

Dabei ist es nicht unerheblich, dass sich die Reiseliteratur auf diversen Ebenen als *Literatur in Bewegung* erweist (ebd.). Während sie zum einen »eine Literatur auf Reisen«¹⁰ ist (ebd.: 58), ist sie zum anderen insofern in Bewegung, als ihre Schreiborte durchaus variieren (können). Dies wird insbesondere im Rahmen der Analyse bedeutsam, wenn nachträgliche Überarbeitungen auf Erinnerungs- und/oder Textebene in Betracht gezogen werden (müssen). Textpassagen, die vielleicht zunächst kurz nach Erleben in einer Art Reisetagebuch notiert wurden, konnten beispielsweise nach der Rückkehr beim schriftlichen Zusammentragen der Erlebnisse noch abgeändert werden oder gar einer (politischen oder gattungsbedingten) Zensur unterliegen.

In der vorliegenden Studie gilt es daher, Situationen, Möglichkeiten und Konstellationen zu beschreiben, gewissermaßen »ein Allgemeines im Individuellen und Singulären, [...] ein individuelles Allgemeines« auszumachen (ebd.). In diesem Sinne zeichnet sich auf textueller Ebene eine (typisierte¹¹) Inszenierung der von Lateinamerika ausgehenden transatlantischen Reisen im 19. und frühen 20. Jahrhundert ab, die sich in einem Spannungsfeld von Körper, Raum und Zeit bewegten. Dabei verbinden sich die drei wechselseitig miteinander verflochtenen Momente (1) der Subjektpositionierung, (2) der Raumbildungsprozesse (Atlantik, Europa und Lateinamerika) und des (3) Festschreibens und Publizierens im Konzept des *Doing Journeys*, das die untersuchten Reiseberichte als materialisierte Inszenierungen von Körpern und Räumen lesbar macht.

1.1 Die Reise schreiben – Zum Forschungsstand

Im Folgenden werden einige maßgebliche Publikationen vorgestellt, die das Reisen zwischen Europa und Lateinamerika im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert in den Blick nehmen. Hierauf folgt eine Darstellung der bisherigen Thematisierung Lateinamerikas innerhalb der Erziehungswissenschaft, wobei Forschungsansätzen

10 Die Anzahl derjenigen, die sich nie vom heimischen Schreibtisch entfernt und dennoch einen Reisebericht verfasst hatten, ist nicht zu unterschätzen. Doch auch in diesen Fällen kann von einer Gedankenreise gesprochen werden, bei der die Schreibenden sich in Gedanken fortbewegten (vgl. in Bezug auf eine Gedankenreise durch das Lesen Kapitel 4.3).

11 Mit dem Konzept des Typischen oder der Typik beziehe ich mich auf Thomas Drepper, der festhält: »Sinneinheiten reproduzieren sich durch die Produktion immer neuer und nichtwiederholbarer, aber gleichzeitig typischer Elemente. Jeweils immer neu hervorgebrachte Ereignisse konstituieren typische Strukturen, und diese Strukturen typisieren Ereignisse.« (Drepper 2017: 18). Da die vorliegende Studie nicht vergleichend angelegt ist und es sich dabei auch keineswegs um mein Forschungsanliegen handelt, werden im Folgenden demnach also Typiken und keine Spezifika herausgearbeitet, die zu Aussagen führen würden, die mit ›Immer wenn‹ oder ›Alle die‹ beginnen (vgl. Schulze [1997] 2013: 433).

in der Historischen Bildungsforschung besondere Beachtung geschenkt wird. Zuletzt werden die sich daraus ergebenden Desiderata aufgezeigt, die die Grundlage für die vorliegende Studie bilden.

Zunächst fällt bei der Betrachtung der Reisebewegungen zwischen Europa und Lateinamerika auf, dass bisher vor allem Reisen von Europa *nach* Lateinamerika fokussiert werden, was sich beispielsweise in den Forschungen der Literaturwissenschaftler_innen Ottmar Ette und Gesine Müller spiegelt. Während Ette sich seit Beginn der 2000er Jahre eingehend mit der Gattung des Reiseberichtes befasst, diese als *Literatur in Bewegung* in den Blick nimmt und nach *Raum und Dynamik grenzüberschreitenden Schreibens in Europa und Amerika* fragt (Ette 2001), war Müller von 2008 bis 2016 Leiterin der Emmy Noether-Nachwuchsgruppe *Koloniale Transferprozesse in der Literatur des 19. Jh.: Die Karibik im Kontext der kulturellen Strahlungskraft Europas am Beispiel von Frankreich und Spanien (1789-1886)*. Im Rahmen dieser Forschungen wurden Transferprozesse zwischen der hispanophonen und frankophonen Karibik und deren ›Mutterländer‹ Spanien und Frankreich untersucht, wobei man »literarische Repräsentationsformen [...] im breiteren Kontext von Kultur- und Wissenszirkulation verortet[e]« (Projektbeschreibung 2017: o. S.). Der in den Fokus gerückte Untersuchungszeitraum basierte auf der Annahme einer damaligen »kolonialen Schwellensituation zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit« (Forschungsvorhaben o. J.: 1). Die im Projekt tätige Johanna Abel konstatiert unter Bezugnahme auf Müllers Werk *Die koloniale Karibik. Transferprozesse in hispanophonen und frankophonen Literaturen* (2012), dass »mit den beginnenden karibischen Unabhängigkeitsbewegungen aus der kolonialen Unterdrückung zu staatlicher und kultureller Souveränität [...] die Suche nach ›Identitätsmomenten des Dazwischen‹ ein[setzte], die jenseits absoluter Seinzuschreibungen« lagen (Abel 2015: 41). Auch Abel befasst sich in ihrer Dissertation *Transatlantisches KörperDenken. Reisende Autorinnen des 19. Jahrhunderts in der hispanophonen Karibik* (2015) mit Reiseliteraturen zur Karibik aus dem 19. Jahrhundert, wobei sie ihren Blick auf Berichte von reisenden Frauen richtet. Dabei legt sie den Fokus auf »den Körper als Reisemedium« (ebd.: 12) und macht dessen zentrale Rolle innerhalb von Kulturkontakten sichtbar. Sie resümiert: »Transatlantische Reisebewegungen sind gleichzeitig Zirkulationsbewegungen von verkörpertem Wissen bzw. kulturell unterschiedlichem Körperwissen« (ebd.).¹²

12 Auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen finden sich Publikationen zu Reisen(den) von Europa nach Lateinamerika, von denen ich aufgrund ihrer Vielzahl an dieser Stelle lediglich exemplarisch einige nennen kann: vgl. dazu beispielsweise Schmieder 2003; Méndez Rodenas 1998; Mills 1991; Jehle 1989 oder die Arbeiten von Karen Macknow Lisboa über Reisen von Deutschland nach Brasilien (2018; 2013; 2011; 2007), die Arbeiten zu der Reisenden Flora Tristan (Cárdenas Moreno 2015; Delhom 2015; Grogan 1998) sowie insbesondere zu den Lateinamerikareisen Alexander von Humboldts (Wulf 2019; Ette 2018; Ette/Drews 2016; Wulf 2016).

