

ECKHARDT FUCHS/SYLVA KESPER-BIERMANN

Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert

Der europäische Integrationsprozess hat in den letzten Jahrzehnten rasante Fortschritte gemacht. Neben einer zunehmenden Abstimmung in politischen und wirtschaftlichen Fragen sind die Versuche der vergangenen Jahre unübersehbar, auch auf kulturellem Gebiet nach Gemeinsamkeiten einer europäischen Identität zu suchen. Zugleich stehen diesen Entwicklungen auf der zwischenstaatlichen Ebene verbreitete Europaskepsis und zunehmende Desintegrationsbestrebungen gegenüber. Diese äußern sich zum einen in dem nicht selten konflikthafter Bestreben einer (Re-)Nationalisierung, zum anderen in einer Zuwendung zur Region, bei der die Besinnung auf spezifische kulturelle, sprachliche, religiöse oder ethnische Merkmale zu einem konstitutiven Faktor von Identitätsprozessen wird. Regionale Identität rückt daher neben den nationalen oder gar europäischen Bezug oder ersetzt ihn sogar. Europa sieht sich mit einer Vielfalt der Erinnerungen konfrontiert, und gegenwärtig existieren mindestens so viele Deutungen europäischer Geschichte wie es europäische Staaten gibt – ganz zu schweigen davon, dass die regionale Erinnerung innerhalb von nationalen Bezügen zu Erinnerungskonflikten führt. Die Fragmentierung „der“ europäischen Erinnerung und die Vielfalt der Europavorstellungen scheinen daher per se ein allgemein verbindliches, historisches Narrativ auszuschließen.

Die historische Bildungsforschung hat sich – ebenso wie die Geschichtswissenschaft seit dem 19. Jahrhundert – vor allem als Nationalgeschichte verstanden, in der die eigene Nation den zentralen Referenzpunkt darstellte. Allerdings vollzieht sich gegenwärtig – bedingt durch die Globalisierung, die nach neuen Erklärungsmustern fragt, und dem *spatial turn* in den Kulturwissenschaften – ein paradigmatischer Wechsel, der das nationale Paradigma

nicht auflöst, aber in eine neue Perspektive stellt.¹ Nationalgeschichte oszilliert damit zunehmend zwischen einer europäischen oder globalen Perspektive einerseits und regionalen Ausdifferenzierungen andererseits.

Der hier vorliegende Band fokussiert auf die zweite, die regionale Ebene. Das Verhältnis von Reich und Ländern oder allgemeiner von Nation und Region ist in der geschichtswissenschaftlichen Forschung in den letzten Jahren wieder verstärkt in das Blickfeld gerückt. Dabei spielen unter anderem Formen und Funktionen von Erinnerung, Integrations- und Identifikationsprozesse oder Bedeutung und Struktur von Nationalismus bzw. Nationalbewusstsein eine wichtige Rolle.² Geschichtswissenschaftliche Forschungen zu Regionen hat es in Form der „Regionalgeschichte“ zwar seit Beginn der akademischen Geschichtsschreibung gegeben, aber mit dem Ende des Kalten Krieges hat sie an neuer Brisanz gewonnen, gehen doch seitdem von ihr Impulse nach Demokratisierung und Dezentralisierung aus, die mit der Wiederentdeckung von Multiethnizität und kultureller Vielfalt verbunden sind.³ In der gegenwärtigen Forschung gelten Region und Nation als sowohl gegensätzliche als auch komplementäre Konzepte. So kann die Region in Opposition zum Nationalen stehen, aber regionale Identifikation ebenso zu einer Stärkung des Nationalen beitragen.⁴

Gerade in Ost- und Südosteuropa spielt die Wiederbelebung der regionalen Identität – zum Teil in Ablehnung (früherer) nationaler Zugehörigkeit eine zentrale politische Rolle, denkt man etwa an den Kosovo.⁵ Dass dies jedoch kein spezifisches regionales Phänomen in Europa darstellt, zeigen die z.T. langjährigen Auseinandersetzungen in Spanien oder Nord-Irland, aber auch jüngere Konflikte wie zwischen Flamen und Wallonen in Belgien. Allen Regionalbewegungen gemeinsam ist die Abgrenzung von einer offiziellen nationalen Meistererzählung, die gerade die Spezifik der Region ausblendet. Zudem vollziehen sich gegenwärtige Regionalisierungsprozesse vor dem Hintergrund spezifischer historischer Konstellationen. Dazu gehören transnationale bzw. transregionale Verflechtungen, Kommunikationsstrukturen, Beziehungsgeschichten und Integrationsprozesse, deren Analyse es ermöglicht, die Kontingenz von Peripherien und Zentren historisch zu vermessen. Eine solche Analyse ist zum Verständnis divergierender Wahrnehmungsmus-

¹ CONRAD/OSTERHAMMEL 2004.

² Zum Beispiel CONFINO 1997; WOLLERSHEIM/TZSCHACHEL/MIDDELL 1998; WEICHLIN 2001; GREEN 2001.

³ TRABA 2003.

⁴ HASLINGER 2003; BLESSING 2005.

⁵ KRAFT 2006.

ter und Identitätskonstruktionen notwendig und bietet die Möglichkeit, multiple Narrationen der europäischen Geschichte zu entwerfen, die dann eine Vielfalt von europäischen Erinnerungskulturen zulassen.

Ein in der Forschung bislang wenig behandelter Gegenstand ist die Rolle, die Bildung und vor allem Bildungsreformen in Regionalisierungsprozessen zukommen. Der vorliegende Band nähert sich dieser Problemstellung aus historischer Perspektive mit Blick auf Bildungsentwicklungen in den deutschen Ländern bzw. dem deutschen Reich während des 19. Jahrhunderts. Dieser Ansatz greift dabei erstens Forderungen aus der Geschichtswissenschaft auf, die deutschen Staaten im 19. Jahrhundert als eigenständige Gebilde und handelnde Akteure ernst zu nehmen.⁶ Er nimmt deutsche Länder und Regionen jenseits von Preußen mit dem Ziel in den Blick, sowohl ihr Verhältnis untereinander als auch das von Region und Nation neu zu bestimmen. In bildungshistorischer Sicht verspricht er damit neue Erkenntnisse über die Entstehung des modernen Bildungs- und Schulwesens in Deutschland. Zweitens versucht er, theoretische Raum- und Transferansätze, die im Kontext der Ent-Nationalisierung von Nationalgeschichte verfolgt werden, für intranationale und interregionale Prozesse zu rekonzeptualisieren. Diese in der interdisziplinären Regional-, Transfer- und Transnationalitätsforschung entwickelten Begriffe und Konzeptionen sollen für die historische Bildungsforschung des 19. Jahrhunderts fruchtbar gemacht werden.⁷ Mit einem solchen innovativen Ansatz sollen diese jüngeren Forschungsrichtungen zusammengeführt und in neuer Perspektive diskutiert werden. Dazu bietet sich drittens das Konzept der „Bildungsräume“ an.

