

Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion

Möller, Esther (Ed.); Wischmeyer, Johannes (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Möller, E., & Wischmeyer, J. (Hrsg.). (2013). *Transnationale Bildungsräume: Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion* (Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, Beihefte, 96). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666101243>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Transnationale Bildungsräume

Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur,
Politik und Religion

Herausgegeben von
Esther Möller und Johannes Wischmeyer

Vandenhoeck & Ruprecht



V&R



Veröffentlichungen des
Instituts für Europäische Geschichte Mainz

Abteilung für Abendländische Religionsgeschichte
Abteilung für Universalgeschichte

Herausgegeben von Irene Dingel und Johannes Paulmann

Beiheft 96

Vandenhoeck & Ruprecht

Transnationale Bildungsräume

Wissenstransfers im Schnittfeld von
Kultur, Politik und Religion

Herausgegeben von
Esther Möller und Johannes Wischmeyer

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-10124-7 (Print)

ISBN 978-3-666-10124-3 (OA)

<https://doi.org/10.13109/9783666101243>

© 2013, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Dieses Material steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Satz: Vanessa Brabsche

Gesamtherstellung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Esther Möller / Johannes Wischmeyer Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts | 7 |
| Sylvia Kesper-Biermann Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert | 21 |
| Jana Tschurenev Schulreform im imperialen Bildungsraum. Das Modell des wechselseitigen Unterrichts in Indien und Großbritannien | 43 |
| Bettina Severin-Barboutie Raumkonfigurationen. Zur Hochschulreformdebatte im Großherzogtum Berg | 63 |
| Johannes Wischmeyer Vermittlungstheologie als Bildungsraum. Der Transfer hochschulorganisatorischen Wissens zwischen deutschen und US-amerikanischen protestantischen Theologen im 19. Jahrhundert .. | 83 |
| Mustafa Gencer Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich | 117 |
| Klaus Dittrich Deutsche Berichterstattung über die Bildungssektionen der Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts. Ein Literaturüberblick | 137 |
| Francesco Marin Lehrer oder Forscher? Die Debatte um die Ausbildung der Gymnasiallehrer in Italien 1859–1915 im Spiegel des »deutschen Modells« | 157 |
| Esther Möller Lehrer als Träger der Zivilisierungsmission? Die französischen Schulen im Libanon 1909–1943 als transnationale Bildungsräume aus der Akteursperspektive | 171 |

| | |
|--------------------------|-----|
| Autorenverzeichnis | 189 |
| Sachregister | 191 |

Esther Möller/Johannes Wischmeyer

Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts

Phänomene des transnationalen Austauschs im Bildungssektor finden zunehmend das Interesse der Historischen Bildungsforschung und der Wissenschaftsgeschichtsschreibung. Der vorliegende Band vereint eine Reihe von Fallstudien zu solchen Austauschphänomenen im Bereich der Schul- und der Hochschulbildung während des »langen« 19. Jahrhunderts. Als gemeinsamer Fokus der Beiträge dient die Metapher des »Bildungsraums«, die hier zum ersten Mal in historischer Perspektive auf transnationale Phänomene angewandt wird. Mit systematischem Anspruch ist das »Bildungsraum«-Konzept vor allem von Sylvia Kesper-Biermann entwickelt worden, die im vorliegenden Band ihre Überlegungen hierzu pointiert zusammenfasst. Die Rede von »Bildungsräumen« sollte zunächst dazu dienen, die heterogenen Bedingungen zu charakterisieren, unter denen sich im 19. Jahrhundert moderne Bildungssysteme in den Einzelstaaten des Deutschen Bundes entwickelten¹. Im regionalen Maßstab und in der spezifischen Situation einer verzögerten Nationalstaatlichkeit sind hier Mechanismen zu beobachten, die zur selben Zeit in ähnlicher Form auf europäischer und globaler Ebene abliefen.

Den europäischen Bildungssektor kennzeichnet während des 19. Jahrhunderts in besonderem Maße eine Dialektik zwischen nationaler und transnationaler Ebene: Während innerhalb nationalstaatlicher Grenzen meist – wenn auch teilweise mit erheblicher zeitlicher Differenz – auf zentralisierte und homogenisierte Bildungssysteme hingearbeitet wurde, kam es gleichzeitig zu intensivem Kontakt, zu Kommunikation zwischen und gegenseitiger Beobachtung von Bildungsexperten und -institutionen über Staatsgrenzen hinweg. Ziel der Auseinandersetzung mit alternativen Konzepten war

* Der Sammelband ist das Ergebnis eines konzeptionellen und inhaltlichen Diskussionsprozesses über »Bildungsräume« im Rahmen des Forschungsbereichs »Raumbezogene Forschungen zur Geschichte Europas« am Leibniz-Institut für Europäische Geschichte. Die Herausgeber danken allen Teilnehmern am initialen Workshop und den übrigen Autoren für ihre Anregungen. Ein besonderer Dank geht an stud. phil. Sara Mehlmer für ihre tatkräftige Mithilfe bei der Redaktion sowie an Dr. David Käbisch und Dr. Thomas Weller für ihre kritischen Anmerkungen zur Einleitung.

1 Vgl. Eckhardt FUCHS/Sylvia KESPER-BIERMANN, Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert, in: Eckhardt FUCHS/Sylvia KESPER-BIERMANN/Christian RITZI (Hg.), Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn 2011, S. 9–27.

einerseits die Perfektionierung des heimischen Systems, andererseits aber auch das Interesse an internationaler Durchsetzung der eigenen Maßstäbe. Hintergrund war hier ein nationales Prestigedenken bzw. im kolonialen Kontext das Ziel der Machtsicherung durch die Konsolidierung kultureller Deutungshoheit.

Die Verstetigung dieser Kontakte und Wissenstransfers, so unsere These, führte zur Existenz von temporären transnationalen »Bildungsräumen«, die in Form personaler Netzwerke, medialer Repräsentation und Rezeption, institutioneller Kooperation sowie durch die Schaffung oder die Nutzung internationaler Foren konstituiert wurden. Die transnationale Kommunikation², die in diesen Formen realisiert wurde, war unterschiedlich intensiv, zielgerichtet und nachhaltig. Ihr gemeinsamer Nenner war jedoch das Thema Bildung, das in der Moderne auf neue Art und Weise verwissenschaftlicht, politisiert und praktisch-organisatorisch angeeignet wurde.

In methodischer Hinsicht bedeuten transferorientierte Untersuchungen eine produktive Ergänzung zum nach wie vor wichtigen historischen Vergleich von Bildungssystemen. Vorausgesetzt wird in der Mehrzahl der vorliegenden Studien eine prozessorientierte Perspektive, wie sie von den Theoretikern des Kulturtransfers entwickelt worden ist³. Dabei sind die Objekte des Transfers allerdings oft eher als Bestandteile von Wissensordnungen denn als kulturelle Artefakte zu beschreiben: Es geht in den Sektoren von Schul- und Hochschulbildung um intellektuelle Gehalte, die teilweise – etwa im

2 Zu unterschiedlichen Ansätzen und Themen einer transnationalen Geschichtsschreibung vgl.: Kiran Klaus PATEL, Überlegungen zu einer transnationalen Geschichte, in: ZGW 52 (2004), S. 626–645; Johannes PAULMANN, Grenzüberschreitungen und Grenzräume. Überlegungen zur Geschichte transnationaler Beziehungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die Zeitgeschichte, in: Eckart CONZE/Ulrich LAPPENKÜPER/Guido MÜLLER (Hg.), Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin, Köln/Weimar/Wien 2004, S. 169–196.

3 Vgl. stellvertretend für die Vielzahl einschlägiger Publikationen nur: Christiane EISENBERG, Kulturtransfer als historischer Prozess. Ein Beitrag zur Komparatistik, in: Hartmut KAELBLE/Jochen SCHRIEWER (Hg.), Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt a.M./New York 2003, S. 399–417; Michel ESPAGNE, Jenseits der Komparatistik. Zur Methode der Erforschung von Kulturtransfers, in: Europäische Kulturzeitschriften um 1900 als Medien transnationaler und transdisziplinärer Wahrnehmung, in: Ulrich MÖLK/Susanne FRIEDE (Hg.), Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen, Philologisch-Historische Klasse Folge 3, Bd. 273, Göttingen 2006, S. 7–32. Das Transfermodell stellt mit seiner Fokussierung auf identifizierbare Einzelakteure und auf deren bewusste Auswahl relevanter Wissensbestände eine Alternative zum im bildungshistorischen Kontext häufig verwendeten Diffusionsmodell oder auch zum Konzept des »Borgens« dar (vgl. hierzu beispielsweise Jürgen SCHRIEWER/Marcelo CARUSO, Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung: Konzepte und Ansätze historischer Institutionalisierungsforschung, in: Jürgen SCHRIEWER/Marcelo CARUSO (Hg.), Nationalerziehung und Universalismethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung, Leipzig 2005 (Comparativ 15/1), S. 7–30; Gita STEINER-KHAMSI (Hg.), The Global Politics of Educational Borrowing and Lending, New York 2004).

Fall von Lehrplänen oder Seminarordnungen – auch schriftlich fixiert waren und normativen Anspruch hatten. Außerdem waren Wissenschaftstransfers, nicht nur im kolonialen Kontext, sehr häufig in größere Zusammenhänge eines Wissenstransfers eingebettet⁴. Deswegen liegt es nahe, neben dem kultur- auch einen wissenshistorischen Zugang zu wählen⁵. Mehrere der folgenden Beiträge greifen entsprechende Fragestellungen auf, etwa nach den Medien des Wissenstransfers im Bildungssektor, nach den versteckten Zielen der Akteure und nach den transferierten Wissenstypen wie Plänen, Modellen, Anleitungen oder Fertigkeiten. Diese zuletzt genannten Kategorien spielen zwar seit jeher eine wichtige Rolle in der Bildungsgeschichtsschreibung, doch die Rekonstruktion der jeweiligen argumentativen Praktiken, in denen sie ihren Ort hatten, kam oft zu kurz.

Die im vorliegenden Band gesammelten Fallstudien thematisieren Bildungstransfers, indem sie Bildungsorganisationen, Bildungsakteure, Bildungsideen, Bildungsziele, -inhalte und -methoden, Bildungssysteme, die kulturellen und sozialen Voraussetzungen von Bildung sowie den Bildungsbegriff selbst (und dessen jeweilige religiöse, politische oder wissenschaftliche Begründung) analysieren. Im Folgenden soll der gemeinsame Ertrag unserer Untersuchungen mit Blick auf die aktuelle Forschungsdiskussion kurz zusammengefasst werden. Um Schneisen in die Vielzahl an Themen und Zugängen zu schlagen, geschieht dies ausgehend von drei übergreifenden Themenfeldern: 1. Bildungsorganisation und -akteure; 2. Ideologien und Diskurse im Bildungssektor sowie 3. raumbezogene Aspekte der Bildungsgeschichte.

Organisation und Akteure

Transferprozesse bzw. Kommunikationsvorgänge im Bildungsbereich beziehen sich einerseits auf intellektuelle Gehalte, die in ihrer Gesamtheit die jeweils für eine Kultur oder Gesellschaft spezifische »Bildung« ausmachen. Unablösbar davon geht es aber stets auch um die organisatorischen Formen, in denen diese Bildung vermittelt werden soll. Die theoretische Reflexion hierüber fand im Rahmen der Pädagogik statt, die in der Ideengeschichte des langen 19. Jahrhunderts einen wichtigen Platz einnahm, auch wenn sie erst mit starker Verzögerung gegenüber anderen Wissenschaftsdisziplinen

4 Vgl. zu diesem in bildungsgeschichtlichen Kontexten noch vergleichsweise wenig erprobten Ansatz: Veronika LIPPARDT/ David LUDWIG, Wissens- und Wissenschaftstransfer, in: Europäische Geschichte Online (EGO), hg. v. Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2011-09-28. URL: <<http://www.ieg-ego.eu/lipphardt-ludwig-2011-de>>; URN: urn:nbn:de:0159-2011081833 [2012-05-20], S. 28–30.

5 Zum Verhältnis der beiden Transferformen vgl. ebd., S. 38.

zu einer eigenständigen Institutionalisierung fand⁶. Die folgenden Fallstudien rekonstruieren zwar auch immer wieder zeitgenössische Diskurse über die Gestaltung des Unterrichts hinsichtlich der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs. In erster Linie geht es aber um die Diskussion von Organisationsmodellen für den Schulunterricht, für die gesamte Struktur der Bildungseinrichtungen sowie für die Ausbildung von Lehrpersonal und wissenschaftlichem Nachwuchs.

Die Frage nach den Strukturen, dem Aufbau und der Organisation von Bildungseinrichtungen wurde seit dem »Cultural Turn« auch von Seiten der Bildungsforschung zuweilen vernachlässigt⁷. Sie bleibt aber ein zentrales Element für die Analyse transnationaler Bildungsräume in historischer Perspektive. Bildungsinstitutionen, die in unterschiedlichen Gesellschaften gleiche oder ähnliche Funktionen einnahmen – etwa die Ausbildung von Schullehrern oder von Geistlichen –, waren teilweise bereits im nationalen Rahmen auf eine stark unterschiedliche Art und Weise organisiert⁸. Umso mehr gilt dies, sobald sich die Perspektive über nationalstaatliche Grenzen hinaus erweiterte⁹. Die Zunahme an transnationalen Kommunikationsmöglichkeiten und -gelegenheiten im Verlauf des 19. Jahrhunderts legte es führenden Akteuren im Bildungssektor nahe, sich über Alternativen zu informieren. Teilweise kehrte sich die Wirkungsrichtung auch um, und man präsentierte die eigenen Modelle werbend im internationalen Rahmen oder strebte sogar, oft unter asymmetrischen Machtverhältnissen, nach ihrer Implementierung in einem fremden kulturellen Kontext¹⁰.

Die primäre Frage der Bildungshistoriker lautet denn auch nicht mehr, ob organisatorische Innovationen im Bildungsbereich national oder international gesteuert werden bzw. wurden¹¹. Vielmehr hat sich bei Forschern mit

6 Vgl. nur Jürgen SCHRIEWER/Edwin KEINER, *Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany*, in: *Comparative Education Review* 36, (1992), H. 1, S. 25–51.

7 Eine wegen der gewählten transnationalen Perspektive gewinnbringende Ausnahme bildet Marcelo CARUSO, *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*, Frankfurt a.M. u.a. 2010.

8 Vgl. etwa Johannes WISCHMEYER, *Protestantische Katechetik. Institutionelle Kontexte und wissenschaftliche Profile im langen 19. Jahrhundert*, in: Bernd SCHRÖDER (Hg.), *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft*, Tübingen 2009, S. 51–85 (PThGG 8).

9 Vgl. die Beiträge von Francesco Marin und Johannes Wischmeyer im vorliegenden Band.

10 Vgl. die Beiträge von Klaus Dittrich und Bettina Severin-Barboutie im vorliegenden Band.

11 Vgl. Winfried BÖTTCHER/Elmar LECHNER/Walter SCHÖLER (Hg.), *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder*, Frankfurt a.M. u.a. 1992 (*Bildungsgeschichte und europäische Identität* 1); John W. MEYER/Francisco O. RAMIREZ, *Die globale Institutionalisierung der Bildung*, in: John W. MEYER, *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, hg. v. Georg KRÜCKEN, Frankfurt a.M. 2005, S. 212–234. Grob vereinfacht, stehen den Verfechtern eines funktionalen Verständnisses von Bildung, die deren nationale Orientierung betonen, die Vertreter einer Internationalisierung von Bildung entgegen, die die Dominanz glo-

transnationaler Perspektive die Vorstellung einer Internationalisierung von Bildung sowie vom Zusammenspiel nationaler und internationaler Faktoren und Einflüsse auf Bildungsentwicklungen durchgesetzt¹².

Vor allem zwei Fragen bleiben wichtig: 1. Variierte die internationale Beeinflussung je nach Bildungsinhalten oder -stufen? Diese Frage wurde in den letzten Jahren insbesondere hinsichtlich der Lehrerausbildung, der Bildungsinhalte und -methoden, der unterschiedlichen Bildungsstufen sowie der Rolle internationaler Organisationen diskutiert. 2. Wie gestaltete sich das Verhältnis von Einzelpersonen, etablierten und neugeschaffenen, staatlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen im Transferprozess? Im Folgenden sollen einige weiterführende Ansätze zu diesen Fragestellungen kurz beleuchtet werden; insgesamt bestehen in empirischer Hinsicht allerdings noch große Forschungsdesiderate.

Vor allem zum Thema der Lehrerausbildung liegen inzwischen einige Studien vor, die in besonderer Weise die Ambiguität dieser zentralen gesellschaftlichen Institution widerspiegeln: Die Lehrerausbildung war einerseits stark von nationalen Interessen und Forderungen geprägt¹³, andererseits kam es hier auch zu bedeutsamen Transfer- und Aneignungsprozessen über Ländergrenzen hinweg. Der Beitrag von Francesco Marin im vorliegenden Band zeigt am Beispiel der Rezeption der deutschen Lehrerausbildung in Italien, wie wichtig die Beobachtung und Aneignung organisatorischen Wissens über nationale Grenzen hinweg sein konnte. Die Frage ist auch im kolonialen Kontext von besonderem Interesse. Dort manifestierten sich der Wille zum Transfer von Ausbildungsstrukturen und zugleich dessen Grenzen, wie neben den Arbeiten von Fanny Colonna¹⁴ der Beitrag von Esther Möller zu französischen Lehrern an Schulen im Libanon zeigt. Bezüglich der Ausbil-

baler Entwicklungen gegenüber nationalen Entscheidungen proklamieren. Meyer präsentiert darüber hinaus den von ihm verfochtenen Neoinstitutionalismus als Theorie, die die skizzierten Gegenpositionen überwinden könne.

- 12 Eckhardt FUCHS, Bildungsgeschichte als internationale und Globalgeschichte. Einführende Bemerkungen, in: Eckhardt FUCHS (Hg.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg 2006, S. 7–25; Marcelo CARUSO/Heinz-Elmar TENORTH, »Internationalisierung« vs. »Globalisierung«. Ein Versuch der Historisierung. Zur Einführung in den Band, in: Marcelo CARUSO/Heinz-Elmar TENORTH (Hg.), *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/Comparing educational Systems and Semantics*, Frankfurt a.M. 2002, S. 13–32; Andreas HOFFMANN-OCON/Sylvia KESPER-BIERMANN, Das lange 19. Jahrhundert. Eine Epoche der Bildungsgeschichte?, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 17 (2011), S. 179–200, hier S. 189–193.
- 13 Willem FRIJHOFF, Universität und Ausbildung. Historische Bemerkungen zu einem europäischen Vergleich, in: Lothar JORDAN/Bernd KORTLÄNDER (Hg.), *Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kultur und Wissenstransfer*, Tübingen 1995, S. 261–275, hier S. 262; speziell zu Frankreich siehe z.B. Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e–XX^e siècles)*, Paris 2007.
- 14 Fanny COLONNA, *Instituteurs algériens 1883–1939*, Paris 1975; zu den Schwierigkeiten von Lehrerausbildungen in postkolonialen Gesellschaften vgl. beispielsweise Theodor HANF, Erzie-

derung von Lehrern in der kolonialen Bildung besteht noch ein großes Forschungsdefizit, insbesondere in komparativer Perspektive.

Ein weiteres aktuelles Forschungsfeld wurde durch das Postulat der Internationalisierung von Bildungsinhalten und -methoden eröffnet¹⁵. Was sorgfältige historische Perspektivierung und empirische Breite angeht, überzeugen hier insbesondere die Studien von Jürgen Schriewer, Marcelo Caruso¹⁶ und Jana Tschurenev¹⁷ zur weltweit adaptierten Bell-Lancaster-Methode, nach der ältere, erfahrene Schüler jüngere unterrichten sollten. Die Überlegung, die internationale Dimension von Bildung auch auf die Bildungsinhalte zu übertragen und beispielsweise anhand des Unterrichtsfachs Weltgeschichte zu konkretisieren, ist allerdings noch in den Anfängen begriffen¹⁸.

Was die unterschiedlichen Bildungstufen von der Grundschule über die Sekundarschule bis zur Universität betrifft, sind in transnationaler historischer Perspektive insbesondere die Hochschulen untersucht worden. Die Pionierarbeiten von Paul Windolf¹⁹ und Detlef K. Müller, Fritz K. Ringer und Brian Simon²⁰ zu Universitäten in Europa und den USA gehen zwar über die Betrachtung eines einzelnen nationalen Systems hinaus, ihre Analysen bleiben aber vergleichend und berücksichtigen nicht die gegenseitige Beeinflussung der Universitätsstrukturen der untersuchten Länder. Frijhoff²¹ geht darüber hinaus: Auch wenn er viele Parallelen in der Entwicklung der nationalen europäischen Universitätssysteme sieht, plädiert er für die deutlichere Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Systemen,

hungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanon, Bielefeld 1969 (Freiburger Studien zu Politik und Gesellschaft überseeischer Länder 5).

- 15 Vgl. etwa die Beiträge zur internationalen Rezeption des pädagogischen Herbartianismus im 19. Jahrhundert in: Rotraud CORIAND (Hg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?*, Bad Heilbrunn/Obb. 2003; zur Projektmethode: María del MAR DEL POZO ANDRÉS, *The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939*, in: PH 45 (2009), S. 561–584.
- 16 Marcelo CARUSO, *An der Schwelle zur Internationalisierung. Rezeption und Variation der Bell-Lancaster-Methode am Beispiel Kolumbiens (1820–1844)*, in: Eckhardt FUCHS (Hg.), *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg 2006, S. 231–252.
- 17 Jana TSCHURENEV, »Pathsalas into Schools«: *Das monitorial System of Education in Bengalen (ca. 1815–35)*, in: *Jahrbuch Historische Bildungsforschung* 16 (2011), S. 11–38; vgl. auch den Beitrag im vorliegenden Band.
- 18 Siehe die Beiträge in Eckhardt FUCHS/Matthias MIDDELL (Hg.), *Teaching World History*, Leipzig 2006 (Comparativ 16/1); vgl. auch Sven PFLEFKA, *Zwischen nationaler Gewissheit und transnationalen Hoffnungen. Geschichtsdidaktisches Denken dies- und jenseits der nationalen Kategorie in der Spätphase des Wilhelminischen Kaiserreiches und in der Weimarer Republik*, Idstein 2011 (Schriften zur Geschichtsdidaktik 27).
- 19 Paul WINDOLF, *Die Expansion der Universitäten 1870–1985. Ein internationaler Vergleich*, Stuttgart 1990.
- 20 Detlef K. MÜLLER/Fritz K. RINGER/Brian SIMON, *The Rise of the modern educational System. Structural Change and social Reproduction 1870–1920*. Cambridge 1987.
- 21 FRIJHOFF, *Universität und Ausbildung* (wie Anm. 13).

die er an fünf Gegensatzpaaren festmacht²². Wie wichtig dennoch die gegenseitige Perzeption und Rezeption unterschiedlicher Universitätssysteme auf der Ebene einzelner Wissenschaftsdisziplinen war, ist in jüngerer Zeit ebenfalls vor allem anhand der amerikanisch-deutschen Beziehungen untersucht worden²³.

Neben Staaten und Individuen hat die Forschung in der letzten Zeit auch internationale Organisationen als wichtige Akteure von Bildungspolitik identifiziert. Ein neoinstitutionalistischer Ansatz, der von der zentralen Bedeutung internationaler Organisationen für die globale Durchsetzung bestimmter Bildungsziele, -inhalte und -methoden ausgeht, ist bisher vor allem in den Politik- und Sozialwissenschaften rezipiert und unter dem Schlagwort des »edukativen Multilateralismus« in die aktuelle Forschung einbezogen worden. Eckhardt Fuchs und Jürgen Schriewer plädieren für eine Stärkung dieses Ansatzes auch in der historischen Bildungsforschung und präsentieren erste Fallbeispiele²⁴. Die von Eckhardt Fuchs an anderer Stelle gezeigte Bedeutung der Weltausstellungen²⁵ kann der Beitrag von Klaus Dittrich im vorliegenden Band bestätigen und erweitern, was die Rezeption nationaler Bildungsdiskurse betrifft. Mehrere Beiträge im vorliegenden Band machen gleichzeitig deutlich, dass der internationale Austausch über Bildungsmodelle nicht von Funktionären der staatlichen Kultusverwaltungen monopolisiert wurde, sondern dass nach wie vor auch Mitwirkungsspielräume für Praktiker und private Akteure bestanden. Insofern unterlagen die transnationalen Bildungsräume nicht einer nivellierenden Professionalisierung, wie dies im selben Zeitraum in anderen Bereichen geschah²⁶.

Bei der Betrachtung organisatorischer Aspekte des Bildungswesens sind nicht nur die offiziellen, oft mehr oder weniger normativ geregelten Strukturen der Bildungseinrichtungen wie deren Hierarchie, Budgetierung, die Rekrutierungsmechanismen des Lehrpersonals etc. von Interesse. Ebenso bedeutsam sind informelle Strukturen wie etwa die Protegierung der Schulen durch Mitglieder gesellschaftlicher Führungsschichten oder Netzwerke von

22 »Gesamtsystem versus binäres System«, »Ausbildung versus Forschung«, »Grundwissen versus Fachwissen«, »Zentralverwaltung versus universitäre Autonomie« und »Institutionelle Unizität versus Multiplizität«.

23 Hierzu vgl. den Beitrag von Johannes Wischmeyer im vorliegenden Band und die dort genannte Literatur.

24 Vgl. Eckhardt FUCHS, Der Völkerbund und die Institutionalisierung transnationaler Bildungsbeziehungen, in: ZGW 54 (2006), S. 888–899, sowie die Aufsätze von Eckhardt Fuchs, Anja Jakobi, Jürgen Schriewer und Markus Maruer in: Eckhardt FUCHS/Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Internationale Organisationen als Global Players in Bildungspolitik und Pädagogik, Weinheim 2007 (Zeitschrift für Pädagogik 52/2).

25 Eckhardt FUCHS, Räume und Mechanismen der internationalen Wissenschaftskommunikation und Ideenzirkulation vor dem Ersten Weltkrieg, in: IASL 27 (2002), S. 125–143.

26 Für das Beispiel der Diplomatie siehe Jürgen OSTERHAMMEL, Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts, München 2009, S. 712–716.

Absolventen²⁷. Die zuletzt genannten, ›weichen‹, aber oft für die Entwicklung der Bildungseinrichtungen überaus wichtigen Organisationselemente waren stark von den jeweiligen lokalen und nationalen Bedingungen abhängig und konnten nicht im gleichen Maße zum Gegenstand transferorientierter Expertenkommunikation werden wie die normativen Regelwerke, in denen man die Elemente des eigenen und fremder Bildungssysteme beschrieb. Sie reflektieren aber gerade im kolonialen Kontext häufig eine weitere, unhintergebar transnational akzentuierte Ebene von Bildungseinrichtungen.

Ideologien und Diskurse

Ideale Zielsetzungen spielen in der Bildung von jeher eine wichtige Rolle. Da Bildung nie neutral ist, sondern immer bestimmte Ziele verfolgt, liegen Ideale und Ideologie aber nah beieinander und waren und sind nicht immer leicht voneinander zu unterscheiden. Bildungseinrichtungen wurden stets als privilegierte Orte für die Verbreitung beider Aspekte wahrgenommen. Sie sind aufgrund der intensiven Begegnung zwischen schutzbefohlenen und empfänglichen Minderjährigen auf der einen Seite und – in der Regel von staatlichen Institutionen ausgebildeten – Lehrern auf der anderen Seite besonders anfällig für den instrumentellen Einsatz politischer, sozialer und religiöser Ideen²⁸. Die Auseinandersetzungen mit Ideologien, die schon in begrenzten Bildungsräumen wie der Stadt, der Region oder der Nation bedeutsam ist, erhält in der transnationalen Dimension oft noch eine besondere Brisanz. Hier werden ideologische Prinzipien entweder verstärkt oder entkräftet, sie werden durch den Transfer verändert oder ad absurdum geführt, wie Beispiele aus dem kolonialen Bildungswesen zeigen²⁹. Im langen 19. Jahrhundert speiste sich die ideologische Einstellung von Bildungsfunktionären stets aus einer Mischung religiöser, politischer und wissenschaftlicher Argumente.

27 Vgl. hierzu Esther MÖLLER, ›Not for School but for Life We Learn?‹ Alumni Associations of Lebanese Students at French Schools, 1930s–1940s, in: Julia HAUSER/Christine LINDNER/Esther MÖLLER (Hg.), *Entangled Education. Foreign, National and Local schools in Ottoman Syria and Mandate Lebanon* (erscheint 2013).

28 Vgl. Detlev GAUS, Dimensionen und Funktionen des Bildungsbegriffs im langen 19. Jahrhundert. Zur Begriffsgeschichte und Begriffsverwendung eines deutschen Synkretismus, in: Anja WILHELM (Hg.), *Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa (19. Jahrhundert)*, Wiesbaden 2011, S. 15–37, hier S. 27f., 33; Bernd ZYMEK, Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung, in: Dietrich BENNER/Heinz-Elmar TENORTH (Hg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext*, Weinheim/Basel 2000 (ZP.B 42), S. 92–113, hier S. 100.

29 So propagierten die Lehrer in den Kolonien Mündigkeit als ein Bildungsideal, das die einheimischen Schüler aber nie erreichen sollten. Vgl. Alice L. CONKLIN; Julia CLANCY-SMITH, Introduction. *Writing Colonial Histories*, in: *French Historical Studies* 27 (2004), H. 3, S. 497–505.

Jene drei Konstituanten moderner Bildungsdiskurse zeichnen sich allesamt dadurch aus, dass sie Positionalität und damit Differenzbewusstsein und die Neigung zu Konfliktverhalten befördern. Dieses Potential für Kontroversen gilt es bei der Untersuchung von Bildungsräumen zu berücksichtigen; letztere präsentieren sich nämlich immer wieder auch als von Spannungen und teilweise radikalen Auseinandersetzungen gekennzeichnet.

Wie die Forschung der letzten Jahre deutlich macht, hat sich die Frage von Ideologie in der Bildung seit der Aufklärung vor allem an dem (oft nur scheinbaren) Gegensatz zwischen religiösen und säkularen Denkern, Ideen und Institutionen entzündet. Besonders deutlich lässt sich dies im Frankreich der Dritten Republik beobachten, wo sich der Disput zwischen den Vertretern der katholischen Kirche und denjenigen des Laizismus insbesondere in der Frage der Bildung entlud³⁰. Diese Konflikte wurden oft auch auf die Kolonien übertragen, wo sich die Vertreter der unterschiedlichen Wertvorstellungen ähnlich wie im »Mutterland« entzweiten oder – den Umständen geschuldete – neue Allianzen eingingen³¹. Aber auch innerhalb der einzelnen christlichen Konfessionen entwickelten sich, wie der Beitrag von Johannes Wischmeyer im vorliegenden Band zeigt, widerstreitende Positionen, die – ideologisch überhöht und zum Teil mit enger Bindung an politische Ideologien – auch in Bildungsfragen klare Freund-Feind-Strukturen etablierten und im internationalen Kontext durchzusetzen versuchten.

Eine politische Ideologie, die lagerübergreifende Verbindungen stiftete, war seit dem frühen 19. Jahrhundert der Nationalismus, der, mit sehr unterschiedlichen Spielarten, von Bildungsvertretern propagiert wurde und seinerseits die Schulen als Hort und Medium seiner Verbreitung und Verfestigung benötigte³². Unterschiedlich akzentuierte Leitbilder von Wissenschaft und Bildung wurden im Interesse einer »Nationalerziehung« gegeneinander in Stellung gebracht. Die zunehmende Verwissenschaftlichung der Pädagogik trug zu dieser Entwicklung bei³³. Zum Nationalismus kamen im Laufe

30 Jacques OUZOUF/Mona OUZOUF, *La République des instituteurs*, Paris 1992, S. 134f.; Mona OUZOUF, *L'École, l'Église et la République (1871–1914)*, Paris 1982, S. 13; Maurice AGULHON, *La République. L'élan fondateur et la grande blessure (1880–1923)*, Paris 1990, S. 39–42; zur Situation in Deutschland bzw. England vgl. Manuel BORUTTA, *Antikatholizismus. Deutschland und Italien im Zeitalter der europäischen Kulturkämpfe*, Göttingen 2010 (Bürgertum NF 7), S. 315–329; John T. SMITH, *A Victorian Class Conflict? Schoolteaching and the Parson, Priest and Minister, 1837–1902*, Portland 2009.

31 James P. DAUGHTON, *An Empire divided. Religion, Republicanism, and the Making of french Colonialism, 1880–1914*, Oxford 2006, S. 5.

32 Für das Osmanische Reich siehe beispielsweise Cevat KARA, *Menschlichkeit, Wohlfahrt und Gesundheit als Ideale spätosmanischer Bildung (1876–1918). Zwischen Humanismus und staatspolitischem Kalkül*, in: Marianne HEIMBACH-STEINS/Rotraud WIELANDT (Hg.), *Was ist Humanität? Interdisziplinäre und interreligiöse Perspektiven*, Würzburg 2008, S. 283–299.

33 Jürgen SCHRIEWER/Marcelo CARUSO (Hg.), *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*, Leipzig 2005 (Comparativ 15/1).

des 19. und 20. Jahrhunderts mit dem Kommunismus und dem Faschismus zwei Ideologien, die stark auf die Instrumentalisierung von Bildung setzten. Lehrenden und Lernenden gelang es allerdings zuweilen, sich einer übermäßigen ideologischen Durchdringung zu widersetzen und in inhaltlicher und methodischer Hinsicht Widerstand zu leisten³⁴.

In der Begegnung mit den außereuropäischen Gebieten, die seit der Neuzeit immer stärker in kolonialer Abhängigkeit von verschiedenen europäischen Staaten standen, führte der Transfer von Bildungsinhalten und -systemen oft unmittelbar zu einer Ideologisierung, da die einheimischen Formen und Inhalte von Bildung per se als minderwertig und gegenüber der europäischen Bildung als reformbedürftig angesehen wurden. Dies gilt auch dort, wo europäische Bildung aus einer durchaus selbstbewussten Perspektive und in eigener Initiative importiert wurde, wie der Beitrag Mustafa Gencers im vorliegenden Band zeigt. Von den kolonialen Regierungen wurden Schulen und Hochschulen demgegenüber oft bewusst als Orte sowohl der Indoktrinierung als auch der Rekrutierung loyaler Beamter konzipiert³⁵. Allerdings macht die Forschung seit längerem zu Recht darauf aufmerksam, dass einheimische Lehrer in kolonialen Bildungseinrichtungen und deren Absolventen nicht blind die Curricula und Methoden anwendeten, sondern eigenständig selektierten, was sie weitervermittelten³⁶. Bildungsfunktionäre in den europäischen Staaten und insbesondere in den Kolonien entwickelten als Reaktion darauf eine Vorstellung von Erziehung, die explizit antikolonial und antiimperialistisch angelegt war, aber in der Konsequenz manchmal ihrerseits zu einer Ideologisierung der Bildungsinhalte und -strukturen führte³⁷.