Neben diesen Betrachtungen der Reisen in die Karibik bzw. nach Lateinamerika lassen sich mittlerweile auch allmähliche Annäherungen an die Reise von Lateinamerika nach Europa erkennen. So leitete beispielsweise der Historiker Carlos Sanhueza von 2004 bis 2006 das vom *Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile* (FONDECYT) finanzierte Forschungsprojekt *Lateinamerikanische Reisende in Europa und postkoloniale Weltordnung. 19. Jahrhundert*¹³, in dessen Rahmen historische Reisedokumente aus dem 19. Jahrhundert untersucht wurden. Die beteiligten Forscher_innen stellten insbesondere die Frage danach, wie aus Lateinamerika stammende Reisende die damalige Stellung Lateinamerikas in einer Zeit kurz nach der Unabhängigkeit von Spanien ›in der Welt‹ bzw. innerhalb des ›Okzidents‹ in ihren Berichten beschrieben. So merkt Sanhueza an, die Reisenden seien damals »auf der Suche nach einem Platz in der Welt«¹⁴ gewesen (Sanhueza 2007: 51), wobei er sich dabei vor allem auf die Verortung Lateinamerikas bzw. der neu entstandenen Nationen bezieht. Sanhueza schlussfolgert, dass es sich bei der Konstituierung der Nationen innerhalb Lateinamerikas bedingt durch das Ende der Kolonialherrschaft nicht nur um eine ökonomische, politische respektive juristische Reorganisation gehandelt habe, sondern ebenfalls um eine Reorganisation nationaler Identität(en) (vgl. dazu u. a. Mücke 2019: 1165), die den Versuch (der Reisenden) einer symbolischen Eingliederung in die Welt mit sich gebracht habe (vgl. Sanhueza 2006a: 6). Im Abschlussbericht des Projektes werden Tendenzen der Reisenden zur Ziehung und Konstruktion von Grenzen beschrieben, die dahingehend interpretiert werden, dass sie den neuen Nationen dazu verhelfen sollten, einen bzw. ›ihren‹ Platz zwischen den bereits bestehenden zu finden und einzunehmen. Dabei werden von den Forscher_innen insbesondere Elemente identifiziert und diskutiert, die den emanzipatorischen Diskurs der Reisenden artikulierten, der meist auf der Betonung von Differenzen zwischen Lateinamerika und Europa basierte. Die Vergleiche, die die Reisenden zwischen Europa und Lateinamerika zogen, werden dabei als Versuche der Verortung Lateinamerikas bzw. der neu entstandenen Nationen innerhalb der postkolonialen Weltordnung im 19. Jahrhundert gedeutet (vgl. Sanhueza 2007).

In diesem Zusammenhang gerät insbesondere der Journalist und spätere Präsident Argentiniens (1868–1874) Domingo Faustino Sarmiento in den Blick der Forschung, dessen literarische Produktionen und politische Aktivitäten im Kontext der Nationenbildung im 19. Jahrhundert in Lateinamerika und der damit verbundenen Konstruktion nationaler Identitäten als maßgeblich bedeutsam erachtet werden und bereits eingehend beforscht sind. Sarmiento war mehrere Male nach Europa

13 Spanischsprachiger Titel des Projektes: *Viajeros Latinoamericanos en Europa e imaginario postcolonial. Siglo XIX*.

14 Spanischsprachiger Titel: *En busca de un lugar en el mundo: viajeros latinoamericanos en la Europa del siglo XIX* (Sanhueza 2007).

und in die USA gereist und hatte Reiseberichte sowie politische Schriften während seiner und in Anlehnung an seine Aufenthalte verfasst. In *Sarmiento: author of a nation* (1994) befassen sich Historiker_innen wie Tulio Halperín Donghi et al. beispielsweise mit Sarmientos Vorhaben, die argentinische Nation und Gesellschaft als solche zu definieren und »einzugrenzen«, welches Halperín Donghi et al. als ein ambivalentes beschreiben, denn Sarmiento habe zwar versucht, Argentinien als Nation zu formen, das Paradoxe daran sei jedoch gewesen, dass er dies stets in Anlehnung an aus Europa stammende (Gesellschafts-)Systeme vollzogen habe (vgl. Halperín Donghi et al. 1994).¹⁵ Auch Janet Burke und Ted Humphrey vom Institut *Ethics and Latin American Intellectual History* der Arizona State University nehmen Sarmiento in ihr Buch *Nineteenth-century Nation Building and the Latin American Intellectual Tradition – A Reader* (2007) auf und beschreiben ihn als einen der produktivsten Beitragenden zur Nationenbildung in Argentinien, dessen Reformen signifikanten Einfluss gehabt hätten, insbesondere im Bereich des Bildungssektors (vgl. ebd.: 125). Der Historiker George Reid Andrews merkt an, dass in Lateinamerika im 19. Jahrhundert zum einen ein wirtschaftlicher und zum anderen ein politischer Wandel stattgefunden habe. Die zweite industrielle Revolution in Europa und den USA habe dazu geführt, dass die Nachfrage nach Produkten aus Lateinamerika enorm anstieg, was vor allem in Argentinien, Uruguay, Chile und Costa Rica einen »export-boom« mit sich gebracht habe (Reid Andrews 2004: 117). Als direkte Konsequenz dieser wirtschaftlichen Entwicklungen sieht Reid Andrews einen politischen Umbruch, da die nationalen Regierungen durch die erhöhten Steuereinnahmen nun in der Lage gewesen waren, Bürger_innenkriege¹⁶ und Streitigkeiten zu besänftigen und zentrale bzw. zentralisierte Behörden einzuführen (vgl. ebd.: 117f.). Dadurch habe sich die Machtverteilung zu Gunsten der Export-Eliten verschoben, was, laut Reid Andrews, zu einer dritten gravierenden Umwälzung in Lateinamerika geführt habe, dem wissenschaftlichen Rassismus¹⁷ (vgl. ebd.: 118). Verhüllt in Argumente, die den angeblichen Fortschritt »europäischer« und »US-amerikanischer« Wissenschaften postulierten, habe sich rassistisches Gedankengut in vielen lateinamerikanischen Gesellschaften implementiert. Die neuen Eliten begannen darüber