1. Die historische Bildungsforschung zum 19. Jahrhundert war lange Zeit auf Preußen fixiert. Noch in den entsprechenden Bänden des Handbuchs für deutsche Bildungsgeschichte, die den Forschungsstand Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre zusammenfassen, steht Preußen im Mittelpunkt der Betrachtung.⁸ Diese Perspektive verleitete zu einem dazu, dieses Königreich als Maßstab und Modell für das entstehende moderne Schulwesen in Deutschland insgesamt zu betrachten und eine mehr oder weniger lineare Entwicklung von den preußischen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts bis hin zum Kaiserreich zu postulieren. Sie hatte zum anderen zur Folge, dass das Bildungswesen in den anderen deutschen Staaten in der Forschung zu-

⁶ Vgl. FAHRMEIR 1996.

⁷ Im Hinblick auf die Frühe Neuzeit (nicht transnational, sondern innerhalb föderal organisierter Gesellschaften) in Deutschland vgl. SCHMIDT 2009, S. 81.

⁸ Vgl. JEISMANN/LUNDGREEN 1987; BERG 1991.

nächst wenig Beachtung fand. Ihre Eigenheiten und ihre Eigenständigkeit wurden kaum ernst genommen.

Dieser Zustand beginnt sich seit einigen Jahren mit dem Entstehen von Regional- bzw. Territorialstudien zu ändern, die einen differenzierteren Blick auf die Bildungslandschaft im Deutschland des 19. Jahrhunderts ermöglichen. KLAUS-PETER HORN, HEIDEMARIE KEMNITZ und HEINZ-ELMAR TENORTH sprachen 1998 sogar von einer „lokal- bzw. regionalgeschichtlichen Neuorientierung“ der historischen Bildungsforschung.⁹ Als Beispiele seien hier jüngere Arbeiten über das Königreich Sachsen¹⁰, das Kurfürstentum Hessen¹¹, das Königreich und die preußische Provinz Hannover¹², Berlin und Brandenburg¹³ sowie das Königreich Bayern¹⁴ genannt. Weitere, teilweise ältere Studien und Handbücher liegen zudem u.a. über Württemberg¹⁵ oder Braunschweig¹⁶ vor.¹⁷ Sie zeigen, dass man statt von einem „deutschen“ präziser von einem bayerischen, sächsischen, württembergischen oder preußischen Bildungswesen sprechen sollte. Das gilt nicht nur für die ersten zwei Drittel des 19. Jahrhunderts, also die Zeit des Deutschen Bundes, sondern auch noch nach der Nationalstaatsgründung von 1871. Zwar gab es Vereinheitlichungsbestrebungen gerade im höheren Schulwesen, doch beließ die Verfassung des Kaiserreiches das Bildungswesen grundsätzlich in der Zuständigkeit der Länder, die durchaus weiterhin eigenständige Wege gingen. Die historische Bildungsforschung hat das kulturwissenschaftliche Konzept von Region und Nation als „gemeinsam praktizierter, empfundener oder nur gedachter Sinnordnungen“ neuerdings unter anderem im Rahmen der Schulbuchforschung¹⁸ oder im Hinblick auf Feiern und Gedenktage aufgegriffen. Für die Fragestellungen des vorliegenden Bandes erweist sich insbesondere die Konzeption von Deutschland als „föderativer Nation“ im 19. Jahrhundert als anschlussfähig. Darunter versteht DIETER LANGEWIESCHE das in der Tradition des „zusammengesetzten Staates“ der Frühen Neuzeit stehende Konzept, nationale Einheit nicht in einem Zentralstaat zu suchen, „sondern in einer Verbindung der Einzelstaaten, die ein hohes Maß an institutioneller

⁹ HORN/KEMNITZ/TENORTH 1998, S. 128.

¹⁰ MODEROW 2007.

¹¹ KESPER-BIERMANN 2001 u. 2010a.

¹² HOFFMANN-OCON 2009.

¹³ DREWEK/HUSCHNER/EJURI 2001.

¹⁴ CARUSO 2003.

¹⁵ FRIEDERICH 1978.

¹⁶ SCHÖNEMANN 1983.

¹⁷ Einen aktuellen Forschungsüberblick bietet KRAUS 2008.

¹⁸ Überblick mit Literatur bei WOLLERSHEIM/MODEROW/FRIEDRICH 2002.

Autonomie behalten und nur das gemeinsam regeln, was sie als gemeinsame nationale Handlungsfelder anerkennen“.¹⁹ Nationale Einheit war demnach nicht untrennbar mit der Idee eines (zentralistischen) Nationalstaates verbunden, sondern konnte in Verbindung mit der Erhaltung föderativer Vielfalt gedacht werden. Einzelstaat und Nation bzw. Region und Nation sahen viele Zeitgenossen deshalb nicht als unvereinbare Gegensätze oder als aufeinanderfolgende Stadien einer linearen Entwicklung, sondern als harmonisierende, sich ergänzende Elemente innerhalb der Idee der „Föderativnation“. Das wird im Bildungswesen nicht nur an der organisatorischen Struktur bzw. der Kompetenzverteilung deutlich, sondern auch daran, dass es für die Akteure selbstverständlich war, sich zugleich als Teil eines regionalen bzw. einzelstaatlichen und eines „deutschen“ Bildungsraums zu verstehen. Letzterer wurde auch vor 1871 als zusammengehörig empfunden und konnte anderen, ebenfalls national gedachten Bildungssystemen als Einheit gegenübergestellt werden. Gleichzeitig erfüllte das Bildungswesen die Funktion, die gewünschten regionalen, einzelstaatlichen und nationalen Identifikationsangebote zu vermitteln, zu stabilisieren oder zu verändern. Der Sammelband kann somit aus dieser Perspektive neue Aufschlüsse über die „Föderativnation“ Deutschland geben.