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang der Diskurs der Zivilisierungsmission. Dieser beinhaltete eine klare Vorstellung von einer Hierarchie der Kulturen, innerhalb derer die europäischen Gesellschaften an der Spitze und die kolonialen auf der untersten Stufe der Leiter standen.

34 Vgl. beispielsweise die kulturellen und sprachlichen Aktivitäten der jüdischen Gemeinschaft in der Sowjetunion im 20. Jahrhundert, in: Kerstin ARMBORST-WEIHS, *Jüdisches kulturelles Leben in der Sowjetunion im Zeichen der Russifizierung*, in: Zaur GASIMOV (Hg.), *Kampf um Wort und Schrift. Russifizierung in Osteuropa im 19.–20. Jahrhundert*, Mainz 2012, S. 163–176.

35 Vgl. Nicola COOPER, *France in Indochina. Colonial Encounters*, Oxford/New York 2001, S. 38–40; Pierre VERMEREN, *La formation des élites par l'enseignement supérieur moderne au Maroc et en Tunisie au XX^e siècle. École, élite et pouvoir*, Paris 2002, S. 17–98; Pascal LE PAUTREMAT, *La politique musulmane de la France au XX^e siècle. De l'Hexagone aux terres d'Islam. Espoirs, réussites, échecs*, Paris 2003, S. 309–326.

36 Vgl. Gail P. KELLY, *Teachers and the Transmission of state Knowledge. A Case Study of colonial Vietnam*, in: Philip G. ALTBACH/Robert F. ARNOVE/Gail P. KELLY (Hg.), *Comparative Education*, New York 1982, S. 176–194.

37 Vgl. Harald FISCHER-TINÉ, *Vom Wissen zur Macht. Koloniale und »nationale« Bildungsmodelle in Britisch Indien, ca. 1781–1920*, in: Dietmar ROTHERMUND/Katrin PREISENDANZ (Hg.), *Süd-asien in der »Neuzeit«. Geschichte und Gesellschaft, 1500–2000*, Wien 2003, S. 90–109.

Seit dem späten 19. Jahrhundert betonten Vertreter der kolonialen Ideologie diese Idee und die Notwendigkeit, sie mithilfe der Bildungseinrichtungen zu vermitteln³⁸. Allerdings bezog sich die Idee von Zivilisierung vermittels Erziehung nicht nur auf die Kolonien, sondern die gleichen Zuschreibungen wurden auf regionale oder soziale Randgruppen in den europäischen Staaten angewandt³⁹. Die Verflechtung zwischen europäischen und außer-europäischen Kontexten nahm noch zu, indem in kolonialen Territorien die ökonomische oder intellektuelle Elite ihrerseits das Paradigma der Zivilisierungsmission zu Hilfe nahm, um marginalisierte Gruppen innerhalb der eigenen Gesellschaft zu diffamieren⁴⁰.

Räume

Die Kategorie »Raum« ist von der historischen Bildungsforschung seit einiger Zeit in mehrerer Hinsicht wieder verstärkt wahrgenommen worden⁴¹: Zum einen greift Raum als geographischer Parameter bei der Unterscheidung von regionalem, nationalem und transnationalem Handlungsmaßstab, ergänzt im vorliegenden Band durch die koloniale Dimension. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit den oft als Gegensatzpaar wahrgenommenen Polen »global« und »lokal« beziehungsweise das Phänomen des »Glokalen« als Synonym für die Rückwirkung globaler Prozesse auf lokale Zusammenhänge⁴². Zum anderen beinhaltet der Begriff »Raum« die Idee eines

38 Jürgen OSTERHAMMEL, *Europe, the »West« and the Civilizing Mission*, London 2006; Jürgen OSTERHAMMEL, »The great Work of Uplifting Mankind«. Zivilisierungsmission und Moderne, in: Boris BARTH/Jürgen OSTERHAMMEL (Hg.), *Zivilisierungsmissionen*, Konstanz 2005, S. 363–425.

39 Fanny COLONNA, *Educating Conformity in French Colonial Algeria*, in: Frederick COOPER/Ann Laura STOLER (Hg.), *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Berkeley u.a. 1997, S. 346–370; Michael MANN, »Torchbearers upon the Path of Progress«. Britain's Ideology of a »Moral and Material Progress« in India. An Introductory Essay, in: Harad FISCHER-TINÉ/Michael MANN (Hg.), *Colonialism as a Civilizing Mission. Cultural Ideology in British India*, London 2004, S. 1–26.

40 Vgl. Birgit SCHÄBLER, *Civilizing Others. Global Modernity and the Local Boundaries (French/German, Ottoman, and Arab) of Savagery*, in: Birgit SCHÄBLER/Leif STENBERG (Hg.), *Globalization and the Muslim World. Culture, Religion, and Modernity*, Syracuse/New York 2004, S. 3–29.

41 Eckhardt FUCHS/Christoph LÜTH, *Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive*, in: *Bildung und Erziehung* 61 (2008), S. 1–10.

42 Vgl. Roland ROBERTSON, *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit*, in: Ulrich BECK (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Frankfurt a.M. 1998, S. 192–220. In der historischen Bildungsforschung scheint dieser Begriff im Unterschied zur aktuellen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion (unter dem Stichwort »globales Lernen«) bisher nicht angewendet worden zu sein; vgl. dazu Klaus SEITZ, *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*, Frankfurt a.M. 2002; Christoph WULF, *Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Vielfalt in Zeiten der Glo-*

»sozialen Raums«, die das geografische Verständnis transzendiert. Anliegen des vorliegenden Bandes ist, mit dem Begriff des »Bildungsraums« die skizzierten verschiedenen Dimensionen der historiografischen Kategorie »Raum« miteinander in Beziehung setzen.

Der Begriff des »sozialen Raumes« geht insbesondere auf die Untersuchungen Pierre Bourdieus⁴³ und auf die an ihn anschließende Kulturosoziologie zurück⁴⁴. Bildungseinrichtungen sind Beispiele par excellence für sozialräumliche Arrangements: Insbesondere Schulen und Universitäten sind immer auch Orte, die soziale Formationen widerspiegeln und diese dabei oft festigen, manchmal aber auch erschüttern⁴⁵. Die Bildungseinrichtungen beherbergen überschaubare soziale Räume wie den Werkunterricht oder das Universitätsseminar, wo die eigentlichen produktiven Bildungsleistungen geschehen. In ihrer Offenheit für inhaltliche und formale Innovationen sind diese Organisationsformen stets auch Zeugen der Hybridisierungen, die sich infolge des Zustandekommens transnationaler Kommunikation ergeben.

Was die geografische Dimension betrifft, hat sich die Bildungsforschung im Einklang mit der historischen Wissenschaft allgemein in der jüngsten Zeit immer stärker vom Nationalstaat mit fest definiertem Territorium als alleinigem Referenzrahmen verabschiedet. Dieser besaß im 19. Jahrhundert zwar zentrale Bedeutung für die Bildungseinrichtungen, hat sich aber als allein bestimmende Größe für Untersuchungen zu Bildungseinrichtungen als zu eng herausgestellt⁴⁶. Diese Erweiterung hat sich zum einen in einem stärkeren Fokus auf die regionale Ebene manifestiert, wie dies Silvia Kesper-Biermann in ihrem Beitrag zu diesem Band und in anderen Studien am Beispiel Deutschlands programmatisch formuliert hat⁴⁷: Die Kultushoheit der deutschen Einzelstaaten ließ Konzentrationsprozesse im Bildungssektor kaum im nationalen Rahmen zu. Der deutsche Anteil an transnationalen Bildungsräumen ist also in den meisten Fällen zusätzlich anhand eines spezi-

balisierung, Bielefeld 2006, und (unter Bezugnahme auf Robertson) Henrik SIMOJOKI, *Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft* (Habil.) Tübingen 2012.

43 Vgl. z.B. Pierre BOURDIEU/Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de l'enseignement*, Paris 1970; Pierre BOURDIEU, *Sozialer Raum und Klassen*, in: Ders., *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*, übers. v. Bernd SCHWIBS, Frankfurt a.M. 1985, S. 9–46.

44 Martina LÖW, *Raumsoziologie*, Frankfurt a.M. 2001, S. 180f., stimmt Bourdieu in seiner Betonung des Einflusses sozialer auf physische Räume zu, kritisiert aber den fehlenden Rückbezug von physischen Räumen auf soziale Räume.

45 Vgl. Heinz-Elmar TENORTH, *Historische Bildungsforschung*, in: Bernhard SCHMIDT/Rudolf TIPPELT (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2010, S. 135–153, hier S. 135.

46 FUCHS, *Bildungsgeschichte* (wie Anm. 12), S. 7.

47 Vgl. Anm. 1; vgl. auch Heidemarie KEMNITZ/Heinz-Elmar TENORTH/Klaus-Peter HORN, *Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien*, in: ZP 44 (1998), S. 127–147.

fischen transregionalen Maßstabs zu untersuchen. Die Wechselwirkungen zwischen regionaler und transnationaler Ebene bereits im napoleonischen Zeitalter führt der Beitrag von Bettina Severin-Barboutie im vorliegenden Band vor Augen.

Oberhalb der Ebene des Staates hat sich in den letzten Jahren die transnationale Dimension als besonders fruchtbar erwiesen, um deutlich zu machen, dass Bildungspolitik und Bildungspraktiken, auch und gerade bereits im 19. Jahrhundert, über nationalstaatliche Grenzen hinweg funktionierten⁴⁸. Innerhalb Europas hat die Forschung diese Überschreitungen jüngst für den nordosteuropäischen Raum nachgewiesen⁴⁹. In besonderem Maße sind grenzüberschreitende Phänomene aber auch für die koloniale Bildung charakteristisch. Wie Fanny Colonna⁵⁰, James P. Daughton⁵¹, Almut Steinbach⁵², Julia Hauser⁵³, Esther Möller⁵⁴ und andere in ihren Veröffentlichungen zeigen, bildeten »Kolonie« und »Metropole« keine abgetrennten, sondern eng miteinander verflochtene Bildungsräume. Gleichzeitig, so haben jüngst die Beiträge von Nicola Cooper⁵⁵ und anderen im Anschluss an die Pionierarbeiten von Gail Kelly und Philip Altbach⁵⁶ gezeigt, wirkten in den kolonialen Bildungsräumen aber auch Praktiken und Strukturen, die bewusst von denen der Metropole abgrenzt wurden, um eine Assimilation und zu große Forderungen der kolonialen Gesellschaft nach gleichen Bildungsbedingungen zu unterdrücken – ein aussichtsloser Versuch, wie Arbeiten aus der Perspektive der indigenen Gesellschaften zeigen⁵⁷. Die Untersuchung von Marcelo

48 Siehe die Einleitung und alle Beiträge in Jürgen SCHRIEWER (Hg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt a.M. 2007 (Eigene und fremde Welten 2); aus aktueller soziologischer Perspektive vgl. Sabine HORNBERG, *Potential of the World Polity Approach and the Concept ›transnational educational Spaces‹ for the Analysis of new Developments in Education*, in: *Journal for Educational Research (Journal für Bildungsforschung Online)* 1 (2009), H. 1, S. 241–253.

49 Vgl. Anja WILHELM (Hg.), *Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa (19. Jahrhundert)*, Wiesbaden 2011.

50 Vgl. COLONNA, *Educating Conformity in French Colonial Algeria* (wie Anm. 39), S. 350.

51 Vgl. DAUGHTON, *An Empire divided* (wie Anm. 31).

52 Vgl. Almut STEINBACH, *Sprachpolitik im Britischen Empire. Herrschaftssprache und Integration in Ceylon und den Föderierten Malaiischen Staaten*, München 2009.

53 Vgl. Julia HAUSER, *Waisen gewinnen. Mission zwischen Programmatik und Praxis in der Erziehungsanstalt der Kaiserswerther Diakonissen in Beirut seit 1860*, in: *WerkstattGeschichte* 57 (2011), S. 9–30.

54 Vgl. Esther MÖLLER, *Elites as the Least Common Denominator. The Ambivalent Place of French Schools in Lebanon in the Process of Decolonization*, in: Jost DÜLFFER/Marc FREY (Hg.), *Trajectories of Decolonization*, London 2011, S. 94–109.

55 Vgl. Nicola COOPER, *Making Indo-China French: Promoting the Empire through Education*, in: Martin EVANS (Hg.), *Empire and Culture. The French Experience 1830–1940*, London 2004, S. 131–147.

56 Phillip G. ALTBACH/Gail P. KELLY (Hg.), *Education and Colonialism*, New York/London 1978.

57 Vgl. für den arabischen Raum VERMEREN (wie Anm. 35); Peter WIEN, *Who is ›Liberal‹ in 1930s Iraq? Education as a Contested Terrain in a Nascent Public Sphere*, in: Christoph SCHUMANN

Caruso⁵⁸ zur engen Verbindung von Alphabetisierungspolitik und Wahlrechtforderungen hat deutlich gemacht, dass sich der Beitrag der »Area Studies« als besonders fruchtbar erweisen kann, um die politische Dimension von Bildungsinitiativen zu erhellen. Mustafa Gencers Beitrag im vorliegenden Band zeigt bezüglich der osmanischen Rezeption deutscher Bildungsideen, dass Bildungspolitiker und -praktiker in Regionen, die unter starkem politischen und wirtschaftlichen Einfluss von außen standen, deutlich differenzierten zwischen Erziehungsideen und -praktiken, die sie akzeptierten und übernahmen und solchen, die sie ablehnten⁵⁹. In der Kommunikation zwischen den Repräsentanten nationalstaatlicher Bildungssysteme, die über bereits bestehende, relativ ähnliche Strukturen verhandelten, stand eher der Aspekt der Optimierung von Gesamtsystemen und bestimmten Institutionen im Vordergrund.

Durch den zeitgleich mit der Phase der Kolonisierung laufenden, aber auch daran anschließenden Prozess der Globalisierung schließlich kam es einerseits zur Universalisierung von Bildungsdiskursen. Gleichzeitig ist aber auch eine stärkere Ausdifferenzierung der Strukturen und Praktiken von Bildung und Ausbildung zu beobachten⁶⁰.

Die Geschichte des transnationalen kommunikativen Austauschs zum Thema Bildung in der Moderne ist in weiten Teilen noch zu schreiben. Sicher ist, dass dieser Austausch erheblichen Einfluss sowohl auf die Entwicklung der modernen nationalstaatlichen Bildungssysteme als auch auf die theoretische Konzeptualisierung von Bildung bzw. Erziehung als einer zentralen gesellschaftlichen Aufgabe gewann.

(Hg.), *Nationalism and Liberal Thought in the Arab East. Ideology and Practice*, London/New York 2010, S. 31–47; Osama ABI-MERESHED (Hg.), *Trajectories of Education in the Arab World. Legacies and Challenges*, London/New York 2010.

58 Marcelo CARUSO, *Literacy and Suffrage: the Politicisation of Schooling in postcolonial Hispanic America (1810–1850)*, in: PH 46 (2010), S. 463–478.

59 Vgl. auch Veronica OELSNER/Barbara SCHULTE, *Variationen des Anderen. Die Wahrnehmung ausländischer Bildungsmodelle in der argentinischen und chinesischen Modernisierungsdebatte im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert*, in: Barbara SCHULTE (Hg.), *Transfer lokalisiert: Konzepte, Akteure, Kontexte*, Leipzig 2006 (Comparativ 16/3), S. 44–67.

60 Vgl. Jürgen SCHRIEWER, *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zum Thema des Bandes*, in: Ders. (Hg.), *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*, Frankfurt a.M./New York 2007, S. 7–20, hier S. 10f.; Annette SCHEUNPFLUG, *Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2003), H. 2, S. 159–172; die nach wie vor unhintergehbare Rolle des Staates betont Roger DALE, *Globalization: A New World for Comparative Education?*, in: Jürgen SCHRIEWER (Hg.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt a.M. u.a. 2012, S. 87–109.

Sylvia Kesper-Biermann

Kommunikation, Austausch, Transfer

Bildungsräume im 19. Jahrhundert

1997 stellten Jutta Ecarius und Martina Löw fest, Raum sei »eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung«¹. Der von ihnen herausgegebene Sammelband bildete jedoch zusammen mit zahlreichen weiteren Veröffentlichungen seit dem Ende der 1990er Jahre den Auftakt zu einer Veränderung der Situation; der *spatial turn* erreichte auch die Geschichte von Erziehung und Bildung. Das zeigte sich unter anderem daran, dass die Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihre Jahrestagung 2001 unter das Thema »Die pädagogische Gestaltung des Raums« stellte². Wichtige Impulse gingen in diesem Zusammenhang von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und ihrer Analyse von Internationalisierungs- und Globalisierungsentwicklungen aus³. Auch die Geschichtswissenschaft entdeckte den Raum wieder; auch hier richtete sich das Interesse vornehmlich auf die Geschichte von Globalisierung und Transnationalisierung⁴. Auf dem Gebiet der Bildungsgeschichte ist es vor allem die Universitäts- bzw. Wissenschaftsgeschichte, die sich zum einen mit internationalen Transfer- und Rezeptionsprozessen im 19. und 20. Jahrhundert auseinandersetzt⁵. Zum anderen erörtert sie im Hinblick auf die Frühe Neuzeit intensiv die Möglichkeiten einer »Nutzbarmachung räumlicher Kategorien für die

-
- 1 Jutta ECARIUS/Martina LÖW, Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, in: Dies. (Hg.), Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse, Opladen 1997, S. 7–12.
 - 2 Vgl. den Sammelband Franz Josef JELICH/Heidemarie KEMNITZ (Hg.), Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität, Bad Heilbrunn 2003; einen Überblick über den Forschungsstand zu diesem Zeitpunkt gibt die Einleitung, S. 9–14.
 - 3 Vgl. den Forschungsüberblick bei Eckhardt FUCHS/Christoph LÜTH, Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive, in: Bildung und Erziehung 61 (2008), S. 1–9.
 - 4 Vgl. als aktuellen Forschungsüberblick Matthias MIDDELL, Der Spatial Turn und das Interesse an der Globalisierung in der Geschichtswissenschaft, in: Jörg DÖRING/Tristan THIELMANN (Hg.), Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften, Bielefeld 2008, S. 103–123.
 - 5 Z.B. Marc SCHALENBERG, Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des »deutschen Universitätsmodells« in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870), Basel 2002.

Bildungsgeschichte«, und zwar hier insbesondere auf regionaler Ebene⁶. Die Diskussionen verlaufen jedoch relativ isoliert voneinander vor allem innerhalb der jeweiligen Disziplinen bzw. Epochen; ein Dialog zwischen ihnen zeichnet sich nicht ab.

Ziel der folgenden Ausführungen ist es, die unterschiedlichen Ansätze und Perspektiven zu einem einheitlichen Konzept von »Bildungsräumen« zusammenzuführen und auf das 19. Jahrhundert anzuwenden. Zu diesem Zweck wird im ersten Teil zunächst eine Begriffsbestimmung von »Bildungsräumen« vorgenommen (I.1). Sodann folgt die Vorstellung unterschiedlicher Kategorien von Bildungsräumen (I.2). Der zweite Teil beschäftigt sich mit Kommunikation, Austausch und Transfer innerhalb und zwischen ihnen. Dabei geht es im Einzelnen um Formen und Phasen dieser Prozesse (II.1), um die daran beteiligten Akteure (II.2) sowie deren Motive und Ziele (II.3). Ein kurzes Fazit (III.) fasst die Ergebnisse zusammen.

I. Bildungsräume: Begriffsbestimmung und Kategorien

1. Begriffsbestimmung

Der Begriff »Bildungsraum« bzw. »Bildungsräume« hat momentan Konjunktur, wird jedoch in der öffentlichen wie in der (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskussion vielfach wenig reflektiert und in verschiedenen Zusammenhängen gebraucht⁷. Es lassen sich, legt man beispielsweise eine entsprechende Recherche im Internet zugrunde⁸, im Wesentlichen drei Verwendungsarten unterscheiden: Erstens dient »Bildungsraum« zur Bezeichnung geographischer Einheiten, vorwiegend auf regionaler Ebene, aber auch bezogen auf einzelne Städte, auf Staaten und nicht zuletzt auf den von der Europäischen Union als Zielvorgabe formulierten »Europäischen Bildungsraum«⁹. Zwei-

6 Thomas TÖPFER, *Bildungsgeschichte, Raumbegriff und kultureller Austausch in der Frühen Neuzeit. »Bildungslandschaften« zwischen regionaler Verdichtung und europäischer Ausstrahlung*, in: Michael NORTH (Hg.), *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuzeitforschung*, Köln u.a. 2009, S. 115–139, hier S. 116.

7 Ähnliches gilt für den Begriff der »Bildungslandschaft«, auf den später zurückzukommen sein wird. Vgl. Matthias ASCHE, *Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit – Überlegungen zum landsmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vormoderne*, in: Daniela SIEBE (Hg.), *»Orte der Gelahrtheit«. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reiches*, S. 1–44, hier S. 1–3.

8 Durchgeführt am 15.8.2011. Die Suche ergab 116.000 (Bildungsraum) bzw. 36.200 Treffer (Bildungsräume).

9 Vgl. u.a. die Pressemitteilung der Universitätsallianz Metropole Ruhr vom 8.9.2009 »Überall studieren im Bildungsraum Metropole Ruhr: Zulassung und Anerkennung von Leistungen erleichtert«, URL: <<http://idw-online.de/pages/de/news332371>> (15.08.2011); Lucien CRIBLEZ (Hg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, Bern 2008;

tens bezeichnet der Begriff alle Arten von Gebäuden und Institutionen, in denen Erziehung und Bildung vermittelt werden, angefangen von Kindertageseinrichtungen über Schulen bis hin zu Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen usw.¹⁰ Drittens schließlich geht es um virtuelle Bildungsräume, worunter insbesondere das Internet, aber auch verschiedene Formen von E-Learning verstanden werden. Die letztgenannte Form wird häufig als ein Entwicklungsschritt interpretiert, der die zuvor genannten Bildungsräume nicht nur ergänzt, sondern durch eine neue »Architektur des Wissens« ablöst¹¹. Christel Adick hat neuerdings vorgeschlagen, »transnationale Bildungsräume« als analytischen Forschungsbegriff für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft einzuführen¹². Er soll als Oberbegriff für drei Aspekte von Transnationalisierung dienen, nämlich transnationalen Konvergenzen als weltweiten Ähnlichkeiten und Angleichungen vor allem von Bildungssystemen und -abschlüssen, *transnational education* als Entstehung staatenübergreifender Bildungsorganisationen und Bildungsgänge sowie transnationaler Bildungsräume im engeren Sinne als vorwiegend durch Transmigration hervorgerufene »lebensweltliche Verknüpfung grenzüberschreitender Beziehungen und Sozialisationsprozesse«. Adick nimmt diese Definition bzw. Präzisierung vor, um ein »kohärentes und abgrenzbares Forschungsgebiet«¹³ formulieren zu können. Dieses orientiert sich an den auf die Gegenwart bezogenen Erkenntnisinteressen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Die historische Dimension der genannten Prozesse findet deshalb nur am Rande Berücksichtigung.

Die folgenden Überlegungen gehen von der Annahme aus, dass sich »Bildungsraum« bzw. »Bildungsräume« auch als Konzept für die Historische Bildungsforschung bzw. die Bildungsgeschichte fruchtbar machen lässt¹⁴. Dazu ist der Begriff jedoch nicht so eng wie bei Adick zu definieren, weil bewusst

zum europäischen Bildungsraum das Arbeitsprogramm der EU-Bildungsminister zur strukturierten europäischen Bildungszusammenarbeit vom 12. Mai 2009, URL: <http://www.na-bibb.de/uploads/publikationen_programm_lebenslanges_lernen/na_einleger_ebp_05_web.pdf> (15.08.2011).

- 10 Z.B. Angelika VON DER BEEK, *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*, Weimar u.a. 2006.
- 11 Z.B. Michael SCHEIBEL, *Architektur des Wissens. Bildungsräume im Informationszeitalter*, München 2008.
- 12 Zum Folgenden Christel ADICK, *Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*, in: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 11 (2005), S. 243–269, bes. die Tabelle auf S. 247.
- 13 Ebd., S. 263.
- 14 Die folgenden Überlegungen sind gemeinsam mit Eckhardt Fuchs entwickelt und zuerst im April 2008 auf der Tagung »Bildungsräume im 19. Jahrhundert« in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, vorgestellt worden. Erste Ergebnisse sind veröffentlicht in Eckhardt FUCHS u.a. (Hg.), *Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. Regionen in der deutschen Staatenwelt*, Bad Heilbrunn 2010.

ein breites Spektrum von Räumen verschiedener Qualität und Reichweite erfasst werden soll: Bildungsräume umfassen sämtliche Ebenen des Bildungswesens, also gleichermaßen Universitäten, Schulen und andere Formen bzw. Institutionen der Bildungsvermittlung. Sie können lokale Räume von Erziehung, regionale, nationale und transnationale Räume sein. Dadurch wird es möglich, die Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen und zwischen unterschiedlichen Raumtypen in den Blick zu nehmen. Wechselwirkungen traten beispielsweise dann auf, wenn ein Hochschul- oder Schullehrer eine Reise zu einer Bildungsanstalt im Ausland unternahm, die dort gesammelten Erkenntnisse zu Hause, etwa in einer Fachzeitschrift mit regionaler Ausrichtung veröffentlichte und eventuell einiges in der eigenen Anstalt umsetzte. Berichte über pädagogische Erfahrungen in der eigenen Schule oder Hochschule auf regionalen oder internationalen Zusammenkünften von Experten wären ein anderes Beispiel. Die Konzentration auf das recht gut abgrenzbare Feld von Bildung und Erziehung erlaubt es, die verschiedenen Ebenen, Formen und Funktionen der Beziehungen zwischen ihnen sowie die daran beteiligten Akteure zu analysieren.

In diesem Punkt geht das Konzept der Bildungsräume über die vor allem im Rahmen der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichtsforschung diskutierte Kategorie der »Bildungslandschaft« hinaus¹⁵. Diese bezieht sich, wenn auch noch nicht abschließend und einheitlich konzeptualisiert, in erster Linie auf geographische Einheiten von mittlerer Ausdehnung, die sich mit territorialen Grenzen decken, sie aber auch über- oder unterschreiten konnten¹⁶. So wird von einer mitteldeutschen Bildungslandschaft, einer Bildungslandschaft des Ostseeraums oder Ostschwabens gesprochen¹⁷. Als konstituierende Merkmale gelten die Konzentration bzw. Verdichtung von Bildungseinrichtungen¹⁸, »geteilte politische, kulturelle oder konfessionelle

15 Ausgehend von Notker HAMMERSTEIN/Anton SCHINDLING, *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*, München ²1999 (Enzyklopädie deutscher Geschichte 30), S. 3–36: »Die Bildungslandschaften des Reiches 1650 bis 1800«. Vgl. zur Begriffsgeschichte ASCHE, *Bildungslandschaften* (wie Anm. 7) und den Überblick bei Thomas TÖPFER, *Gab es »Bildungslandschaften« im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands*, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 9 (2006), S. 101–112.

16 Vgl. TÖPFER, *Bildungsgeschichte* (wie Anm. 6), S. 118; ASCHE, *Bildungslandschaften* (wie Anm. 7), S. 6f.

17 Dirk ALVERMANN u.a. (Hg.), *Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraums*, Berlin 2007; Thomas TÖPFER, *Die Leucorea am Scheideweg. Der Übergang der Universität Wittenberg an das albertinische Kursachsen 1547/48. Eine Studie zur Entstehung der mitteldeutschen Bildungslandschaft*, Leipzig 2004; Rolf KIESSLING, *Gymnasien und Lateinschulen. Bemerkungen zur Bildungslandschaft Ostschwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung*, in: *Jahrbuch des Historischen Vereins Dillingen* 100 (1999), S. 243–270.

18 Vgl. ASCHE (wie Anm. 7), S. 14, unter Verweis auf Rudolf Kießling.

Bedingungen¹⁹ einer Region, bzw. »konfessionelle Einheitlichkeit, eine gemeinsame Rechtstradition, gemeinsame kulturelle Prägung, intensive Kommunikation und Migration von Gelehrten und Studenten innerhalb eines Gebietes/Raumes, aber wahrscheinlich auch vergleichbare Rekrutierungsvoraussetzungen und -verfahren in den jeweiligen Regionen für die Absolventen der Universitäten«²⁰. Im Mittelpunkt stehen Bildungseinrichtungen und ihre raumbildende(n) Funktion(en)²¹. Das Konzept der Bildungsräume knüpft zeitlich an diese Überlegungen an und soll zunächst auf das lange 19. Jahrhundert angewandt werden. Die Analyse von Kontinuitäten und Veränderungen der frühneuzeitlichen Bildungslandschaften oder einzelner sie konstituierender Merkmale erscheint dabei wichtig, um Prozesse langer Dauer in den Blick zu bekommen. Deutschland bietet sich als Ausgangspunkt an, weil sich – ähnlich wie in der Schweiz, wenn auch nicht ganz so kleinräumig – dessen föderale Struktur zur Beobachtung unterschiedlicher Ebenen und Konstruktionen von Bildungsräumen sowie deren Beziehungen untereinander besonders gut eignet²². Vor allem die regionale, und das heißt für den Untersuchungszeitraum zwischen ca. 1800 und 1918 die einzelstaatliche Ebene ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Schließlich bleibt festzuhalten, dass Bildungsräume nicht statisch, sondern historisch wandelbar waren und sich verändern konnten²³.

2. Kategorien

Um der Gefahr zu entgehen, mit dem hier vorgeschlagenen weiten Konzept von Bildungsräumen den Begriff beliebig und damit als Forschungsinstrument letztlich nicht handhabbar zu machen, ist für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand genau zu bestimmen, um welche Kategorie(n) von Bildungsräumen es sich handelt. Analytisch lassen sich drei Typen unterscheiden:

Bildungsräume können erstens physisch fassbar als Schulhäuser, Gebäude und Bildungsinstitutionen sein. Auf diesen Punkt braucht nicht näher einge-

19 TÖPFER, Bildungslandschaften (wie Anm. 15), S. 103.

20 Vorwort, in: ALVERMANN u.a., Universität Greifswald (wie Anm. 17), S. 7–12, hier S. 7.

21 So insbesondere TÖPFER, Bildungsgeschichte (wie Anm. 6), S. 118.

22 Zur Schweiz Lucien CRIBLEZ, Zur Einleitung: Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz, in: Ders. (Hg.), Bildungsraum Schweiz (wie Anm. 9), S. 9–32.

23 So auch zu den Bildungslandschaften der Frühen Neuzeit Anton SCHINDLING, Katholische und Protestantische Kulturlandschaften im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation, in: Peter Claus HARTMANN (Hg.), Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. u.a. 2004, S. 25–49, hier S. 43.

gangen zu werden, weil hierzu gerade für das 19. Jahrhundert zahlreiche Forschungen vorliegen²⁴.

Es kann sich zweitens um durch naturräumliche, verwaltungsmäßige oder politische Grenzen markierte geographische Einheiten unterschiedlicher Größenordnung, etwa Städte, Administrationsbezirke oder Staaten, handeln. Wie bereits angemerkt, war in Deutschland zwischen 1800 und 1918 vor allem die einzelstaatliche Ebene wichtig. Das verweist nicht nur auf die Tradition der frühneuzeitlichen, eng mit den Territorien verbundenen Bildungslandschaften²⁵, sondern hängt darüber hinaus unmittelbar mit Entwicklungen des 19. Jahrhunderts zusammen. An erster Stelle ist die Verstaatlichung des Bildungswesens zu nennen. Sie verlief zwar regional unterschiedlich – in zeitlicher Hinsicht wie im Hinblick auf die Reichweite und Intensität des Staatseinflusses²⁶ –, doch bildete die Einschränkung der Zuständigkeiten etwa von Kirchen, Kommunen oder Eltern insbesondere im Schulwesen überall einen grundlegenden Prozess. Damit ging die Normierung und Vereinheitlichung beispielsweise von (Aus-)bildungsgängen, -prüfungen und Lehrinhalten einher. Die Einzelstaaten, genauer gesagt deren Bildungsverwaltungen arbeiteten also seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts darauf hin, einheitliche, an den staatlichen Grenzen oder untergeordneten administrativen Einheiten orientierte Bildungsräume neu zu schaffen oder bestehende stärker zu integrieren²⁷. Wird für die Frühe Neuzeit einzelnen Bildungseinrichtungen raumbildende Kraft zugeschrieben, so ging diese Funktion im 19. Jahrhundert zumindest im Hinblick auf die regionale Ebene auf den Staat und seine Bürokratie über.

Dementsprechend entstanden im Gebiet des Deutschen Bundes preußische, hessische, sächsische, bayerische und weitere Bildungsräume. Da die Zuständigkeit für das Bildungswesen auch nach 1871 bei den Bundesstaaten blieb, veränderte sich dieser Zustand im Kaiserreich prinzipiell nicht. Die Vielfalt an Bildungsräumen ist jedoch von der bildungshistorischen Forschung bis in die 1990er Jahre hinein kaum wahrgenommen, bzw. auf ein preußisch-deutsches Schul- und Hochschulwesen reduziert worden. Die Perspektive war in der politischen Struktur mit der Dominanz Preußens angelegt und wurde auch von den Zeitgenossen gerade aus dem Ausland vor allem seit dem letz-

24 Vgl. als ein neueres Beispiel den Themenschwerpunkt »Bildungs-Räume Raum-Bildung« der Zeitschrift *Päd Forum* 29/14 (2001), H. 2.

25 Vgl. SCHINDLING, *Kulturlandschaften* (wie Anm. 23), S. 25.

26 Dazu jetzt am Beispiel des Königreichs und der späteren preußischen Provinz Hannover Andreas HOFFMANN-OCÓN, *Schule zwischen Stadt und Staat. Steuerungskonflikte zwischen städtischen Schulträgern, höheren Schulen und staatlichen Unterrichtsbehörden im 19. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 2009.

27 Zu Bayern Johannes WISCHMEYER, »nur im engsten Anschlusse an die Kirche«. Transregionale Koordination des Bildungsraums in Bayern 1850–1870 und die Handlungsräume der kirchlichen Schulaufsicht, in: FUCHS u.a., *Bildungsräume* (wie Anm. 14).

ten Drittel des 19. Jahrhunderts geteilt. »But as Prussia is the larger part of the Empire both in area and population, and by far the most important state politically in the Confederation, it is doing no great injustice to consider German schools from the Prussian standpoint«, meinte etwa der Amerikaner James Russell nach einer Deutschlandreise 1899²⁸. Die Bedeutung der regionalen bzw. einzelstaatlichen Ebene für das deutsche Bildungswesen des 19. Jahrhunderts ist allerdings in den letzten Jahren bekräftigt und der Kenntnisstand darüber durch neuere Studien beträchtlich erweitert worden²⁹.

Der Begriff der Bildungsräume umfasst drittens Raumwahrnehmungen und -konstruktionen. Bildungsräume existierten als *mental maps*, die sich an den genannten geographisch-politischen Einheiten orientieren und damit übereinstimmen konnten, wenn man etwa zeitgenössisch vom hessischen, sächsischen oder württembergischen Schul- bzw. Bildungswesen sprach; sie konnten aber auch davon abweichen und Bildungsräume entlang anderer Kriterien konstruieren. Das lässt sich anhand von vier Aspekten zeigen. Zum einen gab es seit dem beginnenden 19. Jahrhundert – ungeachtet der bestehenden Unterschiede etwa in den Schulsystemen – die Vorstellung von einem zusammengehörigen »deutschen« Bildungsraum³⁰. Diesen national gedachten Bildungsraum konnte man anderen, ebenfalls national konstruierten Bildungsräumen gegenüberstellen. »Daß aber im 19. Jahrhundert [...] ein von den übrigen europäischen Ländern durch besondere Spezifika unterschiedenes Bildungswesen entstand, ist unverkennbar«, stellte Karl-Ernst Jeismann 1992 aus der Perspektive der bildungshistorischen Forschung fest³¹. Die Frage nach dem Verhältnis von regionalen Bildungsräumen und nationalem Bildungsraum in Deutschland ist allerdings bislang noch nicht hinreichend beantwortet worden. Das gilt weniger für rechtlich-administrative Aspekte wie die schon erwähnte Kompetenzverteilung zwischen Reich und Ländern nach 1871 oder die gegenseitige Anerkennung von Bildungszertifikaten als vielmehr für die zeitgenössischen Wahrnehmungen und Raumkonstruktionen. An diesem Punkt wäre eine stärkere Verzahnung von Historischer Bildungsforschung und Nationalismusforschung wünschenswert. Sie erscheint

28 James E. RUSSELL, *German Higher Schools. The History, Organization and Methods of Secondary Education in Germany*, New York u.a. 1899, S. VI.

29 Vgl. zusammenfassend Hans-Christof KRAUS, *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert*, München 2008 (Enzyklopädie deutscher Geschichte 82), S. 88.

30 Mit Georg Schmidt könnte man dies als Traditionslinie aus der Frühen Neuzeit begreifen, vgl. Georg SCHMIDT, *Kultureller Austausch innerhalb der deutschen Nation*, in: NORTH, *Kultureller Austausch* (wie Anm. 6), S. 81–87.

31 Karl-Ernst JEISMANN, *Bildungsbewegungen und Bildungspolitik seit der Mitte des 18. Jahrhunderts im Reich und im Deutschen Bund. Wechselwirkungen, Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den deutschen Staaten*, in: Elmar LECHNER u.a. (Hg.), *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung*, Wien 1992, S. 401–426, hier S. 422.

insbesondere im Hinblick darauf weiterführend, dass »Bildung« zu den zentralen Elementen des Nationalbewusstseins, genauer der Idee einer Kulturgemeinschaft, im 19. Jahrhundert gehörte³². Lässt sich etwa das in der neueren Nationalismusforschung diskutierte Konzept einer »föderativen Nation« bzw. föderativer Nationsvorstellungen auf das Bildungswesen anwenden³³? Zeitgenössische Formulierungen wie die eines »engeren« (einzelstaatlich-landesfürstlichen) im »weiteren« (nationalen) Vaterland, die beispielsweise im Schulunterricht und in Schulbüchern eine Rolle spielten, sprechen dafür³⁴. Aufschluss verspricht ferner die Untersuchung der (Re-)Präsentation des Bildungswesens in Deutschland nach außen und damit gegenüber anderen Nationen, etwa auf Weltausstellungen. Stellte man dort die einzelstaatlichen Bildungsräume in ihrer Vielfalt oder das als gemeinsam empfundene »nationale« Bildungswesen in den Mittelpunkt? Wie erste Ergebnisse zeigen, stand vor der Gründung des Kaiserreiches die regionale, danach die nationale Ebene im Vordergrund. Dieser Wandel lag jedoch weniger in einer veränderten Wahrnehmung oder einem bewussten Strategiewandel als vielmehr in den neuen Machtverhältnissen begründet. Sie erlaubten es Preußen – auch gegen Widerstände aus den Reihen der anderen Bundesstaaten –, den eigenen Bildungsraum als deckungsgleich mit dem nationalen Bildungsraum vorzuführen³⁵. Die daraus hervorgehende Konstellation mit Preußen auf der einen und den nicht-preußischen Ländern auf der anderen Seite war spezifisch für das Kaiserreich und in dieser Form vorher nicht anzutreffen. Bei der Weltausstellung von 1867 hatte demgegenüber die Differenzierung zwischen Norddeutschland und Süddeutschland zentrale Bedeutung gehabt; es gab jeweils eine eigene Ausstellungskommission und eine eigene Vertretung.

Damit ist zum anderen eine weitere Möglichkeit für die Konstruktion von Bildungsräumen zumindest in der Zeit vor der Reichsgründung von 1871 angesprochen: die zeitgenössische Unterscheidung eines »norddeutschen« von einem »süddeutschen« Bildungsraum. Teilweise, aber weniger allgemein verbreitet und erfolgreich, brachte insbesondere das Königreich Sachsen die Idee eines »mitteldeutschen« Bildungsraumes ins Gespräch. Untersucht man beispielsweise die Fahrtrouten auf so genannten, dezidiert auf Wissenstransfer angelegten »pädagogischen Reisen« zeigen sich entsprechende Differen-

32 Vgl. zusammenfassend dazu Dieter LANGEWIESCHE, *Reich, Nation, Föderation. Deutschland und Europa*, München 2008, hier S. 44.

33 Dieter LANGEWIESCHE/Georg SCHMIDT (Hg.), *Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg*, München 2000; Dieter LANGEWIESCHE, *Kulturelle Nationsbildung im Deutschland des 19. Jahrhunderts*, in: Manfred HETTLING/Paul NOLTE (Hg.), *Nation und Gesellschaft in Deutschland. Historische Essays*, München 1996, S. 46–64.

34 Vgl. Karl KIRSCH, *Das deutsche Volksschulrecht*, Bd. 1, Leipzig 1854, S. 282f.

35 Vgl. auch zum Folgenden Klaus DITTRICH, *Die Repräsentationen der deutschen Länder in den Bildungssektionen der Weltausstellungen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, in: FUCHS u.a., *Bildungsräume* (wie Anm. 14).

zierungen, indem diese sich vielfach entweder auf die Mitte und den Norden oder den Süden Deutschlands konzentrierten³⁶. Unterschiedliche Akteure wie Lehrer oder Schulverwaltungsbeamte positionierten sich selbst oder wurden in einem dieser Räume verortet. Als Trennlinie machte man meist den Main aus: Die Berliner Blindenanstalt, heißt es in einer Darstellung von 1957, habe »insbesondere auf Gründung und Entwicklung der nord- und ost-deutschen Blindeninstitute Einfluß ausgeübt, während die Wiener Anstalt in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts an die Anstalten südlich des Mains ihre Erfahrungen weitergab«³⁷.

Es wäre allerdings irreführend, die Beziehungen zwischen den einzelnen regionalen Bildungsräumen innerhalb der größeren Konstruktionen »norddeutsch« und »süddeutsch« als gleichgeordnet anzunehmen. In der Wahrnehmung der Akteure existierten durchaus Hierarchien, etwa im Hinblick darauf, welche Staaten als richtungweisend und welche als eher rückwärtlich angesehen wurden. Preußen spielte schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine zentrale Rolle als Bezugspunkt für den norddeutschen Bildungsraum, aber auch darüber hinaus, und diente vielen kleineren Staaten als Maßstab und Modell für die Gestaltung des eigenen Bildungswesens³⁸. Andere Staaten fungierten ebenfalls als Vergleichsobjekte. So teilte der bayerische Pfarrer und Schulreformer Heinrich Stephani beispielsweise den Lesern des »bairischen Schulfreunds« 1827 mit, er habe auf seiner Reise

eifrig jede Gelegenheit benutzt, um ein wenig genauer nachzuforschen, mit welchem Rechte Württemberg [!] und Baden, neben Preußen, Nassau und Baiern den Ruhm verdienen, als die deutschen Bundesstaaten genannt zu werden, bei welchen das Schulwesen bisher am besten geordnet erschien, und von denen mithin die Erzeugung einer größern Masse deutscher Intelligenz zu erwarten steht³⁹.

In diesem Zusammenhang müssten weitere Untersuchungen eine genauere Differenzierung im Hinblick auf unterschiedliche Bereiche des Bildungswesens vornehmen.

36 Vgl. Sylvia KESPER-BIERMANN, »Praktische Wahrheit« und »anschauende Erkenntnis«. Pädagogische Reisen und Wissenstransfer im 19. Jahrhundert, in: FUCHS u.a., *Bildungsräume* (wie Anm. 14).

37 Vgl. den Verweis auf mehrere Reiseberichte bei Sven Erik HANSEN, »Die schwerste Aufgabe von Allen ist der Unterricht der Blödsinnigen«. Der Reisebericht von Johann Heinrich Katenkamp über seinen Berlinbesuch im Jahre 1851 als wichtiges Dokument zur regionalen Geschichte der Sonderpädagogik, in: *Sonderpädagogik in Berlin 2* (2007), S. 19–36, hier S. 20, Zitat S. 23f.

38 Am Beispiel Kurhessens zusammenfassend Sylvia KESPER-BIERMANN, *Staat und Schule in Kurhessen 1813–1866*, Göttingen 2001, S. 355–358.

39 [Heinrich] STEPHANI, *Pädagogische Bemerkungen auf einer Reise durch Württemberg und Baden*, in: *Der baierische Schulfreund* 20 (1827), S. 107–119, hier S. 108.

Bildungsräume konnten ferner unabhängig von geographischen Koordinaten und staatlichen Grenzverläufen anhand konfessioneller Kriterien konstruiert werden. Dieser Aspekt war für die Bildungslandschaften der Frühen Neuzeit ein entscheidendes Merkmal und wirkte noch weit bis ins 19. Jahrhundert hinein⁴⁰. Gerade im Volksschulwesen spielte die Konfession eine wichtige Rolle – etwa für den Unterricht, die Lehrbücher oder die Lehrerausbildung. So folgten im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts beispielsweise in der Lehrerausbildung viele katholisch geprägte Regionen bzw. Staaten dem aus Österreich entlehnten Konzept der Normalschule, also der berufsbegleitenden Lehrerfortbildung, während sich in protestantischen Gebieten die Ausbildung der Elementarpädagogen in Seminaren durchsetzte. Später, bei der flächendeckenden Einführung bzw. Durchsetzung von Volksschullehrerseminaren holten viele Bildungsverwaltungen lediglich Informationen bei Einrichtungen derselben Konfession ein. Es bildeten sich vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte auch dezidiert konfessionell ausgerichtete Lehrervereine⁴¹. Nach langer Vernachlässigung ziehen Religion und Konfession zwar in jüngerer Zeit vermehrt das Interesse der bildungshistorischen Forschung auf sich⁴², genauere Aussagen über die Bedeutung solcherart konstruierter Bildungsräume in der Wahrnehmung der Zeitgenossen sind beim derzeitigen Forschungsstand jedoch nicht möglich.

Schließlich konnte die Konstruktion von Bildungsräumen entlang einzelner Ebenen innerhalb des Bildungswesens, also etwa für den universitären Bereich oder das Schulwesen erfolgen. Bei ersterem lässt sich weiter nach wissenschaftlichen Disziplinen, bei letzterem nach einzelnen Schulformen differenzieren. Bekanntlich entstanden im 19. Jahrhundert Lehrervereine und Lehrerzeitschriften jeweils für das höhere und niedere Schulwesen getrennt; geographische bzw. staatliche Grenzen wurden dabei jedoch vielfach überschritten, weil man die Situation und die daraus resultierenden Probleme bzw. Handlungsmöglichkeiten in den jeweiligen Zweigen des Bildungswesens als vergleichbar einschätzte. Auf der Ebene der Universitäten war die Bedeutung regionaler bzw. einzelstaatlicher Bildungsräume insofern geringer als bei den Schulen, weil die Hochschullehrer eine stärker gesamtdeutsche Perspektive einnahmen und eine »akademische Kommunikationsgemeinschaft« bildeten, welche die politischen Grenzen überschritt⁴³. Das

40 Vgl. SCHINDLING, Kulturlandschaften (wie Anm. 23), S. 34f., der allerdings dem konfessionellen Aspekt für das 19. Jahrhundert nur geringen Stellenwert einräumt; TÖPFER, Bildungslandschaften (wie Anm. 15), S. 106.

41 Vgl. KESPER-BIERMANN, Staat (wie Anm. 38), S. 141–147, 205f.

42 Vgl. als ein Beispiel Klaus SCHLUPP, Schule, Staat und Kirche. Die katholische Volksschule im Bistum Mainz 1830–1877, Nordhausen 2005.

43 Vgl. Klaus Ries, Professoren als bürgerliche Werteproduzenten, in: Hans-Werner HAHN/Dieter HEIN (Hg.), Bürgerliche Werte um 1800. Entwurf – Vermittlung – Rezeption, Köln u.a. 2005, S. 51–68.

begann vielfach schon während des Studiums, das man an verschiedenen Universitäten absolvierte, setzte sich fort in der wissenschaftlichen Kommunikation insbesondere in Zeitschriften, die nicht an Ländergrenzen gebunden waren, und hatte ihre Ursache nicht zuletzt darin, dass prinzipiell ganz Deutschland bzw. der deutschsprachige Raum als Stellen- bzw. Arbeitsmarkt in Frage kam.

II. Kommunikation, Transfer, Austausch

Bildungsräume innerhalb Deutschlands, das haben die bisherigen Ausführungen bereits deutlich gemacht, wurden zu einem wesentlichen Teil durch Wahrnehmungen und Konstruktionen geprägt, stabilisiert und gegebenenfalls verändert. Kommunikation, Transfer und Austausch spielten in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle. Zur Analyse dieser Prozesse sind verschiedene Konzepte wie Kulturtransfer, *histoire croisée*, *entangled history* oder *cultural exchange* entwickelt worden, die an anderer Stelle näher erläutert werden⁴⁴. Ihnen gemeinsam ist, dass ihre Perspektive vorwiegend auf die transnationale Ebene gerichtet ist. Sie lassen sich jedoch auch auf die Beziehungen innerhalb der deutschen Staatenwelt des 19. Jahrhunderts anwenden. Für die Frühe Neuzeit hat jetzt Thomas Töpfer die Bedeutung von Transferprozessen für das Bildungswesen hervorgehoben und u.a. auf die Verbreitung von Schulmodellen und Unterrichtsmethoden auch über Konfessionsgrenzen hinweg hingewiesen⁴⁵. Matthias Asche fordert »eine stärkere Hinwendung zu den konkreten Akteuren und Trägern des Wissenschafts- und Kulturtransfers«⁴⁶.

Im Folgenden sollen die Kommunikations-, Transfer- und Austauschprozesse im Bildungswesen des 19. Jahrhunderts, ausgehend von der deutschen Situation, näher betrachtet werden. Die transnationale Ebene ist dabei ausdrücklich einzubeziehen. Generell ist festzustellen, dass die Eigendynamik der Akteurs- und Kommunikationsbeziehungen genauso eine Rolle spielte wie politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Für das Gebiet des Deutschen Bundes kann man Österreich als Beispiel nennen: Aufgrund einer Reihe restriktiver Maßnahmen der Regierung, etwa der Beschränkung studentischer Mobilität und des Bücherverkehrs, war es im Vormärz weitgehend isoliert und aus dem deutschen Kommunikationszusammenhang über Bildung und Bildungsreform ausgeschlossen; erst nach der Jahrhundertmitte

44 Vgl. NORTH, Kultureller Austausch (wie Anm. 6), bes. die Einleitung, S. 1–7. Zu den verschiedenen Konzepten im Einzelnen vgl. die Einleitung von Johannes Wischmeyer und Esther Möller im vorliegenden Band.

45 TÖPFER, Bildungsgeschichte (wie Anm. 6), S. 124f.

46 ASCHE, Bildungslandschaften (wie Anm. 7), S. 20.

bestand die Möglichkeit, wieder Kontakte zu knüpfen und Anschluss an staatenübergreifende Kommunikationsprozesse zu finden⁴⁷. Im Einzelnen kann man erstens Formen und Phasen des Austauschs, zweitens die beteiligten Akteure sowie drittens deren Motive und Ziele unterscheiden.

1. Formen und Phasen

Die Kommunikations- und Transferprozesse innerhalb der deutschen Staatenwelt und darüber hinaus knüpften an die Tradition der europäischen Gelehrtenrepublik an⁴⁸. Die gegenseitige Rezeption von Publikationen, der Austausch über Zeitschriftenaufsätze und Rezensionen sowie persönliche Kontakte durch Briefe und Reisen verbanden die Gelehrten des europäischen Kontinents und teilweise auch darüber hinaus schon seit Jahrhunderten. Außerdem spielte die Bildungsmigration insbesondere der Universitätsstudenten eine zentrale Rolle⁴⁹. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts intensivierten sich nicht nur diese Formen des Austauschs und Transfers, sondern es entwickelten sich auch neue: Fachzeitschriften für Erziehung und Bildung etablierten sich in großer Zahl als wichtige Foren der Anzeige und Besprechung neuer Literatur, der Bekanntmachung rechtlicher Regelungen zum Schulwesen und der Diskussion fachlicher Fragen von Lehrinhalten über Methoden bis zu äußeren Schulverhältnissen; zudem lieferten sie ebenfalls Informationen über einzelne Personen und dienten vielfach als Stellenbörse. Ein solches inhaltliches Spektrum lässt sich vor allem bei vielen territorial orientierten (Volksschul-)Lehrerzeitschriften feststellen⁵⁰. Bei den Gymnasien übernahmen die jährlichen Schulprogramme, statistische Angaben über die jeweilige Lehranstalt und eine wissenschaftliche Abhandlung enthaltend, einen Teil der grenzüberschreitenden Informationsvermittlung⁵¹. Bis zur Jahrhundertmitte tauschten rund 350 Schulen aus fast allen deutschen Staaten die Schriften auf eigene Initiative untereinander aus. Nach der Reichsgründung einigten sich die Länder – mit Ausnahme Bayerns – 1875 auf eine amtliche

47 Vgl. Elisabeth FEHRENBACH, *Verfassungsstaat und Nationsbildung 1815–1871*, München 2007 (Enzyklopädie deutscher Geschichte 22), S. 34f.; Wolfram SIEMANN, *Reichsgründung 1871: die Schaffung des ersten deutschen Nationalstaates*, in: Alexander GALLUS (Hg.), *Deutsche Zäsuren. Systemwechsel seit 1806*, Köln u.a. 2006, S. 105–130, hier S. 109.

48 Dazu u.a. Sebastian NEUMEISTER/Conrad WIEDEMANN (Hg.), *Res Publica Litteraria. Die Institutionen der Gelehrsamkeit in der frühen Neuzeit*, 2 Bd., Wiesbaden 1987.

49 Zur Frühen Neuzeit TÖPFER, *Bildungsgeschichte* (wie Anm. 6), S. 119f.

50 Am Beispiel Kurhessens KESPER-BIERMANN, *Staat* (wie Anm. 38), S. 204–206.

51 Vgl. auch zum Folgenden Markus KIRSCHBAUM, *Litteratura Gymnasii. Schulprogramme deutscher höherer Lehranstalten des 19. Jahrhunderts als Ausweis von Wissenschaftsstandort, Berufsstatus und gesellschaftspolitischer Prävention*. Aus Beständen der Rheinischen Landesbibliothek Koblenz, Koblenz 2007, bes. S. 27–50.

Regelung des Tauschverkehrs. Da nun auch weitere höhere Lehranstalten wie Realschulen Programme herausgaben, stieg deren Zahl in den 1880er Jahren auf über 830 pro Jahr. Das hatte zur Folge, dass die Bibliotheken der Schulen nicht selten 10.000 oder mehr Programme enthielten. Über diese spezielle Publikationsform und über Deutschland hinaus lassen sich vor allem im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zudem Initiativen mit dem Ziel beobachten, den Austausch wissenschaftlicher und literarischer Veröffentlichungen auf internationaler – das bedeutete im wesentlichen europäisch-nordamerikanischer – Ebene zu institutionalisieren und vertraglich zu regeln⁵².

Innerhalb Deutschlands bildete die Lehrermobilität und die Gründung von Lehrervereinen eine weitere Form des Austauschs. Lehrervereine boten auf regionaler und gesamtdeutscher Ebene Interaktionsräume, die jedoch häufig an den Grenzen der verschiedenen Schulformen – im Volksschulwesen teilweise zusätzlich entlang konfessioneller Linien – und nach Geschlechtern getrennt organisiert waren. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts schlossen sich die Pädagogen zudem zu internationalen Organisationen zusammen⁵³. Sogenannte »pädagogische Reisen« dienten vornehmlich dem Wissenstransfer innerhalb der deutschen Staatenwelt und darüber hinaus; Bildungsreisen der persönlichen Fortbildung⁵⁴. Schließlich sind der Austausch von Gesetzen und Verordnungen zwischen Bildungsverwaltungen einzelner Staaten, Anfragen bei anderen Regierungen zu bestimmten Themen oder die Berufung von »Schulmännern« aus dem Ausland für Tätigkeiten in Lehranstalten oder in der Bürokratie zu nennen. Von den bislang aufgezählten, gewissermaßen »freiwilligen«, also aus dem selbstbestimmten Handeln der Akteure hervorgegangenen Austauschprozessen können erzwungene Transfers unterschieden werden, wie sie beispielsweise bei Annexionen von Gebieten auftraten, in deren Gefolge ein ganzes Bildungssystem oder einzelne Elemente eingeführt wurden. Das ist für Deutschland anhand der preußischen Annexionen nach dem Krieg von 1866 untersucht worden. In diesem Zusammenhang, in dem der Transfer von Bildungs- bzw. Schulfachleuten eine wichtige Rolle spielte, konnten spezifische Probleme auftreten, wenn die »Einheimischen« den Transfer ablehnten⁵⁵.

52 Zu Einzelheiten Eckhardt FUCHS, Räume und Mechanismen der internationalen Wissenschaftskommunikation und Ideenzirkulation vor dem Ersten Weltkrieg, in: IASL 27 (2002), S. S. 125–143, hier S. 133–136.

53 Vgl. Manfred HEINEMANN (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart 1977; zu den internationalen Lehrervereinen Rainer BÖLLING, *Internationale Lehrerorganisationen*, in: Ebd., S. 289–303.

54 Zu den pädagogischen Reisen KESPER-BIERMANN, »Praktische Wahrheit« (wie Anm. 36); zu den Bildungsreisen zuletzt Johann BILSTEIN, *Die Bildungsreise*, in: Gabriele UERSCHELN/Matthias WINZEN (Hg.), *Reisen. Ein Jahrhundert in Bewegung*, Köln 2009, S. 131–153.

55 Vgl. Andreas HOFFMANN-OCON, *Staatsvergessenheit oder Borussifizierung? – Die schulpolitischen Entwürfe Heinrich von Mühlens und Adalbert Falks für einen Regimewechsel in*

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts setzte eine neue Phase ein, in der sich die bis dahin herausgebildeten Kommunikations- und Austauschformen zwar nicht grundsätzlich veränderten, aber die Schwerpunkte verschoben. Wie bereits erwähnt, blieb mit der Gründung des Deutschen Reiches 1871 einerseits die Zuständigkeit für das Bildungswesen grundsätzlich bei den Ländern, die von dem Recht der eigenständigen Gestaltung vor allem im Volksschulwesen ausführlich Gebrauch machten. Die staatliche Einheit setzte jedoch andererseits bisher nicht gekannte Vereinheitlichungsprozesse in Gang. Die Militärhoheit des Reiches etwa brachte für alle Staaten die Verknüpfung von Schulbildung und einjährig-freiwilligem Militärdienst⁵⁶. Ferner erfolgten Angleichungen unter anderem bei der gegenseitigen Anerkennung von Schulabschlüssen, Lehrerausbildungen, Prüfungen und Berechtigungen. Die Koordination übernahm die Reichsschulkommission⁵⁷; diese wie die Schulkonferenzen von 1873, 1890 und 1900 entstanden als neue Interaktionsräume auf nationaler Ebene.

Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass internationale Kommunikation und transnationaler Austausch an Bedeutung gewannen. Zwar existierten Transferbeziehungen zwischen einzelnen deutschen und ausländischen Staaten, etwa Frankreich⁵⁸, schon zuvor, und es existierten beispielsweise mit den Weltausstellungen erste, quasi globale Treffpunkte. Doch nahmen Häufigkeit und Intensität internationaler Kontakte zu. Ein kausaler Zusammenhang mit der Nationalstaatsgründung bestand allerdings nicht. Vielmehr fiel diese zeitlich mit dem Beginn einer zunehmenden Internationalisierung vieler Bereiche zusammen. Allgemein wird für Internationalisierungsprozesse nämlich von einem quantitativen wie qualitativen Einschnitt im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ausgegangen⁵⁹. Transnationale Netzwerke, die sich zuvor mit Bildungs- oder anderen Fragen beschäftigten, basierten vor allem auf dem Engagement einzelner Akteure sowie deren persönlichen Kontakten untereinander und werden als kosmopolitisch beschrieben⁶⁰. Um etwa 1880 setzte die Institutionalisierung und Verstetigung der bislang überwie-

der Unterrichtsverwaltung eines annektierten Staates, in: FUCHS u.a., *Bildungsräume* (wie Anm. 14).

56 Zu den Reichskompetenzen im höheren Schulwesen vgl. Helga ROMBERG, *Staat und Höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg*, Weinheim u.a. 1979, S. 154–159.

57 Vgl. zur kulturpolitischen Zusammenarbeit der Länder 1868 bis 1918. Dokumentation Nr. 16, September 1965, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, bes. S. 114f.

58 Vgl. etwa Hans-Martin MODEROW, *Volksschule zwischen Staat und Kirche. Das Beispiel Sachsen im 18. und 19. Jahrhundert*, Köln u.a. 2007, S. 15.

59 Vgl. etwa die Periodisierung bei Jürgen OSTERHAMMEL/Niels P. PETERSSON, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen*, München 2006: »Weltkapitalismus und Weltkrisen 1880–1945«.

60 Vgl. für den pädagogischen Bereich Marcelo CARUSO/Heinz-Elmar TENORTH, *Internationali-*

gend informellen Beziehungen ein. Insbesondere formierten und stabilisierten sich internationale Organisationen als Interaktionsräume für den grenzübergreifenden Austausch.

[...] die stetige Ausbreitung und Verdichtung der wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen internationalen Zusammenhänge der Völker, Bevölkerungsgruppen und -klassen, der Individuen und der verschiedensten Arten juristischer Personen, Gesellschaften, Vereinigungen und Verbände ohne Rücksicht auf die territorialen Grenzen der einzelnen Staaten und ohne Beschränkung auf den personalen Bestand der einzelnen Nationen« identifizierte der Völkerrechtler Wilhelm Kaufmann 1907 als bedeutsame Entwicklung seiner Zeit, »wahrscheinlich sogar bedeutsamer [...] als die moderne Entfaltung der internationalen Beziehungen der *Staaten*⁶¹.

Fanden 1857 noch fünf Kongresse pro Jahr statt, waren es 1865 zehn und 1889 schon 111. Von der Jahrhundertwende bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs wurden pro Jahr durchschnittlich 230 Tagungen abgehalten. Charakteristisch für die Verteilung der Zusammenkünfte bis 1914 war eine enge Korrelation mit den Weltausstellungen⁶². Die verbesserten Verkehrsbedingungen und Kommunikationsmöglichkeiten bildeten sicherlich eine wichtige Voraussetzung für den Anstieg; Zusammenkünfte dieser Art sowie allgemein die Pflege transnationaler Kontakte war nun leichter möglich als noch bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts; Informationen über andere Länder waren leichter und in größerem Umfang zu erhalten. Ebenfalls etablierte sich der (internationale) Vergleich – bevorzugt als Vergleich zwischen Staaten bzw. Nationen angelegt – als wissenschaftliche Methode des Erkenntnisgewinns in einer Reihe von Disziplinen. Internationale Organisationen bzw. Kongresse und Weltausstellungen können als Bildungsräume spezifischer Qualität begriffen werden, zum einen weil sie Austausch- und Transferprozesse auf transnationaler Ebene in den gemeinsamen Treffen räumlich verdichteten und über die persönlichen Kontakte Einzelner hinaus verstetigten und zum anderen weil viele Zeitgenossen sie selbst »als Verkörperung von Wissenschaft und Bildung schlechthin« ansahen⁶³.

sierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive, Frankfurt a.M. 2002, S. 20–26.

61 Wilhelm KAUFMANN, Die modernen nicht-staatlichen internationalen Verbände und Kongresse und das internationale Recht, in: Zeitschrift für Völkerrecht 2 (1907), S. 420–440, hier S. 422f. (Hervorhebung im Original). Vgl. zusammenfassend Madeleine HERREN: Internationale Organisationen seit 1865. Eine Globalgeschichte der internationalen Ordnung, Darmstadt 2009.

62 Vgl. Eckhardt FUCHS, Wissenschaft, Kongreßbewegung und Weltausstellungen. Zu den Anfängen der Wissenschaftsinternationale vor dem Ersten Weltkrieg, in: Comparativ 6 (1996), S. 157–178, hier S. 160; ders., Räume (wie Anm. 52), S. 127–130.

63 Ders., Räume (wie Anm. 52), S. 127. Er spricht vom »neuen Kommunikationsraum Weltausstellung« (S. 126).

2. Akteure

An den Transfer- und Austauschprozessen waren unterschiedliche Akteure beteiligt: Angehörige von Ministerien und Bildungsverwaltungen, Lehrer und Lehrerinnen unterschiedlicher Schulformen, an Bildungsfragen interessierte Geistliche bzw. Theologen oder Hochschullehrer etwa. Aber auch Organisationen und Institutionen können als eigenständige Akteure begriffen werden. Es lassen sich zahlreiche Binnendifferenzierungen vornehmen, beispielsweise nach dem Geschlecht, danach, ob es sich um zivilgesellschaftliche oder staatliche Vertreter, um Einzelpersonen oder Organisationen bzw. Institutionen handelte. Diese Beteiligten können mit dem Begriff der Bildungsexperten zusammengefasst werden⁶⁴. Es handelte sich dabei nicht um eine festgefügte, unveränderliche Gruppe; sie muss vielmehr nach Zeitraum und Untersuchungsgegenstand immer neu bestimmt werden. Das resultiert aus dem Verständnis des Experten als einer relationalen Kategorie: Unter Experten sind Fachleute zu verstehen, die aufgrund ihrer Tätigkeiten, Erfahrungen oder Funktionen über besondere Fähigkeiten und/oder besonderes Wissen verfügten und deren Wissen auf dem Feld der Bildung als handlungs- und entscheidungsrelevant angesehen wurde. Die Anerkennung bzw. Legitimation durch Dritte, durch Laien, konkurrierende Fachleute, Öffentlichkeit oder den Staat, bildete eine notwendige Voraussetzung, um einen Expertenstatus zu konstituieren. In dem – zumindest in Deutschland – stark staatlich durchdrungenen Bildungswesen kam der Anerkennung von Experten durch die jeweiligen Bildungsverwaltungen besonders große Bedeutung zu. Vielfach beauftragten Ministerien oder andere Behörden in der Planungsphase von Reformen oder im Vorfeld von rechtlichen Regelungen Experten mit Gutachten oder Empfehlungen, was als frühe Form fachlicher – wenn auch vielleicht nicht im engeren Sinne wissenschaftlicher – Politikberatung angesehen werden kann⁶⁵. Experte zu sein bzw. als Experte anerkannt zu sein, bildete das Ergebnis gesellschaftlicher Interaktion und war eng an soziale Bedingungen des Aushandelns von Geltungsansprüchen geknüpft. Ob und inwieweit sich die Kriterien des Expertenstatus auf der innerdeutschen und der transnationalen Ebene unterschieden, wäre noch zu untersuchen.

64 Zum Folgenden Lutz RAPHAEL, Experten im Sozialstaat, in: Hans Günter HOCKERTS (Hg.), *Drei Wege deutscher Sozialstaatlichkeit. NS-Diktatur, Bundesrepublik und DDR im Vergleich*, München 1998, S. 231–258; Alexander KÄSTNER/Sylvia KESPER-BIERMANN, Experten und Expertenwissen in der Strafjustiz von der Frühen Neuzeit bis zur Moderne. Zur Einführung, in: Dies. (Hg.), *Experten und Expertenwissen in der Strafjustiz von der Frühen Neuzeit bis zur Moderne*, Leipzig 2008, S. 1–16.

65 Vgl. Stefan FISCH/Wilfried RUDLOFF (Hg.), *Experten und Politik: Wissenschaftliche Politikberatung in geschichtlicher Perspektive*, Berlin 2004.

Das nachgefragte Expertenwissen war von dem jeweiligen Kontext abhängig, in dem es sich stets aufs Neue bewähren musste und es war permanenten Revisionen unterworfen. Die in der Forschung vielfach vorgenommene Beschränkung auf bestimmte Wissensformen, vornehmlich auf wissenschaftliches oder universitär erworbenes Wissen, scheint jedoch zu eng gefasst, weil sie viele Ausprägungen von Expertenschaft von vornherein ausblendet. Praktisches (Erfahrungs-)Wissen, Alltagswissen und Berufs- bzw. Professionswissen, um nur einige Beispiele zu nennen, konnten nämlich ebenfalls bei Experten nachgefragt und als entscheidungsrelevant angesehen werden. Praktisches Berufs- und Erfahrungswissen bildete gerade bei vielen Lehrern in Schule und Hochschule den Ausgangspunkt und die Grundlage für ihren Expertenstatus. »Das ist einmal ein reisender Schulmann, wie man ihn gern hat!«, lobte ein Rezensent die *Reise-Erfahrungen* des Ulmer Realschulrektors Christian Heinrich von Nagel 1845. In seinem Werk trete er dem Leser als »bescheidener, wahrheitsliebender, hellsehender, seines Zweckes sich klar bewusster, erfahrener Schulmann biederer süddeutscher Art [...] entgegen«⁶⁶. Neben der »Erfahrung«, die in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle spielte, konnte auch das verwandte Kriterium der »eigenen Anschauung«⁶⁷ bedeutsam sein, ebenso wie die Kenntnis der heimischen Verhältnisse oder umgekehrt gerade diejenige ausländischer Modelle. Bei internationalen Konferenzen, die sich dezidiert mit sozialen und gesellschaftlichen Problemfeldern beschäftigten und dabei auch Fragen von Erziehung und Bildung ansprachen, gehörte beispielsweise das Zusammenwirken von Wissenschaftlern und so bezeichneten »Praktikern« häufig zu den explizit verfolgten Zielen, um wissenschaftliches und »praktisches« bzw. Erfahrungswissen austauschen und auf dieser Basis Handlungsstrategien entwickeln zu können⁶⁸.

66 Rezension von: C. H. NAGEL, *Reise-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Real-schulwesens in Deutschland. Mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland, namentlich zwischen Preußen und Württemberg*, Ulm 1844, in: *Allgemeine Schulzeitung* 22 (1845), Sp. 173–176, 364–366, hier Sp. 174.

67 Z. B. CRAMER, *Pädagogische Reisebemerkungen aus Schweden*, in: *Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesamterziehung* 14 (1853), S. 271–291, hier 275.

68 Sylvia KESPER-BIERMANN, *Problemfeld Bevölkerung. Internationale bevölkerungswissenschaftliche Kongresse im Spektrum grenzübergreifender Wissenschaftskooperation 1850–1939*, in: Dies./Esteban MAUERER/Diethelm KLIPPEL (Hg.), *Bevölkerung in Wissenschaft und Politik des 19. und 20. Jahrhunderts*, München 2012, S. 304–354.

3. Motive und Ziele

Der Amerikaner James Russell fasste Motive und Funktionen transnationaler Transferbeziehungen im Bildungswesen nach einer ausgedehnten Deutschlandreise 1899 abschließend folgendermaßen zusammen:

To be sure, much can be learned from a comparative study of national school systems, but whatever information is gained from foreign sources must be transformed and readjusted to home conditions [...]. Each nation must work out its own educational salvation in fear and trembling. It is a work that should be free from servile imitation, but ever ready to profit from the experiences of others⁶⁹.

Das lässt sich grundsätzlich auch auf die innerdeutschen Austauschbeziehungen übertragen, die nach demselben Muster funktionierten. Die von Russell nicht explizit thematisierte Voraussetzung bzw. der Ausgangspunkt des Interesses war häufig eine als vergleichbar empfundene Problemlage, etwa Reformbedarf in einem Teilbereich des Bildungswesens, und gleichzeitig eine Wahrnehmung von Differenz. Denn nur mit einem Modell, das anders war als das eigene, aber trotzdem noch grundlegende Übereinstimmungen aufwies, machte die Auseinandersetzung in den Augen der Zeitgenossen Sinn. Das zeigte sich unter anderem daran, dass man aus deutscher Perspektive seinen Blick vorwiegend auf die so genannten »Kulturnationen« oder »zivilisierten« Länder richtete, in denen man am ehesten ein vergleichbares Bildungsniveau und vergleichbare Verhältnisse vermutete⁷⁰. Die transnationalen Bildungsräume wiesen deshalb einen deutlichen Schwerpunkt in Europa einschließlich Nordamerikas auf. Die prinzipiell als notwendig vorausgesetzte Vergleichbarkeit der Verhältnisse war auch ein wesentlicher Grund dafür, warum sich das Interesse und die Wahrnehmung im 19. Jahrhundert zunächst vielfach auf die deutsche Staatenwelt konzentrierten.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts herrschte zudem vielfach die Überzeugung vor, bestimmte Probleme bzw. Herausforderungen seien nicht mehr im Rahmen einzelstaatlicher Handlungsmöglichkeiten lösbar. Die *Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik* stellte 1907 fest,

dass mit dem Fortschritt der Zivilisation die Zahl der Kulturaufgaben beständig wächst, die auf dem Boden der Einzelstaates, und sei es des größten, nicht mehr zu

69 RUSSELL, German Higher Schools (wie Anm. 28), S. 422.

70 Vgl. nur den Titel des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, Bd. 1, 2. Abt.: August BAUMEISTER (Hg.), Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika, München 1897.

lösen sind, und die deshalb des friedlichen Zusammenwirkens der zivilisierten Nationen notwendig bedürfen⁷¹.

Die Rezeption des »Anderen« und/oder die gemeinsame Diskussion auf transnationalen bzw. staatenübergreifenden Foren wie Kongressen sollten dazu beitragen, Lösungs- bzw. Handlungsoptionen für zuvor identifizierte Problemfelder zu entwickeln. Informationsvermittlung, Meinungs- und Wissensaustausch und Wissenstransfer erfolgten demnach häufig nicht als Selbstzweck, sondern mit aktuellem Anwendungsbezug. Im Bildungsbereich ging es – wie auf vielen anderen Gebieten – allerdings weniger um überall gleichermaßen einsetzbare, gewissermaßen »globale« Strategien und Ansätze, wie sie bei sozialen Bewegungen (z.B. Antisklaverei-, Antialkoholbewegung) anzutreffen waren als darum, Anregungen für die heimische Situation zu erhalten. »Aber es sind die Gefahren, welche der Kindheit drohen, in den einzelnen Staaten ihrer Art und Größe nach zu verschieden und sie hängen zu sehr von nationalen Eigentümlichkeiten ab, als daß eine internationale Regelung der Verhältnisse durchführbar wäre«, erklärte etwa Johannes Trüper 1896 im Hinblick auf den bevorstehenden internationalen Kongress für Kinderschutz⁷². Auch für die Reformpädagogik des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts, deren internationaler Charakter betont und bei der von »Ansätzen zu einer Welterziehungsbewegung und Strukturelementen zu einer Weltpädagogik« gesprochen wird, war letztlich die »nationale Rückkopplung«, also die Berücksichtigung der jeweiligen nationalen Voraussetzungen und Verhältnisse, für die Umsetzung der jeweiligen Konzepte vor Ort entscheidend⁷³.

Die komplette Übertragung von fremden Modellen stand demnach selten zur Debatte, vielmehr ging es darum, einzelne Elemente zu übernehmen und diese im Hinblick auf die eigenen Gegebenheiten zu modifizieren und anzupassen. Die transnationalen Kommunikationsprozesse sind also »im Kontext nationaler Reformpolitiken zu verorten«⁷⁴, die innerdeutschen im Hinblick auf die Bildungspolitik der Einzelstaaten. Dementsprechend interessierte

71 Vorbemerkung des Herausgebers, zit. nach Gabriele METZLER, Internationale Wissenschaft und nationale Kultur. Deutsche Physiker in der internationalen Community 1900–1960, Göttingen 2000, S. 35.

72 Johannes TRÜPER, Thesen des deutschen Komitees zur Vorbereitung des internationalen Kongresses für Kinderschutz, welches im Oktober 1896 in Florenz zusammentreten wird, in: Zeitschrift für Kinderforschung 1 (1896), S. 115–117, hier S. 115.

73 Mit gegenteiliger Einschätzung Hermann RÖHRS, Die Internationalität der Reformpädagogik und die Ansätze zu einer Welterziehungsbewegung, in: Ders./Volker LENHART (Hg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch, Frankfurt a.M. u.a. 1994, S. 11–26, Zitate S. 22, 24.

74 Eckhardt FUCHS, Internationalisierung als Gegenstand der Historischen Bildungsforschung: Zu Institutionalisierungsprozessen der edukativen Kultur um 1900, in: Max LIETKE (Hg.), Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung, Bad Heilbrunn 2004, S. 231–249, hier S. 243.

man sich vielfach für solche Modelle, die man als besonders gelungen oder fortschrittlich ansah. Das ist oben bereits anhand der deutschen Situation im Hinblick auf das preußische Modell erläutert worden. Folglich waren viele Transferbeziehungen asymmetrisch, es gab eine »gebende« und eine »nehmende« Seite. Phasen der Aufmerksamkeit konnten sich überdies mit solchen der Abschottung abwechseln.

Über die bislang genannten Aspekte hinaus spielten noch weitere Motive und Ziele bei den beteiligten Akteuren eine Rolle. So versuchten teilweise Staaten bzw. deren (Unterrichts-)Verwaltungen, grenzübergreifende Bildungsräume für politische Zwecke, etwa im Sinne einer auswärtigen Kulturpolitik, zu nutzen⁷⁵. Die Schaffung bzw. Konstruktion von Bildungsräumen konnte auch der eigenen Selbstvergewisserung und der Abgrenzung von anderen, also Mechanismen der Inklusion und Exklusion dienen. Internationale Kongresse und insbesondere die Weltausstellungen dienten als Foren, um sich selbst bzw. das eigene Bildungswesen zu präsentieren, sich (neu) zu positionieren bzw. die eigene Position im transnationalen Kräftefeld zu bestimmen oder Netzwirkbildung zu betreiben. Internationale Zusammenarbeit und nationale Konkurrenz gingen Hand in Hand⁷⁶. Das geschah häufig in enger Kooperation von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren oder Organisationen, welche eine Steigerung der eigenen Reputation, den Zugang zu Ressourcen oder die Suche nach Verbündeten zur Durchsetzung bestimmter inhaltlicher Positionen im Auge hatten. Eine eindeutige Trennung zwischen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen, wie sie heute allgemein vorgenommen wird, ist für das 19. Jahrhundert aufgrund der engen Verschränkung zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Handelnden wenig sinnvoll⁷⁷. Insbesondere dann, wenn sich einzelne oder Gruppen in ihrem Heimatland in der Minderheit oder nicht genügend anerkannt fühlten, entstand der Wunsch nach internationalem bzw. grenzübergreifendem Austausch. So versuchte beispielweise das belgische Justizministerium den ersten internationalen Kongress für Kinderschutz 1890 im eigenen Land dazu zu nutzen, das Parlament von einer geplanten Gesetzesinitiative zu überzeugen⁷⁸.

Neben der gegenseitigen Selbstvergewisserung konnten beispielsweise Treffen dazu dienen, den eigenen Überzeugungen und den teilweise daraus abgeleiteten praktischen Forderungen Nachdruck zu verleihen und ihnen zusätzliche Legitimation zu verschaffen. In diesen Auseinandersetzungen konnten andere Staaten als Folie dienen, vor der man die Zustände zu Hause

75 Vgl. Madeleine HERREN, *Hintertüren zur Macht. Internationalismus und modernisierungsorientierte Außenpolitik in Belgien, der Schweiz und den USA 1865–1914*, München 2000.

76 FUCHS, *Internationalisierung* (wie Anm. 74), S. 243f.

77 Vgl. HERREN, *Internationale Organisationen* (wie Anm. 61), S. 6f.

78 Vgl. FUCHS, *Internationalisierung* (wie Anm. 74), S. 236f.

wirkungsvoll loben oder kritisieren konnte. Das Ausland diente in diesem Zusammenhang – in einer Formulierung von Bernd Zymek gesprochen – als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion⁷⁹ – und zwar auf innerdeutscher wie auf internationaler Ebene.

III. Fazit

Bildungsraum bzw. Bildungsräume als Konzept können geschichts- und erziehungswissenschaftliche Forschungsansätze für die Geschichte von Erziehung und Bildung zusammenführen und insbesondere zur Analyse von Kommunikations-, Austausch- und Transferprozessen im 19. Jahrhundert dienen. Bildungsräume werden in diesem Zusammenhang als Gebäude und Institutionen, als geographische Einheiten und als mentale Konstruktionen verstanden. Sie umfassen sowohl sämtliche Ebenen des Bildungswesens, also Universitäten, Schulen und andere Formen bzw. Institutionen der Bildungsvermittlung, als auch der räumlichen Ausdehnung, also lokale, regionale, nationale und transnationale Räume. Die Verschränkung dieser Ebenen wies in Deutschland eine besondere Qualität auf und den Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen ihnen kommt besondere Bedeutung zu.

Bildungsräume waren historisch wandelbar; sie konnten sich verschieben und überlagern. Sie wurden wesentlich durch Wahrnehmungen, Kommunikations-, Austausch- und Transferprozesse gebildet, stabilisiert und gegebenenfalls verändert. Diese wiesen verschiedene Formen auf und erfüllten für die beteiligten Akteure unterschiedliche Funktionen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts erfolgte eine Transformation, indem sich die bislang entwickelten Muster zwar nicht grundsätzlich veränderten, aber ihre Schwerpunkte verlagerten.

79 Bernd ZYMEK, Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871–1952, Ratingen u.a. 1975.

Jana Tschurenev

Schulreform im imperialen Bildungsraum

Das Modell des wechselseitigen Unterrichts in Indien und Großbritannien

It is remarkable how the same simple system of education originally taken from the native schools on these shores is now returned with increased effect and with higher and more extensive designs¹.

1. Einleitung

England's debt to India in pedagogics has been fitly acknowledged in the tablet in Westminster Abbey, which describes Andrew Bell as »the eminent founder of the Madras System of Education, which has been adopted within the British empire, as the national system of education for the children of the poor«,

schrieb der indische Nationalist und Soziologe Benoy Kumar Sarkar in *The Futurism of Young Asia*². Das »Leitmotiv« seines Buches, wie es Sarkar selber formulierte, war es, den Kolonialismus in der Politik gleichermaßen zu bekämpfen wie den »orientalisme« [sic!] in der Wissenschaft³. Es ging ihm um eine Zurückweisung des eurozentrischen Kulturbringer-Narrativs. In diesem Zusammenhang verwies er auf »this much-applauded mutual-instruction or monitorial system, the so-called Bell-Lancasterian ›discovery‹ in Pedagogy«⁴, als ein Beispiel, wie England kulturell durch Indien geprägt worden ist.

Vor dem Hintergrund eurozentrismuskritischer Revisionen der indischen Bildungsgeschichte befasst sich der folgende Beitrag⁵ mit der Zirkulation

1 Jahresbericht der Bombay Education Society 6 (1821), S. 20.

2 Benoy Kumar SARKAR, *The Futurism of Young Asia and other Essays on the Relations between the East and the West*, Leipzig 1922, S. 147.

3 Ebd., S. 145, 144, iv.

4 Ebd., S. 146.

5 Dieser Beitrag fasst Ergebnisse meiner Dissertation »Imperial Experiments in Education. Monitorial Schooling in India, 1789–1835« zusammen. Diese entstand im Rahmen des DFG-finanzierten Forschungsprojektes »Nationalerziehung und Universalmethode« an der HU Berlin, das anhand von Fallstudien Mechanismen der globalen Verbreitung und kontextspezifischen Anverwandlung des Bell-Lancaster-Systems untersucht hat. Dieses System steht im Zusammenhang mit Prozessen der Bildungsexpansion im frühen 19. Jahrhundert. Gleichzei-

pädagogischen Wissens im *British Empire* im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Es wird gezeigt, wie das im 19. Jahrhundert prominente Monitorialsystem der öffentlich-inklusive Elementarschulerziehung – das bei Michel Foucault als Prototyp moderner schulischer Disziplinartechniken fungiert⁶ – als Produkt der Begegnung südindischer pädagogischer Techniken mit Erziehungs- und Gesellschaftskonzeptionen der schottischen Aufklärung entstand, bevor es sich von London aus global verbreitete und mit Hilfe protestantischer Missionare als »British system of instruction«⁷ zurück nach Indien wanderte. Die Bombay Education Society, die das Monitorialsystem zum Ausbau der Bildung europäisch-stämmiger Unterschichten in Indien empfahl, kommentierte diesen Prozess wie folgt: »It is remarkable how the same simple system of education originally taken from the native schools on these shores is now returned with increased effect and with higher and more extensive designs«⁸. Analysiert wird im Folgenden sowohl die Aneignung von in Indien beobachteten Unterrichtstechniken durch Andrew Bell als auch deren Wiederauftauchen im Kontext ambitionierter Bildungsprogramme, denen es um eine Verallgemeinerung effizienter, rationaler Schultechniken ging. Dabei wird auch auf die vielfältigen Interaktions- und Aushandlungsprozesse eingegangen, mit denen der Versuch der Umsetzung der schulreformerischen Programme verbunden war. Regional konzentriert sich die Analyse auf Bengalen, da hier die Quellengrundlage am besten war. Der Beitrag schließt mit einem Blick auf einige der Wirkungen und Nachwirkungen der skizzierten Prozesse.

Als Interpretationsrahmen dieser Transfer- und Wandlungsprozesse wurde die Perspektive einer »geteilten Bildungsgeschichte«⁹ gewählt, welche die Metropole (England) und die Kolonie (Indien) miteinander verbindet. Diese Sichtweise geht sowohl über einseitige Diffusionsmodelle hinaus, die

tig handelt es sich um eines der ersten globalen Modelle im Schulbereich. Vgl. Marcelo CARUSO, Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien (1800–1870), Frankfurt a.M. u.a. 2010; Patrick RESSLER, Nonprofit-Marketing im Schulbereich. Britische Schulgesellschaften und der Erfolg des Bell-Lancaster-Systems der Unterrichtsorganisation im 19. Jahrhundert, Frankfurt a.M. u.a. 2010; Eugenia ROLDÁN VERA, Order in the Classroom. The Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education, in: PH 41 (2005), S. 655–675; Jürgen SCHRIEWER/Marcelo CARUSO (Hg.), Nationalerziehung und Universalmethod – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung (Comparativ 15), Leipzig 2005.

6 Michel FOUCAULT, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M. 1998, S. 173–292.

7 J[ohn] D[orking] PEARSON, The British System of Instruction, as adapted to Native Schools in India, Calcutta 1830.

8 Jahresbericht der Bombay Education Society 6 (1821), S. 20.

9 Ein solcher Ansatz wird z.B. entwickelt in: Barnita BAGCHI/Eckhardt FUCHS/Kate ROUSMANIERE (Hg.), Connecting Histories of Education. Transactions, Transculturalisms and Transnationalisms, New York 2013 (im Erscheinen).

eine ausschließlich auf internen Faktoren basierende, endogene Entwicklung des britischen Bildungssystems und seinen späteren Export in die Kolonien annehmen¹⁰, als auch über deren einfache Umkehrung – wie sie z.B. bei Sarkar zu finden ist. Der Bildungsraum, der im Zentrum der Untersuchung steht, kann nicht im engen Sinne als transnationaler gelten, vielmehr lässt er sich als »imperialer Bildungsraum« charakterisieren. Ein solches Verständnis des Empire als Interaktionsrahmen basiert u.a. auf dem viel zitierten Essay *Between Metropole and Colony* von Stoler und Cooper, der das Forschungsprogramm einer neuen Strömung in der Imperialgeschichtsschreibung folgendermaßen formuliert: »With a founding premise that social transformations are a product of both global patterns and local struggles we treat metropole and colony in a single analytic field [...]«¹¹. Innerhalb dieses Feldes kann untersucht werden, wie sich gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Formen in Metropolen und Kolonien im Rahmen des zwischen ihnen bestehenden asymmetrischen Machtverhältnisses »ko-konstituiert« haben¹².

2. Ein koloniales Bildungsexperiment in Madras (1789–96)

1789 übernahm der schottische Abenteurer, Amateurwissenschaftler und anglikanische Pastor Andrew Bell (1753–1832) die Superintendenz einer Schule, die dem Militärwaisenhaus in Egmore Redoubt, in der Nähe der Kolonialmetropole Madras, angeschlossen war. Bei den Schülern – die Institution nahm nur Jungen auf, für Mädchen gab es eine getrennte Einrichtung – handelte es sich um die Kinder europäischer Soldaten und Offiziere, teilweise mit indischen Müttern, deren Väter verstorben waren. Diese Kinder gehörten zu einer Schicht, deren Stellung in der Kolonialgesellschaft aufgrund eines Zusammenspiels von »rassischer« Differenzierung, der »Illegitimität« außer-ehelicher Geburt, von ökonomisch-sozialer Prekarität und Klassenhabitus als äußerst problematisch galt. Bedürftige und ungebührlich auftretende Euro-

10 Eine solche Annahme lag älteren Ansätzen in der Bildungsgeschichte Indiens zugrunde, findet sich aber auch in bildungssoziologischen Ansätzen. Vgl. etwa Margaret ARCHER, *Social Origins of educational Systems* (University Edition), London u.a. 1984, S. 14; Archers interaktionszentrierter Ansatz zur Erklärung von Bildungswandel bot nichtsdestotrotz wichtige Anregungen für meine Forschung.

11 Ann Laura STOLER/Frederick COOPER, *Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda*, in: Frederick COOPER/Ann Laura STOLER (Hg.), *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Berkeley 1997, S. 1–58.

12 Sebastian CONRAD/Shalini RANDERIA, Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt, in: Dies. (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M. 2002. Der Begriff der »geteilten Geschichte« verweist bei CONRAD/RANDERIA sowohl auf einen gemeinsamen Interaktionsraum als auch auf die Differenzen und Abgrenzungen, die innerhalb dieses Raumes produziert werden.

päer mussten der öffentlichen Sichtbarkeit entzogen werden, um den Überlegenheitsmythos, in dem die Kolonialherrschaft ideologisch gründete, nicht zu gefährden¹³. Vor allem aber stellten die so genannten *eurasians*, die europäisch-indische Mischbevölkerung, die mit der zunehmenden Präsenz europäischer Seeleute und Soldaten entstand, durch ihre bloße Existenz eine klare Grenzziehung zwischen Kolonialmacht und Kolonisierten in Frage¹⁴. Seit dem späten 18. Jahrhundert wurden daher in Indiens kolonialen Metropolen eine Reihe von Wohlfahrts- und Disziplinarinstitutionen gegründet, welche die doppelte Zielsetzung verfolgten, bedürftige europäisch-stämmige Kinder aus den »verderbten« Lebensumständen, in denen man sie vorfand, zu »retten«, um sie dann auf untergeordnete Positionen in der Kolonialgesellschaft vorzubereiten, für die sie aufgrund ihrer »rassischen« und Klassenzugehörigkeit geeignet schienen¹⁵.

Auch Andrew Bell setzte es sich zum Ziel, seine Schutzbefohlenen aus der »degradation and depravity« ihrer unverheirateten indischen Mütter zu erheben¹⁶, um sie zu »guten und nützlichen Subjekten« zu erziehen¹⁷. Dazu gehörte für ihn auch eine grundlegende Neuordnung der Schule, die er aus einer altmodischen Wohlfahrtseinrichtung in eine effiziente Bildungsmaschinerie verwandelte. Ausgangspunkt war eine zufällige Beobachtung, wie Robert Southey in seiner von Bell autorisierten Biographie schildert, die auf dessen Korrespondenz sowie persönlichen Notizen und veröffentlichten Schriften basiert. Die Geschichte beginnt damit, dass Bell bei einem morgendlichen Ausritt an einer »malabarischen Schule« vorbeikam. Dort beobachtete er, wie die Kinder auf dem Boden sitzend Schreibübungen im Sand vornahmen. Dies beeindruckte den Amateurwissenschaftler sehr:

he hastened home, repeating to himself as he went Eureka, »I have discovered«; and gave immediate orders to the usher of the lowest classes to teach the alphabet in the same manner, with this difference only from the Malabar mode, that the sand was strewn upon a board¹⁸.

13 Zu dieser Gruppe siehe Harald FISCHER-TINÉ, »Low and Licentious Europeans«: Race, Class and White Subalternity in Colonial India, New Delhi 2009.

14 Ann Laura STOLER, *Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the colonial Order of Things*, Durham/London 1995, S. 95–136; siehe Christopher J. HAWES, *Poor Relations. The Making of the Eurasian Community in British India 1773–1833*, Richmond/Surrey 1996.

15 David ARNOLD, *European Orphans and Vagrants in India in the nineteenth Century*, in: *The Journal of Imperial and Commonwealth History* 7 (1979), S. 104–128.

16 Robert SOUTHEY, *Life of the Reverend Andrew Bell. Comprising the History of the Rise and Progress of the System of mutual Tuition*, 3 Bd., London 1844; hier Bd. 1, S. 170.

17 Andrew BELL, *An Experiment in Education, made at the male Asylum of Madras, suggesting a System by which a School or Family may teach itself under the Superintendence of the Master or the Parent*, London 1797, S. 7.

18 SOUTHEY, *Life of the Reverend Andrew Bell* (wie Anm. 16), Bd. 1, S. 173.

Was hatte Andrew Bell hier als »malabarische Schule« beobachtet? »Man findet in allen Städten/Flecken/und Dörfern/Schulen/darinnen die Jugend im Lesen und Schreiben informirt [sic] wird«, hatten die im südindischen Tranquebar (*Tarangambadi*) stationierten Hallischen Missionare bereits 1713 berichtet¹⁹. Für das 18. Jahrhundert können in Indien zwei »separate classes of institutions, each existing for distinct classes of society« unterschieden werden. Die eine Art von Bildung richtete sich an die »Handel und Landwirtschaft betreibenden«, die andere an die »religiösen und gebildeten Schichten«²⁰. Bei der von Bell beobachteten Schule handelt es sich um eine Bildungseinrichtung des ersten Typs, eine *pathshala*, in der primär die Kinder von Händlern und kleinen Landbesitzern eine regionalsprachliche, weltlich-praktische Ausbildung in Buchhaltung, Korrespondenz und Schönschrift erhielten. Der *gurumashay*, der »Schulmeister«, hielt den Unterricht oft vor dem eigenen Haus im Freien ab. Er wurde zu festgesetzten Terminen durch die Eltern bezahlt, meist in Form von Naturalien²¹.

Was Bell, wie er selbst sagt²², »auf den ersten Blick« von der »malabarischen Unterrichtsweise« übernahm, war die Vermittlung der Buchstabenkenntnis durch Schreibübungen im Sand. Im Unterschied zu den *pathshalas* saßen in Bells Schule die Kinder aber nicht auf dem Boden, sondern hatten speziell dafür angefertigte Sandtische vor sich aufgestellt²³. Wie der Steuerbeamte Campbell in einer Studie zur indigenen Bildung in Südindien feststellte, »[t]he first business of a child on entering school is to obtain a knowledge of the letters which he learns by writing them with his finger on the ground in sand, and not by pronouncing the alphabet, as among European

19 Der königlich-dänischen Missionarien aus Ost-Indien eingesandte ausführliche Berichte 3 (1813), S. 127.

20 [Alexander DUFF], Review of William Adam's 2nd and 3rd Reports on the State of Education in Bengal and Behar, 1836 and 1838, in: CalR 2 (1846), S. 301–376, hier S. 353; vgl. Poromesh ACHARYA, Indigenous vernacular Education in Pre-British Era. Traditions and Problems, in: Economic and Political Weekly 13 (1978), S. 1981–1988, hier S. 1981.

21 Siehe Joseph BARA, Colonialism and educational Fragmentation in India, in: Sabyasachi BHATTACHARYA (Hg.), The contested Terrain. Perspectives on Education in India, Hyderabad 1998, S. 125–170; Kazi SHAHIDULLAH, The Purpose and Impact of Government Policy on Pathshala Gurumohashoys in Nineteenth-century Bengal, in: Nigel CROOK (Hg.), Transmission of Knowledge in South Asia, Delhi 1996, S. 119–134. Eine höchst anschauliche literarische Beschreibung einer *pathshala* in Bengalen findet sich in Lal Behari DAY, Peasant Life of Bengal, New Delhi 1984 [1874]; vgl. Jana TSCHURENEV, »Pathshalas into Schools«. Das monitorial system of education in Bengalen (ca. 1815–35), in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 16 (2011), S. 11–38.

22 BELL, Experiment in Education (wie Anm. 17), S. 11.

23 Diese Art des Sandtisches erfuhr im frühen 19. Jahrhundert eine eigene Verbreitung als materielles Element in Elementarschulen. Vgl. Marcelo CARUSO, Reiz und Gefahr des Ephemerem. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen Schule im frühen 19. Jahrhundert. Eine transkontinentale Perspektive. Manuskript, Zugriff über: URL: <<http://hu-berlin.academia.edu/>> (13.01.2012).

nations«²⁴. Tatsächlich begann der Elementarschulunterricht im Westeuropa des 18. Jahrhunderts mit dem Lesenlernen, und er blieb auch grundsätzlich auf die Kompetenz zur individuellen Lektüre – vor allem des Katechismus bzw. der Bibel – konzentriert. Schreiben wurde ggf. später, als separate Technik unterrichtet²⁵. In den indischen *pathshalas* standen dagegen Schreibkompetenz und Rechenkunst im Mittelpunkt; Schreibübungen begannen im Sand und wurden mit zunehmender Fertigkeit mit teureren und schwierigeren Materialien (Kochbananen- und Palmlblätter, Papier) fortgesetzt. In den Monitorialschulen finden sich später ähnliche Abfolgen des Materialgebrauchs vom Sandtisch bis zum Papier.

Bell stellte im Rückblick auf diese Art der Alphabetisierung heraus, »that thus much, and thus much only, was taken from the Malabar school«. Und es ist ihm wichtig festzuhalten, diese Anleihe sei zudem »no otherwise connected with the main discovery than as having been one of the links, and the first link, of the chain of fortuitous occurrences which led to it«²⁶. Die eigentliche »Entdeckung« war, wie Bell später betonte, das »Prinzip des wechselseitigen Unterrichts«:

This system rests on the simple principle of tuition by the scholars themselves. It is its distinguishing characteristic that the school, how numerous soever, is taught solely by the pupils of the institution under a single master, who, if able and diligent, could, without difficulty, conduct ten contiguous schools each consisting of a thousand scholars²⁷.

Auch wenn es sich nicht eindeutig nachweisen lässt, spricht auch in Bezug auf den wechselseitigen Unterricht einiges für die Annahme einer partiellen Aneignung südindischer Pädagogik. Sowohl Quellen der Hallischen Missionare aus dem frühen 18. Jahrhundert wie auch Berichte aus dem frühen 19. Jahrhundert kennen die eigenständige Repetition der Tageslektion durch die Schüler als reguläres Unterrichtselement, wie es in dieser Form in Westeuropa nicht präsent war²⁸.

24 A.D. CAMPBELL, On the State of Education of the Natives in Southern India, in: Transactions of the Literary Society of Madras 1 (1834), S. 350–360, hier S. 351.

25 Barbara STOLLBERG-RILLINGER, Europa im Jahrhundert der Aufklärung, Stuttgart 2000, S. 138f.

26 Andrew BELL, The English School; or, the History, Analysis, and Application of the Madras System of Education to English Schools, London 1814, S. 31.

27 Andrew BELL, Instructions for conducting a School, through the Agency of the Scholars themselves, London 1808, S. 3.

28 Am Beispiel des Mathematikunterrichts beschreiben die Hallischen Missionare dieses Element folgendermaßen: »Die Kinder, so gleiche Profectus haben, sitzen beysammen und eines schreibt nach der Ordnung die Zahl singende [sic] im Sand. Ihm singen und schreiben alle andere nach. Unter der Zeit hat er seine geschriebene Zahl wieder im Sande ausgestrichen, und schreibt singende [sic] die folgende. Unter seinem Vorsingen und Schreiben streichen alle anderen ihre Ziffern aus und sind gleich parat, ihm die folgende Ziffer nachzuschreiben und nach-

Bell selber berichtet, dass er aus praktischen Gründen, nämlich wegen der Inkompetenz und Kooperationsunwilligkeit der in seiner Schule beschäftigten Lehrer, auf Schüler als Lehrende zurückgriff. Da die Lehrer auf den Eingriff des Superintendenten in ihre Routinen mit Unmut reagierten und sich Bells Experimentierfreude verweigerten, beschloss er den Einsatz von »agents as are always at command«²⁹. Völlig neu ist auf jeden Fall die Zentralität, die der wechselseitige Unterricht erhält: Bei Bell übernehmen die Schüler sämtliche Unterrichtsfunktionen, zunächst nach dem Prinzip »each one, teach one«, später durch den systematischen Einsatz von Monitoren. »I do little more«, sagt Bell, »than enact and enforce general rules and principles, teach the schoolmaster and ushers, and watch with a strict eye over their conduct«³⁰. Vor dem Hintergrund seiner eigenen Ausbildung im intellektuellen Kontext der schottischen Aufklärung³¹ kombinierte er Elemente südindischer Unterrichtspraktiken mit »System, Methode und Ordnung«. Dieser Hintergrund zeigt sich einerseits in der Sprache der wissenschaftlichen Entdeckung: »Eureka – I have discovered«, oder in Bells Inanspruchnahme der experimentellen Methode: »I tried every method, which a long and earnest attention to the nature and disposition of youth suggested«³². Andererseits inspiriert der intellektuelle Kontext die neue Unterrichtsordnung, innerhalb deren die Adaptionen der beobachteten Techniken Anwendung finden. Bell nimmt in allen Bereichen Systematisierungen vor, von der Ordnung des Raumes bis zum Arrangement des Lernstoffs wird alles aufeinander abgestimmt.

Die der Schulgestaltung zugrundeliegende sozialpolitische Programmatik des Bellschen »Experiments« entfaltete sich im Kontext der frühen indischen Kolonialgesellschaft. Die »große Lektion«, die die Schüler lernen sollten, war, so Bell, »in opposition to the maxims and breeding of the coun-

zusingen. Solches geschieht in einer grossen Behendigkeit und gleichsam nach dem Tacte. Der Vorsänger und Schreiber muß alles nach der Ordnung wohl auswendig wissen. Denn wenn er irret, so irren alle andere. Es wird aber allemal ein anderer dazu erwehlet, also, daß die Reihe an alle kommt [sic!].« Der zehnte Brief. Darinnen ein Rechenmeister zeigt, wie und auf was [für] Weise in ihren Schulen die Rechenkunst gelehret und von der Jugend erlernt werde, in: Kurt LIEBAU (Hg.), Die Malabarische Korrespondenz. Tamilische Briefe an deutsche Missionare, Sigmaringen 1998 (1714–1717), S. 128–134; vgl. CAMPBELL, State of Education (wie Anm. 23), S. 352. In späteren britischen Monitorialschulen, nicht jedoch bei Bell in Madras, findet sich ein ähnliches Rotationsprinzip, allerdings ist der Positionswechsel dort an Leistung gekoppelt. Die Schüler stellen sich im Halbkreis um eine Wandtafel, um dort die Buchstaben, Silben oder kurze Lektionen abzulesen, auf die der »Monitor« – ein fortgeschrittener Schüler, der eine Zeitlang weniger fortgeschrittene unterrichtet – mit einem Zeigestock weist. Wer diese Aufgabe nicht entsprechend erfüllen konnte, musste sich in den letzten Platz in der Reihe stellen.

29 SOUTHEY, Life of the Reverend Andrew Bell I (wie Anm. 16), S. 178.

30 Ebd., S. 179.

31 Phillip McCANN, The Indian Origins of Bell's Monitorial System, in: Peter CUNNINGHAM/Colin BROCK (Hg.), International Currents in Education, History of Education Society 1988, S. 29–40.

32 BELL, Experiment in Education (wie Anm. 17), S. v.

try, to speak truth and to leave off deceit«³³. Nur auf Grundlage eines reformierten »Charakters« könnten sich die Schüler später als »valuable to this settlement and subservient to the general good«³⁴ erweisen. Die Moralerziehung basierte darauf, den Kindern einen Sinn für ihre Pflicht gegenüber der Gesellschaft und ihren »Wohltätern« einzuimpfen sowie mithilfe »systematischer Arrangements« von früher Jugend an »habits [...] favourable to virtue, religion, and good government« einzuüben³⁵. Bells Pädagogik zielte darauf ab, die natürlichen Fähigkeiten der Kinder zu stimulieren und in die richtigen Bahnen zu lenken. Dafür bedurfte es »unnachgiebiger«, jedoch »milder« Formen der Disziplinierung, die »präventiv« statt bestrafend wirken sollten³⁶. Daher wurden Praktiken der ständigen Leistungs- und Verhaltensregistrierung – um die Kinder miteinander vergleichen und ihren Fortschritt messen zu können – sowie der Überwachung durch das »Auge des Meister« zentral³⁷.

Die neue Schulform begann somit als Produkt der Begegnung unterschiedlicher Wissensformen in einem kolonialen Kontext Gestalt anzunehmen. Bei Bell zeichnet sie sich bereits als eine »wechselseitige« Institution ab, die drei Prozeduren zusammenfasst: den eigentlichen Unterricht, die Aneignung von Kenntnissen durch die Ausübung der pädagogischen Tätigkeit und schließlich eine gegenseitige und hierarchisierte Beobachtung«³⁸.

3. »Education of the Poor«:

Die Bell-Lancaster-Kontroverse in England (1803–13)

Zurück aus Indien veröffentlichte Bell einen Bericht über sein *Experiment in Education* (1797). Dabei war er sich keineswegs sicher, »[w]hether a similar attempt would be attended with equal success in every charity or free school«. Er meinte jedoch, sein Modell verdiene »the chance of [...] a fair trial in other situations«³⁹. Elf Jahre später zeigte er sich dann überzeugt, dass sich das Modell seiner »Madras-Schule« perfekt für die britische Unterschicht eigne⁴⁰. Darüber hinaus sah er nun einen weltweiten Siegeszug voraus:

33 SOUTHEY, *Life of the Reverend Andrew Bell I* (wie Anm. 16), S. 171f.

34 BELL, *Experiment in Education* (wie Anm. 17), S. 9.

35 Ebd., S. 32f.

36 SOUTHEY, *Life of the Reverend Andrew Bell I* (wie Anm. 16), S. 171, 175.

37 Ebd., S. 179.

38 FOUCAULT, *Überwachen und Strafen* (wie Anm. 6), S. 227f.

39 BELL, *Experiment in Education* (wie Anm. 17), S. 36.

40 Andrew BELL, *The Madras School or Elements of Tuition; comprising the Analysis of an Experiment in Education made at the Male Asylum at Madras, with Facts, Proofs, and Illustrations. To which are added Extracts of Sermons preached at Lambeth; a Sketch of a national Institution for Training the Children of the Poor; a Specimen of the Mode of religious Instruction at the Royal Military Asylum, Chelsea, London 1808*, S. 209.

»If you or I live a thousand years, we shall see this system spread over the world«⁴¹.

Was war in der Zwischenzeit geschehen? Bells Buch blieb zunächst »buried in obscurity«⁴², bis der junge Quäker und Londoner Schulmeister Joseph Lancaster (1778–1838) mit den *Improvements in Education* (1803)⁴³ einen Plan zur »Verbesserung« der Schulen für die arbeitende Bevölkerung veröffentlichte. Die Armen- und Arbeiterschulen erschienen darin in ihrer gegenwärtigen Form als denkbar ungeeignet, die Aufgabe einer moralischen und intellektuellen Erziehung zu erfüllen⁴⁴. Dies produziere, so Lancaster, nicht nur »verheerende Effekte« bei den einzelnen Kindern. Vielmehr sah er das »Gesamtwohl der Nation« gefährdet. Es sei daher die Pflicht einer engagierten Öffentlichkeit, sich dieses Problems anzunehmen: »let the public good become the sole object of your united Christian effort«⁴⁵. Eine überkonfessionelle zivilgesellschaftliche Vereinigung sollte die Aufgabe übernehmen, eine grundsätzliche Schulreform zu organisieren.

Unter Lancasters Vorschlägen, wie man Kindern mithilfe verbesserter Unterrichtstechniken nicht nur effektiver, sondern auch deutlich kostengünstiger das Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln könne, fand sich auch die Empfehlung, Schüler als Lehrende einzusetzen – Lancaster war es, der dafür den Begriff des »Monitors« einführte. Lancaster selber hatte angegeben, einige Hinweise von Bell übernommen zu haben (»adopted several hints«). Er behauptete allerdings, erst auf das Buch gestoßen zu sein, nachdem seine Methode schon in ihren Grundzügen entwickelt war. »[I]f I had known it, it would have saved me much trouble«, bedauerte er⁴⁶. Es scheint, dass beide Reformer unabhängig voneinander eine ganz ähnliche Methode entwickelt haben: Bell, weil es ihm an verlässlichem Lehrpersonal mangelte, Lancaster, weil ihm die finanziellen Mittel zur Einstellung von Lehrern fehlten.

Lancasters Vorschlag fiel auf fruchtbaren Boden. Denn seit der letzten Dekade des 18. Jahrhunderts häuften sich in England soziale Krisendiagnosen. Nicht nur wurden die Verwerfungen, die durch die Durchsetzung freier Märkte und die Umstellung auf industrielle Produktion ausgelöst wor-

41 Ebd., S. 138.

42 ANON., *Impartial Considerations on the present State of the Question between Dr. Bell and Mr. Lancaster; with some Remarks on the first Article of the thirty-seventh Number of the Edinburgh Review*, London 1812, S. 3.

43 Joseph LANCASTER, *Improvements in Education, as it respects the industrious Classes of the Community. Containing, a short Account of its present State, Hints towards its Improvement, and a Detail of some practical Experiments conducive to that End*, London 1803.

44 Carl F. KAESTLE, *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement. A documentary History*, New York/London 1973, S. 2.

45 LANCASTER, *Improvements in Education* (wie Anm. 43), S. iv, 8, 23.

46 Ebd., S. 65.

den waren, als Problem des Pauperismus öffentlich diskutiert⁴⁷. Es entstand gleichzeitig ein Diskurs, der Kriminalität, ökonomische Bedürftigkeit und soziale Unruhen als Auswirkungen vor allem von mangelnder Bildung und »weitverbreiteter Unwissenheit« deutete⁴⁸. Im Umkehrschluss hoffte man, plebejische Widerständigkeit, Unmoral und Abhängigkeit von der Armenfürsorge durch die Ausweitung und Reform der Arbeiter- und Volksbildung in den Griff zu bekommen⁴⁹. Joseph Lancaster brachte das folgendermaßen auf den Punkt: »ignorance leads to crime, education prevents it«⁵⁰.

Die Frage war, unter wessen Kontrolle ein nationales Bildungssystem stehen sollte. Der Vorschlag des Quäkers Lancaster, die Verantwortung einer überkonfessionellen Organisation zu übertragen, wurde 1808 mit der Royal Lancasterian Society for Promoting the Education of the Children of the Poor in Angriff genommen. Die Lancasterian Society wurde einerseits durch eine Koalition von sozialreformerisch aktiven Nonkonformisten wie den Quäkern William Allen (er war durch sein Engagement gegen den Sklavenhandel bekannt geworden) oder Joseph Fox getragen und andererseits durch liberale Utilitaristen und politische Ökonomen wie James Mill, David Ricardo und Francis Place⁵¹. Dies stieß auf heftigen Widerstand von Seiten der anglikanischen Kirche, die ihr Bildungsmonopol bedroht sah: »when education is made a national concern, youth must be brought up as members of the national Church«⁵². Um die Kontrolle zurückzugewinnen, wurde 1811 die National Society for the Education of the Poor in the Principles of the Established Church gegründet, die Andrew Bells »Erfindung« wieder aufgriff und diesen zum Retter der Kirche stilisierte⁵³.

47 Matthias BOHLENDER, *Wie man die Armen regiert. Zur Genealogie liberaler politischer Rationalität*, in: *Leviathan* 4 (1998), S. 497–521.

48 John FOSTER, *An Essay on the Evils of popular Ignorance, and a Discourse on the Communication of Christianity to the People of Hindoostan*, London 1821.

49 Karen JONES/Kevin WILLIAMSON, *The Birth of the Schoolroom. A Study of the Transformation in the discursive Conditions of english popular Education in the first half of the nineteenth Century*, in: *Ideology and Consciousness* 6 (1979), S. 59–110; Pavla MILLER, *Transformations of Patriarchy in the West, 1500–1900*, Bloomington/Indianapolis, S. 143–182.

50 Joseph LANCASTER, *The British System of Education: Being a complete Epitome of the Improvements and Inventions practised at the Royal Free Schools*, London 1810.

51 George BARTLE, *Benthamites and Lancasterians – The Relationship between the Followers of Bentham and the British and Foreign School Society during the early years of Popular Education*, in: *Utilitas* 3 (1991), S. 275–288; ders., *William Allen – Friend of Humanity. His Role in nineteenth Century popular Education*, in: *History of Education Society Bulletin* 50 (1992), S. 15–29.

52 John BOWLES, *A Letter addressed to Samuel Whitbread, Esq., M.P. in Consequence of the unqualified Approbation expressed by him in the House of Commons, of Mr. Lancaster's System of Education; The Religious Part of which is here shewn to be incompatible with the Safety of the established Church, and, in its Tendency, subversive to Christianity itself*, London 1808, S. 35.

53 ARCHER, *Social Origins* (wie Anm. 10), S. 57f. »By the early nineteenth century, Tories and

Im Verlaufe der Kontroverse »between the advocates of Dr. Bell and Mr. Lancaster«⁵⁴ (ca. 1805–1812) etablierten sich die zwei rivalisierenden Organisationen als zentrale Akteure der Bildungsexpansion und -reform in England⁵⁵. Dabei nahmen das »British System« (Lancaster) und das »National System« (Bell) als liberale und konservative Varianten im Wettbewerb miteinander Gestalt an. Beide Gesellschaften suchten ihre Variante in Form von immer ausgereifteren Handbüchern zu »vermarkten«, welche detaillierte Anleitungen zur Organisation und Leitung einer Monitorialschule samt zugehörigen Lehrmaterialien enthielten⁵⁶. Während sich die eigentlichen Unterrichtstechniken einander anglichen – was dazu führte, dass der wechselseitige Unterricht außerhalb Englands oft als *ein* Modell erschien – blieb die gesellschaftspolitische Programmatik der Schulreform umstritten.

Das Prinzip des »Selbst-Lehrens« (*self-tuition*) und Elemente der »Selbstregierung« (*self-government*) der Schülerschaft⁵⁷, wie z.B. die »jury of peers«, die in Bells Schule in Madras über Verfehlungen urteilte, schienen hervorragend zu einer neuen liberalen Regierungsrationalität zu passen⁵⁸. Dazu gehörte das vor allem bei Joseph Lancaster stark ausgeprägte Wettbewerbs- und Leistungsprinzip: erfolgreiche und fleißige Schüler erhielten Ehrenzeichen oder konnten gar in einen »order of merit« aufgenommen werden⁵⁹. Auf diese Weise sollte der »Ehrgeiz« (*emulation*) als »Motor der Selbst-Verbesserung« fungieren⁶⁰. In den Worten von David Hogan war Lancasters Schule »not so much a church of piety and deference as a manufactory of desire and ambition, a marketplace of competitive achievement, and an engine of disciplinary power«⁶¹. Andrew Bells Erfahrung im Trainieren junger Schüler »in habits of strict discipline and prompt obedience«⁶² erschien hier als Alter-

whigs alike acknowledged the services of the church to social control and to legitimating elitist government; both supported the National Society« (ebd., S. 48).

54 ANON., *Impartial Considerations on Question between Dr. Bell and Mr. Lancaster* (wie Anm. 41), S.3.

55 Vgl. ARCHER, *Social Origins* (wie Anm. 10), S. 39–58.

56 Vgl. RESSLER, *Nonprofit-Marketing im Schulbereich* (wie Anm. 5).

57 James MILL, *Schools for all, in Preference to School for Churchmen only: or, the State of the Controversy between the Advocates for the Lancasterian System of universal Education, and those, who have set up an exclusive and partial System under the Name of the Church and Dr. Bell*, London 1812 (Nachdruck, hg. v. Jeffrey STERN, Bristol 1995), S. 72. Mill fand diese zwei Prinzipien zuerst in »the celebrated institution at Paris of the Chevalier Paulet«, und sie waren vor allem für das Lancaster-Modell charakteristisch, das Mill unterstützte.

58 Vgl. Matthias BOHLENDER, *Metamorphosen des liberalen Regierungsdenkens. Politische Ökonomie, Polizei und Pauperismus*, Weilerswist 2007.

59 LANCASTER, *Improvements in Education* (wie Anm. 42), S. 62, 18.

60 JONES/WILLIAMSON, *The Birth of the Schoolroom* (wie Anm. 48), S. 73.

61 David HOGAN, *The Market Revolution and disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the early Classroom System*, in: *History of Education Quarterly* 29 (1989), S. 381–417, hier S. 384.

62 BELL, *Experiment in Education* (wie Anm. 17), S. 10.

native im Kontext einer vorsichtigen Reformstrategie des Konservatismus⁶³. »Utopian schemes, for the universal diffusion of general knowledge« bargen das Risiko »of elevating, [...] the minds of those doomed to the drudgery of daily labour, above their condition, and thereby rendering them discontented and unhappy in their lot«. Es müsse genügen »to teach the generality, on an economical plan, to read their bible and understand the doctrines of the holy religion«⁶⁴. Da auch in diesem Diskurs die Notwendigkeit einer Volksbildung nicht bezweifelt wurde, galt es »to furnish the inferior orders with such instruction, and such only, as will be calculated to render them useful members of society, in the humble rank in which it has pleased providence to place them«⁶⁵.

In beiden Fällen wurden Monitorialschulen als effektive und effiziente »Lernmaschinen« dargestellt, die einen schnellen, kostengünstigen Ausbau der jeweils vorgesehenen Form der Volksbildung versprachen. Der Wettbewerb der beiden Organisationen mobilisierte nicht nur eine breite Öffentlichkeit in England für eine Bildungsexpansion und Reform. Während sich die National Society letztlich im Inland als erfolgreicher erwies, orientierte sich die Lancasterian Society – 1813 umbenannt in British and Foreign School Society (BFSS) – stärker nach außen. Die Forderung nach »Schulen für Alle«, die gegen das »partikulare« System der Kirche erhoben worden war (Mill), wurde damit auf das Empire bzw. die Welt ausgedehnt. Ziel war nun die Verbreitung von Monitorialschulen »throughout the whole habitable globe«⁶⁶.

Mit dem zunehmenden Einfluss evangelikaler Nonkonformisten gegenüber den Utilitaristen verband sich die BFSS eng mit der nonkonformistischen bzw. überkonfessionellen Missionsbewegung. Auch die National Society kooperierte eng mit der Church Missionary Society. Der große Bildungsoptimismus, von dem die Bestrebung getragen war, ganze Bevölkerungen in die Schule zu holen, traf hier auf ein anderes universalistisches Unternehmen. In den 1790er Jahren setzte eine neue Welle britischer Missionsprojekte ein. Vor allem Evangelikale legten einen großen Enthusiasmus an den Tag, die Spielräume zur Bekehrung der »Heiden«, die die koloni-

63 KAESTLE, Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement (wie Anm. 43), S. 2.

64 Andrew BELL, *An Experiment in Education, made at the male Asylum at Egmore, near Madras. Suggesting a System by which a School or Family may teach itself under the Superintendance of the Master or Parent*, London 1805, Postscript (o.S.).

65 BOWLES, Letter Addressed to Samuel Whitbread (wie Anm. 51), S. 1; vgl. Carl F KAESTLE, »Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education«. *Elite Attitudes toward Mass Schooling in early industrial England and America*, in: Lawrence STONE (Hg.), *Schooling and Society*, Baltimore/London, S. 1976, S. 177–191.

66 Jahresbericht der BFSS 10 (1815), S. 14.

ale Expansion nach Asien und Afrika zu bieten schien, zu nutzen⁶⁷. Besonders die Öffnung der britischen Territorien in Indien für die Mission, deren Durchsetzung evangelikalen Interessengruppen 1813 gelungen war, galt als Zeichen der göttlichen Vorsehung, dass die Zeit reif für großangelegte Bekehrungs- und Zivilisierungsprojekte war⁶⁸. Die Missionsgesellschaften sahen im Aufbau kostenloser, öffentlich zugänglicher Elementarschulen eine notwendige Bedingung ihrer Missionsarbeit: »for if the world were full of Bibles«, so Andrew Fuller, Gründungsmitglied der Baptist Missionary Society in einer Predigt zur Unterstützung der BFSS, »it would be of little avail if the people were not taught to read them«⁶⁹. Motiviert durch einen festen Glauben an die Bildsamkeit aller⁷⁰, entstand so ein imperiales Netzwerk aus Missions- und Schulgesellschaften, die eine gemeinsame Sache verfolgten: »the cause of universal education«⁷¹.

4. Das »British System of Instruction« in Bengalen (1816–30)

Die erste Monitorialschule neuen Typs in Indien wurde 1809 von den baptistischen Missionaren William Carey (1761–1834), Joshua Marshman (1768–1837) und William Ward (1769–1823) gegründet, die seit den 1790er Jahren in Serampore (*Srirampur*) stationiert waren. Serampore war eine zeitweilig dänische Enklave einige Kilometer nördlich von Kalkutta am Ufer des Hooghly, in die Missionare ausgewichen waren, bevor sie 1813 zu den britischen Territorien zugelassen wurden. Zielgruppe dieser »Benevolent Institution for the Instruction of Indigent Christians« waren die »half-catholic and half-heathen children of Calcutta«⁷², Kinder partiell europäischer Herkunft »wandering from street to street in the most wretched and abandoned state«⁷³. Eine ähnliche Zielgruppe hatte nicht nur die oben vorgestellte Waisenhaus-Schule Andrew Bells im Blick, sondern auch die 1814 gegründete Bombay

67 Andrew PORTER, *Religion versus Empire? British protestant Missionaries and Overseas Expansion, 1700–1914*, Manchester 2004, S. 32–38.

68 Christoph Samuel JOHN, *On Indian Civilisation or Report of a successful Trial made during two years, on that Subject, in fifteen Tamul and five English Native Schools*, in: *Missionary Register* 1 (1813), S. 369–384.

69 Jahresbericht der BFSS 10 (1815), S. 66.

70 William CAREY, *An Enquiry into the Obligations of Christians to use Means for the Conversion of the Heathens in which the religious State of the different Nations of the World, the Success of former Undertakings, and the Practicability of further Undertakings, are considered*, Leicester 1792 (zit. nach E-Book, URL: <<http://www.gutenberg.org/files/11449/11449-h/11449-h.htm>>, o.p.); vgl. Jahresbericht der BFSS 12 (1817), S. 39; Jahresbericht der BFSS 13 (1818), S. 32.

71 Jahresbericht der BFSS 9 (1814), S. 33.

72 Joshua MARSHMAN, *Brief an Fuller (1.9.1811)*, in: *Periodical Accounts, Relative to the Baptist Missionary Society* 1811, S. 347.

73 Jahresbericht der Benevolent Institution 1813, S. 7.

Education Society. Diese Schulgesellschaft – die erste in Indien – folgte explizit dem Modell der National Society in England. Hier zeigt sich eine Tendenz, die ein Kurzbericht über die Bildung in Indien im *Missionary Register* 1819 auf den Punkt brachte: Überall sei es das erste Ziel der Missionare gewesen »to gather together and instruct the poor scattered ignorant Christians, whether European, or descendants of Europeans by Native Parents«. Erst nach der Rückgewinnung der notleidenden »Mit-Christen«, könne man sich den Muslimen und »Heiden« zuwenden⁷⁴. Für diese Re-Christianisierung europäischstämmiger Unterschichten empfahl sich, so Marshman, das Monitorialsystem:

I have applied this at Serampore [mit indischen Schülern, JT], to exercise the mind as to words and sentences; but, in the charity-school, where the grand object is to teach the Scriptures, it may be applied to the greatest advantage. My worthy tutor, Dr. Ryland, [...] used often to inculcate that a thing written once, is more firmly fixed on the memory than the same thing read five or six times. Why not this mode then, be improved, so as to give a youth a clear and systematic knowledge of the word of God⁷⁵?

Die Missionare bemühten sich jedoch auch um eine »Verbesserung« der Elementarschulbildung der Einheimischen (»native education«) – worunter sie zumeist die Bildung der Hindu-Bevölkerung verstanden. Zwei der frühen lokalen Zentren missionarischer Bildungsaktivitäten waren Serampore und Chinsura, eine weitere, zeitweilig holländische Enklave nördlich von Kalkutta. In der Umgebung von Serampore unterhielten die baptistischen Missionare zwischen 1818 und 1823 ein Netzwerk von bis zu 103 Schulen (mit ca. 10.000 Schülern) in ihrer Umgebung. In Chinsura, einer Station der London Missionary Society, betrieb zunächst Robert May 36 »native free schools«, in denen zeitweise über 3.000 Schüler registriert waren. Diese Schulen wurden nach Mays Tod (1819) von seinem Kollegen Pearson übernommen⁷⁶. Die Aktivitäten der Church Missionary Society konzentrierten sich auf den Burdwan (*Bardhaman*)-Distrikt. Dieser galt, wie die Witwe des dort stationierten Missionars Weitbrecht später schrieb, als »best-educated district in Bengal«; von dort kamen die Mehrzahl der Buchhalter in den Kalkuttaer Handelsfirmen⁷⁷.

74 Abstract of Reports on Native Education in India, in: *Missionary Register* 1819, S. 102–121.

75 MARSHMAN, Brief an Fuller (wie Anm. 71), S. 347.

76 Report relative to the Native Free Schools at Chinsurah, in: India Office Records (=IOR), British Library, IOR/F/4/617/15371.

77 Vgl. Memoir of the Rev. John James Weitbrecht, Late Missionary of the Church Missionary Society at Burdwan, in Bengal. Comprehending a History of the Burdwan Mission, Compiled from his Journal and Letters by his Widow, London 1854, S. 51.

Die in Serampore, Chinsura und Burdwan durchgeführten Schulreformversuche verstanden sich als Modellprojekte, von denen aus sich das neue Wissen in ganz »Hindustan« verbreiten sollte. Die Missionare in Bengalen kooperierten eng miteinander⁷⁸. 1817 initiierten sie die Calcutta School Book Society (CSBS), einen Verein, der als »Europeo-native institution«⁷⁹ von britischen und indischen »Gentlemen« gemeinsam getragen werden sollte. Mit der Initiierung solcher Vereinigungen – dem Modell der CSBS folgten Schulgesellschaften in Bombay und Madras und in Kalkutta selber die Calcutta School Society – verfolgten britische Bildungsaktivisten explizit hegemoniale Bestrebungen, suchten sich aber auch personeller und finanzieller Unterstützung durch die einheimische Bevölkerung zu vergewissern; es ging um die »active co-operation as well as acquiescence« der indischen Öffentlichkeit⁸⁰. Die bengalischen Aktivisten, die im zivilgesellschaftlichen Rahmen mit den Briten kooperierten, lassen sich als Angehörige einer »kolonialen Mittelschicht«⁸¹ beschreiben, die in Auseinandersetzung mit den Briten eigene Reformprojekte gegenüber der bengalischen Bevölkerung entwickelten. Zu den prominenten Mitgliedern und Unterstützern der CSBS gehörten sowohl »Modernisierer« wie Rammohan Roy (1775–1833) als auch »Konservative« wie Radhakanta Deb (1783–1867)⁸². Im Rahmen der Kooperation mit bengalischen Reformern mussten die Briten immer wieder Kompromisse eingehen.

Joshua Marshman und seine Kollegen in Serampore legten 1816 den ersten und viel beachteten Plan zur »Verbesserung« der Schulbildung in Bengalen vor⁸³. Da sie angewiesen waren auf die Kooperation mit bengalischen Reformern wie auch auf finanzielle Unterstützung durch die Kolonialregierung, die zumindest rhetorisch eine Nicht-Einmischungspolitik in Religionsangelegenheiten vertrat, kam eine direkte Vermittlung christlichen Wissens nicht in Frage⁸⁴. Daher formulierten die Missionare einen »course of moral and scientific instruction«⁸⁵ als Standard-Curriculum, das von sämtlichen Mis-

78 Vgl. Michael Andrew LAIRD, *Missionaries and Education in Bengal, 1793–1837*, Oxford 1972.

79 Jahresbericht der CSBS 2 (1819), S. 69

80 Ebd.; vgl. N.L. BASAK, *Origin and Role of the Calcutta School Book Society in promoting the Cause of Education in India, especially vernacular Education in Bengal*, in: *Bengal Past and Present LXXVII* (1959), S. 30–69.

81 Partha CHATTERJEE, *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*, Princeton 1993, S. 92.

82 S.N. MUKHERJEE, *Class, Caste and Politics in Calcutta, 1815–38*, in: Edmund LEACH/S.N. MUKHERJEE (Hg.), *Elites in South Asia*, London 1970, S. 33–78.

83 Joshua MARSHMAN/William CAREY/William WARD, *Hints relative to Native Schools together with an Outline of an Institution for their Extension and Management*, Serampore 1816.

84 Vgl. Jana TSCHURENEV, *Between Non-interference in Matters of Religion and civilizing Mission. The Prohibition of Suttee in 1829*, in: Harald FISCHER-TINÉ/Michael MANN (Hg.), *Colonialism as Civilizing Mission. Cultural Ideology in British India*, London 2004.

85 MARSHMAN u.a., *Hints* (wie Anm. 82), S. 19–24.

sions- und Schulgesellschaften in Bengalen und sogar in Bombay zum Vorbild genommen wurde. Ihr Plan sah vor, die in der Umgebung bereits bestehenden Schulen mit Büchern und Wandtafeln auszustatten, denen nützliche »Fakten« über Geographie, »biblische und weltliche Geschichte«, Naturphilosophie und Moral zu entnehmen sein sollten. Sätze wie: »The earth moves round the sun in three hundred and sixty five days, which motion forms the year« oder: »The moon encompasses the earth in twenty-nine days and a half, thus forming the lunar month« sollten von den Schülern abgeschrieben und dabei auswendig gelernt werden⁸⁶. Auf diese Weise hofften die Missionare die populäre Hindu-Kosmologie durch ein Weltbild zu ersetzen, das sich aus naturwissenschaftlichen und evangelikalen Elementen speiste. Würde man diesen äußerst kostengünstigen Plan (es bedürfe nur einer Rupie pro Kind und Jahr) konsequent über zwei bis drei Jahrzehnte verfolgen, so versprachen die Missionare ihren potentiellen Spendern in Bengalen und England, »idolatry would be cut up by the roots«⁸⁷.

So gelangte das »simple system of education originally taken from the native schools on these shores [...] with higher and more extensive designs«⁸⁸ nach Indien zurück. J.D. Pearson, der 1830 ein Handbuch vorlegte, wie man das Monitorialsystem – bei ihm nun: »British system of instruction« – für »native schools« in Indien anwenden könne, kommentierte diesen Prozess folgendermaßen:

As respects [...] the merit of invention, [...] little more can be said than in the case of those articles, whose raw materials we are in the habit of procuring from our Indian fellow subjects, and which, after having been carried across the seas, are presented ready manufactured to their hands⁸⁹.

Trotz seiner eurozentrischen Manier traf Pearson dennoch einen wichtigen Punkt: Das Monitorialsystem, das in Form von britischen Bildungsplänen und Handbüchern zurück nach Indien wanderte, hatte mit den *pathshalas*, in denen Bell die Technik des Sandschreibens und Elemente wechselseitigen Unterrichts beobachtet hatte, nicht mehr viel zu tun. Es unterschied sich aber auch grundlegend von Varianten des Monitorialsystems in England.

Hier lässt sich etwas beobachten, was Partha Chatterjee als »rule of colonial difference« bezeichnet hat und zwar im doppelten Sinne. Einerseits verzichteten die kolonialen Disziplinar- und Unterrichtstechniken auf die ausgefeilte Raumordnung und andere »systematische Arrangements«, die

86 Ebd.

87 Periodical Accounts 33 (1810–1812), S. 352f.

88 Jahresbericht der Bombay Education Society 6 (1821), S. 20.

89 PEARSON, The British System of Instruction (wie Anm. 7), S. 29.

englische Arbeiterkinder zu guten Subjekten erziehen sollten, und setzten stattdessen auf ein direktes »Einschreiben« westlichen Wissens in die Köpfe der Kolonisierten. Andererseits unterschieden die Elementarschulprogramme verschiedene Gruppen in der Kolonialgesellschaft und waren so an kolonialer Differenz-Produktion beteiligt. Ähnlich wie Andrew Bell waren auch die baptistischen Missionare der Meinung, »instruction [...] should be such as to render the inhabitants of a country happy in their own sphere, but never take them out of it«⁹⁰. Daher wurden für europäisch-stämmige Unterschichten Programme der Re-Christianisierung und der Vorbereitung auf eine Mittlerrolle in der Kolonialgesellschaft entworfen. Für die Hindu-Bevölkerung dagegen lag der Schwerpunkt auf einer allgemeinen Moralerziehung und Unterweisung in nützlichen »Fakten«. Hier war ein regional-sprachlicher Unterricht vorgesehen, der einerseits die »Diffusion« westlichen Wissens erleichtern, andererseits eine Konkurrenz von Bengalis und Briten um moderne Schreibstuben-Tätigkeiten verhindern sollte⁹¹. In Anlehnung an Stoler und Cooper lässt sich zusammenfassen, dass der universale Bildungsoptimismus mit hierarchischen Grenzziehungen einherging: »universal claims were bound up in particularistic assertions«⁹².

Weitere Verfremdungseffekte traten bei der Umsetzung missionarischer Bildungsprogramme in die Praxis auf. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen erfolgten so z.B. in Abstimmung mit dem Interesse der bengalischen Mitglieder der CSBS an europäischer Mathematik, naturwissenschaftlichem Wissen und effizienten Techniken des Sprachunterrichts⁹³. Gleichzeitig mussten sich die Reformer auf die Nachfrage der Eltern einstellen, denn schließlich schickten diese ihre Kinder freiwillig in die neuen Schulen. Die Missionare waren sich der »necessity of regulating their Schools by the character of those whose welfare they would promote«⁹⁴ wohl bewusst. Die Christianisierungsagenda, die die Missionare mit den neuen Schulen verfolgten, wurde von den Eltern durchaus gesehen; die neuen Schulen galten daher auch als potentiell gefährdend für die kulturelle Identität und moralische Festigkeit der Kinder⁹⁵. Dennoch schickten viele ihre (männlichen) Kinder in die neuen Schulen, damit diese dort die englische Sprache, Zählweise und

90 MARSHMAN u.a., Hints (wie Anm. 82), S. 11.

91 Joshua MARSHMAN/William CAREY/William WARD, The first Report of the Institution for the Encouragement of Native Schools in India, Serampore 1817, S. 39f.

92 STOLER/COOPER, Between Metropole and Colony (wie Anm. 11), S. 7.

93 Jahresberichte der CSBS 1–10 (1818–1834); die Berichte enthalten jeweils Listen der gedruckten und verkauften Bücher samt Auflagenstärke. Vgl. Samarendra Nath SEN, School Book Societies, Science Books and Articles, in: Ders., Scientific and technical Education in India, 1781–1900, New Delhi 1991, S. 115–121.

94 CMS Corresponding Committee Calcutta, zit. in: Missionary Register 1819, S. 113.

95 Krishna KUMAR, Political Agenda of Education. A Study of colonialist and nationalist Ideas. New Delhi 1991, S. 47–70.

Buchhaltungstechniken lernen konnten. Das Komitee der CSBS bemerkte, dass zudem das Trainieren einer guten Schreibrift mittels Kopierübungen, vor allem auf Papier, von Eltern sehr geschätzt wurde⁹⁶. Der Kaplan von Surat, Thomas Carr, fasste den Interessengegensatz von Eltern und Missionaren folgendermaßen zusammen: Einziges Ziel der ersteren sei es, »to have the children educated sufficiently to enable them to write in public offices«; letztere verfolgten das »further object, to improve and instruct the mind« im Sinne einer kolonialen Zivilisierungsmission⁹⁷.

Schließlich waren die Schulreformer auf die Kooperation bengalischer Lehrer bzw. Schulmeister angewiesen. Hatte der *gurumashay* in einem konventionellen Rahmen und in Abstimmung mit den Eltern und lokalen Patronen relativ eigenständig agiert, gingen die Versuche der Schulreform im frühen 19. Jahrhundert mit einer Zentralisierung der Kontrolle über Lernstoff und Methoden einher⁹⁸. Der Lehrer einer Monitorialschule hatte dafür zu sorgen, dass Monitore den von Missionaren definierten »course of moral and scientific instruction« diktieren, die anderen Kinder ihn abschrieben, auswendiglernten und wieder aufsagen konnten. Der Lehrer/Schulmeister wurde dann von einem von der Mission ernannten Superintendenten danach bezahlt, wie viele Lektionen die Schüler bei seinem Inspektionsbesuch erfolgreich rezitieren konnten. In Reaktion auf die Nachfrage der Eltern nach Schreibübungen und um besser kontrollieren zu können, dass die Kinder die zu lernenden »Fakten« auch wirklich »verstanden«, entwarfen die Serampore-Missionare sogenannte »copy-books«, die u. a. über die CSBS verteilt wurden. In diesen folgte auf die zu lernenden »Fakten« eine leere Seite, um diese mehrfach zu kopieren, sowie einige erklärende Sätze, die der Monitor vorzulesen und die anderen Schüler nachzusprechen hatten⁹⁹. Dieses System wurde dann von Pearson zu einer sogenannten »Interrogationsmethode« ausgebaut, bei der nicht nur erklärende Sätze, sondern Katechismus-förmige Standardfragen und Antworten in den *copy-books* niedergelegt wurden¹⁰⁰.

96 CSBS, Report of the Provisional Committee, 1817, S. 4–6.

97 Jahresbericht der BES 6 (1821), S. 13.

98 KUMAR, Political Agenda of Education (wie Anm. 94), S. 72–76.

99 Joshua MARSHMAN/William CAREY/William WARD, The Second Report of the Institution for the Support and Encouragement of Native Schools in India, Serampore 1818; dies., The third Report of the Institution for the Support and Encouragement of Native Schools in India, Serampore 1820.

100 PEARSON, The British System of Instruction (wie Anm. 7).

5. Bildungspfade in Kolonie und Metropole

Die in diesem Beitrag skizzierten Interaktions- und Transferprozesse haben England, Schottland und die britischen Territorien in Indien miteinander verbunden. In dem untersuchten Zeitraum von ca. 1790 bis 1835 entwickelten sich die Bemühungen um den Ausbau und die Neuordnung allgemeiner Elementarschulbildung als zivilgesellschaftliches Projekt. Die Missions- und Schulgesellschaften legten mit ihrem Reformbemühen jedoch den Grundstein für eine Zentralisierung der Bildungsadministration sowie für die Etablierung neuer Bildungskulturen und -strukturen.

In Indien standen die Bildungsprogramme der Missionare und Schulgesellschaften am Anfang eines Prozesses der Ablösung und Umwandlung indigener Bildung. Sie gehörte damit zur Vorgeschichte des kolonialen Bildungssystems, das sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts herauszubilden begann. Dieses war im Gegensatz zu der hier skizzierten Bildungsmision durch eine Orientierung auf Eliten und höhere Bildung gekennzeichnet. Insofern kann Macauleys berühmt-brüchtigte *Minute on Education* (1835), in der eine koloniale Bildungsagenda im Rahmen einer rigiden kulturellen Assimilationspolitik formuliert wurde, als Endpunkt der hier beschriebenen Unternehmungen gelten, da sich das Schwergewicht auf staatliche Bildungsakteure verlagerte, die neue Zielsetzungen verfolgten. Dennoch blieben die Aktivitäten der Missions- und Schulgesellschaften keineswegs wirkungslos. In ihrer Suche nach möglichst effizienten Formen der Verbreitung neuen Wissens trugen die Missionare und Schulgesellschaften einerseits zum Verschwinden der lebensweltlich-praktisch orientierten, in den Alltag integrierten *pathshalas* bei, wie sie Andrew Bell beobachtet hatte. Dabei steht das *copy-book system* am Beginn einer pädagogischen Kultur des Auswendiglernens, in der, wie Krishna Kumar es auf den Punkt bringt, Schulbuch und Lehrplan in eins fallen¹⁰¹. Gleichzeitig trugen sie dazu bei, eine neue Norm der Schule zu etablieren, bestehend aus neuen »buildings, spaces, furniture, textbooks, languages, teachings methods, routines and rituals«, wie es Nita Kumar in Bezug auf andere westliche Schulmodelle in Indien formuliert hat¹⁰².

Auch wenn die Bildungsentwicklung in England nicht im selben Ausmaß durch den Kontakt mit Indien geprägt war, haben die kolonialen »Bildungsexperimente« doch deutliche Spuren hinterlassen. Das zentrale Beispiel waren hier die Unterrichtstechniken, die Andrew Bell in seiner »Madras-Schule« inspiriert durch lokale pädagogische Praktiken entwickelt hatte. Diese wur-

101 Vgl. KUMAR, Political Agenda of Education (wie Anm. 94), S. 64.

102 Nita KUMAR, The Politics of Gender, Community, and Modernity. Essays on Education in India, New Delhi 2007, S. 29.

den in der Auseinandersetzung um die Verantwortlichkeit für ein nationales System der Volksbildung aufgegriffen, diskutiert und weiterentwickelt. Jedoch wurden auch die Bemühungen der Missionare in Serampore für eine bildungsinteressierte Öffentlichkeit in England kommentiert. In seinem Eintrag zu »Bildung« in der *Encyclopedia Britannica* (1824) erklärt James Mill, bisher gebe es aufgrund finanzieller Schwierigkeiten nur ein »Experiment«, das praktisch gezeigt habe, »how much of that intelligence which [was] desirable for all may be communicated to all«: nämlich das *copy-book system* der Serampore-Missionare. »[W]ith extraordinary satisfaction« wies Mill darauf hin, »that an idea of education, hardly less extensive than what is here alluded to, has been adopted by the enlightened and indefatigable class of men, the Baptist missionaries in India, for the population, poor as well as ignorant, of those extensive and populous regions«. Mit Bezug auf die Passage in den *Hints Relative to Native Schools*, in denen das Diktieren von naturphilosophischen »Fakten« beschrieben wird, fragt Mill seine Leser: »Why should not the same idea be pursued in England, and as much knowledge conveyed to the youth of all classes at school, as the knowledge of the age, and the allotted period of schooling will admit?«¹⁰³ Schließlich wurde ein weiteres »Bildungsexperiment« in Indien äußerst kritisch beobachtet. So klagte der schottische Missionar und Bildungsaktivist die Kolonialregierung an, sie benutze Indien als »fair and open field for testing the non-religious theory of education«¹⁰⁴. Paradoxerweise waren es ausgerechnet die baptistischen Missionare, die in Anpassung an die lokalen Erfordernisse auf eine direkte Vermittlung der Bibel in der Schule verzichteten und einen Umweg über ein zumindest teilweise säkulares, natur- und moralphilosophisches Curriculum nahmen. Insofern vollzog sich auch die Säkularisierung der Schule als gesellschaftlicher Institution teilweise im Rahmen des »imperialen Bildungsraumes«.

103 James MILL, The Article Education reprinted from the Supplement to the Encyclopaedia Britannica, London 1993 (1824).

104 Alexander DUFF, *India and India Missions*, Edinburgh 1840, S. 452.

Bettina Severin-Barboutie

Raumkonfigurationen

Zur Hochschulreformdebatte im Großherzogtum Berg

Die politischen Umwälzungen, von welchen die Staaten des Alten Reichs an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert erfasst wurden, gingen an den deutschen Universitäten nicht spurlos vorüber. Eine Reihe von Anstalten geriet in den Sog der staatlichen Reformpolitik oder wurde geschlossen. In Berlin und Bonn traten dagegen neue Einrichtungen ins Leben. Anlass zu solchen Umwälzungen gaben einmal die Zustände in den Hochschulen selbst, aber auch neue, über akademische Ziele weit hinausreichende Aufgaben, die den Universitäten innerhalb der Einzelstaaten zuwuchsen. Auch im Großherzogtum Berg, das Napoleon im Frühjahr 1806 aus dem rechtsrheinischen Teil des preußischen Herzogtums Kleve und dem ehemals bayerischen Herzogtum Berg zu einem neuen Staat zusammenfügte und seinem Schwager, dem Prinzen Joachim Murat, übertrug¹, bezogen die Reformer das Hochschulwesen in ihre politischen Überlegungen mit ein, und das schon frühzeitig. Nur wenige Monate nachdem er die Herrschaft in Düsseldorf angetreten hatte, beauftragte der französische Landesherr sein Innenministerium damit, Vorschläge zur Verbesserung der im Herzogtum Kleve gelegenen Universität Duisburg, der einzigen Hochschule, die es zu diesem Zeitpunkt in seinem Herrschaftsgebiet gab, auszuarbeiten².

Gegenüber der Reorganisation von Verfassung und Verwaltung hatte die Universitätsreform im Großherzogtum Berg jedoch stets nur zweitrangige Bedeutung. Zudem war sie in erheblichem Maße von innen- und außenpolitischen Entwicklungen abhängig. Von daher verwundert es nicht, dass sie trotz wiederholter Anläufe bis zur Auflösung des Staates im Jahre 1813 nicht zustande kam. Zwar wurden noch Ende 1811 entscheidende gesetzliche Wei-

1 Zunächst trug der neue Staat die Bezeichnung »Herzogtümer Kleve und Berg«. Zur Staatsgründung ausführlich: Charles SCHMIDT, *Das Großherzogtum Berg 1806–1813. Eine Studie zur französischen Vorherrschaft in Deutschland unter Napoleon I.*, Neustadt an der Aisch 1999, S. 14–32; Bettina SEVERIN-BARBOUTIE, *Französische Herrschaftspolitik und Modernisierung. Verwaltungs- und Verfassungsreformen im Großherzogtum Berg (1806–1813)*, München 2008, S. 17–36.

2 *Rapport sur les moyens de faire fleurir l'Université de Duisburg et sur les secours dont les Instituts d'instruction publique existans ou qu'il conviendrait d'établir dans les Duchés de Clèves et Berg, pourroient avoir besoin [1806]*, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen (fortan: LA NRW), HStAD, Großherzogtum Berg (fortan: GB), Nr. 5385.

chen für die Neuordnung des Hochschulwesens im Großherzogtum gestellt. Zahlreiche Ausführungsprobleme, die geringe personelle und finanzielle Ausstattung der projektierten Einrichtung und letztlich der Zusammenbruch des Empire vereitelten jedoch, dass die neue Gesetzgebung jemals in Kraft trat. Die Geschichte der Hochschulreform in Berg ist somit gewissermaßen eine Geschichte ihres Scheiterns.

Dass die Umgestaltung des Hochschulwesens in der Reformpolitik der französischen Herrschaft bis zur Auflösung des Großherzogtums eine Marginalie darstellte und letztlich nicht verwirklicht wurde, ist sicherlich eine der wesentlichen Erklärungen, wenn nicht der Hauptgrund dafür, dass die Universitätsgeschichte der französischen Zeit nur in älteren, vor allem landesgeschichtlichen Darstellungen³ sowie in Monographien zur Geschichte einzelner Universitäten zur Sprache⁴ kommt, von der jüngeren, Modernisierungsprozesse fokussierenden Forschung indessen bislang kaum zu Kenntnis genommen worden ist. Dabei lassen sich die Reformplanungen im bergischen Hochschulwesen auch anders betrachten als allein aus modernisierungstheoretischer Perspektive. Man kann sie ebenfalls als Geschichte von Bildungsräumen verstehen – als eine Geschichte konkret lokalisierbarer und damit eindeutig bestimmbarer institutioneller Räume ebenso wie als eine Geschichte von Kommunikations- und Interaktionsräumen, die sich erst im Rahmen von Austauschbeziehungen konstituierten und per se keine räumliche Verfasstheit besaßen. Beide Raumkonfigurationen sind Gegenstand der folgenden Ausführungen, in denen nacheinander die institutionelle Ausgangslage im Hochschulwesen (I.), die räumlichen Dimensionen der Reformdiskussionen (II.) sowie die Folgen der unverwirklicht gebliebenen Reform für den Raum gemustert werden (III.).

3 SCHMIDT, Großherzogtum (wie Anm. 1), S. 190–201; Julius ASBACH, Die Napoleonische Universität in Düsseldorf (1812/13), in: *Annalen des Historischen Vereins für den Niederrhein* (1899), S. 1–32; vgl. ferner Gerhard SCHORMANN, Das Schul- und Bildungswesen im Herzogtum Berg, in: Bernd DREHER/Jörg ENGELBRECHT (Hg.), *Das Herzogtum Berg 1794–1815*, Düsseldorf 1985, S. 71–75, hier S. 72f.

4 Zu Duisburg: Günter VON RODEN, *Die Universität Duisburg*, Duisburg 1968; Jörg ENGELBRECHT, *Die Universität Duisburg im Zeitalter der Französischen Revolution und Napoleons*, in: Dieter GEUENICH/Irmgard HANTSCH (Hg.), *Zur Geschichte der Universität Duisburg 1655–1818*, Essen 2007, S. 243–251; zur Universitätsgeschichte Münsters: Wilhelm RIBHEGGE, *Geschichte der Universität Münster. Europa in Westfalen*, Regensburg 1985; Wilhelm KOHL/Robert GIESLER, *Die Matrikel der Universität Münster 1780 bis 1818. Mit biographischen Erläuterungen*, Münster 2008, sowie Thomas HOEREN, *Geschichte der Universität Münster*, Münster 2010.

I.

Es ist eingangs schon darauf hingewiesen worden, dass im März 1806 nur der klevische Landesteil eine Universität besaß. Im Herzogtum Berg gab es zwar hochschulähnliche Ausbildungsstätten für Recht, Kunst und Chirurgie in Düsseldorf. Sie stellten indessen keine wirklichen universitären Einrichtungen dar und hatten auch nicht das Recht, akademische Titel zu verleihen. Die bergischen Untertanen waren deshalb zuvor meist an benachbarten Universitäten wie Köln ausgebildet worden. Im Zuge der territorialen Vergrößerung des Großherzogtums im Januar 1808 kam mit der katholischen Universität Münster ein zweiter Hochschulstandort hinzu. Im Gegensatz zu Duisburg, das bis 1813 im Besitz des Großherzogtums blieb, war die Zugehörigkeit Münsters zu Berg jedoch nur von kurzer Dauer, denn mit der Annexion Norddeutschlands durch Frankreich ging sie schon drei Jahre später wieder an das Empire verloren. Die meiste Zeit seiner siebenjährigen Existenz blieb das Großherzogtum Berg somit auf die Duisburger Anstalt beschränkt⁵. Das war grundsätzlich nicht neu und auch nicht einzigartig, hatten doch die kleineren Territorien des Alten Reiches, denen Berg an Größe vergleichbar war, meist nur eine einzige universitäre Bildungsstätte besessen.

Aufbau, Funktion und personelle Zusammensetzung ordneten Duisburg wie auch Münster den Universitäten des Alten Reiches zu. Bei beiden handelte es sich um konfessionell gebundene Einrichtungen, die sich vornehmlich der Lehre widmeten und auf die Vermittlung nutzbaren Wissens konzentrierten, aber keine eigene Forschung betrieben. Die reformierte Duisburger Anstalt hatte Brandenburg-Preußen als Ausbildungsstätte in seinen Westprovinzen Mark und Kleve gedient, in Münster ließ das Fürstbistum seine katholischen Landeskinder ausbilden. In der theologischen Ausbildung reichte der Einzugsbereich Duisburgs jedoch über die Grenzen von Kleve und Mark hinaus, weil die Universität im gesamten Rheinland als Bildungsstätte anerkannt war und ebenfalls Studenten aus Jülich und Berg ausbildete⁶. Durch ihre Grenzlage und konfessionelle Gebundenheit ergaben sich zusätzliche Verflechtungen mit dem reformierten Bildungsraum der Niederlande. Einerseits kamen Studenten aus den Niederlanden mitunter nach Duisburg, um dort einen kurzen Teil ihres Studiums zu absolvieren oder sich promovieren zu lassen. Andererseits gingen nicht wenige Studenten und Lehrkräfte an die reformierten Universitäten der Niederlande, weil sie diese der Duisburger Anstalt vorzogen⁷.

5 Vgl. SCHMIDT, Großherzogtum (wie Anm. 1), S. 191.

6 Stefan FLESCH, Die Ausbildung rheinischer Pfarrer an der Universität Duisburg, in: GEUENICH/HANTSCHKE, Geschichte (wie Anm. 4), S. 125–139.

7 Wilhelm FRIJHOFF, Die Beziehungen der alten Universität Duisburg zu den Niederlanden, in: ebd., S. 39–53.

In ihrer Funktion als Landesuniversitäten bildeten beide Anstalten in erster Linie für den regionalen Eigenbedarf aus. Ihre Absolventen ergriffen nach Beendigung ihres Studiums zumeist »Brotberufe«. Sie übernahmen ein Kirchenamt, begaben sich in den Fürstendienst oder arbeiteten als Ärzte. Die Duisburger Anstalt konnte dabei auf eine ungleich längere Geschichte zurückblicken als die Universität in Münster. Während letztere erst seit Ende des 18. Jahrhunderts in Betrieb war⁸, wurde die Universität Duisburg schon Mitte des 17. Jahrhundert vom Brandenburgischen Kurfürsten eröffnet⁹.

Auch die innere Gestalt beider Universitäten entsprach in ihren Grundzügen der traditionellen Universitätsorganisation im Alten Reich. Beide besaßen mit der Jurisprudenz, der Theologie, der Medizin und der Philosophischen Fakultät die viergliedrige Fakultätsstruktur. Zwei wesentliche Merkmale kennzeichneten darüber hinaus die Verfassungsverhältnisse beider Anstalten gleichermaßen. Hier wie da gab es Rektor, Kanzler und Senat. Ebenso verfügten beide Einrichtungen nach wie vor über das Privileg auf akademische Gerichtsbarkeit. Grund dafür war, dass die preußische Regierung die im Allgemeinen Landrecht projektierte Beseitigung derselben einstweilen ausgesetzt hatte¹⁰.

Innerhalb der Universitätslandschaft des Alten Reiches zählten Duisburg und Münster zum Kreis der kleinen, eher unbedeutenden Provinzuniversitäten¹¹. Das hing mit der regionalen Rekrutierung ihrer Studenten, aber auch mit der geringen Frequenz der Anstalt zusammen. Die Duisburger Universität hatte nie mehr als 100 Studierende. Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts gingen ihre Hörerzahlen sogar auf unter 20 zurück¹². Die Hochschule in Münster wurde mit einer Frequenz zwischen 100 und 200 Studenten dagegen häufiger besucht¹³. 1809 sollen sogar 200 Studenten immatrikuliert gewesen sein¹⁴. Verglichen mit den Immatrikulationen so renommierter Universitäten wie Göttingen und Jena nahmen sich ihre Höherzahlen jedoch ebenfalls sehr gering aus.

Staatsrechtlich stammten beide Universitäten aus preußischem Besitz und waren »Veranstaltungen des Staates«¹⁵ gewesen. Wie im Alten Reich insge-

8 Dazu RIBHEGGE, *Geschichte* (wie Anm. 4), S. 50–74.

9 Einschlägig für die Geschichte der Universität Duisburg: VON RODEN, *Duisburg* (wie Anm. 4).

10 ENGELBRECHT, *Universität* (wie Anm. 4), S. 245.

11 Vgl. Notker HAMMERSTEIN, *Die deutsche Universität im 18. Jahrhundert: Gießen*, in: Paul-Joachim HEINIG (Hg.), *Reich, Regionen und Europa in Mittelalter und Neuzeit*. Festschrift für Peter Moraw, Berlin 2000, S. 583–597, hier S. 590–597.

12 LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5387.

13 Schreiben des Stiftsherrn Baron von Wenge vom 6. Juni 1809, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 168.

14 Undatierter Bericht Clemens Wilhelm Hardungs [November 1809], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5290, 6482.

15 LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5290; undatierter Bericht Hardungs [1809], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 6482.

samt spielten sie jedoch selbst in der preußischen Hochschullandschaft so gut wie keine Rolle. Mehr noch als für Münster galt dies für die Duisburger Universität, an deren Gedeihen die preußische Herrschaft von Anfang an wenig Interesse gezeigt und für welche sie deshalb auch nur geringe finanzielle Zuwendungen aufgebracht hatte. Dabei hatte die dürftige Ausstattung der Universität die Anstalt in einem solchen Maße belastet, dass sie sich nie richtig zu entwickeln vermocht hatte. Niedrige Gehälter, Lehrstuhlvakanzen, renovierungsbedürftige bzw. unzureichende Räumlichkeiten waren die Folge. Zusätzlicher Schaden entstand für die Duisburger Universität durch die Besetzung des linken Rheinufers durch Frankreich. Mehrere Lehrstühle waren seither vakant und die Hörerzahlen auf eine verschwindend geringe Zahl gesunken. Die preußische Regierung hielt die Situation in Duisburg zu Beginn des 19. Jahrhunderts für so katastrophal, dass sie die Anstalt zugunsten eines Um- und Ausbaus der Universität in Münster, die ihr in der Zwischenzeit zugefallen war, aufgeben wollte. Das Duisburger Lehrpersonal sollte an die Hochschule in Münster wechseln, die Anstalt selbst geschlossen werden. Die außenpolitischen Entwicklungen verhinderten jedoch, dass diese Pläne realisiert wurden¹⁶. An diese Reformüberlegungen knüpfte die französische Herrschaft an, als sie 1806 in Düsseldorf die Regierungsgeschäfte übernahm.

II.

Das führt zum zweiten Aspekt der Untersuchung, jenen Raumkonfigurationen, die sich jenseits der institutionellen Stätten in den bzw. durch die Reformdiskussionen konstituierten, also das Produkt von Interaktionen waren und vielfach auch nur deswegen oder in diesem Zusammenhang existierten. Zwei unterschiedliche, sich teilweise überlagernde Dimensionen von Raum sind hierbei zu differenzieren: zum einen der durch kommunikative Verflechtungen aufgespannte Raum und zum anderen die in den Reformdebatten erkennbaren oder unmittelbar geäußerten Raumvorstellungen und -perspektiven. Beide Raumkonstellationen waren in der Zeit der französischen Herrschaft nicht statisch, sondern änderten mehrfach Form und Gestalt.

Der im Rahmen der Hochschuldebatte entfaltete Kommunikationsraum war dabei der Raum mit der größten Dynamik. Nicht nur gewann er mehr und mehr an Umfang. Er erhielt ebenfalls zunehmend dichter und komple-

16 Rapport sur les moyens de faire fleurir l'Université de Duisburg et sur les secours dont les Instituts d'instruction publique existans ou qu'il conviendrait d'établir dans les Duchés de Clèves et Berg, pourroient avoir besoin, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5385. Vgl. RIBHEGGE, Geschichte (wie Anm. 4), S. 75–83.

xer werdene Kommunikationsstrukturen. Mehrere Etappen lassen sich in diesem Kontext unterscheiden. In den ersten drei Jahren der französischen Herrschaft beschränkten sich die Diskussionen weitgehend auf das Innenministerium, wo sich seit April 1806 zunächst nominell und seit Mai 1806 auch faktisch ein Beamter um die Belange des Schulwesens und in dieser Funktion auch um das Hochschulwesen kümmerte, denn Schule und Hochschule wurden immer als Einheit gedacht. Im Unterschied zu anderen Verwaltungspositionen war das Amt von hoher personeller Kontinuität gekennzeichnet. Bis Ende 1813 wurde es insgesamt nur von zwei Personen bekleidet. Erster Amtsinhaber war Graf Friedrich Heinrich von Borcke (1776–1825). Borcke gehörte zum grundbesitzenden Adel des rechtsrheinischen Kleve und war Mitglied der dortigen Stände. Er hatte Kameralien und Forstwirtschaft in Halle studiert, im Jahre 1804 in die preußische Kriegs- und Domänenkammer nach Münster gewechselt und dort maßgeblich an der Reorganisation des Schulwesens in Münster und Hamm mitgewirkt. Abgesehen davon war er Mitglied naturkundlicher Gesellschaften und engagierter Aufklärer und Freimaurer. Bei der Regierungsbildung in Düsseldorf wurde Borcke am 24. April 1806 von Murat mit dem Schulwesen im Innenministerium betraut – eine Aufgabe, die er aufgrund von Loyalitätsproblemen – der preußische König hatte ihn noch nicht von seinem Treueeid entbunden – erst Mitte Mai 1806 übernahm. Borckes Wirken im Innenministerium war nur von kurzer Dauer, denn im Rahmen der Reorganisation der Regionalbehörden wurde er bereits wenige Monate nach seinem Amtsantritt als Provinzialrat nach Dillenburg beordert. Dennoch nahm er auch weiterhin zumindest mittelbar an den Reformplanungen teil – bis 1812 als Leiter der Regionalverwaltung, in den beiden verbleibenden Jahren als Mitglied des Staatsrats¹⁷.

Nach Borckes Versetzung in die Dillenburger Mittelbehörde rückte der aus bürgerlichen Verhältnissen stammende bergische Hofrat Clemens Wilhelm Hardung in die Schulverwaltung auf. Wie Borcke war er dort zunächst als Verwaltungsrat tätig, im Rahmen der 1809 durchgeführten Verwaltungsreform wurde er zum Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts im Großherzogtum befördert und damit Leiter des gesamten Bildungswesen – eine Funktion, die er bis Ende 1813 ausübte¹⁸.

Nur gelegentlich wiesen die Kommunikationsströme in dieser ersten Phase über die engen Grenzen des Innenministeriums hinaus: etwa, als Angehörige der Universität Duisburg im März 1806 den französischen General Beaumont in Düsseldorf um die Weiterführung ihrer Anstalt baten, als

17 Vgl. Meent FRANCKSEN, Staatsrat und Gesetzgebung im Großherzogtum Berg (1806–1813), Frankfurt a.M./Bern 1982, S. 230f.; SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), S. 130, 153.

18 Ernennungsdekret vom 24. April 1806, Archives Nationales (fortan: AN), AF IV 1225; Ernennungsdekret vom 20. August 1806, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 4361.

Murat Anfang April 1806 der Universität Duisburg einen Besuch abstattete und bei dieser Gelegenheit die Aufrechterhaltung des Duisburger Standorts zusicherte¹⁹, als sich Borcke beim Duisburger Senat über den Zustand der dortigen Anstalt erkundigte²⁰, als der Düsseldorfer Staatsrat 1806 über einen ersten Projektentwurf beriet²¹ oder als die Besetzung von Lehrstühlen an der projektierten Universität in Düsseldorf zu Kontakten zwischen dem Innenministerium und deutschen Gelehrten führte²².

Gemein war diesen kommunikativen Strömen, dass sie nicht in regelmäßige oder gar beständige Austauschbeziehungen mündeten, dies auch gar nicht zum Ziel hatten, sondern dass sie, konkreten Notwendigkeiten oder Bedürfnissen entspringend, sporadisch erfolgten und zeitlich befristet blieben. Das galt im Grunde selbst für jene Kontakte, die das Ministerium mit dem Prinzen unterhielt, denn abgesehen davon, dass Murat grundsätzlich Bereitschaft zur Reformierung der Hochschule signalisiert hatte, als er das Innenministerium im Mai 1806 dazu veranlasste, eine Bestandsaufnahme des Bildungswesens vorzunehmen und mögliche Verbesserungsvorschläge einzureichen²³, überließ er die eigentlichen Reformplanungen der Düsseldorfer Regierung.

Diese Situation änderte sich grundlegend, nachdem eine aus Regierungsbeamten, Ständevertretern und Kaufleuten des Großherzogtums bestehende und von den beiden Düsseldorfer Ministern befürwortete zwölfköpfige Deputation Ende März 1809 Hugues-Bernard Maret, der zu diesem Zeitpunkt als Ministerstaatssekretär des Großherzogtums Berg amtierte, in einer Audienz verschiedene Angelegenheiten des Großherzogtums vorgebracht hatte. Maret beauftragte daraufhin Baron von Wenge, ein Mitglied der Deputation und zugleich Stiftsherr in München, damit, ein Memorandum über die Universität Münster zu erarbeiten²⁴. Für den Kommunikationsraum waren diese Entwicklungen gleich mehrfach von Bedeutung. Sie führten nicht nur zur Pluralisierung der Austauschbeziehungen über regionale und staatliche Grenzen hinweg, sondern ebenfalls zu deren Verstetigung. Mit Maret und Jacques-Claude Beugnot kamen nämlich zwei neue Akteure

19 LA NRW, HStAD, Depositum Universität Düsseldorf, Nr. 192; ENGELBRECHT, Universität (wie Anm. 4), S. 247f.

20 LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5385.

21 SCHMIDT, Großherzogtum (wie Anm. 1), S. 192.

22 So wollte beispielsweise Friedrich Schlegel eine Professur übernehmen. Vgl. ASBACH, Universität (wie Anm. 3), S. 4.

23 LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5385.

24 Memorandum des Barons von Wenge vom 6. Juni 1809, LA NRW, HStAD, Nr. 168. Siehe das von Beugnot und Nesselrode unterzeichnete Protokoll über die Verrichtungen der im März 1809 nach Paris abgesandten Deputation des Großherzogtums Berg vom 24. März 1809, LA NRW HStAD, GB, Nr. 47; zur Deputation vgl. SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), S. 260f.

ins Spiel, die nicht nur mit dem Baron jeweils direkt korrespondierten, sondern als Kontaktstellen der großherzoglich-bergischen Regierung in Paris und Düsseldorf zugleich Schlüsselfiguren für die Kommunikation zwischen Frankreich und dem Großherzogtum Berg waren und innerhalb der bergischen Regierung sowohl die Binnenkommunikation durch neue Kommunikationsstränge erweiterten als auch den kommunikativen Austausch insgesamt verdichteten. Maret stand in seiner Funktion als Ministerstaatssekretär mit beiden Ministern in Düsseldorf in laufendem Kontakt. Zu seinen Aufgaben gehörte es ebenfalls, die Krone über die bergische Regierungsarbeit auf dem Laufenden zu halten. Als kaiserlicher Kommissar war Beugnot demgegenüber Ansprechpartner und Vertrauensmann der Pariser Regierung vor Ort. Überdies galt er als ein versierter Verwaltungsbeamter, denn er hatte sowohl in Deutschland als auch in Frankreich Erfahrungen gesammelt. In den Jahren 1799 bis 1800 war er im Pariser Innenministerium mit der Errichtung des Präfektursystems betraut, in den Jahren 1800 bis 1806 kümmerte er sich als Präfekt darum, die neue Departementalverwaltung vor Ort einzuführen. Nicht zuletzt seiner Tätigkeit im Département Seine-Inférieure verdankte Beugnot das Prädikat des »*préfet modèle*«²⁵. 1806 avancierte er zum französischen Staatsrat. Beugnot war ebenfalls im Umgang mit dem französischen Modell außerhalb Frankreichs geschult. In den Jahren 1807 und 1808 hatte er das Amt des Finanzministers im Königreich Westfalen bekleidet und in diesem Rahmen maßgeblich an der Reformierung des Königreichs nach französischem Vorbild mitgewirkt. Als der westfälische König versuchte, seine Minister zur Eidleistung zu verpflichten, verließ Beugnot das Land und kehrte nach Paris zurück. Von dort wurde er von Napoleon direkt nach Düsseldorf berufen, wo er bis zum Ende der französischen Herrschaft amtierte²⁶.

Neben der Verfestigung und Stärkung der Kommunikation innerhalb der Regierung ergaben sich im Rahmen der 1808 durchgeführten Verwaltungsreformen vertikale Austauschbeziehungen zwischen Innenministerium und Regionalverwaltung durch die seither bestehende Berichterstattungspflicht der Mittelbeamten. Diese bot den Leitern der Regionalverwaltung Gelegenheit, sich in die Debatte einzuschalten. Dass sie diese Möglichkeit durchaus nutzten, zeigt das Beispiel des Präfekten Karl Joseph Freiherr von Mylius, der sich in einem seiner obligatorischen Reiseberichte für Münster als Standort der Universität stark machte²⁷.

25 Zitiert nach Benoît YVERT, Beugnot, in: Jean TULARD (Hg.), *Dictionnaire Napoléon*, Paris 1987, S. 211f., hier S. 211.

26 Siehe SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), S. 100.

27 Reisebericht des Präfekten für das Jahr 1809, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 4400.

Die im Anschluss an Napoleons Besuch in Düsseldorf im November 1811 einsetzenden Planungen und gesetzlichen Maßnahmen zum Transfer des napoleonischen Universitätsmodells nach Berg verliehen dem Kommunikationsraum neue Dynamik und zugleich neue Konturen. Zum ersten erhielten die Beziehungen zwischen den beiden Düsseldorfer Ministern und dem französischen Ministerstaatssekretariat in dieser dritten Phase mehr Regelmäßigkeit und Konstanz, weil sich der seit 1810 amtierende Ministerstaatssekretär Graf Pierre-Louis Roederer erstmals ausschließlich um die Geschäfte des Großherzogtums kümmerte, während seine Vorgänger das Amt nur als Nebengeschäft erledigt hatten²⁸. Zusätzliche personelle Verflechtungen innerhalb der Regierung ergaben sich dadurch, dass Roederers Bürochef zuvor Abteilungsleiter im Innenministerium gewesen und als solcher in die früheren Reformplanungen involviert gewesen war²⁹. Problematisch waren allerdings die in erster Linie binär verlaufenden Kommunikationsstrukturen zwischen dem Pariser Ministerstaatssekretär einer- und den Düsseldorfer Ministern andererseits. Wiederholte Kompetenzrängeleien, latente Spannungen und mitunter offene Konflikte zwischen den beiden Ressortleitern waren die Folge³⁰.

Mit der Einbeziehung des Düsseldorfer Staatsrats in die Ausführung der neuen Gesetzgebung kamen zum zweiten von der Hochschulreformdebatte bis dahin weitgehend ausgeklammerte Akteure innerhalb der Regierung ins Spiel, so dass fortan sämtliche Regierungsbehörden eine aktive Rolle in den Reformplanungen spielten. Einer der Staatsräte, der hierbei besonders in Erscheinung trat, war Georg Arnold Jacobi, der Sohn des Philosophen Friedrich Heinrich Jacobi, aus dem Herzogtum Berg. In Düsseldorf geboren, hatte er seine Jugend in Münster verbracht und in Göttingen mehrere Jahre die Rechte studiert. Dort war er auch mit Wilhelm von Humboldt in Kontakt gekommen. Er hatte eine Reihe unterschiedlicher Ämter im Linksrheinischen bekleidet, ehe er in bayerische Dienste getreten und sich in Düsseldorf neben Handelsangelegenheiten auch um die Rekrutierung von Lehrern für das dortige Lyzeum gekümmert hatte. Jacobi war seit 1806 Mitglied des Düsseldorfer Staatsrats und wechselte nach dem Zusammenbruch des Großherzogtums in das preußische Generalgouvernement³¹.

Abgesehen von der Verstetigung und Vervielfältigung der Kommunikationsströme zwischen den Regierungsbehörden des Großherzogtums Berg

28 Vgl. SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), S. 100–109.

29 Liste der Beamten des Ministeriums des Innern, des Justiz und der Kriegsverwaltung [1811], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 4365; Schreiben Sethes an Romberg vom 17. April 1811, AN, 29 AP 62.

30 Dazu ausführlich SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), S. 111–123.

31 Vgl. das Porträt bei FRANCKSEN, Staatsrat (wie Anm. 17), S. 240–244; ferner ASBACH, Universität (wie Anm. 3), S. 10.

in Paris und Düsseldorf gab es abermals über den Kommunikationsraum der Regierung hinausweisende Kontakte zur deutschen Gelehrtenwelt, als es darum ging, die im Dezember 1811 gesetzlich projektierte Hochschulreform zu verwirklichen. So ließ der Düsseldorfer Innenminister, Graf Johann Franz Josef von Nesselrode-Reichenstein, über den am Hof des Fürsten von Nassau tätigen Geheimen Rat Harscher von Almendingen, der 1806 vorübergehend in Düsseldorf als Appellationsrat tätig gewesen und Nesselrode mithin persönlich bekannt sein musste³², Erkundigungen über deutsche Gelehrte einziehen, die auch in Frankreich Rang und Namen besaßen und damit potentiell für die neue Universität in Frage kamen³³. Demgegenüber wandte sich Beugnot während einer Reise nach Norddeutschland an Verteter der Universitäten in Göttingen, Halle und Jena, um von diesen mehr über Mängel und Verbesserungsmöglichkeiten der deutschen Hochschulen zu erfahren³⁴. Dass er dabei Kontakte nutzte, die er noch aus seiner westfälischen Zeit besaß, ist zu vermuten.

Gleichzeitig deuten verschiedene Hinweise auf Kommunikationsströme hin, die auf die Hochschulreform bezogen waren, aber jenseits der Verwaltungsbürokratie verliefen. Zum einen legen die durch Empfehlungsschreiben angesehener französischer Professoren und Ärzte ergänzten Anstellungsgesuche deutscher Gelehrter grenzüberschreitende Kontakte zwischen der deutschen und französischen Gelehrtenwelt frei und dokumentieren zugleich, dass die deutschen Gelehrten den Bildungsraum des Großherzogtums als potentiellen Arbeitsmarkt betrachteten. Kritische Stimmen wie die Harschers von Almendingen zeigen zum anderen, dass sich außerhalb des Großherzogtums ein kommunikativer Raum in Abgrenzung vom bergischen Bildungsraum konstituierte, in welchem die Entwicklungen in Düsseldorf mit großem Interesse verfolgt, aber auch kritisch hinterfragt und kommentiert wurden³⁵. In diesem Punkt verkehrten sich die von Napoleon beabsichtigten positiven Wirkungen der Reformpolitik im Großherzogtum Berg somit in ihr Gegenteil³⁶.

Während der Kommunikationsraum wellenartig vergrößert und verdichtet wurde, bezogen sich die in den Reformplanungen erkennbaren oder geäußerten Raumvorstellungen und -perspektiven von Vornherein auf drei unterschiedliche Ebenen von Raum. Die erste betraf den lokalen Standort der

32 Laut Nesselrode verließ Harscher von Almendingen das Großherzogtum, nachdem er sich mit dem Düsseldorfer Finanzminister Jean Antoine Agar de Mercues überworfen hatte. Vgl. das Schreiben Nesselrodes an Roederer vom 1. Januar 1812, AN, AF IV 1838.

33 Siehe SCHMIDT, Großherzogtum (wie Anm. 1), S. 196.

34 Brief Beugnots an Roederer vom 15. Januar 1812, LA NRW, HStAD, Nr. 309c.

35 Vgl. SCHMIDT, Großherzogtum (wie Anm. 1), S. 195–198.

36 Zur napoleonischen Modellstaatspolitik in Berg vgl. SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), S. 25–36.

Universität und spaltete die beteiligten Reformkräfte in zwei unterschiedliche Interessenlager. Die Angehörigen der Duisburger Anstalt wie auch der Stiftsherr sahen die Hochschule in erster Linie in ihrer Bedeutung für die Stadt. Ihnen ging es um den Erhalt des Status quo für den lokalen Raum. Landesherr und Ministerialbürokratie hatten dagegen primär das Staatsinteresse im Auge. Für sie sollte der Standort einen Beitrag zur Staatsbildung leisten.

Dabei sah es zunächst so aus, als käme die Regierung den Wünschen Duisburgs entgegen und hielt am dortigen Standort fest. Denn bei seinem Besuch in der Stadt sicherte Joachim Murat nicht nur den Erhalt der Universität zu, sondern stellte zugleich eine bessere materielle und finanzielle Ausstattung in Aussicht³⁷. Ebenso bejahte der mit der Bestandsaufnahme des Bildungswesens beauftragte Graf von Borcke in der Anfangszeit den Duisburger Standort³⁸. Die politischen Entwicklungen, vor allem die Verleihung der Großherzogwürde im Juli 1806, bewirkten im Sommer 1806 jedoch eine Neuorientierung in der Standortfrage. Statt Duisburg kam nun Düsseldorf ins Gespräch, das zumal wegen seiner Hauptstadtfunktion Duisburg vorgezogen wurde. Als Hofrat Hardung im Sommer 1806 Borckes Nachfolge antrat, schien die Standortfrage zugunsten Düsseldorfs bereits so gut wie entschieden. Zumindest liefen die Entwürfe, die Hardung auf Grundlage der Vorarbeiten seines Vorgängers in der Folgezeit ausarbeitete, ausnahmslos auf die Verlegung der Universität in die Hauptstadt hinaus. Die territorialen Zugewinne im Januar 1808 zeigten jedoch, dass in der Frage das letzte Wort noch nicht gefallen war. Im Anschluss an die Gebietszugewinne ließ Prinz Murat Innenminister Nesselrode wissen, dass er ihm beipflichte und Münster als Sitz der Universität bevorzuge³⁹ – eine Entscheidung, die Hardung im Nachhinein mit der Existenz von Gebäuden, vergleichbar niedrigen Lebenshaltungskosten und »reineren Sitten« in Münster begründete. Außerdem habe man Münster gegenüber Düsseldorf aufwerten wollen⁴⁰. Murat und Nesselrode standen mit ihrer Präferenz für Münster nicht allein. Auch die übrigen Reformkräfte in der Verwaltung befürworteten den erneuten Standortwechsel, egal, aus welchem Lager sie kamen⁴¹, und schon im Sommer 1808 lag ein erster Projektentwurf aus der Feder Hardungs vor,

37 LA NRW, HStAD, Depositum Universität Düsseldorf, Nr. 192; ENGELBRECHT, Universität (wie Anm. 4), S. 247f.

38 Rapport sur les moyens de faire fleurir l'Université de Duisburg et sur les secours dont les Instituts d'instruction publique existans ou qu'il conviendrait d'établir dans les Duchés de Clèves et Berg, pourroient avoir besoin [1806], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5385.

39 Brief Murats an Innenminister Nesselrode vom 21. Februar 1808, Archives départementales de la Drôme, Fonds Mosbourg, 100 MI 114 R2.

40 Undatierter Bericht Hardungs [November 1809], LA NRW, HStAD, GB, Nr; 6482.

41 »Munster par sa position & par ses établissemens semble devoir être un centre d'Instruction Publique pour le Grand-Duché, & c'est là que je me propose d'indiquer le Siège de l'Université«,

welcher Münster als neuen Sitz der Hochschule vorsah⁴². Dass der Magistrat der Stadt Duisburg davon ausging, die Verlegung der Hochschule nach Münster sei beschlossene Sache, verwundert vor diesem Hintergrund nicht⁴³.

Der Verlust Münsters im Rahmen der Gebietsabtretungen Ende 1810 verurteilte diese Pläne jedoch zum Scheitern und warf abermals die Frage nach dem künftigen Sitz der geplanten Landesuniversität auf. Nachdem die Angelegenheit mehrere Monate in der Schwebe geangen hatte, beendete Napoleon bei seinem Besuch in Düsseldorf Anfang November 1811 diese unklare Situation, indem er kurzerhand Düsseldorf zum Sitz der künftigen Universität machte und damit den ursprünglichen Gedanken wieder aufgriff, die Hauptstadt des Großherzogtums ebenfalls zum Standort der Landesuniversität zu machen. Das politische Zentrum müsse zugleich, erklärte er apodiktisch, den Mittelpunkt des Bildungswesens darstellen und eine Universität besitzen⁴⁴. Damit war die Standortfrage endgültig entschieden.

Diese offensichtliche Verzahnung von Raum- und Staatsbildung in der Reformpolitik Napoleons lenkt den Blick auf die zweite hier interessierende Rauebene: auf das Großherzogtum Berg als einen mit den politisch-territorialen Grenzen übereinstimmenden gesamtstaatlichen Bildungsraum. Im Unterschied zur Standortfrage, in der mit Duisburg und Münster immerhin zwei konkrete Orte zur Verfügung standen, gab es aufgrund der territorialen Gemengelage des Großherzogtums einen solchen geschlossenen Raum per se nicht. Dieser musste vielmehr erst konstituiert werden. Die Bestrebungen der Regierung richteten sich in diesem Rahmen zum einen darauf, die Verantwortung des Staates im Bildungswesen flächendeckend durchzusetzen. Zu diesem Zweck dehnte Joachim Murat Mitte Juni 1806 zunächst die Zuständigkeit der bergischen Schulkommission auf den gesamten Staat aus⁴⁵. Drei Jahre später übernahm eine dem Innenministerium zugeordnete neue Behörde, die Generaldirektion des öffentlichen Unterrichts, die Verantwortung für das Bildungs- und mithin auch für das Hochschulwesen auf gesamtstaatlicher Ebene. Die bergische Schulkommission wurde daraufhin aufge-

teilte Finanzminister Beugnot dem Baron Wenge im Juni 1809 mit, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 6487.

42 Undatiertes Entwurf der Errichtung einer Landesuniversität [1808], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 6482.

43 »Aujourd'hui nous avons de nouveau lieu de craindre«, teilte er dem Düsseldorfer Finanzminister im Sommer 1808 mit, »que notre espérance ait été vaine et que le bruit, parvenu jusqu'à nous, que le plan de l'ancien gouvernement de transférer l'université à Munster, alloit être incessamment réalisé, ne soit que trop fondé [sic!]«. Undatierte Supplik des Duisburger Magistrats an den Düsseldorfer Finanzminister [Juni 1808], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 36.

44 Protokoll der Sitzung Napoleons mit dem französischen Außenminister Maret, dem französischen Ministerstaatssekretär sowie Roederer, Beugnot und Nesselrode vom 3. November 1811, AN, 29 AP 36.

45 LA NRW, HStAD, Handschrift L II 11 I.

hoben⁴⁶. Flankiert werden sollten diese Reformmaßnahmen zum anderen durch die Reorganisation des Bildungswesens und hierbei vor allem durch die Etablierung einer universitären Ausbildungsstätte für die Untertanen des Großherzogtums. Da dieses Ziel bis 1813 indessen nicht erreicht wurde, blieb die Schaffung eines gesamtstaatlichen Bildungsraums letztlich ein Torso.

Neben Standort und Gesamtstaat legen die Reformplanungen Vorstellungen frei, in denen die Universität des Großherzogtums Berg einem größeren, die einzelstaatlichen Grenzen transzendierenden Bildungsraum zugeordnet wurde und welche damit auf eine dritte Raumebene verweisen. Der in diesem Rahmen imaginierte überstaatliche Bildungsraum war zunächst ein deutscher. So konzentrierte sich die Suche nach Lehrkräften für die projektierte Universität im Sommer 1806 ganz auf den Raum der deutschen Gelehrtenwelt. Ebenso liefen die Reformbestrebungen sämtlicher Akteure anfangs auf die Errichtung einer Landesuniversität alten Musters hinaus. Das galt sowohl für die Bitte der Angehörigen der Duisburger Universität nach einer Vermehrung der Lehrstühle, Verbesserung der Professorenbesoldung und Beibehaltung der akademischen Gerichtsbarkeit⁴⁷. Es galt gleichfalls für die von Borcke und Hardung nacheinander vorgestellten Projektentwürfe. Darin sollte die Universität zwar an zwei Stellen fortentwickelt werden. Einerseits beabsichtigten beide Staatsdiener, die konfessionelle Gebundenheit der bisherigen Anstalt zugunsten einer Öffnung für alle Konfessionen abzuschaffen⁴⁸. Borcke wollte hierbei sogar Angehörige der jüdischen Religion zulassen. Der diesbezügliche Passus ging seinem Nachfolger Hardung aber zu weit und wurde von ihm im Nachhinein gestrichen⁴⁹. Entgegen den Wünschen der Duisburger Universitätsangehörigen beabsichtigten beide andererseits die Beseitigung der akademischen Gerichtsbarkeit und damit letztlich die nachträgliche Durchsetzung eines bereits von Preußen verfolgten Reformziels. Ansonsten orientierten sich jedoch beide am Hergebrachten, erkennbar daran, dass die Universität eine staatliche Einrichtung war, in welcher die eigenen Untertanen, vor allem zukünftige Staatsdiener ausgebildet werden sollten, erkennbar auch daran, dass niemand im Ausland studieren durfte, ehe er nicht mehrere Jahre in Düsseldorf studiert hatte⁵⁰.

Das Festhalten am Tradierten war nicht etwa auf das eigenwillige Vorgehen der beiden Ministerialbeamten zurückzuführen und zunächst auch keine

46 Verfügung Nesselrodes vom 17. Juni 1809, LA NRW, HStAD, GB, 5291.

47 Supplik des Rektors, LA NRW, HStAD, Depositum Universität Duisburg, Nr. 192; Schreiben des Senats an Borcke vom 19. Mai 1806, LA NRW, HStAD, Depositum Universität Duisburg, Nr. 327.

48 Undatierter Projektentwurf, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 6811.

49 *Projet d'arrêté relatif à l'organisation de l'université* [1806], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5320.

50 Borcke schwebten zwei, Hardung mit Blick auf andere deutsche Staaten drei Jahre Mindeststudium vor. *Projet d'arrêté relatif à l'organisation de l'université* [1806], LA NRW, HStAD, GB, Nr. 6811, 5320.

Besonderheit der Reformplanungen im Hochschulwesen. Es entsprach vielmehr dem allgemeinen Reformkurs, den die Düsseldorfer Regierung in den ersten Jahren der französischen Herrschaft verfolgte. Unklare Zielvorstellungen der Landesherrschaft und fehlende Vorgaben aus Paris im Hinblick auf die innere Organisation des neuen Staates sorgten in dieser Zeit dafür, dass die Regierung je nach Bedarf bei unterschiedlichen Modellen Anleihen machte und sich mal am französischen, mal am preußischen, seltener, aber auch am bayerischen Vorbild orientierte⁵¹.

Diskrepanzen mit dem allgemeinen Reformkurs ergaben sich indessen, als das Großherzogtum seit Anfang 1808 und mehr noch unter der Direktherrschaft Napoleons auf eine strukturelle Assimilierung an Frankreich hinsteuerte⁵², die Debatten im Hochschulwesen jedoch weiterhin in alten Bahnen verliefen. Zwar stand fest, dass Münster, das als Sitz so gut wie beschlossen war, grundlegend reformiert werden musste. So ließ Beugnot Maret im Juni 1809 wissen,

que l'Université de Munster, quoique d'une date assez récente, avait été jettée dans un moule beaucoup trop vieux et qu'il est nécessaire de la comprendre dans la réforme, ou plutôt la création d'un système d'instruction publique pour tout le Grand Duché [sic!]⁵³.

Ebenso deuteten vereinzelte Hinweise auf Frankreich im Verlauf des Jahres 1810 erstmals, wenn nicht auf eine räumliche Umorientierung, so doch zumindest auf eine Erweiterung der räumlichen Handlungsbezüge einzelner Akteure hin. Graf von Borcke etwa, der inzwischen zum Präfekten befördert worden war, bezeichnete die Kaiserliche Universität als eine »Musterverfassung« die von einheimischen Beamten unbedingt als beispielgebend betrachtet und anerkannt werden müsse. Generaldirektor Hardung ging sogar noch weiter und orientierte sich bei der Ausarbeitung seiner Projektentwürfe zusehends an Frankreich, zumal er – wohl vor dem Hintergrund der allgemeinen Reformpolitik – davon ausging, dass die französische Regierung in diesem Fall seinen Reformvorschlägen eher zustimmte⁵⁴. Nichts ließ jedoch auf konkrete Pläne zur Nachbildung der *Université Impériale* schließen. Die entscheidenden Weichen dazu stellte erst Napoleon, als er bei seinem Besuch in Düsseldorf im November 1811 anordnete, das bergische Hochschulwesen den Verhältnissen in Frankreich nachzubilden und bergische Unterta-

51 Vgl. SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), passim.

52 Siehe ebd., passim.

53 Schreiben Beugnots an Maret vom 9. Juni 1809, AN, AF IV 1838.

54 Brief Hardungs an das Innenministerium vom 25. August 1810, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5322.

nen künftig nur noch in Frankreich oder an der in Düsseldorf zu errichtenden Universität ausbilden zu lassen⁵⁵.

Einfluss und Gewicht der kaiserlichen Entscheidung auf den weiteren Gang der Hochschulreform sind nicht zu übersehen. Während die Planungen über Jahre hinweg immer wieder liegen geblieben und daher aus dem Entwurfsstadium letztlich nicht hinaus gekommen waren, erhielt das Hochschulwesen innerhalb kürzester Zeit neue Rahmenbedingungen. Bereits am 17. Dezember 1811 erließ der französische Kaiser ein Dekret über die Organisation des öffentlichen Unterrichts, welches auch die Reorganisation des Hochschulwesens beinhaltete⁵⁶. Der Text der neuen Gesetzgebung ging dabei auf das Innenministerium zurück. Beugnot hatte daran nach eigenen Aussagen keinerlei Anteil⁵⁷.

Die in der Gesetzgebung projektierte Hochschule, die schon zum 1. März 1812 ihre Türen öffnen sollte, entsprach dabei, wie von Napoleon diktiert, weitgehend dem französischen Universitätsmodell. Sie sollte nicht mehr viergliedrig, sondern wie in Frankreich fünfgliedrig sein und aus einer Fakultät für die protestantische und katholische Theologie, die Jurisprudenz, die Medizin, die mathematischen und physikalischen Wissenschaften sowie die Geisteswissenschaften (*lettres*) bestehen. Die personelle Ausstattung nahm sich gegenüber den vorherigen Planungen und Wünschen äußerst bescheiden aus. Nur mehr 14 Professoren sollten in der neuen Anstalt lehren, je einer für die katholische und für die protestantische Theologie, jeweils drei für die Fakultäten der Medizin und der Jurisprudenz, drei für die mathematischen und physikalischen Wissenschaften sowie drei für die Geisteswissenschaften. Ein Rektor stand der neuen Universität vor. Jede Fakultät hatte einen Dekan, wobei es sich um den ältesten Professor der Fakultät handelte. Die Dekane bildeten den Senat unter Vorsitz des Rektors.

Rektor, Dekane und Professoren befanden sich vollständig unter der Aufsicht und Kontrolle des Staates. Sie wurden vom Souverän auf Vorschlag des Ministers ernannt und konnten von der Regierung ebenfalls suspendiert werden. Die Aufsicht durch den Staat zeigte sich auch daran, dass es zu den Aufgaben des Senats gehörte, die Befehle der Regierung zu vollstrecken. Wie bereits in den Planungen vorgesehen, besaß die Universität keinen eigenen Gerichtsstand. Ab 1812 durften die Einwohner des Großherzogtums

55 Protokoll der Sitzung Napoleons mit dem französischen Außenminister Maret, dem französischen Ministerstaatssekretär sowie Roederer, Beugnot und Nesselrode vom 3. November 1811, AN, 29 AP 36.

56 Siehe Christophe CHARLE, Grundlagen. Das Napoleonische Universitätsmodell, in: Walter RÜEGG (Hg.), Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945), München 2004, S. 43–80; Marc SCHALENBERG, Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des ›deutschen Universitätsmodells‹ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870), Basel 2002, S. 79–81.

57 Brief Beugnots an Roederer vom 26. Januar 1812, AN, AF IV 1841.

nur noch in Berg selbst studieren. Bis dahin sollten auch alle auswärts Studierenden zurückgekehrt sein. Keiner konnte Notar, Advokat, Richter oder Arzt werden, wenn er nicht zuvor das Lizenziat erworben hatte. Im Ausland erworbene Abschlüsse wurden nicht mehr anerkannt. Finanzielle Mittel sollte die Universität von aufgelösten Lehranstalten (in Duisburg, Herborn und Hadamar), dem bergischen Schulfonds und dem öffentlichen Schatz erhalten. Wie in Frankreich wurde die Universität mit dem sekundären Bildungssektor verschmolzen. Die Lehrer des Düsseldorfer Gymnasiums waren deshalb zugleich Mitglieder der Universität⁵⁸.

Aus räumlicher Perspektive markierte das Dekret insofern eine Zäsur, als es die Hochschule und mit ihr das gesamte Bildungswesen des Großherzogtums normativ im französischen Bildungsraum verankerte und damit einen neuen Handlungsrahmen vorgab. Eine gewisse Widersprüchlichkeit ergab sich allerdings daraus, dass man die Universität mit bekannten Professoren deutscher Universitäten ausstatten wollte, um sich ihres guten Rufes, vor allem aber ihrer Ausstrahlung nach Deutschland zu vergewissern⁵⁹. Hier griffen Universitätsreform und napoleonische Modellstaatspolitik unzweifelhaft ineinander⁶⁰.

Obwohl mit der neuen Gesetzgebung die Grundlagen für den Transfer des französischen Hochschulmodells geschaffen worden waren, zeigte sich in der anschließenden Debatte über die konkrete Umsetzung der neuen Gesetzgebung, dass diese Nachbildung im Großherzogtum keineswegs von allen befürwortet wurde. Gerade in den Kreisen der Düsseldorfer Regierung erhoben sich Stimmen, die das französische Vorbild nur bedingt für angebracht hielten und statt des unmodifizierten Transfers eine hybride, lokale Besonderheiten und historische Traditionen berücksichtigende Reform bevorzugten, also in gewisser Weise die Erfindung eines neuen oder besser: eines eigenen, von Frankreich abgegrenzten Bildungsraums anstrebten. Ihre Skepsis ergab sich dabei vor allem aus andersartigen Raumvorstellungen, wie der Fall des Staatsrats Jacobi dokumentiert. Jacobi, den Napoleon damit beauftragt hatte, das im Innenministerium ausgearbeitete Reglement für die Ausführung des Gesetzes zu kommentieren, hielt Frankreich allein schon wegen seiner Größe für kein gutes Beispiel, lehnte das französische Hochschulmodell aber vor allem deshalb ab, weil er das Großherzogtum Berg historisch mit dem deutschen Bildungsraum verbunden sah. Deswegen plädierte er dafür, Elemente der französischen Gesetzgebung, die man im Großherzogtum nicht kannte, wie etwa den in Frankreich üblichen Einsatz von Gym-

58 Kaiserliches Decret, die Organisation des öffentlichen Unterrichtes betreffend, 17. Dezember 1811, Art. 1–12, in: Gesetz-Bulletin des Großherzogthums Berg, 2. Abtheilung, Düsseldorf 1810–1813, Nr. 70.

59 Brief Nesselrodes an Roederer vom 6. Januar 1812, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 118.

60 Vgl. SEVERIN-BARBOUTIE, Herrschaftspolitik (wie Anm. 1), passim.

nasiallehrern in der universitären Lehre, nicht zu übernehmen und den eigenen Traditionen des deutschen Hochschulwesens stärker Rechnung zu tragen. Überhaupt empfahl er, die bekannten deutschen Universitäten zum Vorbild zu nehmen. Er sprach sich also indirekt gegen die Nachahmung Frankreichs aus. Abgesehen davon forderte er eine bessere personelle Ausstattung der projektierten Universität⁶¹. Rückendeckung für seine Position erhielt Jacobi von Finanzminister Beugnot, der hier wie anderswo für eine gemäßigte, den lokalen Verhältnissen angemessene Nachahmung Frankreichs eintrat. Dabei hatte er wie Jacobi zum einen die Größenunterschiede zwischen Berg und Frankreich vor Augen. Zum anderen ordnete auch er das Großherzogtum nicht dem französischen, sondern einem imaginierten gesamtdeutschen Bildungsraum zu. Dass er sich bei einer Reise nach Norddeutschland an renommierte deutsche Universitäten wandte, um Aufschluss über Fehler und Verbesserungsmöglichkeiten des Hochschulwesens zu erhalten⁶², macht das ebenso deutlich wie seine Auffassung, dass man Wissenschaftler in Deutschland mit Gold bezahlen müsse⁶³.

Ministerstaatssekretär Roederer hatte für die von Jacobi und Beugnot angeführten Einwände und Argumente kein Verständnis. Für ihn bestand kein Zweifel an der Zugehörigkeit des Großherzogtums zum französischen Bildungsraum. Von Fremdheit konnte für ihn demnach nicht die Rede sein. Es gehe darum, teilte er Beugnot mit, nachdem ihm dieser im Januar 1812 eigene Reformvorschläge unterbreitet hatte, die von der neuen Gesetzgebung erheblich abwichen⁶⁴, »de développer le décret du 17. Décembre 1811, dans les formes et par les moyens adoptés pour l'université de France«⁶⁵.

Beugnot und Jacobi blieb daraufhin keine andere Wahl, als sich an die Vorgaben aus Paris zu halten und das von Nesselrode ausgearbeitete Reglement an den Maßstäben der neuen Gesetzgebung zu messen. Gleichwohl hielten beide an ihrer Überzeugung fest, dass eine Modifizierung des französischen Hochschulmodells im Großherzogtum auch weiterhin notwendig sei. Die Bemerkungen, die der kaiserliche Kommissar Nesselrode gegenüber machte, als er diesem das Reglement sowie den dazugehörigen Bericht Jacobis zuschickte, lassen daran keinen Zweifel. Der Text habe »surtout le mérite«, so der kaiserliche Kommissar,

de se rapprocher de la loi qui a fondé l'Université, et du modèle que les institutions françaises présentent. Mais M. Jacobi craint [...] avec quelque raison, que des dispositions qui conviennent à un Empire vaste [...] ne soient pas entièrement applicables et

61 Bericht Jacobis [1812], LA NRW, HStAD, Großherzogtum Berg, Nr. 309c.

62 Brief Beugnots an Roederer vom 15. Januar 1812, ebd.

63 Brief Nesselrodes an Roederer vom 6. Januar 1812, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 118.

64 Brief Beugnots an Roederer vom 15. Januar 1813, AN, AF IV 1841.

65 Zitiert nach AN, AF IV 1841.

sans difficultés au Grand Duché. Cependant je pense [...] que ce règlement même ne devant être que le moyen d'exécution de la loi, ne doit rien proposer, ni même rien supposer qui n'y soit conforme. [...] Mais ensuite [...] le Conseil pourrait joindre [...] un travail séparé sur quelques changemens dans les principes de la loi [sic!]⁶⁶.

Soweit kam es indessen nicht mehr. Zwar nahm der Staatsrat das von Nesselrode entworfene Ausführungsreglement an, ohne die meisten der von Jacobi gemachten Einwände und Änderungsvorschläge im Januar 1813 zu berücksichtigen⁶⁷. Doch verhinderten die politischen Entwicklungen der Folgemonate – wenige Wochen nach der Staatsratssitzung brachen an verschiedenen Stellen des Großherzogtums gewalttätige Unruhen gegen die französische Herrschaft aus, die zwar mit Hilfe von Militäreinsatz schnell beendet wurden, aber zumal unter dem Einfluss der außenpolitischen Entwicklungen zu einer dauerhaften Destabilisierung des Großherzogtums führten⁶⁸ –, dass die seit 1806 geplante und 1811 gesetzlich normierte Hochschule, welche der Staatsrat nach ihrem Schöpfer »Napoleona Augusta« benennen wollte⁶⁹ und welcher man mit der Annahme des Ausführungsreglements einen Schritt näher gerückt war, bis zum Zusammenbruch der französischen Herrschaft Ende 1813 realisiert wurde. Auch in dieser Hinsicht stand die Geschichte der französischen Hochschulreform somit in einer Kontinuitätslinie mit der preußischen Hochschulpolitik vor 1806.

III.

Aus reformerischer Sicht gescheitert, sorgten die fehlenden institutionellen Konsequenzen aus bildungsräumlicher Perspektive für eine ambivalente Situation. Ambivalent war diese insofern, als Anstalten fortbestanden, die auf dem Papier geschlossen worden waren und damit eigentlich nicht mehr existierten. Ambivalent war sie auch deshalb, weil das Hochschulwesen des Großherzogtums Berg normativ fest im französischen Bildungsraum verankert wurde, institutionell aber weiterhin der deutschen Universitätslandschaft zugeordnet blieb. Gelegentliche Verflechtungen mit dem französischen Bildungsraum sind gleichwohl nicht zu übersehen, sei es, dass Studierende fran-

66 Brief Beugnots an Nesselrode vom 18. September 1812, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 309c.

67 *Projet de Loi réglementaire de l'Université de Dusseldorf, soumis à la discussion du Conseil d'Etat, Projet de Loi réglementaire adopté par le Conseil d'Etat dans ses Séances des 10, 11 et 14 Décembre 1812*, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 309c.

68 Dazu ausführlich: SCHMIDT, *Großherzogtum* (wie Anm. 1), S. 328–338; SEVERIN-BARBOUTIE, *Herrschaftspolitik* (wie Anm. 1), S. 188–296, 350–355.

69 *Projet de Loi réglementaire de l'Université de Dusseldorf, soumis à la discussion du Conseil d'Etat*, LA NRW, HStAD, GB, Nr. 309c.

zösisches Recht im Großherzogtum oder in Frankreich studierten oder bergische Theologiestudenten seit Ende 1812 nur noch in Seminaren Frankreichs studieren durften⁷⁰.

Dem Hochschulwesen selbst gereichten diese Entwicklungen nicht zum Vorteil. »[...] les choses ne peuvent guere rester dans l'état actuel sans qu'il ne s'ensuive un dépérissement absolu de l'instruction publique [sic!]«, alarmierte der Düsseldorfer Innenminister Roederer Mitte Juni 1813, »qui se fait déjà sentir par exemple dans la partie judiciaire par une pénurie parfaite de jeunes gens qui ayent étudiés les droits«⁷¹. Besonders der Duisburger Anstalt schadeten das wiederholte Aufschieben und letztlich Ausbleiben der Reform mehr als sie ihr dienten. Spätestens seit Bekanntgabe der in Aussicht gestellten Neugründung ging die Hörerzahl nach einer vorübergehenden Frequenzsteigerung seit dem Wintersemester 1809/10 kontinuierlich zurück. Im Sommersemester 1813 studierten noch weniger als zwanzig Hörer an der Universität, alle an der medizinischen Fakultät⁷². Ministerstaatssekretär Roederer überlegte deshalb im Sommer 1813 kurzzeitig, die Hochschule auflösen zu lassen. Doch kam es letztlich nicht dazu, weil Innenminister Nesselrode Imageverluste in der deutschen Gelehrtenwelt befürchtete⁷³. Trotz geringer Hörerzahlen und etlicher Lehrstuhlvakanzen setzte die Duisburger Einrichtung deshalb ihren Lehrbetrieb faktisch bis zum Ende der französischen Herrschaft fort⁷⁴. Ihrer Schließung entging sie damit freilich nicht, denn wie Münster musste sie unter preußischer Herrschaft fünf Jahre später der Bonner Neugründung weichen.

70 Bericht Roederers an Napoleon vom 11. November 1812, LA NRW, HStAD, Handschriften, B II, Nr. 5.

71 Schreiben Nesselrodes an Roederer vom 22. Juni 1813, AN, AF IV 1838. In Duisburg beispielsweise besuchten im Wintersemester 1812/13 nicht mehr als fünf Studenten die angebotenen Vorlesungen über den Code Napoléon. LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5311, 5324, 5325; AN, AF IV 1838.

72 LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5387.

73 Schreiben Roederers an Nesselrode vom 7. Mai 1813, AN, AF 1838.

74 LA NRW, HStAD, GB, Nr. 5387.

Johannes Wischmeyer

Vermittlungstheologie als Bildungsraum

Der Transfer hochschulorganisatorischen Wissens
zwischen deutschen und US-amerikanischen
protestantischen Theologen im 19. Jahrhundert

Der Beitrag zeigt anhand eines Blicks auf die protestantische Universitäts-
theologie, wie sich im 19. Jahrhundert Kommunikations- und Transferpro-
zesse im Hochschulbildungssektor über die Grenzen von »Bildungsräumen«
hinweg vollzogen. Im Zuge des publizistischen und persönlichen Austauschs
zwischen US-amerikanischen und deutschen Theologen lassen sich dabei An-
sätze zur Formierung eines neuen, transnationalen Bildungsraumes erken-
nen. Dieser war nicht durch hochschulorganisatorische Strukturen defi-
niert, die auf einheitlichen oder ähnlichen administrativen Normen beruhten,
wie dies generell für Bildungsräume im regionalen oder nationalen Kontext
zutrifft. Er bestand vielmehr aus dichten Kommunikationsbeziehungen und
geteiltem Wissen über solche hochschulorganisatorischen Strukturen zwi-
schen Fachgelehrten. Einige von ihnen profilierten sich in diesem Zusam-
menhang regelrecht als Bildungsexperten.

Die Untersuchung setzt dementsprechend nicht in erster Linie bei der
Kommunikation über die Inhalte der akademischen Disziplin Theologie
an – auch wenn diese selbstverständlich in der literarischen Überlieferung
einen wichtigen Platz einnehmen und den Akteuren, überwiegend Gelehr-
ten im Hauptberuf, besonders am Herzen lagen. Im Vordergrund steht viel-
mehr zunächst der Austausch über Wissen, das man als handlungsnormie-
rend und näherhin als organisatorisch bezeichnen kann und dessen Inhalt
Modelle bzw. Pläne sind, durch die Rahmenbedingungen und Praktiken bzw.
personelle Strukturen und Verfahren in den Institutionen der Hochschulbil-
dung geregelt werden¹. Bei der Untersuchung der einschlägigen Quellen wird

¹ Vgl. zur organisationssoziologischen Diskussion: Niklas LUHMANN, Interaktion, Organisation, Gesellschaft, in: Ders., Soziologische Aufklärung, Bd. 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen 1975, S. 9–20; Wolfgang LIPP, Institution, in: Bernhard SCHÄFERS (Hg.), Grundbegriffe der Soziologie, Opladen 1995, S. 134–137; Rainer LEPSIUS, Institutionenanalyse und Institutionenpolitik, in: Birgitta NEDELMANN (Hg.), Politische Institutionen im Wandel (KZFSS Sonderheft 35), Opladen 1995, S. 393–403; Monika BIERMANN, Paradigmatische Positionen in der Organisationstheorie und ihre Bedeutung für eine Organisationskulturfor-
schung, Diss. St. Gallen 1994.

allerdings schnell klar, dass die wechselseitige Wahrnehmung von Strukturen und Praktiken der akademischen Theologie nie zustande kam, ohne dass das Wahrgenommene anhand eigener ideologischer Voreinstellungen bewertet wurde. Die Theologie des 19. Jahrhunderts kennzeichnet eine den politischen Ideologien analoge Positionalität, das heißt: die Situation, dass Gruppen mit stark divergierenden kulturellen, politischen und sozialen Positionen miteinander um kirchlichen, gesellschaftlichen und nicht zuletzt wissenschaftlichen Einfluss kämpften². Die positionelle Zuordnung der Akteure hatte deutliche Folgen für den Verlauf des Transfers: Einerseits lässt sich nicht nur bei der Bewertung, sondern bereits bei der Darstellung von eigenen und fremden hochschulorganisatorischen Einrichtungen eine jeweils charakteristische Perspektivnahme nachweisen. Andererseits bildete sich im Kontext einer theologischen Position, deren Vertreter besonders engagiert an der transatlantischen Kommunikation teilnahmen, ein Kontinuum beiderseitigen Interesses, das, wie gesagt, als ein transnationaler Bildungsraum beschrieben werden kann: Wählt man ein Etikett aus der deutschsprachigen Theologiegeschichte, handelt es sich um die konservative Fraktion der sogenannten Vermittlungstheologie. Ihre Protagonisten waren bemüht, in den religiösen Kontroversen der Zeit ausgleichend zu wirken. Ihr Ziel war, für den zeitgenössischen Protestantismus Rahmenbedingungen zu finden, die ein Frömmigkeitsleben im verbindlichen kirchlichen Rahmen und unter Würdigung der traditionellen Bekenntnisaussagen zuließen, ohne in einen prinzipiellen Gegensatz zur intellektuellen Kultur der Gegenwart zu geraten, wie dies bei Teilen des strikt bekenntnisorientierten Neukonfessionalismus seit ca. 1840 der Fall war. Wegen der Vielfalt der möglichen Konzepte ist es sehr schwierig, inhaltliche Leitlinien der Vermittlungstheologie im akademischen Diskurs trennscharf zu definieren: Charakteristisch war einerseits das Anliegen, moderne subjektivitätstheoretisch fundierte Ansätze mit der normativen dogmatischen Überlieferung zusammenzuführen. Ebenso waren Vermittlungstheologen bestrebt, bei der Bibelexegese Ideen und Methoden des Historismus und der kritischen Philologie aufzunehmen, ohne aber andererseits, wie die freisinnige bzw. liberale Theologie, das Konzept einer dogmatisch kontrollierten, speziellen Bibelhermeneutik aufzugeben³.

Im Folgenden werden zunächst die Rahmenbedingungen der deutsch-amerikanischen Wissenstransfers im akademisch-theologischen Bereich

2 Vgl. Dietrich RÖSSLER, Positionelle und kritische Theologie, in: ZThK 67 (1970), S. 215–231.

3 Grundlegend: Michael MURRMANN-KAHL, Art. »Vermittlungstheologie«, in: TRE 34 (2002), S. 730–737; zum wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund, lokalen Schwerpunkten und personalen Netzwerken der Vermittlungstheologen vgl. Johannes WISCHMEYER, *Theologiae Facultas. Rahmenbedingungen, Akteure und Wissenschaftsorganisation protestantischer Universitätstheologie in Tübingen, Jena, Erlangen und Berlin 1850–1870*, Berlin/New York 2008 (AKG 108).

geschildert. Hier gilt es, eine spezifisch religiöse und eine allgemein wissenschaftliche Komponente zu unterscheiden. Die Transfers im Bereich protestantischer Theologie wiederum weisen teilweise klare Parallelen mit den zeitgenössischen Kommunikationsprozessen in anderen akademischen Disziplinen auf; teilweise verliefen sie aber auch sehr spezifisch, weswegen den Strukturen der theologischen Ausbildung in den USA und deren Unterschieden gegenüber dem deutschen System ein eigener Abschnitt der Darstellung gewidmet ist. Abschließend illustrieren einige Fallstudien unterschiedliche Formen und Konstellationen des Transfers zwischen führenden, der Vermittlungstheologie zugehörigen Akteuren im Verlauf des 19. Jahrhunderts.

Die Transfersituation

Beobachtet wird der Austausch zwischen theologischen Hochschullehrern in Deutschland und den USA im Zeitraum zwischen ca. 1830 und 1880. Zwei Umstände machen diese Konstellation in besonderer Weise charakteristisch: Der Austausch auf den Feldern von »education, science, and scholarship« kann über das 19. Jahrhundert hinaus als der insgesamt wichtigste Bestandteil der Beziehungen zwischen Deutschland und den USA gelten⁴. Bei der Betrachtung christlich-religiöser Akteure fällt außerdem das besondere Gewicht auf, das man im protestantischen Spektrum beider Länder auf die Wahrnehmung des jeweils anderen legte. Der untersuchte Wissenstransfer im Hochschulsektor war also gleichzeitig Bestandteil von gesellschaftlich breiter verankerten transnationalen Interaktionsprozessen.

Zunächst zu den religiösen Rahmenbedingungen der Transfersituation: Diese waren anfänglich kaum auf konvergierende Interessen hin angelegt, da große theologische und institutionelle Unterschiede zwischen dem nordamerikanischen Protestantismus, der sich in mannigfache nonkonformistische Denominationen gliederte, und den territorialen, meist lutherischen oder unierten deutschen protestantischen Landeskirchen bestanden⁵. Die Fremd-

4 Jürgen HERBST, Introduction, in: Henry GEITZ u.a. (Hg.), *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge 1995 (Publications of the German Historical Institute), S. 1–17, hier S. 17.

5 Ein Überblick zur Vorgeschichte: Hermann WELLENREUTHER, *Die atlantische Welt des 18. Jahrhunderts: Überlegungen zur Bedeutung des Atlantiks für die Welt der Frommen im Britischen Weltreich*, in: Hartmut LEHMANN (Hg.), *Transatlantische Religionsgeschichte. 18. bis 20. Jahrhundert (Bausteine zu einer europäischen Religionsgeschichte im Zeitalter der Säkularisierung 9)*, Göttingen 2006, S. 9–30; die vergleichende Perspektive mahnt an: Hartmut LEHMANN, *A Plea for the comparative Study of Religion in a transnational Perspective. Comments on William R. Hutchison's »From Unity to Multiplicity. American Religion(s) as a Concern for the Historian«*, in: Ders., *Alte und neue Welt in wechselseitiger Sicht. Studien zu den transatlantischen Beziehungen im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen 1995 (VMPIG 119), S. 261–266.

bilder und gegenseitigen Erwartungen unterschieden sich in charakteristischer Weise: Die Vereinigten Staaten wurden von Repräsentanten der beiden großen Konfessionen in Deutschland oft als ein »Land der unbegrenzten Möglichkeiten« wahrgenommen, das der Zukunft des Christentums große Chancen eröffnete – oder aber ein unheimliches Vorspiel der religiösen Zustände bot, die man selbst über kurz oder lang in Europa erwartete⁶.

Bereits bevor die Massenemigration Deutschstämmiger das amerikanische Christentum um ein eigenständiges Element bereichern sollte, interessierten sich auch amerikanische Protestanten in besonderem Maße für Deutschland. Das Christentum im Mutterland der Reformation wurde als durchaus ambivalent wahrgenommen: Man respektierte den hohen Standard der dort praktizierten wissenschaftlichen Theologie, es bestanden aber viele Vorbehalte gegenüber einer Übernahme ihrer religionsphilosophischen Prämissen und ihrer Arbeitstechniken – vor allem der historisch-kritischen Bibelexegese – in den eigenen theologischen Ausbildungsinstitutionen. Darüber hinaus sah man die religiöse und gesellschaftliche Situation des deutschen Protestantismus denominationenübergreifend negativ: Er galt als eingezwängt in ein staatskirchliches Korsett, das den Kirchen jede spirituelle Dynamik raubte⁷. Von Beginn an war damit eine Erwartungsperspektive gegeben, die in der Transferforschung als Paarung von »Aneignung und Abwehr«⁸ beschrieben worden ist. Das geschilderte gegenseitige Verhältnis bestätigt des Weiteren die Annahme, dass transnationale Beobachter in der Moderne häufig einzelne Sektoren von Kultur und Gesellschaft differenziert wahrnahmen und unabhängig voneinander einzuschätzen wussten. Auch andere Wahrnehmungsprozesse im Bildungswesen – etwa die Wertschätzung, die dem Schulsystem des als despotisch und gesellschaftlich rückständig qualifizierten Preußen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts von Seiten amerikanischer Beobachter zugesprochen wurde – weisen in diese Richtung⁹.

Trotz der beschriebenen Gegensätze vertiefte sich im Rahmen der Erweckungsbewegung allmählich eine internationale protestantische Zusammenarbeit. Gemeinsames Anliegen war, die westlichen Gesellschaften durch

6 Vgl. Thomas A. HOWARD, *God and the Atlantic. America, Europe, and the religious Divide*, Oxford 2011; hierzu: Johannes WISCHMEYER, Rezension, in: ThLZ 137 (2012), H. 6, S. 647–649.

7 Zum religionsgeschichtlichen Kontext vgl.: Johannes WISCHMEYER, *Transatlantische Austauschprozesse im Protestantismus des 19. Jahrhunderts*, in: *Europäische Geschichte Online* (EGO), hg. v. Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz Dec 03, 2010. URL: <<http://www.ieg-ego.eu/wischmeyerj-2010-de>> URN: <urn:nbn:de:0159-2010101168>.

8 Vgl. Rudolf MUHS u.a. (Hg.), *Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert*, Bodenheim 1998 (Arbeitskreis Deutsche England-Forschung 32).

9 Karl-Ernst JEISMANN, *American Observations concerning the Prussian educational System in the nineteenth Century*, in: Henry GEITZ u.a. (Hg.), *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge 1995 (Publications of the German Historical Institute), S. 21–41.

Innere Mission zu rechristianisieren und gleichzeitig durch äußere Mission dem Christentum weltweit zum Sieg zu verhelfen. Die transdenominationale Bewegung der Evangelischen Allianz stellte in diesem Zusammenhang die wichtigste Institution dar. Seit 1846 begegneten sich im Rahmen der weltweiten Allianz-Konferenzen führende Vertreter des deutschen und des nordamerikanischen Protestantismus auch regelmäßig persönlich¹⁰.

Ein wissenschaftliches Interesse an der deutschen Theologie zeigte man in den USA bereits, als die genannten Annäherungen auf dem Feld der religiösen Praxis noch in der Zukunft lagen¹¹. Es fiel zusammen mit einer allgemeinen Aufbruchsstimmung in den nordamerikanischen Bildungsinstitutionen. Diese orientierten sich seit ca. 1800 nicht länger ausschließlich am universitären Kosmos Englands und Schottlands, sondern blickten zunehmend nach Mitteleuropa und speziell nach Deutschland, wo sie eine höhere intellektuelle Entwicklungsdynamik wahrnahmen¹². Die damit gegebene historische Konstellation ist seit Längerem von Wissenschaftshistorikern intensiv erforscht worden, wobei man nach deutschen »Einflüssen« auf das nordamerikanische Hochschulsystem und nach der »Rezeption« deutscher intellektueller und institutioneller Leitbilder in den USA fragte¹³. Die hierauf basierenden Darstellungen haben häufig einen teleologischen Charakter und laufen Gefahr, eine einlinige Dynamik zu unterstellen, wo es doch zu keinem Zeitpunkt zu einer umfassenden inhaltlichen oder formalen Konvergenz des deutschen und des amerikanischen Studien- und Wissenschaftssystems kam. Unter diesem Vorbehalt bietet das gängige Deutungsmodell aber eine anregende Heuristik: Es postuliert, dass die vermehrte Übernahme intellektueller Anregungen schließlich gegen 1870 zum »Durchbruch« führte, infolgedessen in den USA die ersten großen Forschungsuniversitäten nach deutschem Vorbild geschaffen wurden, die mit einer neuen, endgültig auf europäischem

10 Vgl. Ernst Christian ACHELIS, Art. »Allianz, Evangelische«, in: RE³ (1896), Bd. 1, S. 376–381 (Literatur); Joachim COCHLOVIUS, Art. »Evangelische Allianz«, in: TRE 18 (1982), S. 650–656; jetzt grundlegend: Gerhard LINDEMANN, Für Frömmigkeit in Freiheit. Die Geschichte der evangelischen Allianz im Zeitalter des Liberalismus (1846–1879), Berlin u.a. 2011.

11 Vgl. als klassisches Beispiel den Report on German Theology Read before the Philanthropic Society in Divinity College, Harvard University (31. Mai 1831) von Theodore Parker, ediert in: Kenneth W. CAMERON (Hg.), Transcendental Epilogue. Primary Materials for Research in Emerson, Thoreau, Literary New England, the Influence of German Theology and higher Biblical Criticism, Hartford 1982, S. 706–720; dieser beruht freilich noch kaum auf direkter Kommunikation mit Repräsentanten der deutschen Universitätstheologie.

12 Thomas A. HOWARD, Deutsche Universitätstheologie in den USA. Edward Robinson und Philip Schaff, in: Philipp LÖSER/Christoph STRUPP (Hg.), Universität der Gelehrten – Universität der Experten. Adaptionen deutscher Wissenschaft in den USA des neunzehnten Jahrhunderts, Stuttgart 2005 (Transatlantische historische Studien 24), S. 31–51, hier S. 34f.

13 Vgl. zur älteren Forschung die Bibliographie: Ronald L. GOUGHER, Comparison of English and American Views of the German University, 1840–1865. A Bibliography, in: History of Education Quarterly 9 (1969), S. 477–491.

Niveau ausgebildeten Wissenschaftlergeneration besetzt wurden¹⁴. Laurence Veysey erklärt die außerordentliche Bedeutung, die Diskussionen über das Bildungssystem in der amerikanischen Öffentlichkeit um 1870 erlangten – unter anderem ging es dort um Planungen, in den USA Universitäten nach europäischem Muster einzurichten –, mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der USA sowie der steigenden Akzeptanz, den die Idee sozialen Aufstiegs durch Bildung erfuhr. Verstärkt wurde diese Tendenz durch eine Krise der Collegeausbildung, die in den gebildeten Schichten als antiquiert, elitär und durch religiöse Rücksichten beschränkt empfunden wurden. Gleichzeitig verlor der Beruf des Collegeprofessors an gesellschaftlichem Prestige, und junge Akademiker litten zunehmend unter den intellektuellen Beschränkungen, die solche Dozenturen im Vergleich mit europäischen Professorenkarrieren aufwiesen; vor allem die hohen Lehrdeputate und die mangelnde Gelegenheit, fortgeschrittene wissenschaftliche Nachwuchskräfte vor Ort zu fördern, wurden immer wieder beklagt¹⁵. Zudem wuchs der Bedarf an akademisch – und nicht mehr berufsständisch – qualifizierten professionellen »practitioners«¹⁶. Obgleich die akademische Theologie weiterhin beinahe überall an unabhängigen kirchlichen Institutionen gelehrt wurde, gelten die genannten Faktoren in hohem Maße auch für sie.

Der Transfer theologischen Wissens intensivierte sich nach 1800 auf mehreren Kanälen, zunächst einseitig in Ost-West-Richtung: Um 1830 war die deutsche Theologie Gegenstand regelmäßiger Berichterstattung in nord-amerikanischen Fachzeitschriften, eine Reihe von Titeln wurde übersetzt¹⁷. Das intellektuelle Interesse hatte bald auch eine kleine, aber stetige Migrationsbewegung in Gang gesetzt: Um 1815 hatten sich die ersten Stipendiaten zum weiterführenden Studium an theologischen Fakultäten des deutschen Sprachraumes aufgemacht¹⁸. Damit wurde die Bildungsmigration als fächer-

14 Vgl. Laurence R. VEYSEY, *The Emergence of the American University*, Chicago u. a. 1965, S. 1 u. ö. Ein Literaturüberblick bei Stefan PAULUS, *Vorbild USA? Amerikanisierung von Universität und Wissenschaft in Westdeutschland 1945–1976*, München 2010 (Studien zur Zeitgeschichte 81), S. 35–66.

15 VEYSEY, *The Emergence* (wie Anm. 14), S. 3–7.

16 Roy Steven TURNER, *Humboldt in North America? Reflections on the Research University and its Historians*, in: Gerhard SCHWINGES (Hg.), *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, Basel 2001 (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 3), S. 289–311, hier S. 295. Als Beispiele werden Rechtswissenschaft und Medizin genannt, die Theologie bleibt ganz ausgeblendet.

17 Zur bedeutenden Rolle, die der in Edinburgh ansässige Verlag T. & T. Clark dabei spielte, vgl.: John A. H. DEMPSTER, T. & T. Clark Story. *A Victorian Publisher and the New Theology. With an Epilogue covering the twentieth-century History of the Firm*, Edinburgh 1992.

18 Henry A. POCHMANN, *German Culture in America: Philosophical and literary Influences, 1600–1900*, Madison 1957, S. 59–78; Cynthia Stokes BROWN, *The American Discovery of the German University. Four Students at Göttingen, 1815–1822*, Diss. Baltimore 1964; Konrad H. JARAUSCH, *American Students in Germany, 1815–1914. The Structure of German und U.S. Matriculants at Göttingen University*, in: Henry GEITZ u. a. (Hg.), *German Influences on Education*

übergreifender Trend unter besonders ambitionierten jungen Akademikern etabliert: Zwischen 1820 und 1920 besuchten schätzungsweise ca. 9.000 amerikanische Studenten allein die deutschen Universitäten¹⁹. Der Anteil der Theologen am Gesamtaufkommen der amerikanischen Gaststudenten in Deutschland betrug im Zeitraum zwischen 1810 und 1870 knapp 16 %²⁰.

Die Anfänge dieser Migrationsbewegung verliefen bescheiden: Carl Diehl hat gezeigt, wie groß in der ersten Generation junger Amerikaner das Gefühl der Unterlegenheit gegenüber der deutschen Wissenschaft war; ihre Protagonisten lernten in Deutschland relativ wenig, hatten große Schwierigkeiten beim Studium und konnten nach ihrer Rückkehr in die USA häufig wenig von der mühsam errungenen philologischen Bildung einsetzen, da eine institutionelle ebenso wie eine soziale Basis für deren Umsetzung in Forschung und Lehre fehlte²¹. Während vor 1870 nur einige hundert Studenten an den prestigereichen deutschen Universitäten wie Göttingen (vor 1871 261 Studenten aus den USA), Berlin (ca. 300) oder Heidelberg (120), studierten, stieg ihre Zahl um 1870 stark an – um schließlich seit 1890 und erst recht nach der Jahrhundertwende wieder deutlich zu fallen, da sich die akademische Qualität der amerikanischen Universitäten inzwischen stark verbessert hatte²².

Bei den Theologiestudenten sind signifikante Unterschiede gegenüber diesem Muster zu beobachten: Sie bevorzugten in der übergroßen Mehrheit als Studienort Halle (ca. 50). Die dortige Fakultät stand für eine Verbindung von Frömmigkeitstheologie im Sinne der Erweckungsbewegung mit hohen Standards der Bibelexegese, die aber erklärtermaßen auf »destruktive« historische Kritik an den biblischen Inhalten verzichtete. Doch auch dort war für sie die religiöse und intellektuelle Herausforderung ungleich größer als an den Heimatfakultäten, meist Andover oder Harvard. Die im Folgenden näher behandelten Theologen haben allesamt vor 1870 in Halle, teilweise auch in Berlin studiert. Der Anteil von Theologen an der akademischen Gesamtmigration war anfangs sehr gering²³ und sank auch bereits nach 1851 wieder stark von ca. 40 % auf 10 %, während bei Juristen und Medizinern

in the United States to 1917, Cambridge 1995 (Publications of the German Historical Institute), S. 195–211.

19 Hermann RÖHRS, *The classical German concept of the university and its influence on higher education in the United States*, Frankfurt a.M. u.a. 1995 (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 45), S. 36.

20 Carl DIEHL, *Americans and German scholarship 1770–1870*, New Haven/London 1978 (Yale Historical Publications: Miscellany 115), S. 155f.; vgl. HOWARD, *Deutsche Universitätstheologie* (wie Anm. 12), S. 37.

21 DIEHL, *Americans* (wie Anm. 20), S. 2–4.

22 Vgl., auch zum Folgenden, ebd., S. 52–62. Eine Hochrechnung ergibt insgesamt vor 1871 ca. 640 Studenten aus den USA in Deutschland, vgl. ebd., S. 55.

23 Vgl. Thomas A. HOWARD, *Protestant Theology and the Making of the modern German University*, Oxford 2006, S. 348–378; hierzu: Johannes WISCHMEYER, Rezension in: *H-Soz-u-Kult*, URL: <<http://hsozku.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2006-3-103>> (10.08.2006).

eine gegenläufige Tendenz zu beobachten ist – dies, obgleich seit den 1860er Jahren das Studium in Deutschland durch fallende Reisekosten auch weniger bemittelten Studenten möglich wurde²⁴. Besonders Theologen erhielten zudem relativ leicht Stipendien aus Privatstiftungen²⁵.

Besorgte Collegeprofessoren gaben ihren Zöglingen klare Regeln mit, die den Umgang mit der »Heterodoxie« der deutschen Theologie ermöglichen sollten: Migranten der ersten Generation wurden von heimischen Theologen dazu ermuntert, das wissenschaftliche Angebot an den Gastfakultäten in vollem Umfang wahrzunehmen, es aber einer persönlichen Prüfung zu unterziehen und, zurück in den Vereinigten Staaten, das neu erworbene Wissen bei ihrer zukünftigen Lehre möglichst mit Schweigen zu übergehen²⁶. Statt in eine Glaubenskrise zu geraten, scheinen die amerikanischen Theologen allerdings die moralischen und intellektuellen Gefahren der deutschen Theologie häufig als Vorwand benutzt zu haben, um ihre Probleme mit der deutschen Wissenschaft als solcher zu artikulieren²⁷. Die einzige Auswertung, die bisher eine größere Gruppe der amerikanischen Studienmigranten in den Blick genommen hat, ist zu der These gelangt, dass sich insgesamt trotz der religiösen Vorbehalte die Theologen bei der Übernahme der deutschen historisch-kritischen Standards leichter taten als die klassischen Philologen. Diesen fehlte in der Heimat noch deutlich stärker ein passender Interessenhorizont²⁸.

Die klassische Sicht auf die frühen nordamerikanischen Bildungsmigranten geht davon aus, dass diese sich gegenüber den späteren Generationen in einer besonderen Situation befanden: Sie hätten in hohem Maße den persönlichen Austausch mit führenden deutschen Universitätsgelehrten genossen – dies war für die im Folgenden untersuchten Theologen auch tatsächlich der Fall. Nach 1870, so die Forschungsmeinung, hätten viele Amerikaner beispielsweise auf den Besuch der Seminare, wo dieser Zugang besonders leicht gefunden werden konnte, verzichtet, da sie einerseits eine pragmatischere Vorstellung vom Zweck ihres Aufenthalts hatten und gezielt Wissen, nicht so sehr eine ganzheitliche Methodenkompetenz, erwerben wollten; andererseits hätten sie damit auf die nun deutlich höhere Spezialisierung der deutschen

24 Um 1890 waren die Lebenshaltungskosten in Deutschland für Amerikaner so günstig, dass sie während ihres Auslandsaufenthalts im Vergleich mit dem Studium an einer der angesehenen Ostküstenuniversitäten sogar ca. 1/3 der Ausgaben sparen konnten (VEYSEY, *The Emergence* [wie Anm. 14], S. 131).

25 DIEHL, *Americans* (wie Anm. 20), S. 110.

26 Ebd., S. 85f.

27 Ebd., S. 86f., 94. Ein Beispiel für echte Grundsatzkritik am deutschen Studium stellt George Bancroft dar, der längere Zeit in Deutschland studierte und in Göttingen promovierte. Zu seinen Problemen mit der Vulgarität und Irreligiosität der deutschen Theologen vgl. RÖHRS, *The classical German Concept* (wie Anm. 19), S. 52.

28 DIEHL, *Americans* (wie Anm. 20), S. 117.

Wissenschaft reagiert²⁹. Veysey hat demgegenüber dezidiert eine andere Perspektive der Nordamerikaner auf die deutsche Wissenschaftslandschaft skizziert: Er hält es für wahrscheinlich, dass diese nach 1850 durchaus den sogenannten Forschungsimperativ verinnerlicht und sogar leichter als deutsche Studenten mit der zunehmenden Diskrepanz umgehen konnten, die sich zwischen einem idealistischen Bild von Wissenschaft als umfassender Lebensform und der de facto immer weiter zunehmenden positivistischen Detailforschung ergab. Sie hätten vielmehr die wissenschaftliche Spezialisierung und die Einübung in die professionelle Forschungspraxis, die sie oft mit quasi-religiösem Eifer verfolgten, als das eigentliche Ziel ihres Auslandsaufenthalts gesehen³⁰.

Inwiefern die amerikanischen Gaststudenten sich auch für Organisationsformen von Forschung und Lehre an den deutschen Universitäten interessierten, ist bisher nur selten untersucht worden: Sie lernten hier vor allem Labor, Vorlesung und Seminar neu kennen. Die Form der Vorlesung geht bis in die mittelalterliche Anfangszeit der Universitäten zurück. Als nach 1800 in Deutschland auf der Basis idealistisch-romantischer Wissenschaftsphilosophie tiefgreifende Reformen des Universitätsstudiums unternommen wurden, konnte sich der Vorlesungsbetrieb, mit einer neuen pädagogischen Rechtfertigung versehen, behaupten³¹. Auch die Geschichte der Seminare als Orte, an denen eine ausgewählte Gruppe fortgeschrittener Studenten durch gemeinsame Textlektüre und Lehrgespräch in die wissenschaftliche Praxis eingeführt werden sollte, reicht – besonders an den protestantisch-theologischen Fakultäten, seit der Aufklärung auch im Rahmen des Philologiestudiums – weit in die Frühe Neuzeit zurück. Diese Lehrform trug trotzdem in ungleich stärkerem Maße das Signum des Neuen an sich: Sie hatte bei der hochschulpädagogischen Diskussion der Universitätsreformer um 1800 eine zentrale Rolle gespielt, da hier das neue Forschungsparadigma mit Studenten eingeübt werden konnte. Unter den mannigfachen zur Diskussion gestellten alternativen Lehrmodellen sollte es sich als das erfolgreichste erweisen.

Die akademische Lehre in den USA hatte herkömmlicherweise andere Formen kultiviert: Der normale Veranstaltungstypus bestand in einem rhetorisch eher lockeren Lehrvortrag, dabei wurde durch Fragen ständig der Dialog mit den Studenten hergestellt. In der zweiten Jahrhunderthälfte lässt sich eine Aneignung europäischer Lehrformen beobachten, ohne dass es zu einer

29 Ebd., S. 138–140.

30 VEYSEY, *The Emergence* (wie Anm. 14), S. 126; 150f.; der Beginn des amerikanischen Interesses an der deutschen Universität wird hier allerdings viel zu spät angesetzt; vgl. RÖHRS, *The classical German concept* (wie Anm. 19), S. 67–69.

31 Vgl. WISCHMEYER, *Theologiae Facultas* (wie Anm. 3), S. 351–353; ders., *Friedrich Schleiermacher. Son apport théorique et pratique à la fondation de l'université de Berlin (1805–1813)*, in: *RHPR* 91 (2011), S. 21–41.

restlosen Angleichung kam. Bestrebungen zur Einrichtung von Forschungsseminaren sind bisher vor allem anhand des Faches Geschichte untersucht worden³². Um 1870 unternahmen Charles Kendall Adams an der University of Michigan in Ann Arbor – der ersten Volluniversität der USA mit einem regulären Graduiertenprogramm³³ –, Andrew Dickson White an der Cornell University³⁴ und Henry Adams an der John Hopkins University in Baltimore erste Versuche in dieser Richtung³⁵. Neben der Einführung des PhD, der Anforderung schriftlicher Dissertationen für die Graduierung und der besonders umstrittenen freien Auswahl der Lehrveranstaltungen (*elective studies*) war diese Etablierung einer Seminarorganisation wohl das wichtigste Kennzeichen für die steigende wissenschaftliche Leistungsfähigkeit der Universitäten in den USA³⁶.

Allgemein gilt, dass die entsprechenden Transferprozesse keineswegs im Sinne einer direkten Übernahme z.B. der deutschen Modelle und Standards verliefen. Wenn überhaupt, handelte es sich um einen Prozess der gezielt gesteuerten »accomodation of American institutions and practice to German stimuli and innovations«³⁷. Den zeitgenössischen Akteuren waren diese per-

32 Einführend: Hartmut LEHMANN, Kooperation und Distanz. Beobachtungen zu den Beziehungen zwischen der deutschen und der amerikanischen Geschichtswissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert, in: Hartmut BOCKMANN/Kurt JÜRGENSEN (Hg.), Nachdenken über Geschichte. Beiträge aus der Ökumene der Historiker. In memoriam Karl Dietrich Erdmann, Neumünster 1991, S. 187–201.

33 VEYSEY, The Emergence (wie Anm. 14), S. 153–155, mit Nachweisen zu den um 1890 erschienenen ersten nordamerikanischen Veröffentlichungen zur Leistung des Seminars in der universitären Lehre; zur 1852 vom Theologen Henry Philipp Tappan gegründeten University of Michigan und Tappans über Victor Cousin vermittelter Bewunderung der deutschen Universitäten, die sich in mehreren Publikationen niederschlug, vgl. RÖHRS, The classical German Concept (wie Anm. 19), S. 75–78.

34 Ebd., S. 84f.

35 Vgl. RÖHRS, The classical German Concept (wie Anm. 19), S. 78–84: Von ihrer Gründung an sollte die John Hopkins University ein »concept of scientific research« umsetzen. Der Gründungspräsident, Daniel C. Gilman, betonte, die Hochschule sei nicht gegründet als eine deutsche oder eine englische, »but an American university, based upon and applied to the existing institutions of this country« (ebd., S. 79). Von 53 Dozenten in der Anfangsphase waren 13 in Deutschland promoviert, darunter keine Theologen; vgl. W. Stull HOLT, Henry Adams and the John Hopkins University, in: NEQ 11 (1938), S. 632–638.

36 PAULUS, Vorbild USA? (wie Anm. 14), S. 48f.; der Theologe Noah Porter, Präsident von Yale College, nahm z.B. trotz seiner Affinität zur deutschen Universität deutlich Partei gegen Wahlmöglichkeiten im Curriculum, vgl. Richard HOFSTADTER/Wilson SMITH (Hg.), American Higher Education. A documentary History, Bd. 2, Chicago 1961, S. 699f.

37 HERBST, Introduction (wie Anm. 4), S. 11; vgl. auch: RÖHRS, The classical German Concept (wie Anm. 19), S. 35f.; TURNER, Humboldt in North America? (wie Anm. 16), S. 298–302; Philipp LÖSER/Christoph STRUPP, Einleitung, in: Dies. (Hg.), Universität der Gelehrten – Universität der Experten. Adaptionen deutscher Wissenschaft in den USA des neunzehnten Jahrhunderts, Stuttgart 2005 (Transatlantische historische Studien 24), S. 7–30, hier S. 22 u.ö.; Gabriele LINGELBACH, Cultural Borrowing or autonomous Development? American and German Universities in the late nineteenth Century, in: Thomas ADAM/Ruth GROSS (Hg.), Travelling between Worlds: German-American Encounters, College Station 2006, S. 100–123.

spektivischen Unterschiede durchaus bewusst, und sie vermochten die Sichtweise des Gegenübers einzunehmen. In seinem weit verbreiteten Erfahrungsbericht über deutsche Universitäten resümiert beispielsweise der an Cornell University lehrende Sprachwissenschaftler James M. Hart:

German ways are not our ways. Many things we look upon as indispensable in the deportment of a gentleman are secondary matters to a German, while he on the other hand views with disfavor much that we regard as permissible. Intercourse between the German and the American becomes, then, a question of mutual forbearance. Each party has to make some concession, and the German – to his credit be it confessed – is the readier of the two to waive a portion at least of his prejudices³⁸.

Institutionelle Aspekte der theologischen Hochschulbildung in den USA

Bevor nun einige charakteristische Situationen des transatlantischen Transfers zwischen theologischen Experten rekonstruiert werden, soll ein Überblick zur institutionellen Situation der akademischen Theologie in Nordamerika gegeben werden³⁹. Dies ist vor allem deswegen notwendig, weil sich die Rahmenbedingungen, in denen sich die theologische Ausbildung protestantischer Geistlicher in den USA während des 19. Jahrhunderts vollzog, stark von denen in Deutschland unterschieden. Die nordamerikanische Literatur zu diesem Thema wurde bisher kaum von Seiten der deutschsprachigen Theologiegeschichtsforschung erschlossen⁴⁰.

In den Vereinigten Staaten existierte zu Beginn des 19. Jahrhunderts keine einzige mit einer europäischen Universität vergleichbare Hochschule. Die akademisch-theologische Ausbildung fand zunächst im Rahmen von *colleges* statt, die im Verlauf des 18. Jahrhunderts aus höheren Schulen (*academies*) hervorgegangen waren. Sie boten allgemeine *liberal arts*-Studiengänge an, bei denen die klassischen Sprachen im Mittelpunkt standen. Anders als

38 James Morgan HART, *German Universities. A Narrative of personal Experience, together with recent statistical Information, practical Suggestions, and a Comparison of the German, English and American Systems of higher Education*, New York 1874, S. 307.

39 Zu inhaltlichen Tendenzen der zeitgenössischen theologischen Diskussionen in den USA, auf die im Folgenden nur äußerst punktuell eingegangen werden kann, vgl. Gary DORRIEN, *The Making of American liberal Theology. Imagining progressive Religion, 1805–1900*, Louisville 2001; James D. BRATT, *America. Confessional Theologies*, in: David FERGUSSON (Hg.), *The Blackwell Companion to nineteenth-century Theology*, Oxford 2010, S. 319–338.

40 Eine Ausnahme stellt die Dissertation von Thomas HAHN-BRUCKART, *Friedrich von Schlumbach – Erweckungsprediger zwischen Deutschland und Amerika. Interkulturalität und Transkonfessionalität im 19. Jahrhundert (AFP 56)*, Göttingen 2011, dar, die u.a. den Transfer theologischer Hochschulbildung in umgekehrter Richtung thematisiert.

im kontinentaleuropäischen Universitätsmodell wurde Theologie eher als Teil dieser Allgemeinbildung betrachtet – und weniger gemeinsam mit den »höheren« Disziplinen Recht und Medizin als berufspraktische Profession. Allerdings schloss sich in der Regel, etwa bei den Presbyterianern, an die Collegezeit eine Phase des theologischen Privatstudiums an, bevor man eine Ordination erhalten konnte⁴¹. An einigen Colleges, zum Beispiel in Harvard oder in Princeton (seit 1767), stand hierfür bereits frühzeitig jeweils eine einzelne *professorship in divinity* zur Verfügung. In den meisten Fällen fehlte allerdings das Geld für eine Collegeausbildung, und so nahmen angehende Geistliche häufig an freien Studienprogrammen teil, die von Pastoren getragen wurden. Diese Programme waren meist sorgfältig organisiert; die Ansprüche des Curriculums scheinen mitunter sehr hoch angesiedelt gewesen zu sein und entsprachen dem, was man bei Collegeabsolventen voraussetzte – nämlich einem »European curriculum of classical and theological studies«, wie es insbesondere für die schottischen Universitäten charakteristisch war⁴². Dieser Lehrplan blieb trotz der sich vertiefenden Unterschiede zwischen den protestantischen Denominationen einheitlich.

Allmählich führte ein erhöhter Anspruch an die intellektuelle Bildung der Geistlichen zur Gründung von theologischen Ausbildungseinrichtungen mit einer größeren Breitenwirkung. Hier setzte sich der Typus selbstständiger, denominationsspezifischer Seminare (*seminaries*) durch. Standards setzten das kongregationalistische Seminar in Andover, gegründet 1808⁴³, und das der Presbyterianer in Princeton seit 1812. Zu einer näheren Integration der Theologie in den Kosmos der Universitätswissenschaften kam es aber – überwiegend mit dauerhafter Folge – nicht: Die kirchlichen Synoden als Entscheidungsträger zwangen seit Anfang des 19. Jahrhunderts häufig geradezu die Seminare ihrer Denomination, die Verbindungen mit säkularen Bildungsinstitutionen zu reduzieren; analog wurde die Theologenausbildung an den etablierten Universitäten alten Stils wie Princeton, Harvard und Yale in eigenständige Institutionen – hier teilweise auch als *divinity schools* bezeichnet – überführt. Die allmähliche Lockerung der kirchlich-theologischen Kontrolle der Universitäten – oft als deren »Säkularisierung« bezeichnet – änderte also nichts an der prekären Situation der theologischen Dozenten: Diese mussten stets eine kirchliche Maßregelung befürchten, und zwar nicht nur, wie ihre prinzipiell durch ihre Beamtenstellung geschützten deut-

41 James W. FRASER, *Schooling the Preachers. The Development of protestant theological Education in the United States 1740–1875*, Lanham 1988, S. 15f.

42 Ebd., S. 18–20.

43 Daniel Day WILLIAMS, *The Andover Liberals. A Study in American Theology*, New York 1941 (ND 1970).

schen Kollegen, durch eine vergleichsweise berechenbare Kirchenbürokratie, sondern durch synodale Gremien mit wechselnden Mehrheitsverhältnissen und mit der möglichen Folge eines existenzbedrohenden Berufsverlustes⁴⁴. Teilweise verhinderte auch die konservative theologische Struktur der Institutionen selbst einen engeren Anschluss an säkulare Wissenschaftsinstitutionen, etwa am Princeton Theological Seminary, das gleichwohl einen erstklassigen Ruf in der exegetischen Forschung besaß⁴⁵.

Die skizzierte Entwicklung bedeutete eine Emanzipation vom kolonialen College-Modell und eine Professionalisierung der Theologie als Disziplin. Modellcharakter als eine *Professional School* für Theologen erlangte nach der Jahrhundertwende rasch das mit großen Geldmitteln ausgestattete Andover Theological Seminary. Es war 1807 gegründet worden, nachdem die orthodox-calvinistischen Kongregationalisten mit der Harvard University gebrochen hatten, da letztere sich dem Unitarismus zuwandte. Andover bot angehenden Theologen das erste Graduiertenstudium in den USA überhaupt, zwei Generationen, bevor dies, wie erwähnt, die University of Michigan für eine Reihe weiterer Fächer ermöglichte. Der Vorsprung an wissenschaftlicher Professionalisierung, den die protestantische Theologie auf diese Weise gewann, hat zu der These geführt, dass die historisch-philologische Forschung auf den Gebieten von Biblexegese und Patristik zwischen 1800 und 1870 die einzige wissenschaftliche Aktivität darstellte, in der Nordamerika sich qualitativ auf Augenhöhe mit dem europäischen Gegenüber befand⁴⁶.

Von Beginn an orientierten sich die Dozenten in Andover an der deutschen Universitätstheologie: Der zum Alttestamentler berufene Moses Stuart etwa beurteilte die alttestamentliche Exegese in Nordamerika als völlig unzureichend. Um Abhilfe zu schaffen, lernte er Deutsch und arbeitete sich intensiv in die deutsche alttestamentliche bzw. orientalistische Literatur ein. