer Texte. Die historisch-kulturelle Bedeutung dieser synchronen Texte ergibt sich in einem strukturalistischen Sinn aus den Äquivalenzen, Differenzen und der Opposition zwischen ihnen.

Greenblatt umschreibt diese Äquivalenz-, Differenz- und Oppositionsbeziehungen von Texten mit ökonomischen Metaphern (Veenstra, 1995, S. 185): Verhandlung (*negotiation*), Austausch (*exchange, transaction*), Akquise (*acquisition*) und Zirkulation (*circulation*). Sie beschreiben ein reziprokes und dynamisches Verhältnis zwischen Texten und Kontexten, das Spuren hinterlässt. Diese „Textspuren“ (Greenblatt, 1993, S. 9) können Aufschluss darüber geben, wie „symbolisches Material“ (Greenblatt, 2001, S. 55) durch kulturelle Felder bewegt wird, wie es Grenzen überwindet und hierbei seine Wirkung und Bedeutung ändert.

Wenn etwa Oberon am Ende von *A Midsummer Night's Dream* verkündet, er werde mit seinem Gefolge die Betten der soeben verheirateten Paare mit Wiesentau segnen, dann handle es sich hierbei, so Greenblatt, nicht bloß um eine polemische Anspielung auf religiöse Praktiken. Diese Textspuren seien vielmehr Ausdruck eines langwierigen Streits um die Neubestimmung der sozialpolitisch bedeutsamen Kategorien des Sakralen in England am Ende des 16. und Anfang des 17. Jahrhunderts. Dieser Streit bot verschiedene Anlässe für die Transmigrationen symbolischen Materials und den Austausch „mimetischen Kapitals“ (Greenblatt, 1994, S. 15).

Der anglikanische Bischof Samuel Harsnett (1561–1631) unternahm beispielsweise in verschiedenen Pamphleten den Versuch, die katholische Praxis des Exorzismus als Betrug zu entlarven und als bloßes Spektakel ins Theater zu verbannen. In *King Lear* lasse sich erkennen, dass Shakespeare auf diese nicht-literarischen Texte zurückgriff. Shakespeare wiederholt aber nicht die anglikanische Kritik am Exorzismus, sondern transformiert sie und macht aus ihr eine dramatische Darstellung des allgemeinen Bedeutungsverlusts von Ritualen. Aufmerksam wurde Greenblatt hierauf durch das Wort

‚korkig‘ (*corky*), das Shakespeare aus Harsnetts Texten entlehnte. Nur wenige Exorzisten lehrten, spottet Harsnett, „an old corky lady to writhe, tumble, curvet, and fetch her morris gambols“ (zit. nach Greenblatt, 1988, S. 121). Gleichwohl verliert und verkehrt sich Harsnetts ironischer und spöttischer Unterton, den er angesichts der vermeintlich besessenen, sich windenden und krümmenden Simulanten anschlägt, wenn in *King Lear* seine Worte dem Folterer in den Mund gelegt werden: „Bind fast his corky arms“ (zit. nach Greenblatt, 1988, S. 121).

Diese Migrationen von symbolischen Materialien, die halb verborgenen kulturellen Aneignungs- und Austauschprozesse sowie die mit ihnen verbundenen Transformationen deuten darauf hin, dass Kunst, Theater und Literatur – aber auch Schule und Erziehung (Mollenhauer, 1985, S. 22–51) –, weder von der Gesellschaft abgetrennte, autonome Bereiche sind, noch bloße Repräsentationen gesellschaftlicher Verhältnisse liefern. Vielmehr erweist sich Kultur als ein engmaschiges Netzwerk von Transaktionen und Verhandlungen, das eine Struktur bildet, über die sich improvisieren lasse und die genügend Elastizität und Raum für Variationen aufweise (Greenblatt, 2001, S. 54).

Mit der Einsicht in diese kulturellen Transaktionen und -formationen von symbolischem Material gab Greenblatt den Anspruch auf, einen historischen Text vollständig verstehen zu müssen, und bediente sich einer fragmentarischen Lektüre, die sich auf einzelne Textspuren konzentrierte. Greenblatt schreibt, dass seine Arbeit mit dem Wunsch begann, mit den Toten sprechen zu wollen. Hiermit drückte er nicht nur den Wunsch nach einem Zwiegespräch mit den großen Dichtern und Denkern der Literatur- und Geistesgeschichte aus, sondern beschwor auch den hermeneutischen Traum – trotz des postulierten *mort de l’auteur* (Barthes) –, ein ganzheitliches Textverständnis zu erlangen. Doch Greenblatt stieß nicht auf die Stimme eines Autors, sondern vernahm vielmehr die Vielzahl der Stimmen eines ‚Marktes‘: „ein subtiles, schwer faßbares Ensemble von Tauschprozessen, ein Netzwerk von Wechselgeschäften, ein Gedränge konkurrierender Repräsentationen, eine Verhandlung zwischen Aktiengesellschaften“ (Greenblatt, 1993, S. 16).

Es war, wie Foucault sagen würde, das unendliche Gemurmel der Diskurse, ein unaufhörliches und ordnungsloses „Rauschen“ (Foucault, 2003, S. 33). Texte sind in diesem Sinne Markt- und Schauplätze vielzähliger kultureller Diskurse. Baßler nennt sie deshalb auch „Diskursverarbeitungsmaschine[n]“ (Baßler, 2001, S. 14), in denen einzelne Wörter wie Fenster den Blick auf zeitgenössische Diskurse freigeben. Einen Text zu interpretieren bedeutet für Greenblatt daher in Anlehnung an Foucaults Diskursanalyse, die kulturelle Kollektivität seiner Produktionsbedingungen zu berücksichtigen, die Diskurse aufzuspüren, die in ihm repräsentiert werden, und die mit der Repräsentation einhergehenden Transformationen zu rekonstruieren: „Interpreting texts is interpreting the market that informs these texts“ (Veenstra, 1995, S. 186).

Das Konzept einer kulturellen Intertextualität, in dem die Differenz zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten ebenso wie die Opposition von Text und Kontext aufgehoben ist, bringt jedoch das methodische Problem mit sich, aus der Fülle von lesbaren Texten eine begründete Auswahl zu treffen. Einerseits ergibt sich dieses Problem der Komplexität intertextueller Bezüge und das Problem ihrer Quantität aus den me-

thodologischen Annahmen des *New Historicism* (Baßler, 2005, S. 36–50), andererseits wird hiermit auch das grundsätzliche Problem der „Unendlichkeit des Kontextes“ (Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 248) berührt. Es stellt die Historiographie vor die Aufgabe, aus der Kontingenz historischer Daten sinnvolle Einheiten zu knüpfen. Eine solche sinnvolle, plausible Darstellung eines Text-(Kon-)Text-Verhältnisses ist nicht nur mit Problemen der Auswahl und Gewichtung von Texten konfrontiert, sondern erfordert auch ein Vorverständnis von dem, was unter Texten, Kontexten und ihrer Beziehung zueinander verstanden wird.

Wenn Greenblatt intertextuelle Relationen aber mit marktwirtschaftlichen Metaphern umschreibt, bleibt letztlich unklar, was genau untersucht wird, wenn von kultureller Intertextualität die Rede ist. „Man hält, wie in der von dem Kunstgeschichtler Heinrich Wölfflin eingeführten Doppel-Dia-Projektion, zwei Dinge nebeneinander – aber worin liegen deren Analogie begründet, wenn nicht in der bloßen, ahistorischen Evidenz?“ (Baßler, 2005, S. 49). Was sind intertextuelle Bezüge von synchronen Texten, wenn sie nicht in einem hermeneutischen Sinn durch einen Autor gesteuerte Einflüsse auf den Text sind? Der Fokus auf dieses Prinzip der „arbitrary connectedness“, das suggeriert, „that any one aspect of a society is related to any other“ (Cohen, 1987, S. 34), wirft die Frage auf, welchen Grad an Repräsentativität die ermittelten intertextuellen Beziehungen für sich beanspruchen können. Stehen sie für mehr als für sich selbst? Lassen sich aus ihnen allgemeinere Aussagen ableiten?

Die Querschnitte durch das kulturelle Bedeutungsgewebe, die kulturpoetische Analysen hervorbringen, ermöglichen zwar die Betrachtung von synchroner Intertextualität, sie blenden aber eine diachrone Perspektive aus. Hierdurch werden nicht nur Entstehungs- und Rezeptionskontexte von der Analyse ausgeschlossen, auch Ereignisse und Handlungen von Akteuren, so Alan Liu (1989, S. 734–735), können nicht angemessen erfasst werden. Dieser Einwand wurde in ähnlicher Weise auch von der Kulturtransferforschung gegen die historische Komparatistik erhoben (Mayer, 2014, S. 33). „If an entire culture is regarded as text,“ gestehen Gallagher und Greenblatt, „then everything is at least potentially in play both at the level of representation and at the level of event. Indeed, it becomes increasingly difficult to maintain a clear unambiguous boundary between what is representation and what is event“ (2000, S. 15).

Der englische Shakespeare-Experte Neema Parvini (2012) ist sogar der Ansicht, dass der *New Historicism* hierdurch dem verfallt, was er ursprünglich umgehen wollte. Um Texte der Vereinnahmung durch monolithische Metanarrative zu entziehen, verortete Greenblatt sie in einem Netzwerk synchroner, intertextueller Bezüge, das aber, so Parvini, als „unity of a cultural master-text“ (2012, S. 29) nicht weniger monolithisch wirke wie *die* Geschichte. Schon seine amerikanischen Kollegen Heather Dubrow und Richard Strier warnten davor, auf diese Weise den alten Historismus bloß gegen einen neuen auszutauschen: „We must be carefull [...] not merely to substitute Foucault for Tillyard, a new Elizabethan world picture (read ‚Renaissance episteme‘) for the old one“ (1988, S. 9).

2.2 Anekdote, Montage und das Problem des Präsentismus

„Es gibt keinerlei Garantie,“ schreibt Greenblatt, „daß, was unter einer Konstellation von kontingenten Umständen progressiv anmutet, unter einer anderen nicht reaktionär scheinen wird“ (Greenblatt, 1995, S. 11). Diese Einsicht in die doppelte Historizität von Geschichte und Geschichtsschreibung verdeutlicht Louis A. Montrose mit einem Chiasmus: Der *New Historicism* befaße sich, so Montrose, mit der „historicity of texts and the textuality of history“ (Montrose, 1989, S. 20). Montroses Rede von der *Geschichtlichkeit von Texten* betont die Verwobenheit von historischen Texten mit synchronen soziokulturellen sowie mit rezeptionsgeschichtlichen Kontexten. Mit dem Hinweis auf die *Textualität der Geschichte* hebt Montrose hervor, dass der Zugang zur Geschichte stets über Texte vermittelt ist,² die Geschichtsschreibung auf die Konservierung und Archivierung von historischen Texten angewiesen ist und sie aus der Ordnungs- und Darstellungsleistung der Historiographen hervorgeht. Insbesondere in diesem letzten Aspekt, der Rhetorizität und Narrativität der Geschichtsschreibung, zeichnen sich kulturpoetische Arbeiten, so Baßler, durch „Mut zur Auswahl“ und eine „Kunst der Darstellung“ (Baßler, 2001, S. 18) aus.

„[O]ut of the vast array of textual traces in a culture, which are the significant ones, either for us or for them, the most worth pursuing?“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 15). Greenblatt begegnet dem Problem der Komplexität und Quantität intertextueller Bezüge, indem er in der Regel bizarr oder exzentrisch wirkende Texte, Anekdoten, Zitate und Materialien aus dem „slime of history“ (Kaes, 1992, S. 154) hervorhebt, die auf den ersten Blick keine Beziehung zu den kanonischen Werken der Kultur aufweisen: ein Tagebucheintrag über die Verurteilung einer Transvestitin, ein Entwurf zu einer Gedächtnssäule für den Bauernkrieg, eine Predigt über die Begnadigung einer Kindsmörderin oder Berichte über Geistererscheinungen im Schlafgemach. Die Relevanz dieser Anekdoten besteht nicht darin, dass sie Ereignisse authentisch wiedergeben, sondern dass sie authentische Bestandteile eines kulturellen Netzwerks sind. Als *objets trouvés* erfordert es ihre Andersartigkeit und Fremdheit geradezu, die kulturellen Bedingungen und diskursiven Konstellationen zu rekonstruieren, unter denen sie denkbar, sagbar und möglich waren.

Mit solchen fremdartigen Anekdoten, Zitaten und Materialien eröffnet Greenblatt seine Arbeiten. Diesen „Eröffnungszug“ (*opening gambit*) (Greenblatt, 2000, S. 79; Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 35) hatte er aus den Arbeiten des deutschen Literaturwissenschaftlers Erich Auerbach gelernt, der durch seine 1946 im Istanbuler Exil

2 Soziale Wirklichkeit außerhalb von Protokollen ist, so Ulrich Oevermann (1986), methodologisch nicht greifbar. Die sinnverstehenden Sozialwissenschaften seien daher in einer „textförmig protokollierten“ sozialen Wirklichkeit „gefangen“ (Oevermann, 1986, S. 47). Gleiches lässt sich, so der US-amerikanische Ideenhistoriker Dominick LaCapra, für die Geschichtswissenschaft behaupten: Sie ist auf die Überlieferung von lesbaren Quellen und zeichenförmigen Überresten angewiesen. „For the historian, the very reconstruction of a ‚context‘ or a ‚reality‘ takes place on the basis of ‚textualized‘ remainders of the past“ (LaCapra, 1980, S. 247).

geschriebene Literaturgeschichte bekannt geworden ist. Hier beginnt Auerbach seine Kapitel mit kurzen Textauszügen literarischer Werke, die er im weiteren Verlauf in den Zusammenhang mit anderen Textpassagen des gleichen Autors bringt, textimmanente Analysen unterzieht, – Stil, Diktion, Ton und rhetorische Strategien untersucht –, und ihre latenten philosophischen und soziologischen Positionen bestimmt. Unter diesem analytischen Druck offenbaren die exponierten Textfragmente dann, dass sie nicht nur das Werk repräsentieren, dem sie entnommen wurden, sondern auch als repräsentativ für die spezifische Kultur gelten, in der dieses Werk produziert und konsumiert wurde. Diese „Verfahrensweise“, schreibt Auerbach, „führt unmittelbar in die Sache hinein, so dass der Leser zu fühlen bekommt, um was es sich handelt, noch bevor ihm eine Theorie zugemutet wird“ (Auerbach, 2015, S. 517). Auerbach gelinge es, so Greenblatt, von pointillistischen Textdetails zu grundlegenden Modellen der Wirklichkeitsrepräsentation in der europäischen Kultur zu gelangen. Diese „anekdotische Technik“ beruhe auf der Überzeugung, „dass kleine Details dazu gebracht werden können, das Typische größer und immer größerer Welten zu repräsentieren“ (Greenblatt, 2000, S. 87). In diesem Sinne gehören Anekdoten für Greenblatt zu den „wichtigsten Erzeugnissen der Repräsentationstechnologie einer Kultur“ (Greenblatt, 1994, S. 11).

Indem Greenblatt solche anekdotischen Texte mit kanonischen Werken der Kultur ‚kollidieren‘ lässt, die halbverborgenen Verhandlungen und Austauschprozesse zwischen ihnen herausarbeitet und ungeahnte Beziehungsmuster freilegt, gelingt ihm, was Adorno als eine „schockhafte Montage des Materials“ (Adorno, 1997, S. 250) bezeichnet hat. In ähnlicher Weise bediente sich Walter Benjamin in seinem *Passagen-Werk* dieser Montagetechnik, um Materialien und Theorien, Zitate und Interpretationen in eine ungewohnte, neue Konstellation zu bringen. „The conjunction [...] can suggest hidden links between high cultural texts, apparently detached from any direct engagement with their immediate surroundings, and texts very much in and of their world, such documents of social control of political subversion“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 10). Solche „counterhistories“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 52) fordern die gewohnte Geschichtsschreibung heraus, betonen Idiosynkrasien der Geschichte und unterminieren vor allem die *grands récits* (Lyotard). Die anekdotische Technik kulturpoetischer Arbeiten ermögliche es, sich der Vereinnahmung durch Metanarrative zu entziehen und den Eindruck von Andersartigkeit und Fremdheit der untersuchten Kultur sowie „a sense of archival and interpretive inexhaustibility“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 15) aufrecht zu erhalten.³

3 Beispiele dafür, dass sich zu der von Greenblatt eingesetzten Montagetechnik Entsprechungen in der Forschung zur *connected History* finden lassen, zeigt Margrit Pernau (2011) an den Arbeiten des Lateinamerika-Historikers Serge Gruzinski. Gruzinski habe einen pointillistischen Darstellungsstil. Er trage „eine Fülle unterschiedlicher Beobachtungen zusammen, oft aus ganz unterschiedlichen Zeiten und Regionen, die er wie kleine Farbtupfer nebeneinandersetzt, in der Hoffnung, dass sich daraus für den Leser ein zusammenhängendes Bild ergibt.“ Er überzeuge weniger „durch die Schärfe des Arguments, als durch die Faszination der Bilder, seiner Schnitte und seiner Gegenüberstellungen [...] – ein bewusst eingesetztes Mittel,

In dieser „Partikularität, Materialnähe und mikrologische[n] Auflösung“ (Baßler, 2002, S. 306) liegen zweifelsfrei der kulturwissenschaftliche Mehrwert und die „post-moderne‘ Pointe“ (Fluck, 2001, S. 246) des Ansatzes. Doch angesichts der Tatsache, dass Greenblatt und andere Vertreter des *New Historicism* für sich in Anspruch nehmen, den Bezug zur Gegenwart in ihrer Arbeit nicht abzublenden und zugleich auf die Verallgemeinerbarkeit und Systematisierung ihrer Beobachtungen verzichten, entsteht die mögliche Gefahr, dass durch die Montage von Texten eine sinngebende Beziehung hineinprojiziert wird. Diese Projektion mache den *New Historicism* dann, wie Liu mahnte, zu einer „narcissistic method“ (1989, S. 746).

Andrew James Johnston wies beispielsweise darauf hin, dass Greenblatts Buch *Die Wende* (2012), in dem er den Beginn der Renaissance als eine Wiederentdeckung von Lukrez’ Text *De rerum natura* erzählt, als eine Reaktion auf den von christlichen Fundamentalisten öffentlich propagierten Kreationismus in den USA gelesen werden könne. Fachwissenschaftliche Kritiker lobten zwar an Greenblatts Buch diesen „volkspädagogischen Wert“ (Johnston, 2013, S. 290). Terence Hawkes merkte aber kritisch an, dass Greenblatts Ansatz eben nicht darauf abziele, „to speak with the dead. It will aim, in the end, to talk to the living“ (zit. nach Robson, 2008, S. 126).

Aus diesem Gegenwartsbezug lässt sich noch kein methodologischer Vorwurf machen. Ihm ist in der historiographischen Arbeit kaum zu entkommen (Depaepe, 2010, S. 32). Zumindest motiviert er in nicht unerheblichen Maß die historische Forschung. Problematischer erscheint es dagegen, wenn durch präsentistische Motive die quellenkritische Arbeit vernachlässigt wird. Am Beispiel von Thomas Wolseys (1473–1530) Kardinalshut, der in der Bibliothek des Christ Church College in Oxford ausgestellt wird, wollte Greenblatt sein Konzept der Zirkulation kulturellen Materials illustrieren. Er berichtet, dass der Hut, bevor er seinen heutigen Platz einnehmen konnte, durch viele unterschiedliche Hände gegangen sei. Verkauft habe ihn die Tochter des Schauspielers Charles Kean (1811–1868), der den Hut getragen haben soll, als er in Shakespeares *Henry VIII.* die Rolle des Kardinals spielte. „Die Wanderschaft von Wolseys Hut weist darauf hin,“ schreibt Greenblatt, „daß kulturelle Artefakte nicht stillstehen, sondern in der Zeit existieren und daß sie mit persönlichen und institutionellen Konflikten, Verhandlungen und Aneignungen verknüpft sind“ (Greenblatt, 1995, S. 7). John Lee (1995) bezweifelt jedoch die Korrektheit der Anekdote. Es sei keineswegs gesichert, ob der Hut, den Greenblatt in der Bibliothek des Christ Church College gesehen hat, tatsächlich Thomas Wolsey jemals gehört habe. Für Historiker ist es oftmals frappierend, so Johnston, „wie sehr Greenblatt und durch ihn geprägte Forscher den historischen Quel-

um das Offene und Fragmentarische kultureller Phänomene nicht durch die Struktur wissenschaftlichen Argumentierens in eine größere Kohärenz zu zwingen, als ihnen zu eigen ist. [...] Wenn es Gruzinski hier gelingt, transnationale Verbindungen denkbar zu machen, beim Leser ein ‚So habe ich das noch nie gesehen‘-Gefühl hervorzurufen und damit seine innere Landkarte zu verändern, so trägt er damit wesentlich dazu bei, die ‚horizons de réflexion‘ auszuweiten [...] und so den Grundstein zu legen für einen neuen Blick auf die Geschichte“ (Pernau, 2011, S. 39).

len, die sie heranziehen, entweder glauben oder aber sich für deren Wahrheitsgehalt gar nicht interessieren“ (2013, S. 295).

3. Methodische Anschlüsse für die pädagogische Historiographie und die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich aus den hier umrissenen methodologischen Grundannahmen des *New Historicism* drei methodische Anschlussmöglichkeiten für die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft und die pädagogische Historiographie ableiten: (1) die Fokussierung der Analyse auf Textspuren und Anekdoten, (2) die Expansion und Diversifizierung des Quellenkorpus sowie (3) die Transparentmachung der Ordnungsarbeit und Reflexion der Darstellungsform.

3.1 Fokussierung der Analyse auf Textspuren

Was macht ein *New Historicist*? – Er wundert sich und stellt die beinahe banal anmutende Frage, „warum überhaupt etwas in einem Text steht, in einer Anekdote überliefert oder auf einem Bild zu sehen ist“ (Baßler, 2005, S. 19). Er nimmt Spuren im Text als Suchaufträge wahr, um zu weiteren (Kon-)Texten vorzudringen und diese miteinander zu vergleichen. Dieses ‚Paradigmatisieren‘, das Fragen nach dem Zusammenhang stellt das zentrale methodische Anliegen und Instrumentarium des Ansatzes dar. „So gesehen forderte der *New Historicism* etwas,“ schreibt der Geschichtswissenschaftler Stefan Jordan, „was jeder gute Historiker in seiner praktischen Arbeit ohnehin tut: die Untersuchung von intertextuellen Bezügen“ (2009, S. 185). Doch der Anspruch, einen Text *in toto* verstehen zu wollen, wird aufgegeben, um sich den Verweisstrukturen von und zu anderen Texten zu widmen und neue Kontexte zu erschließen.

Die Formulierung eines Suchauftrags geht zwar von der Analyse einzelner Fundstellen im Text aus, führt dann aber zu einer Vielzahl neuer Befunde und Verbindungen, die bei der Formulierung des Suchauftrags nicht antizipiert wurden. Damit wird zugleich die Annahme zurückgewiesen, dass „ein *bestimmter* Kontext als einzig relevanter“ (Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 249) ausgegeben werden kann. Eine solche kontextuelle Fixierung findet statt, wenn beispielsweise auf den „eminent republikanischen Hintergrund von Rousseaus Denken“ verwiesen wird, um zugleich eine Deutung Rousseaus im Kontext der Geschichte der modernen Kindheit zu entkräften (Tröhler, 2001, S. 32). Oder wenn für John Deweys Arbeiten der Pragmatismus als bedeutender Diskurszusammenhang in den Vordergrund gerückt wird, um der Auffassung zu widersprechen, es handle sich hierbei um „eine der vielen Varianten von Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ (Oelkers, 2000, S. 282). Die inhaltliche Berechtigung dieser Kontextualisierungen wird keineswegs in Zweifel gezogen. Es stellt sich lediglich die Frage, ob bei der Fixierung eines *bestimmten* Kontextes Verweise zu *anderen* Kontexten übersprungen werden: „There is always something further to

pursue, always some extra traces, always some leftovers, even in the most satisfyingly tight and coherent argument“ (Greenblatt & Gallagher, 2001, S. 15).

Dem Gebot der pädagogischen Historiographie, pädagogische Helden- und Mythen-geschichten zu destruieren (Depaepe, 2010, S. 33; Tröhler, 2001, S. 32), werden kulturpoetische Arbeiten dann insbesondere gerecht, wenn sie Textspuren und -verweise klassischer und kanonisch gewordener Texte der Pädagogik zu ungewöhnlichen Dokumenten, Praktiken und Artefakten verfolgen. Durch diese Konstellation von kanonischen Texten, Anekdoten und Kuriositäten lassen sich dann neue Deutungsdimensionen erschließen ohne jedoch die Relevanz eines bestimmten Kontextes zu fixieren. Sie bilden vielmehr ein Sensorium für die virtuell unendliche Komplexität jeder historischen Situation. „Approached sideways, through the eccentric anecdote, ‚history‘ would cease to be a way of stabilizing texts; it would instead become part of their enigmatic being“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 51). Multiple, interagierende kulturelle Kontexte sind hiernach kein Sonderfall, sondern „in *allen* historischen Gesellschaften“ erweist sich „kulturelle Heterogenität, Komplexität und Diversität“ (Gippert, 2011, S. 24) als Normalfall.

3.2 *Expansion und Diversifizierung des Quellenkorpus*

Die neue ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft interessiert sich ohnehin schon seit einigen Jahren für die Erweiterung und Diversifikation ihres Quellenkorpus (Tenorth, 2018, S. 168; Overhoff, 2004, S. 325). Für eine kulturpoetische Untersuchung stellt eine solche Erweiterung jedoch schlicht eine unabdingbare Voraussetzung dar. Foucault rät lakonisch: „Man müsste alles lesen, alles studieren. Anders gesagt, man müsste über das gesamte allgemeine Archiv einer Zeit zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen“ (Foucault, 2009, S. 17). Während Foucaults Archivbegriff die Summe der Möglichkeitsbedingungen von Aussagen umfasst, ist für Greenblatt das ‚Archiv‘ in einem positivistischen Sinne „die Summe der erhaltenen Aufzeichnungen einer Kultur“ (Baßler, 2005, S. 30). Kontexte eines Textes sind nach diesem Verständnis weder monolithische Blöcke, noch dekorative Kulissen, sondern stets eine Auswahl von Mit-Texten. Hierzu gehören beispielsweise „religiöse, politische, medizinische, juristische und andere Traktate, populäre, wissenschaftliche, offizielle und esoterische Schriften, Briefe, Tagebücher, Übersetzungen, Zeitungen, Werbung“ und „auch kulturelle *representations* wie Bilder, Karten, Musik, Architektur, Fotografien und andere überlieferte Zeugnisse“ (Baßler, 2002, S. 299).

Greenblatt ist der Ansicht, dass Kunst und Literatur besonders reich an intertextuellen Bezügen sind und in Verbindung mit ihren kulturellen Kontexten auf anschauliche Weise die Zirkulation kulturellen Materials deutlich werden lassen können. Literatur und Kunst nehmen daher einen anderen Status ein als etwa in der Literatur- oder Kunstsoziologie. Sie werden nicht in erster Linie als Objekte der Produktion, Distribution und Rezeption betrachtet (Herrmann, 1977). Kunst und Literatur erweisen sich als „Schauplätze institutioneller und ideologischer Kämpfe“ (Greenblatt, 1993, S. 11). Sie sind

Speichermedien, in denen nicht nur zeitgenössische Diskurse repräsentiert werden, sondern in ihnen drückt sich auch gesellschaftlicher Dissens und Konsens aus.

York-Gothart Mix (1995) zeigte beispielsweise wie in den Schulromanen um 1900 Motive der Bildungskritik, Reformpädagogik, Jugendbewegung und Schulgeschichte verhandelt und verarbeitet wurden. Er zog hierzu neben den literarischen Texten auch „autobiographische Texte, Tagbücher, Briefe, Schulprogramme und -bücher, pädagogische Beiträge, Handbücher und Streitschriften, Zeitungen und buchgeschichtliche Zeugnisse“ (Mix, 1995, S. 4) heran. Die Kunsthistorikerin Svetlana Alpers, die gemeinsam mit Greenblatt das bis heute wichtigste publizistische Forum kulturpoetischer Forschung – die Zeitschrift *Representations* –, begründete, brachte in ihrem Buch *Kunst als Beschreibung* (1998) die niederländische Malerei, die pädagogische Philosophie Comenius' und Keplers in einen Zusammenhang. Nicolas Pethes arbeitete in seinem Buch über die *Zöglinge der Natur* heraus, „wie Pädagogik, Experimentalwissenschaft und fiktionale Texte im Laufe der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einen engen Zusammenhang ausbildeten“ (2007, S. 9).

Diese Beispiele zeigen, dass durch die Expansion des Quellenkorpus und insbesondere unter der Berücksichtigung von Kunstwerken und literarischen Texten das enge Feld der pädagogischen Disziplingeschichte (*history of science*) zu einem wissenschaftsgeschichtlichen Feld (*history of educational knowledge*) ausgeweitet werden kann (Casale, 2004, S. 402–406). Die Wissensgeschichte untersucht, so Philipp Sarasin, die „gesellschaftliche Produktion und Zirkulation von Wissen“ (2011, S. 164). Wie Greenblatt beschreibt Sarasin diese Produktion und Zirkulation als ein Gleiten von semantischen Gehalten zwischen Menschen und Gruppen über institutionelle, soziale, politische oder auch geographische Grenzen hinweg. Wissen ist auf Zirkulation angewiesen, wird hierdurch umgeformt und nimmt Spuren dieser Transformationen auf. Wissen stellt hierbei kein Primat einzelner Wissenschaftsdisziplinen dar, sondern ist radikal verstreut und kann in verschiedenen „Provinzen“ (Sarasin, 2004, S. 167) ausfindig gemacht werden, die sich gegenseitig überlagern und keine überhistorische stabile Geltung aufweisen. Idealtypisch gehören zu diesen Provinzen des Wissens erstens Wissenssysteme tendenziell rational begründeter, empirisch überprüfbarer Hypothesen und Theorie, zweitens Glaubenssysteme oder Religionen und drittens der Bereich der Kunst und Literatur (Sarasin, 2004, S. 165). Im Kontext einer pädagogischen Wissensgeschichte können sich Kunst und Literatur dort als Praktiken der Zirkulation und Produktion von Wissen erweisen, wo sie (a) als *pädagogische Medien der Repräsentation von Wissen* fungieren (wie z. B. in Schul-, Lese- und Kinderbüchern oder in naturhistorischen Lehrmodellen), oder dort, wo sie (b) pädagogisches Wissen nicht nur in literarisierter oder ästhetisierter Form *repräsentieren*, sondern es durch Bild- und Sprechakte sowie Strategien der Fiktionalisierung erst *generieren* (wie z. B. in Fallgeschichten, Entwicklungsromanen oder Theaterstücken).

- a) Bei der *Repräsentation* von Wissen in Schul-, Lese- oder Kinderbüchern erfährt das Repräsentierte oder Gezeigte eine Transformation. Schulbücher beispielsweise spiegeln keinesfalls bloß eine historische Wirklichkeit, sondern sind auf mannigfaltige

Weise mit der Hervorbringung und Verbreitung von Wissen verbunden und stellen – wie Erich Weniger etwas altertümlich über Lehrpläne schrieb – Kampfplätze „geistiger Mächte“ (Weniger, 1971, S. 22) dar. „Wenn wir also den Kindern die ‚Welt zeigen‘“, schreibt Klaus Mollenhauer, „dann zeigen wir ihnen nicht die Welt, sondern das, was wir dafür halten, und das, was uns an dem, was wir für die Welt halten, Kindern zeigenswert oder zuträglich *erscheint*“ (1985, S. 77). Carsten Heinze wies unlängst darauf hin, dass diese Selektions-, Sequenzierungs- und Transformationsprozesse in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien an eine „grammar of schooling“ (2010, S. 125) zurückgebunden sind, die eine über viele Jahre hinweg etablierte, regulierte und relativ stabile Struktur darstellt, die sich als widerständig gegenüber Reformen erweist. Schulbücher oder Unterrichtsmaterialien zu untersuchen bedeutet, sie im Kontext dieser „grammar of schooling“ zu analysieren. Sie umfasst pädagogisches Wissen von der Entwicklungsangemessenheit („*educationalization*“), weist Prozesse der Legitimation und didaktischen Aufbereitung von soziokulturellem Wissen auf („*knowledge acquisition*“), impliziert Hinweise auf die räumliche und zeitliche Ordnung des Lehrens und Lernens („*institutionalization of instruction*“) und zeigt Spuren der Konzessionierung pädagogischen Handelns („*regulation*“) (Heinze, 2010, 125–126).

- b) Kunst und Literatur tragen nicht unwesentlich zur kulturellen Dispersion von pädagogischem Wissen bei. Von Interesse ist hierbei nicht nur, wie pädagogisches Wissen repräsentiert und wie auf pädagogische Diskurse verwiesen wird, sondern auch die Frage, wie insbesondere literarische Texte selbst pädagogisches Wissen generieren. Das betrifft beispielsweise Sammlungen pädagogischer Fallgeschichten, satirische und kritische Reflexionen pädagogischer Programme, literarisierte Entwürfe von Erziehungstheorien sowie Entwicklungs-, Bildungs-, Schul- oder Adoleszenzromane (Petthes, 2013, S. 108–109). Eine besondere Rolle nimmt hierbei zweifellos Jean-Jacques Rousseaus *Émile ou De l'éducation* (1762) ein. Er greift nicht nur pädagogisches und pädiatrisches Wissen seiner Zeit auf und integriert es in eine romaneske Erzählung über die Erziehung des Menschen am Beispiel eines fiktiven Erziehers und eines fiktiven Kindes, sondern bemüht sich zudem darum, den Leser selbst zu erziehen (Vanpée, 1990).

3.3 *Transparentmachung der Ordnungsarbeit und Reflexion der Darstellungsform*

Die selektive und spielerische Montage sowie der irritierende Vergleich von historischem Material lässt die Artifizialität der Ordnungsarbeit des Historiographen hervortreten und macht eine selbstkritische Reflexion geradezu notwendig: „Was gab den Ausschlag zu gerade dieser Auswahl? Was tue ich bzw. welche Effekte erziele ich, wenn ich gerade diese Art der Verknüpfung und Darstellung wähle, und warum?“ (Baßler, 2005, S. 345). Greenblatt leitet diese Überlegungen in seinen Arbeiten oft mit biographischen Anekdoten aus seiner eigenen Lebensgeschichte ein. Eine derartige Praxis ist

im akademischen Betrieb in Deutschland womöglich aus guten Gründen eher unüblich. Gleichwohl kann es der historiographischen Arbeit nicht abträglich sein, wenn in einer selbstreflexiven Blickwendung Materialauswahl, Forschungsmotivation und Adressierung den Lesern transparent gemacht werden. Als (Bildungs-)Historiker müsse man, so Bernd Zymek, nicht nur die eigenen Forschungsergebnisse verschriftlichen, in Zusammenhängen „erzählen“ und zum „akademischen Schriftsteller“ (Zymek, 2010, S. 40) werden, sondern es gehe auch um Erinnerung, das kollektive Gedächtnis, um Identitätsbildungsprozesse im akademischen Kontext sowie um Hilfen für die Orientierung im pädagogischen Berufsalltag der Studierenden. Das Problem laute: „Wie kann ich so schreiben, dass ich den Forscher nicht verrate und doch in diesen kulturellen Kämpfen Gehör finden und verstanden werden kann?“ (Zymek, 2010, S. 40).

Die verschiedenen Aufgaben, die an (Bildungs-)Historiker*innen herangetragen werden, entbinden sie keineswegs von ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit. Sie deuten aber daraufhin, dass ihre Arbeit selbst historisch kontingenten Umständen ausgeliefert ist. Beispielsweise formulierte Heinz-Elmar Tenorth im Vorwort seiner 1988 erschienenen *Geschichte der Erziehung* den Anspruch, der bisherigen vornehmlich an Klassikern interessierten ‚Geschichte der Pädagogik‘ eine neuartige Historiographie zur Seite zu stellen, die die Erträge der erziehungs- und sozialgeschichtlichen Forschung aufnimmt. Trotz dieser Hinwendung zu einer historischen Kontextualisierung sollte aber auch der Versuch unternommen werden, „an der Erziehungswirklichkeit der Vergangenheit Herkunft und Möglichkeiten der Pädagogik in der Gegenwart zu analysieren und dem professionellen Pädagogen eine Tradition zu eröffnen, in der er eine zukunfts-fähige berufliche Identität gewinnen kann“ (Tenorth, 1988, S. 9). In der überarbeiteten und erweiterten dritten Auflage werden die „legitimen Orientierungserwartungen des pädagogisch interessierten Lesers“ (Tenorth, 1988, S. 9) enttäuscht. Nunmehr erwartet den Leser eine Geschichtsschreibung, „die weder als ‚pädagogisch‘ noch als kritisch, sondern nur als analytisch“ (Tenorth, 2000a, S. 34) betrachtet werden soll (Bellmann, 2004, S. 182).

Die Einsicht in die doppelte Historizität kann in der ideengeschichtlichen Forschung in der Erziehungswissenschaft zum Anlass genommen werden, die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihrer Gegenstände aufeinander zu beziehen. Denn die herausgearbeiteten Text-(Kon-)Text-Relationen verfügen über keine inhärente Überzeugungskraft, sondern sind stets auf rhetorische und narrative Darstellungsverfahren angewiesen, ohne deshalb Fiktion zu werden (Lenzen, 1993; Prondczynsky, 1999). Jedes erkenntnisfördernde In-Beziehung-Setzen von Text und Kontext muss sich dabei der Herausforderung stellen, sich gegenüber konkurrierenden Setzungen zu legitimieren. Wie wissenschaftliche Theorien angesichts fehlender Letztbegründbarkeit implizit um Zustimmung werben, so ist auch die pädagogische Historiographie darauf angewiesen, die Plausibilität ihrer jeweiligen Vertextung herzustellen. Rhetorik ist hierbei nicht die Abkehr von Wissenschaft und Wahrheit, „denn die rhetorische Wirkung ist nicht die wählbare Alternative zu einer Einsicht, die man *auch* haben könnte, sondern zu der Evidenz, die man *nicht* oder noch nicht, jedenfalls hier und jetzt nicht, haben kann. Dabei ist Rhetorik nicht nur die Technik, solche Wirkung zu erzielen,

sondern immer auch, sie durchschaubar zu halten: sie macht Wirkungsmittel bewußt, deren Gebrauch nicht eigens vorordnet zu werden braucht, indem sie expliziert, was ohnehin schon getan wird“ (Blumenberg, 2001, S. 412). Die pädagogische Historiographie, die sich in diesem Sinne ihrer narrativen und rhetorischen Konfigurationen bewusst wird, verweist bei der Darstellung ihrer Untersuchungsergebnisse auf den Modus der Darstellung selbst. Eine Geschichtsschreibung, die hiervon absieht, „indem sie den Blick des neutralen Beobachters nicht nur für sich selbst in Anspruch nimmt, sondern auch dem Leser zu ermöglichen vorgibt, ist gerade kein Fortschritt in Richtung Wissenschaftlichkeit; sie unterbietet jedenfalls das Maß an Selbstreflexion, das man von jeder Wissenschaft wird erwarten können“ (Bellmann & Ehrenspeck, 2006, S. 261).

4. Perspektiven, Herausforderungen und Grenzen des *New Historicism* im Kontext der ideengeschichtlichen Forschung in der Erziehungswissenschaft

Seit den Anfängen in den 1980er und -90er Jahren ist der *New Historicism* der Kritik ausgesetzt. Geoffrey Galt Harpham verglich die Rezeption des Ansatzes mit einem „professional wrestling match in which a professional ‚scientific‘ wrestler, a gentleman of style and craft, makes a few remarkable and ingenious gestures, only eventually to be clubbed senseless by a 450-pounded brute“ (Harpham, 1991, S. 368). Liu (1989) wies bereits früh auf die unzureichende theoretische Fundierung und methodologische Probleme des Ansatzes hin. Insbesondere die Selektion, Verknüpfung und Repräsentativität der Text-(Kon-)Text-Relationen stellen methodologische Schwachstellen dar, die zurückgebunden sind an das textualistische und synchronistische Kulturmodell, das dem *New Historicism* zugrunde liegt. Diese methodologischen Probleme betreffen „den Kern sowohl des New Historicism als auch der Kulturwissenschaften überhaupt“ (Baßler 2005, S. 50) und verweisen auf die zugrundeliegende kulturwissenschaftliche „Leitmetapher“ (Bachmann-Medick, 2004, S. 302) der Textualität der Kultur.

Tenorth ist der Ansicht, dass alle „methodischen Probleme, die sich theoretisch mit der Auffassung der Welt als ‚Kultur‘ und methodisch mit der Prämisse verbinden, die Wirklichkeit wie einen ‚Text‘ und damit die ‚Poetik der Kultur‘ verstehen zu können“, in der „bildungstheoretischen Erziehungswissenschaft“ hinreichend dokumentiert seien (Tenorth, 2000b, S. 414–415). Die Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik habe gezeigt, dass im Rahmen eines textualistischen Kulturmodells die Welt nicht angemessen verstanden und kritisch interpretiert werden könne und allenfalls „Mystifikationen“ (Tenorth, 2000b, S. 415) hervorgebracht werden. Eine solche Fundamentalkritik übersieht gleichwohl, dass sich der *New Historicism* ebenso wenig wie textualistische Kulturmodelle heute in den Spuren von Wilhelm Dilthey mit der Erforschung geistiger Objektivationen befassen. Geertz’ semiotisches Kulturverständnis, das für Greenblatt und den *New Historicism* wegweisend geworden ist (Ellrich, 1998), bricht in gewisser Weise mit der hermeneutischen Tradition des Kulturverstehens. Für Geertz bedarf es weder einer „geistige[n] Korrespondenz noch eine[r] mystischen Kom-

munion“ (Gottowik, 2004, S. 160) mit den Mitgliedern einer fremden Kultur, denn sie sind in das von ihnen hervorgebrachte Bedeutungsgewebe derart verstrickt, dass sie es nicht notwendigerweise explizieren können. Auch das komplexe Geflecht aus Prozeduren, Institutionen, Zufällen und Aussageweisen, in das historische Subjekte verstrickt sind, bleibt ihnen „uneinsehbar“ (Neumeyer, 2004, S. 184). Damit verdreht sich letztlich die Untersuchungsperspektive. Intentionen und Bewusstseinszustände von historischen Subjekten sind das zu Erklärende, nicht das Erklärende.

Für die amerikanische Historikerin Sarah Maza besteht das methodologische Problem vielmehr darin, dass kulturpoetische Forschung zwei widerstreitende Ansprüche verfolgt: Greenblatt „wants to demonstrate, like Geertz, that texts are cultures and cultures are texts, but he also wants to showcase utterance that confound the expectations of their cultures, which he calls counterhistories“ (Maza, 2014, S. 260). Das führe dazu, dass zwei Interpretationsanliegen in Widerspruch geraten. Greenblatt will mit dem *New Historicism* als einer „science of the particular“ (Fisk, 1992, S. 159) die Besonderheiten und Idiosynkrasien einer historischen Kultur herausarbeiten, zugleich will er auf kulturelle Muster zurückgreifen, die sich in verschiedenen Medien dieser historischen Kultur manifestieren. Maza ist der Ansicht, dass Greenblatt hiermit versuche, ein *literaturhistorisches* und ein (*kultur-*)*historisches* Verfahren zusammenzuzwängen. Im ersten Fall geht es um die Erarbeitung von ‚counterhistories‘, d. h. um den Aufweis von neuen Interpretationen, die durch Verweise auf ungewöhnliche kulturelle Kontexte erzeugt werden:

In other words, a beautiful high-canonical princess lies sleeping, exhausted by every possible internalist reading. Enter her savior who is not a prince, but someone more like the bulbous and flatulent Shrek, and who will shake the beauty awake while conferring on her the kiss of unmistakably democratic ‚reality‘. (Maza, 2004, S. 256)

Dieses *literaturhistorische* Verfahren setzt jedoch eine kanonisch gewordene Textgrundlage voraus. Literaturhistoriker arbeiten „with an existing object (say, the novels of Jane Austen), whereas historians are taught to construct an object of study (for instance, social structure in nineteenth-century Hamburg)“ (Maza, 2004, S. 264). Der *New Historicism* ist, so Dubrow und Strier, „in a sense dependent upon the old. It is not primarily an archival movement; its truth are not discoveries of new documents but stunning and suggestive reinterpretations and configurings of existing materials, of materials that the ‚old‘ historicism discovered“ (1988, S. 4). In (*kultur-*)*historischen* Verfahren werden hingegen aus einer Vielzahl von Quellen Forschungsgegenstände konstruiert. Anekdoten und Kuriositäten dienen hier als Hinweise auf kulturelle Muster, sie sind keine Objekte der Bewunderung oder Mittel, um einen „Touch of the Real“ (Gallagher & Greenblatt, 2001, S. 31) zu erzeugen. Im Vordergrund steht nicht der idiosynkratische Charakter einer Quelle. „For historians, however, the exercise always leads to some form of generalization, while for their literary counterparts it usually does not“ (Maza, 2004, S. 258). Auch dort, wo Historiker sich darauf einlassen, ihre Quellen als Texte zu bezeichnen, wendet Sarasin ein, würden sie sich „nicht darauf beschränken lassen,

allein *Texte* verstehen zu wollen“ (2011, S. 160). Historiker beschäftigen sich, verkürzt gesagt, mit einem „historischen ‚Zusammenhang‘“, der sich in der Regel „von Texten *unterscheidet*“ (Sarasin, 2011, S. 159).

Die Relevanz des *New Historicism* für die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft begründet sich daher nicht allein darin, Texte pädagogischer Klassiker – die Siegfried Bernfeld ohnehin polemisch als „Dichtung“ (1973, S. 35) einstuft –, durch die Kollision mit Anekdoten, Kuriositäten und Marginalien anders zu kontextualisieren und neu zu interpretieren. Die ideengeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft kann jedoch Greenblatts Metaphern der ‚Verhandlung‘ und der ‚Zirkulation‘ zum Anlass nehmen, um Transfer- und Transformationsprozesse pädagogischen Wissens in kulturellen Kontexten zu untersuchen. Hierbei geht es wie in der Kulturtransferforschung und der Verflechtungsgeschichte (Mayer, 2014; Pernau, 2011, S. 43–66) nicht nur um die Zirkulation, den Austausch sowie die Hybridisierung kulturellen und symbolischen Materials, sondern auch um die Untersuchung von „sozial bestimmbarern Vermittlern oder Vermittlergruppen“ (Mayer, 2014, S. 32). Nicht zuletzt ist Greenblatts Erzählung über den Beginn der europäischen Moderne in *Die Wende* (2012) eine Geschichte über die „Zirkulation des Buches“ (Greenblatt, 2013, S. 234) *De Rerum Natura* von Lukrez und darüber, wie Humanisten wie Poggio Bracciolini dazu beigetragen haben, antike Texte in Klosterbibliotheken aufzuspüren, sie zu kopieren und erneut in Umlauf zu bringen. Diese „Akteure des Wissens“ (Sarasin, 2011, S. 169) gilt es nicht entlang eines sozialhistorischen Rasters zu untersuchen, sondern anhand ihrer Funktion für die Produktion, Zirkulation und Rezeption des Wissens. Es geht dabei um die Frage, wie und unter welchen Umständen sie zu Subjekten des jeweiligen Wissens wurden und welches Selbstverständnis hiermit einherging.

Ganz wesentlich kann der *New Historicism* innerhalb der ideengeschichtlichen Forschung der Erziehungswissenschaft zu einer medienanalytischen Perspektive beitragen, die nicht nur die pädagogisch-didaktischen Inszenierungen von soziokulturellem Wissen oder die ästhetischen, rhetorischen und literarischen Darstellungsformen von pädagogischem Wissen in den Blick nimmt, sondern auch zur Reflexion der eigenen historiographischen Ordnungsarbeit und Vertextung aufruft. Da soziokulturelles, pädagogisches und historisches Wissen ohne Speicher-, Transfer- und Repräsentationsmedien nicht denkbar ist und es durch ihre Darstellungslogiken wesentlich formatiert wird, erweist sich der *New Historicism* für eine pädagogische Wissensgeschichte als hilfreiche Ergänzung.

Literatur

- Adorno, T. W. (1997). Charakteristik Walter Benjamin. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden, Bd. 10: Kulturkritik und Gesellschaft I. Prismen. Ohne Leitbild* (S. 238–253). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Auerbach, E. (2015). *Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur* (11. Aufl.). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Alpers, S. (1998). *Kunst als Beschreibung* (2., durchges. Aufl.). Köln: DuMont.

- Bachmann-Medick, D. (2004). Textualität in den Kultur- und Literaturwissenschaften: Grenzen und Herausforderungen. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *Kultur als Text* (2. Aufl., S. 298–338). Tübingen/Basel: A. Francke.
- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Baßler, M. (2001). Einleitung: New Historicism – Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. In M. Baßler (Hrsg.), *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur* (2. Aufl., S. 7–28). Tübingen: A. Francke.
- Baßler, M. (2002). New Historicism und Textualität der Kultur. In L. Musner & G. Wunberg (Hrsg.), *Kulturwissenschaften. Forschung – Praxis – Positionen* (S. 292–312). Wien: WUV Universitätsverlag.
- Baßler, M. (2005). *Die kulturpoetische Funktion und das Archiv: eine literaturwissenschaftliche Text-Kontext-Theorie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bellmann, J. (2004). Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80(2/3), 182–195.
- Bellmann, J., & Ehrenspeck, Y. (2006). Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 245–264.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, H. (2001). Anthropologische Annäherungen an die Aktualität der Rhetorik. In ders. (Hrsg.), *Ästhetische und metaphorologische Schriften* (Auswahl und Nachwort von Anselm Haverkamp, S. 406–431). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- 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, 393–408.
- Casale, R., Tröhler, D., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2006). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein.
- Cohen, W. (1987). Political criticism of shakespeare. In J. E. Howard & M. F. O'Connor (Hrsg.), *Shakespeare reproduced: The text in history and ideology* (S. 18–46). New York: Methuen.
- Cohn, S. (1999). *Challenging orthodoxies. Toward a new cultural history of education*. New York.
- Daniel, U. (2006). *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Depaepe, M. (2006). Jenseits der Grenzen einer ‚neuen‘ Kulturgeschichte der Erziehung? Über die Paradoxien der Pädagogisierung. In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 241–261). Göttingen: Wallstein.
- Depaepe, M. (2010). The ten commandments of good practice in history of education research. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16(1), 31–34.
- Dubrow, H., & Strier, R. (1988). Introduction: The historical renaissance. In H. Dubrow & R. Strier (Hrsg.), *The historical renaissance: New essays on Tudor and Stuart literature and culture* (S. 1–12). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ellrich, L. (1999). *Verschriebene Fremdheit. Die Ethnographie kultureller Brüche bei Clifford Geertz und Stephen Greenblatt*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fisk, J. (1992). Cultural studies and the culture of everyday life. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Hrsg.), *Cultural Studies* (S. 154–174). London: Routledge.
- Fluck, W. (2001). Die ‚Amerikanisierung‘ der Geschichte im New Historicism. In M. Baßler (Hrsg.), *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur* (2. Aufl., S. 229–250). Tübingen: A. Francke.
- Foucault, M. (2003). *Die Ordnung des Diskurses* (9., erw. Auflage). Frankfurt a. M.: Fischer.

- Foucault, M. (2009). Michel Foucault, ‚Die Ordnung der Dinge‘. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Die Geometrie des Verfahrens. Schriften zur Methode* (Ausgewählt und mit einem Nachwort von Petra Gehring, S. 15–22). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gallagher, C., & Greenblatt, S. (2001). *Practicing New Historicism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gippert, W. (2011). Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung. In J. Bilstein, J. Ecaris & E. Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung* (S. 15–32). Wiesbaden: VS Springer.
- Glauser, J., & Heitmann, A. (Hrsg.) (1999). *Verhandlungen mit dem New Historicism. Das Text-Kontext-Problem in der Literaturwissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gottowik, V. (2004). Clifford Geertz und der Verstehensbegriff der interpretativen Anthropologie. In H.-M. Gerlach, A. Hütig & O. Immel (Hrsg.), *Symbol, Existenz, Lebenswelt. Kulturphilosophische Zugänge zur Interkulturalität* (S. 155–167). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Greenblatt, S. (1987). Towards a poetics of culture. *Southern Review*, 20(1), 3–15.
- Greenblatt, S. (1988). *Shakespearean negotiations. The circulation of social energy in Renaissance England*. Berkeley: University of California Press.
- Greenblatt, S. (1993). *Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Greenblatt, S. (1994). *Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker*. Berlin: Wagenbach.
- Greenblatt, S. (1995). *Schmutzige Riten. Betrachtungen zwischen Weltbildern*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Greenblatt, S. (2000). *Was ist Literaturgeschichte?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Greenblatt, S. (2001). Kultur. In M. Baßler (Hrsg.), *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u. a. (2. Aufl., S. 48–59). Tübingen: Francke.
- Greenblatt, S. (2008). *Hamlet im Fegefeuer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Greenblatt, S. (2012). *Die Wende. Wie die Renaissance begann*. München: Siedler.
- Groppe, C. (2013). Erziehungsräume. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 59–74.
- Harpham, G. G. (1991). Foucault and the New Historicism. *American Literary History*, 3(2), 360–375.
- Heinze, C. (2010). Historical textbook research: Textbooks in the context of the „grammar of schooling“. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(2), 122–131.
- Herrmann, U. (1977). Literatursoziologie und Lesergeschichte als Bildungsforschung. Historische Sozialisationsforschung im Medium der Kinder- und Jugendliteratur. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 2, 187–198.
- Jauß, H. R. (1994). *Wege des Verstehens*. München: Fink.
- Johnston, A. J. (2013). Das Wunder des Historischen: Stephen Greenblatts „The Swerve“, *Aufklärung*, 25, 287–303.
- Jordan, S. (2009). *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Kaes, A. (1992). New Historicism: Writing literary history in the postmodern era. *Monatshefte*, 84(2), 148–158.
- Kluchert, G. (2016). Nicht wegzudenken. Zur Zukunft der historischen Perspektive in der Erziehungswissenschaft. *Erziehung und Bildung*, 69(4), 399–414.
- LaCapra, D. (1980). Rethinking intellectual history and reading texts. *History and Theory*, 19(3), 245–276.
- Landwehr, A. (2009). *Historische Diskursanalyse* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.

- Landwehr, A. (2013). Kulturgeschichte. *Docupedia-Zeitgeschichte. Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung*. http://docupedia.de/zg/landwehr_kulturgeschichte_v1_de_2013 [05.02.2020].
- Lee, J. (1995). The man who mistook his hat: Stephen Greenblatt and the anecdote. *Essays in Criticism. A quarterly Journal of Literary Criticism*, 45(4), 285–300.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1993). *Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Liu, A. (1989). The power of formalism: The New Historicism. *English Literature History*, 56(4), 721–771.
- Mayer, C. (2014). Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens. Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In M. Caruso, T. Koinzer, C. Mayer & K. Priem (Hrsg.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive* (S. 29–49). Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Maza, S. (2004). Stephen Greenblatt, New Historicism, and cultural history, or, what we talk about when we talk about interdisciplinary. *Modern Intellectual History*, 1(2), 249–265.
- Mey, G., & Mruck, K. (2007). Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. *Historical Social Research Supplement*, 19, 11–39.
- Mix, Y.-G. (1995). Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne. Stuttgart: Metzler.
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Montrose, L. A. (1989). Professing the Renaissance: The poetics and politics of culture. In H. A. Veenser (Hrsg.), *The New Historicism* (S. 15–36). New York: Routledge.
- Neumeyer, H. (2004). Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft (Diskursanalyse, New Historicism, ‚Poetologien des Wissens‘). Oder: Wie aufgeklärt ist die Romantik. In A. Nünning & R. Sommer (Hrsg.), *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven* (S. 177–194). Tübingen: Gunther Narr.
- Oelkers, J. (2000). John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In H. Joas (Hrsg.), *Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey* (S. 280–316). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1986). Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der ‚objektiven Hermeneutik‘. In S. Aufenanger & M. Lenssen (Hrsg.), *Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik* (S. 19–83). München: Kindt.
- Overhoff, J. (2004). Quentin Skinners neue Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die historische Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 10, 321–336.
- Parvini, N. (2012). *Shakespeare's history plays. Rethinking Historicism*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pernau, M. (2011). *Transnationale Geschichte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pethes, N. (2007). *Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts*. Göttingen: Wallstein.
- Pethes, N. (2013). Pädagogik. In R. Borgards, H. Neumeyer, N. Pethes & Y. Wübben (Hrsg.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 106–111). Stuttgart: Metzler.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Hrsg.) (2001). *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. New York: RoutledgeFalmer.
- Prondczynsky, A. (1999). Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umrisse eines Forschungsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 485–504.

- Reh, S., & Wilde, D. (2016). Die historische Erforschung der Praktiken des Lesen- und Schreibens. Eine Einleitung. In S. Reh & D. Wilde (Hrsg.), *Die Materialität des Schreiben- und Lesens* (S. 7–21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Robson, M. (2008). *Stephen Greenblatt*. London: Routledge.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schuch, J., & Tenorth, H.-E., & Welter, N. (2010). Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 643–647.
- Sittig, C. (2004). „Was ernst an ihm ist, kann sie schon“. Die deutsche Literaturwissenschaft und der New Historicism aus der Neuen Welt. In R. Habermas & R. v. Mallinckrodt (Hrsg.), *Interkultureller Transfer und nationaler Eigensinn. Europäische und anglo-amerikanische Positionen der Kulturwissenschaften* (S. 87–106). Göttingen: Wallstein.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8(1), 3–53.
- Te Heesen, K. (2014). Einleitung. In K. te Heesen (Hrsg.), *Pädagogische Reflexionen des Visuellen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E. (1988). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2000a). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung* (3., völlig überarb. und erw. Auflage). Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2000b). Wem gehört der Text, was sagt die Literatur? Literatur als Argument in der historischen Bildungsforschung. In M. Huber & G. Lauer (Hrsg.), *Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie* (S. 409–422). Tübingen: Max Niemeyer.
- Tenorth, H.-E. (2018). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 155–185). Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, B. (1991). *The New Historicism and other old-fashioned topics*. Princeton: University of Princeton Press.
- Tröhler, D. (2001). Pädagogische Historiographie und Kontext. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7(1), 26–34.
- Vanpée, J. (1990). Rousseau's Emile ou de l'éducation: A resistance to reading. *Yale French Studies*, 77, 156–176.
- Veenstra, J. R. (1995). The New Historicism of Stephen Greenblatt: On poetics of culture and the interpretation of Shakespeare. *History and Theory*, 34(3), 174–198.
- Weniger, E. (1971). *Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Zymek, B. (2010). Die zehn Gebote und das Dilemma des Adressaten. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16(1), 40–41.
- Zymek, B. (2016). Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge: Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse* (S. 156–173). Münster: Waxmann.

Abstract: This article raises the question of whether the research style of *New Historicism*, founded by Stephen Greenblatt, offers possibilities for research in the intellectual history of pedagogy and education. For this purpose, the article points out central methodological assumptions, discusses examples of application and shows theoretical-methodological problems, limits and challenges of the approach.

Keywords: Intellectual History, Cultural Turn, Intertextuality, Anecdote, Context

Anschrift des Autors

Dr. Tim Zumhof, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Georgskommende 26, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: tim.zumhof@uni-muenster.de