2. In der Geschichtswissenschaft, aber auch in Geographie und Kulturwissenschaften hat der *spatial turn* in den letzten Jahren die gesamte Metaphorik des traditionellen Raumes – seien es Nationen oder Zivilisationen – in Frage gestellt. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit sind Konzepte wie *translocal spaces*, „Territorialregimes“ oder „hybride Räume“ gerückt, in denen es um Formen und Mechanismen der Konstitution und Konstruktion von Räumen geht, die definitorisch nicht mehr allein an geographischen Konstrukten festmachbar sind. Räume bilden daher, wie die neuere Forschung zeigt, kognitive Karten oder *mental maps* ab, das heißt sie sind Ausdruck von Vorstellungen, Identitäten und Grenzen, die ständig neu „erfunden“ werden (ANDERSON 1998). Ferner sind sie Produkte von Austausch-, Kommunikations- und Transferprozessen. Daher spielen diese Austausch- und Kommunikationsbeziehungen zwischen Räumen, die Transformationsprozesse während und im Anschluss an Transfer sowie die Transferkanäle und Akteure eine zentrale Rolle. Den verschiedenen Konzepten, theoretischen Modellen und methodischen Annäherungen ist gemeinsam, dass sie sich auf inter- und transnationa-

¹⁹ LANGEWIESCHE 2008, S. 204; vgl. auch LANGEWIESCHE/SCHMIDT 2000.

le Prozesse beziehen.²⁰ Hingegen ist in den Regionalwissenschaften das Konzept der Translokalität geprägt worden, das von staatlichen und nationalen Kriterien absieht und Austausch- und Kommunikationsbeziehungen zwischen verschiedenen Orten – etwa in Grensräumen oder Regionen – erfasst.²¹

Für die Analyse von Transferbeziehungen sind in der Geschichtswissenschaft verschiedene Konzepte entwickelt worden, u.a. das des Kulturtransfers, der *histoire croisée* oder der *entangled history*.²² Die vergleichende Erziehungswissenschaft hat in letzter Zeit speziell zum Bildungswesen zwei Vorschläge gemacht. Zum einen hat GITA STEINER-KHAMSI versucht, die länderübergreifenden Transferbeziehungen in drei aufeinander folgende Phasen zu gliedern.²³ Diese bestehen in der Bezugnahme auf ein auswärtiges Modell (Externalisierung), dessen Modifizierung am eigenen Ort (Rekontextualisierung) und seiner langsamen Metamorphose in ein einheimisches Modell (Internalisierung). Ein zweites Konzept fungiert unter dem Begriff des *lending and borrowing* und ist maßgeblich von DAVID PHILIPPS entwickelt worden. Dabei wird das *borrowing* in die vier Phasen *cross-national attraction*, *decision*, *implementation* und *internalisation/indigenisation* unterschieden.²⁴ Die erste Phase beschreibt die externen Impulse und gesellschaftlichen Kontexte für Transfers. Während in der zweiten Phase die agierenden Akteure mittels verschiedener Entscheidungsmodi auf diese Impulse reagieren, werden in der dritten Phase ausländische Modelle in das einheimische System integriert. In der vierten Phase schließlich ist die Adaption soweit vorangeschritten, dass diese nun als Bestandteil des eigenen Systems betrachtet werden.

Trotz dieser in den Geschichts- und Erziehungswissenschaften entwickelten Konzepte und entsprechenden Forschungen sind die Kategorien „Raum“ und „Transfer“ bislang noch kaum als heuristisches Instrument zur Interpretation der deutschen Bildungsgeschichte angewendet worden. Sie werden allerdings zunehmend als innovativer Zugang zur Bildungsgeschichte wahrgenommen.²⁵ So hat beispielsweise die Tagung der Sektion Historische Bildungsforschung „Die pädagogische Gestaltung des Raums – Geschichte und Mo-

²⁰ Zuletzt MIDDELL/NAUMANN 2010; PATEL 2009; IRIYE/SAUNIER 2009; BUDDE/CONRAD/JANZ 2006.

²¹ PERNAU 2004.

²² NORTH 2009.

²³ STEINER-KHAMSI/POPKIEWITZ 2004; STEINER-KHAMSI 2002.

²⁴ PHILIPPS/OCHS 2003.

²⁵ FUCHS/LÜTH/HEINEMANN 2008; FUCHS 2006; ZYMEK 2006 und 2000; SCHRIEWER/CARUSO 2005; FUCHS/LINDMARK 2007; CARUSO/TENORTH 2002.

dernität“ dies 2001 zu ihrem Thema erhoben,²⁶ und 2007 haben auf der International Standing Conference for the History of Education verschiedene Workshops und Sektionen zu dieser Thematik stattgefunden.

3. Wendet man diese Forschungsperspektiven produktiv auf die historische Bildungsforschung an, rücken eine Reihe von Fragen in das Zentrum: Wie nahmen einzelne deutsche Regionen und Staaten ihr Bildungswesen und das der anderen wahr? Welche Anpassungs- bzw. Abgrenzungsstrategien lassen sich beobachten? Wie erfolgte die Konstruktion eines „regionalen“ und eines „deutschen“ Bildungsraums? Zu fragen ist ebenfalls, ob und welche Veränderungen mit der Nationalstaatsgründung von 1871 einhergingen. Welche Rolle spielte Preußen? Stellte es etwa entgegen der lange dominierenden Sichtweise nicht gerade „einen Sonderfall in der deutschen Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts“ dar?²⁷ In diesem Zusammenhang wird ebenfalls zur Diskussion gestellt, ob es ein eigenes „mittelstaatliches Modell“ der Schulentwicklung gab.²⁸

Während bislang vor allem die Entwicklung des Bildungswesens innerhalb der einzelnen deutschen Staaten im Mittelpunkt stand und allenfalls – wenn auch selten – Vergleiche zwischen ihnen vorgenommen wurden,²⁹ sind Wechselwirkungen, Wahrnehmungen und Transferprozesse weitgehend unerforscht geblieben. Darauf, dass die Herausbildung eines modernen Bildungswesens nicht isoliert, sondern im gegenseitigen Austausch auf verschiedenen Ebenen verlief, haben jedoch neuere Forschungen hingewiesen.³⁰ Wie dieser im Einzelnen aussah, in welchen Formen und auf welchen Wegen er erfolgte, welche Akteure daran beteiligt waren und welche Wirkungen er entfaltete, ist jedoch noch weitgehend unbekannt. Zu fragen ist also, wie man sich über Lehranstalten, -methoden, -mittel und -inhalte der „anderen“ informierte. Welche Maßnahmen wurden übernommen, wurden sie überhaupt und wenn ja in welcher Art und Weise modifiziert? Grenzte man sich bewusst voneinander ab?

Diese Gesichtspunkte lassen sich zusammenfassend und systematisch mit Hilfe des von uns vorgeschlagenen Forschungskonzepts der „Bildungsräu-

²⁶ JELICH/KEMNITZ 2003.

²⁷ MODEROW 2007.

²⁸ KESPER-BIERMANN 2001).

²⁹ Zum Beispiel SCHLEUNES 1989; GODEL-GABNER 2004.

³⁰ KESPER-BIERMANN 2001; JEISMANN 1992.

me“ analysieren.³¹ Bildungsräume werden in diesem Zusammenhang verstanden als ein bewusst weites Spektrum von Räumen verschiedener Qualität und Reichweite. Sie umfassen sämtliche Teilbereiche des Bildungswesens und können eine lokale, regionale, nationale oder transnationale Ausdehnung haben. So wird es möglich, verschiedene Ebenen, Formen und Funktionen sowie die Beziehungen zwischen Bildungsräumen einschließlich der beteiligten Akteure zu analysieren. Es lassen sich drei Kategorien von Bildungsräumen unterscheiden: Diese können erstens physisch fassbar als Gebäude oder Bildungsinstitutionen sein. Es kann sich zweitens um durch naturräumliche, verwaltungsmäßige oder politische Grenzen markierte geografische Einheiten unterschiedlicher Größenordnung (z.B. Städte, Regierungsbezirke, Staaten) handeln. Der Begriff umfasst drittens Raumwahrnehmungen und -konstruktionen, also die schon angesprochenen *mental maps*. Für die Konstruktion, Stabilisierung oder auch Veränderung von Bildungsräumen spielten Kommunikations- und Transferprozesse eine zentrale Rolle und sind deshalb notwendig in die Analyse mit einzubeziehen. Das Konzept geht damit über das der „Bildungslandschaft“ hinaus, das vor allem die Universitäts-geschichtsschreibung der Frühen Neuzeit für geografische Einheiten mittlerer Ausdehnung verwendet.³²

Deutschland im langen 19. Jahrhundert bietet sich in besonderer Weise als Untersuchungsgegenstand an, weil sich – ähnlich wie in der Schweiz³³ – dessen föderale Struktur zur Beobachtung unterschiedlicher Ebenen und Konstruktionen von Bildungsräumen sowie von Transferprozessen in einer längerfristigen Perspektive gut eignet. Die Beiträge dieses Bandes fokussieren auf die deutsche Staatenwelt und diskutieren regionale „Bildungsräume“ vor allem unter dem o.g. zweiten (verwaltungstechnisch-politischen) und dritten (konstruktivistischen) Aspekt. Das geschieht in drei Kapiteln, in denen die einzelnen Regionen (a.), die Wechselbeziehungen zwischen Region und Nation bzw. Nationalstaat (b.) sowie Transferprozesse (c.) im Zentrum stehen.

a. Im ersten Teil „Regionen“ beschäftigt sich DAVID KÄBISCH mit den miteldeutschen Universitäten Jena, Leipzig und Halle, JOHANNES WISCHMEYER mit dem Königreich Bayern, ROSEMARIE GODEL-GABNER mit den süddeutschen Staaten Baden und Württemberg, HANS-MARTIN MODEROW schließ-

³¹ Zum Folgenden weiterführend und die transnationale Ebene einbeziehend KESPER-BIERMANN 2010b.

³² Vgl. ASCHE 2008; TÖPFER 2006.

³³ Vgl. CRIBLEZ 2008.

lich behandelt das Königreich Sachsen. Die in den Beiträgen untersuchten Regionen waren demnach teilweise deckungsgleich mit den Territorialstaaten des 19. Jahrhunderts, teilweise überschritten sie deren Grenzen. So kommt DAVID KÄBISCH in Bezug auf die akademische Lehrerbildung an den genannten Hochschulen zu dem Schluss, als Ergebnis von Transferprozessen sei auf diesem Feld ein einheitlicher mitteldeutscher Bildungsraum entstanden. Dieser konnte an die lange Tradition einer von der neueren Forschung so bezeichneten mitteldeutschen, d.h. dem wettinischen Herrschafts- und Einflussbereich zugehörigen Bildungslandschaft anknüpfen, in der die Universitäten seit jeher eine wichtige Rolle spielten.³⁴ Das Prinzip der Landesuniversitäten durchbrach jedoch den gemeinsamen Bildungsraum, indem die zukünftigen Staatsdiener angehalten wurden, an den landeseigenen Hochschulen zu studieren.

Die Perspektive von JOHANNES WISCHMEYER richtet sich am Beispiel der kirchlichen Schulaufsicht auf die bildungsadministrativen Binnenstrukturen innerhalb eines Staates und auf die Akteure der regionalen und lokalen Ebene. Ziel der bayerischen Zentralregierung war es, das Volksschulwesen landesweit zu homogenisieren und damit einen einheitlichen, mit den Staatsgrenzen deckungsgleichen Bildungsraum zu schaffen. Diese interne Koordination erfolgte in Bayern vor allem auf der mittleren Ebene der Regierungsbezirke bzw. römisch-katholischen Diözesen. Den Vereinheitlichungsbemühungen standen jedoch regionale und insbesondere konfessionelle Partikularismen entgegen. Der Beitrag macht deutlich, dass die Konstruktion und Wahrnehmung von Bildungsräumen anhand konfessioneller Kriterien zumindest im Bereich des niederen Schulwesens auch im 19. Jahrhundert von großer Bedeutung waren.

Anders als Bayern, das mit den territorialen Veränderungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts vor der Aufgabe stand, alte und neue Landesteile zu integrieren, verfügte das Königreich Sachsen zu diesem Zeitpunkt bereits über ein homogenes Staatsgebiet. Territoriale Grenzen und die des Bildungsraums waren also im Bereich des sächsischen Volksschulwesens deckungsgleich. HANS-MARTIN MODEROW argumentiert in seinem Aufsatz, dies sei einer der Faktoren dafür, Sachsen als „bildungsgeschichtlichen Raum besonderer Art“ innerhalb Deutschlands zu charakterisieren. Hinzu kam das sächsische Selbstwertgefühl und Traditionsbewusstsein, das die Wahrnehmung des Königreichs als eigenständigen Bildungsraum bei den Zeitgenossen festigte. Ferner spielten rechtliche Regelungen wie die Schulgesetze sowie die im

³⁴ Vgl. TÖPFER 2006.

einzelnen untersuchte Seminarverordnung von 1857/59, das Realschulregulativ von 1860 und das Mädchenschulgesetz von 1910 eine zentrale Rolle; sie definierten den Bildungsraum und gestalteten ihn aus. Wie die Analyse von deren Entstehung und Inhalt zeigt, sind sie als eigenständige Werke zu beurteilen und nicht als – gegebenenfalls modifizierte - Übernahmen auswärtiger Vorbilder. Andererseits entstanden sie auch nicht gänzlich isoliert, sondern in Auseinandersetzung mit vergleichbaren rechtlichen Regelungen anderer Staaten, in der Formulierung MODEROWS im „Diskussionsraum der Ökumene des deutschen (protestantischen) Bildungswesens“.

Auf die Eingebundenheit regionaler Bildungsräume in den gesamtdeutschen Zusammenhang weist ebenfalls ROSEMARIE GODEL-GABNER in ihrem Beitrag hin und betont die Rolle von überregionalen Zeitschriften als Informations- und Kommunikationsplattformen. In vergleichender Perspektive untersucht sie den Professionalisierungsprozess des Lehrerinnenberufs in Südwestdeutschland. Die mit den jeweiligen Staatsgebieten übereinstimmenden Bildungsräume Baden und Württemberg wiesen einige Gemeinsamkeiten auf, beispielsweise im Hinblick auf die staatlichen Steuerungsmaßnahmen, die eine Feminisierung des Lehrberufs verhindern sollten. Insgesamt jedoch kommt GODEL-GABNER zu dem Ergebnis, dass bei Lehrerinnenausbildung und Mädchenschulwesen im Vergleich die jeweilige Eigenständigkeit überwog. Das gilt auch im Hinblick auf die anderen deutschen Staaten und insbesondere Preußen, welches „eindeutig nicht als Maßstab für südwestdeutsche Entwicklungen“ im Bereich der Frauen- und Mädchenbildung diene. Vielmehr ist der umgekehrte Fall festzustellen: Das norddeutsche Königreich folgte nämlich u.a. bei der Universitätszulassung von Frauen oder der Koedukation in höheren Schulen dem badischen bzw. württembergischen Weg mit einiger Verspätung.

b. Die beiden Aufsätze im zweiten Kapitel über „Region und Nation“ befassen sich mit der Wechselbeziehung von regionaler Selbstwahrnehmung und nationaler Verortung. KLAUS DITTRICH untersucht am Beispiel der Weltausstellungen von 1867 und 1893, wie sich die deutschen Länder vor 1871 dargestellt haben und ob sie sich nach der Reichsgründung als Vertreter eines gesamtdeutschen Bildungssystems oder weiterhin eher als Einzelstaaten präsentierten. Die Weltausstellungen als mediale Großereignisse des 19. Jahrhunderts boten die Gelegenheit, bildungspolitische Institutionalierungsmodelle anderer Staaten in konzentrierter Form zu studieren und damit den internationalen Transfer im Bildungsbereich zu fördern. Die Kultusministerien der deutschen Länder beteiligten sich rege an den meisten Weltaus-

stellungen. Die Teilnahme der einzelnen deutschen Länder zeugte von der administrativen Pluralität, traten doch Preußen, Sachsen, Bayern sowie die Fürstentümer Hessen, Baden und Württemberg als separate Aussteller auf. Die Trennlinie verlief dabei vor allem zwischen den norddeutsch-preußischen und den süddeutschen Ländern. Auch nach der Reichsgründung verblieb die bildungspolitische Hoheit bei den Bundesstaaten. Allerdings wurden ab diesem Zeitpunkt allgemeine Bildungsideale unter einem deutschen – und nicht mehr regionalen – Bezug propagiert. Die deutsche Bildungsexposition auf der Weltausstellung von 1893 lag dementsprechend fast vollständig in den Händen des preußischen Kultusministeriums; nicht mehr die Regionen, sondern das preußische Bildungsmodell präsentierte sich in Chicago als dasjenige des gesamten Deutschen Reiches.

MANFRED HEINEMANN widmet sich dem Spannungsverhältnis von regionaler und gesamtstaatlicher Bildungspolitik seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts. Im Kern ging es dabei um die nationale Anpassung der unterschiedlichen regionalen Bildungssysteme, die langfristig durch unterschiedliche Versuche staatlicher Koordination gekennzeichnet war. Diese von Preußen forcierte Entwicklung ging von der Erfahrung aus, aus den Bildungswesen der unterschiedlichen und in diesen Fragen durchaus föderalen Formen einer Selbständigkeit zeigenden Provinzen ein einheitliches System zu gestalten. HEINEMANN zeigt, wie sich beide Prozesse auf der Reichs- und Provinzialebene wechselseitig bedingten, in welcher Weise langfristig wirkende Steuerungen dazu entwickelt und praktiziert wurden und wie überhaupt dadurch Schul- und Bildungsverwaltungen eines neuen Typs entstanden. Der Überblick über die Rechts- und Verwaltungsgeschichte des preußischen und gesamtdeutschen Schulwesens zeigt, dass die Unmenge der Erlasse und Verordnungen zu einem strukturellen provinziellen Dickicht, mithin einer bildungspolitischen Entwicklung „von unten nach oben“ führte, die eine gesamtstaatliche Steuerung und Kontrolle des Bildungssystems erschwerte, wenn nicht gar – was die reale Umsetzung anbetraf – unmöglich machte. Einer gesamtstaatlichen Bildungsrhetorik stand damit die „Mannigfaltigkeit“ der „pädagogischen Provinzen“ mit je eigenen Gestaltungsräumen und -wegen gegenüber. Über viele Zwischenformen hinweg hat daher der konstruktive Föderalismus bis in die Gegenwart die kulturelle Eigenstaatlichkeit der deutschen Länder geformt.

c. Der dritte Abschnitt „Transfer“ befasst sich mit den Austausch- und Kommunikationsbeziehungen im Bildungsbereich zwischen den deutschsprachigen Ländern. Die vier Aufsätze thematisieren dabei insbesondere diejenigen

Akteure, die an den Transferprozessen beteiligt waren. Dies waren in erster Linie Schulreformer und progressive Bildungspolitiker, die sich in Zeiten gesellschaftlichen und politischen Umbruchs – bei REBEKKA HORLACHER nach den Napoleonischen Kriegen, bei ANDREAS HOFFMAN-OCON nach den preußischen Annexionen 1866 und bei MARCELO CARUSO im Vormärz – für eine Reform des Schulwesens einsetzten. Basierend auf dem bislang nicht wissenschaftlich ausgewerteten Briefwechsel des Verfassungspolitikers und Schulreformers KARL AUGUST VON WANGENHEIM mit JOHANN HEINRICH PESTALOZZI, CARL AUGUST ZELLER und JOHANNES NIEDERER aus den Jahren 1807–1809 untersucht REBECCA HORLACHER, wie Ideen und Konzepte zur Reform des Schulwesens von Zürich in das neugegründete Königreich Württemberg transferiert wurden. Es waren PESTALOZZIS Institut in Yverdon und PHILIPP EMANUEL VON FELLEBERGS Versuche in Hofwyl, die beiden herausragenden privaten „Schulversuche“ des frühen 19. Jahrhunderts in der Schweiz, die zahlreiche Besucher und Neugierige aus weiten Teilen Europas anlockten und nachhaltige Impulse für Bildungsreformen gaben. So reisten auch ZELLER und WANGENHEIM nach Yverdon und Hofwyl, um sich Anregungen für die Reform und Neugestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens in Württemberg zu holen. Indem HORLACHER analysiert, wie PESTALOZZI und die pestalozzische Elementarmethode in Württemberg diskutiert wurde und wie sich diese in der alltäglichen Arbeit der Lehrer und Ausbilder niedergeschlagen hat, kann sie an einem Fallbeispiel das konkrete Wechselspiel von Externalisierung und Rekontextualisierung auf der einen Seite und Indigenisierung des „Ausgangsmodells“ entsprechend der Bedingungen des Empfängerlandes (STEINER-KHAMSI), d.h. die Komplexität von Transferprozessen, aufzeigen. Dabei stellt sie fest, dass grundsätzliche Zustimmung zur Methode PESTALOZZIS vorherrschte, diese aber – außer bei Lehrmaterialien – kaum konkret Eingang in Reformprozesse fand. Man wird zwar von einem Transferprozess sprechen können, der allerdings auf die rhetorische Ebene beschränkt blieb und daher nur zur Reform des Bildungswesens beitrug. MARCELO CARUSO geht in seinem Aufsatz von der These aus, dass Preußen auf der Ebene der Volksschulpolitik nicht ein allgemeines Modell für die deutschen Länder bildete. Anhand des Konzepts der so genannten „wechselseitigen Schuleinrichtung“, das in Schleswig-Holstein im Spannungsfeld zwischen einem englischen Modell der Unterrichtsorganisation, dänischen Vorgaben und „deutscher“ Tradition entstand, untersucht er die Frage, wie dieses Konzept über die Zuschreibungen des Eigenen und des Fremden im Kontext von Nationalstaatsbildung verortbar ist und ein nicht preußenzentrierter Transferprozess erklärt werden kann. Die über Dänemark rezipierte

Bell-Lancaster-Methode stieß zunächst auf Widerstand in den Herzogtümern, herrschte doch die traditionelle Unterrichtspraxis des Zusammenunterrichts unter Leitung eines Erwachsenen vor. Der Kompromiss bestand in der Einführung der „wechselseitigen Schulinrichtung“. Wurde damit begrifflich jede Referenz zum ausländischen Modell vermieden, modifizierte dieses Konzept den traditionellen Unterricht, indem Teile der neuen Methode integriert wurden, also eine Hybridisierung, so CARUSO, des „wechselseitigen Unterrichts“ mit der deutschen unterrichtstechnologischen Tradition erfolgte. Da der Schwerpunkt der Reform des Volksschulwesens auf dem deutschen Traditionsstrang lag, bewegte sich das „pädagogische Grenzland“ in der Folgezeit auf Preußen zu. Das Konzept der „wechselseitigen Schulinrichtung“ hat vor dem Hintergrund der chronischen Überfüllung der Volksschulklassen angesichts der demographischen Revolution im 19. Jahrhundert rasch Interesse in anderen deutschen Ländern geweckt, wo es trotz kontroverser Diskussionen als Modell – hier insbesondere die Normalschule in Eckernförde – für die Weiterentwicklung der Volksschulen befürwortet wurde. Allerdings bedeutete der entschiedene Angriff DIESTERWEGS auf die „wechselseitige Schulinrichtung“ Mitte der 1830er Jahre den Beginn eines nachlassenden Interesses an dieser Unterrichtsform, die schon bald ihren Modellcharakter verlor. Indem aber diese Unterrichtsform „eingedeutscht“, also „entfremdet“ wurde, wirkte der Traditionsbruch aus dem Norden nicht nur als Unterbrechung, sondern auch als Möglichkeit der Selbstbehauptung und der fortführenden Traditionsbildung unter veränderten Bedingungen. Das Beispiel demonstriert die relative Geschlossenheit des deutschen Bildungsraums als Referenzrahmen für bildungsreformerische Diskussionen; Referenzen auf ausländische bzw. „fremde“ Modelle waren daher selten und diskontinuierlich. Allerdings bot dieser Bildungsraum zugleich erhebliche Spielräume für neue Konstellationen hinsichtlich Zentrum und Peripherie.

So wie der Transfer des „wechselseitigen Unterrichts“ auf einer lebhaften Reisetätigkeit der deutschen Seminardirektoren und Gesandten basierte, sind auch die Reform des höheren Schulwesens im Königreich Hannover nach 1866 und die damit verbundenen Transferprozesse nicht ohne die Aktivitäten von Bildungsreformern zu verstehen. Durch die Annexionspolitik (Hannover, Kurhessen, Nassau, die Freie Stadt Frankfurt und Schleswig-Holstein) kam es auf dem Feld des Schulwesens und der Unterrichtsverwaltung zu einer enormen Selbstirritation Preußens. Die „neuen westlichen Landesteile“ bestanden nicht nur aus einem heterogenen Konglomerat vor allem höherer Schultypen, sondern sie stellten teilweise auch aufgrund ihrer komplexen Schulaufsichtsgefüge eine Besonderheit dar, in denen städtisch-kommunale

Schulaufsichtsgremien als Akteure der Schulpolitik eine einflussreiche Rolle spielten. ANDREAS HOFFMAN-OCON stellt in seiner Fallstudie zwei unterschiedliche Entwürfe der Schulpolitik vor – den des konservativen Kultusministers HEINRICH VON MÜHLER und den des liberal orientierten ADALBERT FALK –, die beide darauf abzielten, das höhere Schulwesen des besiegten Königreichs in das preußische zu integrieren. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche bildungspolitischen Instrumente der preußische Staat modellierte, um den Transformationsprozess der Unterrichtsverwaltung eines annektierten Staates in die gewünschte Richtung zu lenken, d.h. an welchen Stellen die preußische Bildungspolitik nationalstaatliche Tradierungsprozesse in Hannover akzeptierte, an welche Stellen sie intervenierte und welche politischen Kosten dies in anderen Bereichen des Bildungssystems nach sich zog. Im Kern ging es dabei um die Neuordnung eines Bildungsraumes durch Regionalisierung, also um die Zusammenführung mehrerer kleiner Einheiten zu einer neuen großen. Dies gelang einerseits durch politische Willensbildung unter Einbezug von (demokratischen) staatlichen, zwischenstaatlichen, kommunalen oder nichtstaatlichen Gremien und andererseits durch politischen Zwang von oben. Die territoriale Integration des Bildungsraums des Königreichs Hannover in den preußischen sollte langfristig über die Etablierung neuer hierarchischer Formen von Normierung, Intervention und Steuerung herbeigeführt werden. Vor 1872 was sich allerdings der preußische Kultusminister VON MÜHLER durchaus des Problems bewusst, dass sich eine hannoversche Behörde nicht radikal borussifizieren ließ, ohne hohe soziale Kosten zu verursachen. Dies änderte sich mit dem Amtsantritt FALKS, unter dessen Führung die preußische Unterrichtsverwaltung auf hannoversche Traditionen wenig Rücksicht nahm. Wurden die mit dem preußischen Normaletat zusammenhängenden bildungspolitischen Instrumente schon vor der Annexion 1866 unter der Ägide HEINRICH VON MÜHLERS entwickelt und nach der Einverleibung Hannovers auch dort genutzt, ging es der preußischen Bildungsverwaltung in dem nun größer gewordenen Bildungsraum insgesamt um die verbindliche Einhaltung staatlicher Vorgaben im Schulbereich und die Beschränkung städtischer Besonderheiten. Allerdings konnte der erzwungene Transfer verbindlicher Vorgaben der preußischen Schul- und Schulaufsichtsorganisation in die neue Provinz Hannover nur dann erfolgreich sein, wenn die lokale Verfügbarkeit schulischer Ressourcen auch von den städtischen Akteuren gewährleistet wurde.

Der letzte Aufsatz des Bandes von SYLVIA KESPER-BIERMANN widmet sich den pädagogischen Reisen von „Schulmännern“ im 19. Jahrhundert, die wohl meist verbreitete Form von Wissensaneignung und -transfer. Dieser Transfer

erfolgte in erster Linie durch die Reiseberichte, die in systematischer Form Informationen über die Organisation einzelner Lehranstalten, über Unterrichtsmethoden und -inhalte enthielten und durch Veröffentlichung anderen zugänglich gemacht wurden. Das geschah fast immer mit einem direkten Anwendungsbezug, nämlich unter der Fragestellung, welche Position das eigene System im Vergleich zu anderen einnahm und ob man Elemente des auswärtigen Modells verwerten könne. Dieser Wissenstransfer zielte in hohem Maße auf Reformen, also auf die Veränderung von Bildungsinstitutionen und -strukturen. Der mit diesen Reisen verbundene Besuch von Lehr- bzw. Bildungsanstalten hatte zugleich eine große Bedeutung für die gegenseitigen Wahrnehmungsprozesse der Bildungs- resp. Schulsysteme. Die Bildungsverwaltungen und damit die entstehenden modernen Staaten spielten bei der Initiierung und Durchführung solcher Reisen – etwa als Adressaten, Förderer oder Auftraggeber – eine wichtige Rolle. KESPER-BIERMANN stellt nicht nur die pädagogischen Reisen, die Reisenden und die von ihnen darüber verfassten Berichte vor, sondern analysiert die Formen, Inhalte und Netzwerke des Wissenstransfers sowie seine Bedeutung für die zeitgenössische Wahrnehmung und Konstruktion von Bildungsräumen, wie der Unterscheidung zwischen einem „norddeutschen“ und einem „süddeutschen“ Bildungsraum in der ersten Jahrhunderthälfte. In chronologischer Hinsicht richtete sich das Interesse der Reisenden im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts vor allem auf Volksschulwesen und Lehrerbildung, im Vormärz auf das Real- und im letzten Drittel auf die Mädchenschulen. Gegen Ende des Jahrhunderts änderten sich dann Charakter und Zweck der Reisen. So überwog nun der Besuch ausländischer Pädagogen, trat die persönliche bzw. berufliche Fort- und Weiterbildung in den Vordergrund, reisten auch Frauen und zeigten die staatlichen Schulbehörden weit weniger Interesse an den Berichten der Reisenden. Insgesamt, so die Autorin, waren die pädagogischen Reisen nicht nur eingebettet in die Kommunikationskultur der Gebildeten, sondern lassen sich darüber hinaus als eine Ausprägung einer ganzen Gruppe von Reisen charakterisieren, für die der Begriff der Anstaltsreise – bezogen auf Anstalten als Institutionen zur Erfüllung einer öffentlichen Aufgabe – passend erscheint.

Die Beiträge dieses Bandes geben gerade durch ihre über Preußen hinausgehende Perspektive Aufschluss über Stellung und Bedeutung Preußens innerhalb der deutschen Bildungsräume. Die Ergebnisse legen für die hier behandelten Regionen wenn nicht eine Neubewertung, dann doch zumindest eine deutliche Differenzierung der bislang in der Forschung vorherrschenden

Sichtweise nahe. So bildete Preußen zwar unzweifelhaft einen wichtigen Referenz- und Bezugspunkt für die anderen deutschen Staaten, doch stand es in dieser Funktion keineswegs allein, sondern das Interesse an und die Rezeption von bildungspolitischen Konzepten und Maßnahmen erstreckte sich immer auf eine größere Gruppe, in denen das Königreich nur einen unter mehreren Bildungsräumen darstellte. Es diente auch keineswegs immer als Maßstab oder Modell; vielmehr betonen viele Beiträge die Eigenständigkeit ihrer Untersuchungsgebiete. Dieser allgemeine Befund ist im Hinblick auf die verschiedenen Ebenen des Bildungswesens zu differenzieren: So scheinen gerade im Volksschulwesen, aber auch bei den Realschulen regionale Eigenheiten wesentlich stärker ausgeprägt gewesen zu sein als bei den Gymnasien, wo das preußische Muster vermutlich nachhaltiger wirkte.³⁵ Im Mädchenschulwesen schließlich übernahm Süd(west)deutschland – jedenfalls für die Befürworter einer erweiterten Frauenbildung – spätestens um die Wende zum 20. Jahrhundert die Rolle als Orientierungspunkt und Vorbild. Freilich gilt es zu bedenken, dass es sich in allen hier untersuchten Fällen um Außenperspektiven handelt, in welchen der preußische Bildungsraum als Einheit wahrgenommen bzw. dargestellt wurde. Angesichts der Größe und der territorialen Heterogenität des Königreiches, die nach 1866 noch einmal erheblich zunahm, würde eine Binnenanalyse anhand der hier vorgestellten Fragestellungen ähnlich wie im Fall Bayerns³⁶ regionale Bildungsräume innerhalb eines Staatsgebietes sichtbar machen.

Die Aufsätze in diesem Band verdeutlichen am Beispiel der deutschsprachigen Länder, wie komplex sich das Spannungsverhältnis zwischen Nation und Region im 19. Jahrhundert darstellte. Gegenwärtige Debatten um eine gemeinsame europäische Identität haben die historischen Wandlungen der regionalen „Bildungsräume“ zu berücksichtigen, wenn man das Postulat eines Europas der Regionen ernst nehmen will.³⁷

³⁵ Vgl. CARUSO.

³⁶ Vgl. WISCHMEYER.

³⁷ LOTTES 1992; für den Geschichtsunterricht: PLATTNER 2007.

Literatur

- ANDERSON, B. (1998): *Die Erfindung der Nation: zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Berlin
- ASCHE, M. (2008), *Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit – Überlegungen zum landsmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vormoderne*. In: SIEBE, D. (Hrsg.): „Orte der Gelahrtheit“. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reiches. Stuttgart, S. 1–44
- BERG, CH. (Hrsg.) (1991): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München
- BUDDE, G./CONRAD, S./JANZ, O. (Hrsg.) (2006): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen
- CARUSO, M. (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*. Weinheim
- CARUSO, M./TENORTH, H.-E. (2002): *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt a.M.
- CONFINO, A. (1997): *The Nation as a Local Metaphor. Württemberg, Imperial Germany and National Memory 1871–1918*. Chapel Hill
- CONRAD, S./OSTERHAMMEL, J. (2004): *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen
- CRIBLEZ, L. (Hrsg.) (2008): *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern
- DREWEK, P./HUSCHNER, A./EJURY, R. (Hrsg.) (2001): *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990*. Weinheim
- FAHRMEIR, A. (1996): *Opfer borussorischen Geschichtsmythos? Das 19. Jahrhundert in der Historiographie (1871–1995)*. In: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* 25, S. 79–100
- FRIEDERICH, G. (1978): *Die Volksschule in Württemberg im 19. Jahrhundert*. Weinheim
- FUCHS, E. (2006). *Bildung international: Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg
- FUCHS, E./LINDMARK, D./LÜTH, CH. (Hrsg.) (2007): *Informal and Formal Cross-Cultural Networks in History of Education (= Paedagogica Historica 43:2)*
- FUCHS, E./LÜTH, CH./HEINEMANN, M. (Hrsg.) (2008): *Transnationale Bildungsbeziehungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive (= Bildung und Erziehung 61:1)*
- GODEL-GÄBNER, R. (2004): *Die Geschichte der mittleren Mädchenbildung in Baden und Württemberg von 1871 bis 1933. Ein Beitrag zur allgemeinen Entwicklungsgeschichte der baden-württembergischen Realschule*. Frankfurt a.M.
- GREEN, A. (2001): *Fatherlands. State-Building and Nationhood in Nineteenth Century Germany*. Cambridge
- HASLINGER, P. (2003): *Nationalismus und Regionalismus – Konflikt oder Koexistenz?* In: THER, PH./SUNDHAUSSEN, H. (Hrsg.): *Regionale Bewegungen und Regionalismen in europäischen Zwischenräumen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im Vergleich*. Marburg, S. 267–274
- HOFFMANN-OCON, ANDREAS (2009): *Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn

- HORN, K.-P./KEMNITZ, H./TENORTH, H.-E. (1998): Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 127–147
- IRIYE, A./SAUNIER, P.-Y. (Hrsg.) (2009): *The Palgrave Dictionary of Transnational History*. New York
- JEISMANN, K. E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.) (1987): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München
- JEISMANN, K. E. (1992): Bildungsbewegungen und Bildungspolitik seit der Mitte des 18. Jahrhunderts im Reich und im Deutschen Bund. Wechselwirkungen, Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den deutschen Staaten. In: LECHNER E./RUMPLER, H./ZDARZIL, H. (Hrsg.): *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Wien, S. 401–426
- JELICH, F.-J./KEMNITZ, H. (Hrsg.) (2003): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn
- KESPER-BIERMANN, S. (2001): *Staat und Schule in Kurhessen 1813–1866*. Göttingen
- KESPER-BIERMANN, S. (2010a): Schulwesen. In: SPEITKAMP, W. (Hrsg.): *Handbuch der hessischen Geschichte*, Bd. 2: Bildung, Kunst und Kultur in Hessen 1806–1945. Marburg, S. 1–45
- KESPER-BIERMANN, S. (2010b): Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert, in: WISCHMEYER, J. (Hrsg.): *Bildungsräume und transnationale Kommunikation im 19. Jahrhundert. Wissenstransfers im Schul- und Hochschulbildungssektor – Pädagogik, Theologie, Jurisprudenz, Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, Beihefte online*
- KRAFT, C. (2006): Lokal erinnern, europäisch denken. Regionalgeschichte in Polen. In: *Osteuropa*, 56, H. 11/12, S. 235–244
- KRAUS, H.-CH. (2008): *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert*. München
- LANGEWIESCHE, D./SCHMIDT, G. (2000): *Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg*. München
- LANGEWIESCHE, D. (2008): *Reich, Nation, Föderation. Deutschland und Europa*. München
- LOTTE, G. (1992): Zur Einführung: Staat, Nation, Region. Zu drei Prinzipien der Formationsgeschichte Europas. In: Ders. (Hrsg.): *Region, Nation, Europa. Historische Determinanten der Neugliederung eines Kontinents*. Heidelberg, S. 10–43
- MEYER, J. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hrsg. v. G. KRÜCKEN. Frankfurt a.M.
- MODEROW, H. M. (2007): *Volksschule zwischen Staat und Kirche. Das Beispiel Sachsen im 18. und 19. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien
- MIDDELL, M./NAUMANN, K. (2010): Global History and the Spatial Turn: From the Impact of Area Studies to the Study of Critical Junctures of Globalization: In: *Journal of Global History* 5:1, S. 149–170
- NORTH, M. (Hrsg.) (2009): *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung*. Köln/Weimar/Wien
- PATEL, K. K. (2009): „Transnations“ among „Transnations?“ The Debate on Transnational History in the United States and Germany. In: *Amerikastudien* 54:3, S. 451–472
- PERNAU, M. (2004). Global history. Wegbereiter für einen neuen Kolonialismus? In: *H-Soz-u-Kult*, 17.12.2004, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/id=572&type=artikel>>
- PHILIPPS, D./OCHS, K. (2003): Processes of Policy Borrowing in Education. Some Explanatory and Analytical Devices. In: *Comparative Education* 39:4, S. 451–461

- PLATTNER, I. (2007): Die Region – eine europäische Perspektive? Überlegungen zur Regionalgeschichte als Ansatz für einen europaorientierten Geschichtsunterricht. In: SCHÖNEMANN, B./VOIT, H. (Hrsg.): *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven*. Idstein, S. 264–271
- SCHLEUNES, K. A. (1989): *Schooling and Society. The Politics of Education in Prussia and Bavaria 1750–1900*. Oxford
- SCHLUPP, K. (2005): *Schule, Staat und Kirche. Die katholische Volksschule im Bistum Mainz 1830–1877*. Nordhausen
- SCHMIDT, G. (2009): Kultureller Austausch innerhalb der deutschen Nation, in: NORTH, M. (Hrsg.): *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung*. Köln/Weimar/Wien, S. 81–88
- SCHÖNEMANN, B. (1983), *Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Köln/Wien
- SCHRIEWER, J./CARUSO, M. (2005): *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung (=Comparativ 15:1)*. Leipzig
- STEINER-KHAMSI, G./POPKIEWITZ, TH. (2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York/London
- STEINER-KHAMSI, G. (2002): Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy, in: CARUSO, M./TENORTH H.-E. (Hrsg.): *Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*. Frankfurt a.M., S. 57–89
- TÖPFER, TH. (2006): Gab es „Bildungslandschaften“ im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands. In: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 9, S. 101–112
- TRABA, R. (2003): Regionalismus in Polen: Die Quellen des Phänomens und sein neues Gesicht nach 1989. In: THER, PH./SUNDHAUSSEN, H. (Hrsg.): *Regionale Bewegungen und Regionalismen in europäischen Zwischenräumen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts im Vergleich*. Marburg, S. 275–284
- WEICHLEIN, S. (2004): *Nation und Region. Integrationsprozesse im Bismarckreich*. Düsseldorf
- WOLLERSHEIM, H.-W./TZSCHACHEL, S./MIDDELL, M. (Hrsg.) (1998): *Region und Identifikation*. Leipzig
- WOLLERSHEIM, H.-W./MODEROW, H.-M./FRIEDRICH, C. (Hrsg.) (2002): *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig
- ZYMEK, B. (2000): Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung, in: BENER, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext (=42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik)*. Weinheim/Basel, S. 93–115
- ZYMEK, B. (2006): Zwei Seiten der Internationalität. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften. In: *Bildung und Erziehung* 59, S. 251–268