15 2019 erschien ein Artikel Marcelo Carusos, in dem dieser sich mit den Auswirkungen der Einführung der *letra inglesa* (dt. Englischen [Hand-]Schrift) in Schulen in Lateinamerika insbesondere in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts befasst. Darin konstatiert Caruso, es habe sich um einen Prozess gehandelt, der kollektive Identitäten herausgefordert und innerhalb dessen Sarmiento eine maßgebliche Rolle eingenommen habe (vgl. Caruso 2019b: 734; 748ff.).

16 Um auf die vom Krieg Betroffenen aufmerksam zu machen, verwende ich in diesem Fall den Unterstrich.

17 Zu wissenschaftlichem Rassismus vgl. u. a. Husmann-Kastein 2006; El-Tayeb 2001; Kaupen-Haas/Saller 1999.

zu debattieren, wie die ›rückständigen‹ und ›unzivilisierten‹ Gesellschaften Lateinamerikas ›modernisiert‹ und ›zivilisiert‹ werden könnten (vgl. ebd.). Wie der Germanist Jochen Plötz bemerkt, wurden in diesem Zusammenhang auch von Sarmiento Themen wie *Hybridität und mestizaje* verhandelt (Plötz 2003). Dabei sei die nochmals verstärkte »Abgrenzung von den als ›barbarisch‹ geltenden UreinwohnerInnen[,] deren Ausrottung in der sogenannten ›Campaña del Desierto‹ 1868-1879 betrieben wurde« (Pfeiffer 2011: 160), maßgeblich von Sarmientos Werk *Barbarei und Zivilisation*¹⁸ ([1845] 2007) beeinflusst gewesen (vgl. dazu auch Pineau 2008: 753f.).

In diesem Zusammenhang erweist sich ein Blick auf die Auswirkungen der damaligen Entwicklungen auf das sich herausbildende und manifestierende Bildungssystem insbesondere im *Cono Sur*¹⁹ als sinnvoll, hatten Sarmientos Schriften und Handlungen ob seines politischen Einflusses vor allem dort maßgebliche Reformen zur Folge. Da er seine Europareise im Auftrag der chilenischen Regierung angetreten hatte, »um die dortige Organisation und angewandten Methoden für die Elementarbildung zu beobachten [...] [,] lernte er die Bildungssysteme von, unter anderem, Frankreich, der Schweiz, Preußen, Spanien und England kennen und analysierte sie«²⁰ (Pineau o. J.: o. S.). Im Jahre 1849 publizierte er sein Werk *Von der*

18 Spanischsprachige Erstausgabe: *Civilizacion i Barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga. Aspecto físico, Costumbre i Abitos de la Republica Arjentina* (1845). In deutschsprachiger Übersetzung lautet der Titel vollständig: *Barbarei und Zivilisation. Das Leben des Facundo Quiroga* (2007), wird allerdings meist wie oben oder lediglich mit *Facundo* abgekürzt.

19 Hierbei handelt es sich um den so genannten Südkegel, in seiner engeren Definition bestehend aus Argentinien, Chile und Uruguay.

20 »En 1845, Sarmiento comenzó un viaje de casi dos años por Europa y Estados Unidos de América, enviado por el gobierno chileno para observar la organización y los métodos adoptados para la educación primaria en esos lugares. Allí conoció y analizó los sistemas de educación de, entre otros, Francia, Suiza, Prusia, España e Inglaterra.« (Pineau o. J.: o. S.). Im Rahmen meines Artikels *Between Imagination and Experience. Creole travellers in late nineteenth and early twentieth century Europe* (2019) erörtere ich eingehend den zeitgenössischen Bedeutungshorizont des Konzeptes *educación*, der derartig vielschichtig ist, dass eine Übersetzung ins Deutsche in manchen Fällen verkürzend erscheint. Für Guillermo Lobé umfasste die *educación* beispielsweise die »des Herzens, der Moral [und] der Religiosität« (»¿Qué debe entenderse por educacion [!]? – La del corazon [!], la moral, la religiosa [!].«; Lobé 1839: 111). Sowohl er als auch Maipina de la Barra waren sich einig, dass die *educación* über das formale Lernen hinausgehe, das sie als *instrucción* bezeichneten: »Glauben Sie nicht, meine lieben Leserinnen, dass Ihre Töchter nach Beendigung der Schule vollkommen *educadas* seien; denn dort erhalten sie lediglich die *instrucción*, die ein Teil der *educación* ist.« (»No creias [!], pues, mis queridas lectoras, que vuestras hijas salgan del colegio enteramente educadas; porque allí solo [!] recibirán la instruccion [!], que es una parte de la educacion [!].«; De la Barra 1878: 163). Zudem war das zeitgenössische Verständnis von *educación* eng mit ›Zivilisiertheit‹ verknüpft (vgl. Lobé 1839: 111; de la Barra 1878: 113; Riettiens 2019: 42ff.). Wenn, wie hier in Bezug auf Sarmiento, allerdings tatsächlich institutionelle Konzepte im Fokus stehen wie beispielsweise die *educación primaria*, die ein entsprechendes Äquivalent im Deutschen besitzen, so verwende ich dieses.

*Volksbildung*²¹ (Sarmiento 1849b), in dem er »eine Reihe von Vorschlägen formuliert[e] [...] [und] sein ideales Modell der *educación* in einer Gesellschaft vor[stellte], die auf dem freien Wettbewerbskapitalismus mit kleinen Eigentümern basiert, deren Funktionsweise in den Vereinigten Staaten ihn begeistert hat«²² (Pineau o. J.: o. S.; Herv. L. R.). Drei Jahre später gründete er zudem »die erste pädagogische Zeitschrift Amerikas«²³ (Valenzuela/Sanguinetti 2012: 262), die auf Anordnung der chilenischen Regierung und gegen den Protest Sarmientos *Monitor der Primarschulen*²⁴ genannt wurde. »[E]iner deutschsprachigen Leserschaft konkrete Einblicke in [diese] pädagogische[n] Theorien und Diskurse in und aus Argentinien zu vermitteln« (Knobloch 2013: Vorwort), setzt sich der Erziehungswissenschaftler Phillip D. Th. Knobloch mit seiner Untersuchung zur *Pädagogik in Argentinien* (2013) zum Ziel. In Anlehnung an Friedrich Schneiders Ansatz der Vergleichenden Erziehungswissenschaft arbeitet er »exogene und endogene Faktoren« der Entwicklung der Pädagogik in Argentinien anhand pädagogischer Theorien aus dem 19. bis 21. Jahrhundert in Argentinien heraus (ebd.: 36). Ebenfalls unter anderem unter Bezugnahme auf Sarmiento resümiert Knobloch, dass eine »argentinische Pädagogik« kaum möglich gewesen wäre, ohne »eine Vielzahl an internationalen Verbindungen«, weshalb er seine Analyse als »Eröffnung einer ›transatlantischen Perspektive« bezeichnet (ebd.: 386). Knobloch kommt zu dem Schluss, dass »die europäischen Einflüsse« innerhalb der Pädagogik in Argentinien so stark (gewesen) seien, dass diese als »eigen« und »fremd« zugleich angesehen werden müsste. Dadurch würden die Untersuchungen einer »argentinischen Pädagogik« aus »europäischer Perspektive« zwangsläufig zu Untersuchungen der »eigenen europäischen Kultur und Pädagogik« (ebd.; Herv. i. O.).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird immer wieder die enge Verflochtenheit von *educación*²⁵ und gesellschaftlichen Entwicklungen deutlich, die von

21 Spanischsprachiger Titel: *De la Educación popular* (Sarmiento 1849b).

22 »Producto de ese largo viaje, en 1849 aparece Educación popular, donde Sarmiento realiza un balance detallado de lo visto y formula un conjunto de propuestas. [...] Sea como fuere, Sarmiento presenta allí su modelo ideal de educación en una sociedad basada en el capitalismo de libre concurrencia con pequeños propietarios, cuyo funcionamiento en los Estados Unidos lo había entusiasmado.« (Pineau o. J.: o. S.).

23 »En 1852 – a pedido del por entonces presidente Montt – Sarmiento fundó la primera Revista Pedagógica de América, a la que pretendía llamar *Monitor de la educación*. Pero el ministro de Educación chileno consideró que aquel título era demasiado presuntuoso y lo cambió por *Monitor de las Escuelas Primarias*. Sarmiento protestó: ›Señor, mi propósito es escribirlo para educar ministros, diputados, senadores y doctores. Las escuelas no se mejoran en la Escuela, sino en la opinión de los que gobiernan y legislan.« (Valenzuela/Sanguinetti 2012: 262; Herv. i. O.).

24 Spanischsprachiger Titel: *Monitor de las Escuelas Primarias* (ab 1852). Sarmiento hatte die Zeitschrift *Monitor de la educación* nennen wollen (vgl. Valenzuela/Sanguinetti 2012: 262).

25 Vgl. Erklärung hierzu in Fußnote 20.

Forschenden insofern berücksichtigt wird, als viele nicht nur den Transfer pädagogischer Konzepte in den Blick nehmen, sondern zudem den damit eng verbundenen Transfer politischer wie gesellschaftlicher Entwürfe. So arbeitet beispielsweise der Historiker Carlos Sanhueza im bereits genannten Projekt in Bezug auf die damalige Rolle »der lateinamerikanischen Frau«²⁶ heraus, dass die Reisende Maipina de la Barra durch die Begegnung mit »dem Fremden« in Europa mit der »feministisch[n] Welt«²⁷ in Berührung gekommen sei (Sanhueza 2006a: 7f.) und dadurch festgestellt habe, dass in Lateinamerika im Gegensatz zu Europa noch viele Ungerechtigkeiten in Bezug auf die Rechte der Frauen vorherrschen würden. In diesen Forschungskontext reihen sich auch die Publikationen der Historikerin Carla Ulloa Inostroza ein, die ihren Fokus auf Quellen von schreibenden Frauen legt, die im 19. Jahrhundert von Lateinamerika nach Europa gereist waren. Dabei weisen ihre Untersuchungen zwei Beobachtungsschwerpunkte auf: Zum einen versucht sie herauszuarbeiten, inwieweit die reisenden Frauen durch ihr Schreiben Kritik am vorherrschenden Diskurs um die *educación* der Frauen in Lateinamerika in dieser Zeit übten. In diesem Zusammenhang fragt sie unter anderem danach, welche Beispiele aus Europa sie in ihren Reiseberichten herangezogen hatten, um Frauen in Lateinamerika ein anderes Frauenbild zu präsentieren. Zum anderen interessiert

26 »Identidad postcolonial y papel de la mujer latinoamericana« (Sanhueza 2006a : 7). Wie bereits erwähnt, markiere ich Stellen mit einfachen Anführungszeichen, in denen in der Fachliteratur meiner Meinung nach Verallgemeinerungen vorgenommen werden. Bei dem hier dargestellten Beispiel fällt auf, dass es sich um eine *weiße* Frau der sozialen Oberschicht in Chile handelt. Anhand ihrer Person eine Aussage über »die lateinamerikanische Frau« zu treffen, blendet unter anderem Nicht-*Weiße* sowie Angehörige anderer sozialer Schichten aus und verallgemeinert zudem möglicherweise bestehende nationale wie regionale Unterschiede. Mit der Kursivsetzung von *weiß* und später im Text auftauchenden Großschreibung von Schwarz soll deutlich gemacht werden, dass es sich hierbei keineswegs um Attribute zur »objektive[n] Kennzeichnung eines äußeren Erscheinungsbildes« handelt (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2013: 19). Durch die Kursivsetzung von *weiß* wird auf den Konstruktionscharakter und den privilegierten Status von *Weißsein* hingewiesen, das im hegemonialen Diskurs meist unmarkiert bleibt. Schwarz fungiert hingegen meist als politische Selbstbezeichnung und wird daher im Folgenden groß geschrieben (vgl. Nduka-Agwu/Sutherland 2013).

27 »[...] el mundo femenino [...]« (Sanhueza 2006a: 8). Zwar würde *femenino* eigentlich mit »weiblich« oder »feminin« übersetzt, allerdings legt der Kontext, aus dem dieses Zitat stammt, nahe, dass sich Sanhueza vielmehr darauf bezieht, dass Maipina de la Barra vor allem in Frankreich bzw. Paris mit einem alternativen Umgang mit Frauenrechten in Berührung gekommen sei, weshalb sich Sanhueza wohl vielmehr auf die »feministische Welt« bezog. Die Äußerungen de la Barra innerhalb ihres Berichtes zeugen allerdings von einem sehr bürgerlichen Verständnis der Reisenden von der Rolle der Frau, wonach die *educación* »der Frauen« in Lateinamerika – und hier muss wohl davon ausgegangen werden, dass sich de la Barra auf bestimmte soziale Schichten bezog – sie zu guten Müttern und Verantwortlichen für die *educación* im häuslichen Umfeld machen würde (vgl. dazu beispielsweise das Vorwort der Herausgeber in de la Barra 1878).

sich Ulloa Inostroza für die damalige Teilhabe der Frauen an kulturellen²⁸ Projekten und öffentlichen Diskursen (vgl. Ulloa Inostroza 2014; 2012). Dabei nimmt sie nicht nur Reiseberichte in den Blick, sondern ebenfalls Zeitungsartikel von den und über die Schreibenden, öffentliche Reden der Frauen und zeitgenössische Rezensionen. Es ist vor allem die Reisende Maipina de la Barra, deren Schriften, Reden und Biografie Ulloa Inostroza im Rahmen ihrer Forschungen untersucht. Beispielsweise unterzog sie den im Jahre 1878 erschienen Reisebericht de la Barras einer orthografischen Modernisierung, versah ihn mit einer eigenen Vorstudie und gab ihn 2013 neu heraus. Zusammen mit der Historikerin Stella Maris Scatena Franco verfasste sie zudem eine vergleichende Analyse der Reisenden Maipina de la Barra und Nisia Floresta, in der neben biografischen Aspekten auch die verwendeten rhetorischen Mittel und die Perspektiven der Reisenden auf Europa untersucht werden. Dabei kommen Scatena Franco und Ulloa Inostroza zu dem Schluss, insbesondere Maipina de la Barra habe sich dem in Chile bzw. Lateinamerika vorherrschenden Kanon angeschlossen, der eine Dichotomie zwischen ›Zivilisation‹ und ›Barbarei‹ proklamierte (vgl. Scatena Franco/Ulloa Inostroza 2014) – vor allem basierend auf Sarmientos Werk *Barbarei und Zivilisation* ([1845] 2007). In ihrem Reisebericht ziehe sie stets die Verhältnisse in Europa als Beispiele für die geglückte *educación* (von Frauen) heran, um ihre Kritik an der Situation und Rolle ›der Frauen‹ in Chile zu untermauern. Dadurch fände eine Idealisierung Europas statt, die dieses als »Zentrum der Zivilisation«²⁹ darstelle (ebd.: 320; vgl. dazu auch Riettiens 2018). Abschließend resümieren die Autorinnen, dass sich die Berichte von Floresta und de la Barra in zwei Punkten stark ähnelten: Einerseits würden beide Schreibenden die vorherrschenden Diskurse um ›die Rolle der Frauen‹ auf ähnliche Weise zu verändern suchen, um den Einfluss von Frauen in der Gesellschaft zu vergrößern. Andererseits würden beide weniger ihre Zugehörigkeit zu *ganz* Lateinamerika betonen als vielmehr ihre nationalen Identitäten in Bezug auf Brasilien und Chile, was laut Scatena Franco und Ulloa Inostroza zu ihren jeweiligen Bewertungen Europas geführt habe (vgl. Scatena Franco/Ulloa Inostroza 2014: 321).

Auch die am Department für Spanisch des *Calvin College* in Michigan tätige Olena Shkatulo befasst sich im Kontext der Nationenbildung mit einer weiblichen Reisenden. Über Clorinda Matto de Turner konstatiert sie:

»[M]oving across literal and metaphorical boundaries, provided her with opportunities to re-formulate her position vis-à-vis her nation and the countries she visited strengthening her voice in the (inter)national scenarios available to her. As Matto defined her position in respect to her nation and western metropolitan

28 An dieser Stelle beziehe ich mich in Anlehnung an Ulloa Inostroza mit dem Begriff des Kulturellen auf Veranstaltungen, die sich rund um Musik und Kunst bewegten, an denen de la Barra teilhatte.

29 »[...] centro de civilización [...]« (Scatena Franco/Ulloa Inostroza 2014 : 320).

›centers,«³⁰ [!] she appropriated diverse identities to assert the legitimacy of her authorial voice, and by doing so, expanded the sphere of her influence in the nation and beyond. While defining her own position in society, Matto also interrogated the symbolic exclusion of her native Peru, Argentina, and Spanish America at large from western modernity by representing the relationship between Europe and Spanish America as mutually enriching and dependent.« (Shkatulo 2012: 35)

Wie sich auch hier widerspiegelt, liegt der Fokus vieler Forschungsarbeiten zu Reiseberichten aus dem 19. und frühen 20. Jahrhundert, die von aus Lateinamerika Stammenden über ihre Europareisen publiziert wurden, seit den 1980er Jahren neben Sarmiento vor allem auf schreibenden und reisenden Frauen. Dabei gerät meist insbesondere der Akt des Schreibens und Publizierens als Akt der ›Befreiung‹ und des Sich-Einschreibens in vor allem durch Männer geprägte Diskurse um nationale Identitäten in den Blick. So verhandeln beispielsweise Werke wie *Die Frauen ergreifen das Wort: weibliches Schreiben im Hispanoamerika des 19. Jahrhunderts*³⁰ (2001) der Literaturwissenschaftlerinnen María Cristina Arambel-Guiñazú und Claire Emilie Martin oder *Erneut das Wort ergreifen: Die Pionierinnen des 19. Jahrhunderts im Dialog mit zeitgenössischer Kritik*³¹ (2012) von Claire Emilie Martin vor allem die Subjektwerdung der Frauen in den literarischen Kreisen des 19. Jahrhunderts. Der Soziologe und Politikwissenschaftler Carlos Altamirano hält in diesem Zusammenhang fest:

»In Lateinamerika und bis zum Ende des 19. Jahrhunderts stand dieser Bereich der intellektuellen Kultur unter der Macht von Männern, ob sie nun Nachkommen wohlhabender Familien, Erben eines kulturellen Kapitals oder autodidaktische ›Kinder ihrer Arbeit‹ wie Sarmiento waren. Frauen waren wenn nur am Rande beteiligt. Erst seitdem, wenn auch langsam, und vor allem seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, begann diese Vormachtstellung zu schwinden.«³²
(Altamirano 2008: 15)

Während sie vorher lediglich Objekte dieses Diskurses gewesen seien, hätte im 19. Jahrhundert ein Wandel stattgefunden, im Zuge dessen ›die lateinamerikanischen Frauen‹ das Wort ergriffen und ihre Sicht beschrieben hätten (vgl. Moreno Soriano

30 Spanischsprachiger Titel : *Las mujeres toman la palabra: escritura femenina del siglo XIX en Hispanoamérica* (Arambel-Guiñazú/Martin 2001).

31 Spanischsprachiger Titel : *Retomando la palabra: Las pioneras del XIX en diálogo con la crítica contemporánea* (Martin 2012).

32 »En América Latina y hasta avanzado el siglo XIX esa esfera de la cultura intelectual estuvo bajo el poder de los varones, fueran descendientes de familias de fortuna, herederos de un capital cultural o autodidactas ›hijos de su obra‹, como Sarmiento. Las mujeres no participarían en ella sino marginalmente. Sólo desde entonces, aunque lentamente, y sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, aquella supremacía comenzaría a reducirse.« (Altamirano 2008: 15).

2013). In diesem Zusammenhang ist es insbesondere Literatur über die Reisenden Clorinda Matto de Turner, Soledad Acosta de Samper, Eduarda Mansilla, Gertrudis Gómez de Avellaneda und Maipina de la Barra, die erwähnt und ausgewertet wird (vgl. dazu Miseres 2017; Alzate 2015; Scatena Franco/Ulloa Inostroza 2014; Ulloa Inostroza 2014; 2012; Martin 2012; Martin 2004; Sanhueza 2005; Alzate/Ordóñez 2005; Arambel-Guiñazú/Martin 2001; Gonzales Ascorra 1997).

Dass es sich in diesem Kontext insgesamt um »komplexe Ko-Konstruktionsphänomene auf beiden Seiten des Atlantiks und des Pazifiks«³³ gehandelt hatte (Cházaro 2015 über Roldán Vera 2015: 188), nimmt zunehmend auch die Historische Bildungsforschung in den Blick. So betrachtet beispielsweise Eugenia Roldán Vera »die transnationale Verbreitung von Bildungsmodellen«³⁴ im 19. Jahrhundert am Beispiel der Bell-Lancaster-Methode als »transnationale Zirkulation von Wissen«³⁵ (Roldán Vera 2015: 221), wobei sie dezidiert hervorhebt,

»dass es sich für die Analyse dieser Art von Prozessen der Verbreitung von Bildungswissen lohnt, die Kritik der Postcolonial und Subaltern Studies wieder aufzugreifen und die Moderne nicht als etwas zu betrachten, das von Europa in den Rest der Welt »diffundierte«, sondern als etwas, das in der transnationalen Interaktion der europäischen Metropole mit den kolonisierten Ländern konfiguriert wurde [...]. Im geopolitischen Raum der atlantischen Welt waren nicht Amerika oder Afrika die in die kapitalistische Weltwirtschaft eingebundenen Kontinente; vielmehr war es die – koloniale – Beziehung, die zwischen Europa, Amerika und Afrika hergestellt wurde, die zur Entwicklung der kapitalistischen Weltwirtschaft der Moderne führte [...].«³⁶ (Ebd.: 233)

Einer ähnlichen Lesart folgt auch Marcelo Caruso, dessen Arbeiten als grundlegend für die Thematisierung Lateinamerikas innerhalb der deutschsprachigen Histori-

33 »De modo que el conocimiento no implica intercambios de tipo universal, sino complejos fenómenos de co-construcción, a ambos lados del Atlántico y del Pacífico.« (Cházaro 2015: 188).

34 »Sus líneas de investigación incluyen la difusión transnacional de modelos educativos (siglo XIX) [...]«. (Roldán Vera 2015: 221).

35 Spanischsprachiger Titel: *La Circulación Transnacional de Saberes en Torno al Método de Enseñanza Mutua: Hispanoamérica en el Primer Tercio del Siglo XIX* (Roldán Vera 2015).

36 »El hecho de considerar los términos de esa interacción comunicativa me lleva a proponer que, para analizar este tipo de procesos de difusión de saberes educativos, conviene revisar la crítica poscolonial y subalterna sobre la modernidad no como algo que se »difundió« de Europa al resto del mundo, sino como algo que se configuró en la interacción transnacional de las metrópolis europeas con los países colonizados [...]. En el espacio geopolítico del mundo atlántico, no fueron América o África los continentes incorporados a la economía mundial capitalista; más bien, fue la relación – colonial – que se estableció entre Europa, América y África la que llevó al desarrollo de la economía mundial capitalista de la era moderna [...].« (Roldán Vera 2015: 233).

schen Bildungsforschung angesehen werden können.³⁷ Seine Betrachtungen der Verbreitung John Deweys und Jean Piagets Konzepte im *lateinamerikanischen Kontext* (2007) oder der *Rezeption und Variation der Bell-Lancaster-Methode am Beispiel Kolumbiens (1820-1844)* (2006) sind ebenfalls geprägt von einem Verständnis um Prozesse der *Zirkulation und Transformation* (Caruso et al. 2014; vgl. dazu auch Roldán Vera/Caruso 2007; Caruso/Roldán Vera 2005). Dieses zeigt sich zudem in seinem von der DFG geförderten Projekt *Die Bürokratisierung der Gruppierung. Lokale und transnationale Innovationsdynamik bei der Einführung von Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich (Preußen, USA, Spanien; ca. 1830-1930)*, in dem er und seine Mitarbeitenden in den Blick nehmen, wie sich das Konzept der Jahrgangsklassen im Pflichtschulbereich durchsetzte, wobei sie auf die Transnationalität dieses Prozesses verweisen. Aus diesem Kontext entstand auch der 2020 erschienene Sammelband *Transatlantic Encounters in History of Education: Translations and Trajectories from a German-American Perspective*, der mit seinen Beiträgen den Fokus auf Prozesse der Übersetzung und des Transfers zwischen Deutschland und den USA legt. Dabei gerät insbesondere der Austausch von Konzepten, Ideen, Objekten und Wissen im Bereich des Schul- und Bildungswesens im späten 18. bis ins 20. Jahrhundert in den Blick, der sich durch die eingenommene transatlantische Perspektive als verflochten und dynamisch offenbart (vgl. Isensee/Oberdorf/Töpfer 2020). Dass eine solche Lesart die ›Denaturalisierung‹ von Konzepten bewirkt, zeigt sich ebenfalls in den Publikationen Cristina Alarcóns, die sich mit der *Zirkulation als Quelle des Neuen* (2014a) befasst und dabei die Gymnasiallehrerbildung in Chile 1889 bis 1920 beleuchtet, die sich als beeinflusst durch aus Deutschland stammende Modelle erweist. Auch Alarcón macht in diesem Kontext auf Verflechtungsdynamiken aufmerksam und prägt den Begriff der »geteilten Bildungsgeschichten« in Anlehnung an die ›Geteilten Geschichten‹ nach Sebastian Conrad und Shalini Randeria (ebd.: 115), wobei sie insbesondere die Rolle von Modellen für Institutionalisierungsprozesse im Rahme der Militär- und Lehrerausbildung in Chile in den Blick nimmt, die von aus Deutschland stammenden Pädagogen entwickelt wurden (vgl. dazu auch Alarcón 2016; 2015; 2014b; 2014c; 2009; 2007). Zu dieser sich hier abzeichnenden Öffnung der Disziplin für (nationale) Grenzen überschreitende Zirkulations- und Transferprozesse (vgl. dazu Priem 2012) leisteten auch Elke Kleinau und Wolfgang Gippert

37 Durch seine Übersetzung von Schriewers Konzept der Internationalisierung ins Spanische trug er zudem gemeinsam mit Heinz-Elmar Tenorth zu dessen höherer Sichtbarkeit im nicht-deutschsprachigen Forschungskontext bei (vgl. Caruso/Tenorth 2011). Jürgen Schriewers Arbeiten gelten seit den 1990er Jahren als grundlegend für die allmähliche Öffnung der deutschsprachigen Historischen Bildungsforschung für Zirkulations- und Transferprozesse, da durch sie, insbesondere »auf der Ebene von Internationalisierungsphänomenen im Bereich pädagogischer Theorien, Konzepte und Praktiken« (Gippert/Kleinau 2014: 258f.), die Fundamente transnationaler Ansätze in der deutschsprachigen Historischen Bildungsforschung gelegt wurden (vgl. dazu Fuchs/Lüth 2008: 4f.).

einen Beitrag mit ihrem von der DFG geförderten Projekt *Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiografien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert* (2004–2009). Im Rahmen ihrer Forschungen untersuchten sie autobiografische Zeugnisse von aus Deutschland stammenden Erzieherinnen und Lehrerinnen, die nicht nur in die europäischen Nachbar_innenländer gereist waren, sondern ebenfalls nach Chile, Brasilien, Deutsch-Südwestafrika und Australien. Dabei wählten Gippert und Kleinau als theoretischen Hintergrund ihrer Untersuchung das Konzept des Kulturtransfers, um »die notwendige Offenheit und eine gewinnbringende Perspektiverweiterung« zu gewährleisten und um »zahlreiche[] Verknüpfungen und Übergangserscheinungen zwischen ›Kulturbereichen‹ sichtbar zu machen (Gippert/Kleinau 2014: 22f.).³⁸

Desiderata

Zunächst fällt bei der Betrachtung der Publikationen auf, dass im Bereich der Erziehungswissenschaft – respektive der Historischen Bildungsforschung – spanischsprachige Reiseberichte von europareisenden Nachfahr_innen von Europäer_innen im 19. und frühen 20. Jahrhundert bisher noch nicht im Zentrum der Untersuchungen standen. Zwar wurden bereits Sarmientos Werke in Bezug auf ihren Einfluss auf das Bildungs- und Schulwesen insbesondere in Argentinien untersucht, generell waren die hier untersuchten Reiseberichte jedoch bislang kein Thema für die bildungshistorische Forschung. Es kann diesbezüglich also eindeutig von einem Forschungsdesiderat gesprochen werden. Im Versuch, diese ›Lücke‹ zu schließen, erfolgte die Erschließung der Quellen in diversen Archiven und Bibliotheken in Argentinien, Spanien und Deutschland.

Anhand einiger bisheriger Forschungsergebnisse wird zudem sichtbar, dass, obwohl Konzepte wie das ›Dazwischen‹ postuliert werden, (Nicht-)Zugehörigkeiten meist dennoch vereinheitlicht und homogenisiert dargestellt werden. So ist beispielsweise häufig immer noch die Rede von ›lateinamerikanischen Reisenden‹, die im 19. Jahrhundert von ihrer ›Heimat Lateinamerika‹ aus nach Europa gereist waren. Im Zuge dessen wird von den Forscher_innen ›das Eigene‹ auf Lateinamerika und ›das Fremde‹ auf Europa bezogen. Dies zeigt sich beispielsweise in den Ausarbeitungen von Carla Ulloa Inostroza, in denen sie von lateinamerikanischen

38 Zwar nicht in Bezug auf Reisen, so richtet aber beispielsweise auch die Erziehungswissenschaftlerin Claudia Pietig im Rahmen ihrer Dissertation ihren Blick auf Lateinamerika und versucht anhand qualitativer Interviews mit Studentinnen (von ihr bezeichnet als) von ›indigener Herkunft‹ aus dem mexikanischen Oaxaka deren Konstruktionen von Identität und individuelle Aushandlungsprozesse von Selbst- und Fremdpositionierungen abzubilden (vgl. Pietig 2014: 29). Dabei belichtet sie insbesondere die Bildungsbiografien der Studentinnen, um auf die eklatanten Bildungsungleichheiten in als ›indigen‹ identifizierten Gebieten aufmerksam zu machen, die sich insbesondere in den Bildungsbiografien der Mädchen offenbaren (vgl. ebd. 11).

Frauen bzw. Reisenden schreibt und Lateinamerika als deren ›Heimat‹ bezeichnet, obwohl es sich um Frauen handelte, die beispielsweise selbst in Europa geboren worden waren und in deren Publikationen teils ein kontextabhängiges Oszillieren zwischen Zugehörigkeiten lesbar wird (vgl. Scatena Franco/Ulloa Inostroza 2014: 321). Zwar wird das Beeinflusst-Sein der Reisenden durch verwandtschaftliche Beziehungen in andere Länder thematisiert, diesen Äußerungen scheint allerdings ein Verständnis klar voneinander abgrenzbarer nationaler Identitäten zugrunde zu liegen. Hier reiht sich auch eine der Schlussfolgerungen Knoblochs ein, wonach die ›europäische‹ Beschäftigung mit der ›argentinischen‹ Pädagogik letztlich eine Beschäftigung mit ›dem Eigenen‹ bliebe (vgl. Knobloch 2013: 386), wodurch Konzepte von ›Reinheit‹ und ›Ursprünglichkeit‹ re-produziert und verstärkt werden. Dies zeigt sich ebenso an der Aussage Jürgen Osterhammels, der in seinem Werk *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts* konstatiert, dass Reisende aus den beiden Amerikas im 19. Jahrhundert insbesondere »auf der Suche nach den Ursprüngen der eigenen Kultur« gewesen seien (Osterhammel 2009: 52). Grundlegend für die vorliegende Studie ist allerdings die Annahme, dass das Gleichsetzen von nationaler Identität – bzw. ›Kultur‹³⁹ – und Territorium eine ausschließende Logik impliziert, die zum steten Versuch eindeutiger nationaler Verortung von Menschen führt. In diesem Zusammenhang hält auch der Bildungshistoriker Pablo Pineau fest, »that the effects of the 500 years that have gone by since the Conquest cannot be understood only as an opposition between fixed identities (conqueror–conquered, European–Latin American, foreigner–native), but as complex identitary production processes« (Pineau 2008: 752). In Anlehnung an Marc Depaepes *The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research* (2010) bezeichnet Heinz-Elmar Tenorth »national-kulturelle Fixierungen« sogar als deren ›Todsünde‹ (Tenorth 2010: 47).

Aus diesen Gründen stellt die Betonung von Bewegungsdynamiken anstelle von Verortung und Grenzziehung einen gedanklichen Leitfaden meiner Forschungen dar. Denn wie auch Ette proklamiert, neigt eine stete Spatialisierung eher zu einer Atrophie von Bewegung, Mobilität und Dynamik, was »räumliche Standbilder« letztlich re-produziert (Ette 2005: 19). Reiseberichte erweisen sich in diesem Zusammenhang als fruchtbare Quellen, da die Reisenden durch ihre Partizipation an globalen Makrobewegungen nationale Grenzen überschritten, wobei die vorliegende Studie zeigt, dass die Einteilung dessen, was als ›anders‹ und was als ›eigen‹ angesehen wurde, durchaus kontext- und konstellationenabhängig oszillieren konnte. Demnach wurden Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten auf den Reisen stetig ausgehandelt, konstruiert und manifestiert, wobei neben Nationalität auch

39 In der Fachliteratur werden in diesem Zusammenhang nationale Identität und Kultur meist synonym verwendet, wobei die Konzepte nur in wenigen Fällen tatsächlich definiert werden.

Geschlecht und soziale Schicht – sowohl der Reisenden als auch der Bereisten – als Differenzkategorien eine tragende Rolle einnehmen.

Zwar ist in diesem Zusammenhang vermehrt von ›Praktiken des Reisens‹ zu lesen, allerdings stellt das konsequente Einnehmen einer (historisch-)praxeologischen Perspektive auf Reiseberichte bislang eine Ausnahme dar (vgl. Rieske 2015) und ist im Kontext der Reisen von Lateinamerika nach Europa bisher einzigartig, wobei diese Lesart insbesondere fruchtbar für die Beleuchtung sozialer (Aushandlungs-)Prozesse erscheint. Eine derartige »historische Betrachtung« lädt zu einer »Einsicht in die Kontingenz des Gemacht- worden-Seins (und nicht einfach nur des Geworden-Seins)« ein, wobei die Vergangenheit »in Nahaufnahme in ihrer Vielschichtigkeit erkennbar und damit »entselbstverständlich« wird (Landwehr 2012, zit.n. Freist 2015c: 75). Demzufolge weichen »vorweggenommene[] Kategorisierung[en] in Form unterstellter makrohistorischer Substanzen (*die Familie, das Individuum, der Staat, die Industrialisierung*)« im Folgenden »einem mikroskopischen Blick, wie er durch die Verkleinerung des Beobachtungsmaßstabs entsteht« (Medick 1994: 44f.; Herv. i. O.). Die vorliegende Arbeit reiht sich demnach ein in eine historische Forschung, die »always a little disturbing« ist, »because it supposes a critical dealing with what is past«, was meist eine »deconstruction« of the existing, often worn-out stories about history« mit sich bringt (Depaepe 2010: 33).

Zuletzt fällt bei der Betrachtung bestehender Forschungsliteratur auf, dass zwar häufig vom (Trans-)Atlantischen die Rede ist (vgl. dazu auch Corrigan 2017; Pieper/Pietschmann 2005; Pietschmann 2003; Gilroy [1993] 2002), dieses Konzept allerdings meist ausschließlich zur Beschreibung einer *Beziehung* verwendet wird. Das tatsächliche Geschehen während der Atlantiküberquerung beispielsweise mit dem Dampfschiff im 19. und 20. Jahrhundert geriet dabei jedoch bislang kaum in den Blick und stellt damit ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar.⁴⁰

1.2 Thesen und abgeleitete Fragen – Transatlantische Reisen im Spannungsfeld von Körper, Zeit und Raum

Bei der sich zirkulär durch den Text bewegenden hermeneutischen Lektüre (vgl. Kapitel 2.4) kristallisierte sich heraus, dass sich Beschreibungen (angeblich) ausgeführter Körperpraktiken wie ein roter Faden durch die Reiseberichte ziehen. Aus der sich daraus deduzierenden Betrachtung des Körpers als wesentlichem Medium

40 Im 2020 erschienenen bildungshistorischen Sammelband von Fanny Isensee, Andreas Oberdorf und Daniel Töpfer stehen die transatlantischen Beziehungen zwischen den USA und Deutschland zwar im Vordergrund, allerdings handelt es sich bei dem von mir verfassten Beitrag um den einzigen innerhalb des Bandes, der sich mit der tatsächlichen Überquerung befasst und die Erzeugung von Bedeutung in Bezug auf den Atlantik durch die beteiligten AkteurInnen in den Blick nimmt (vgl. Riettiens 2020).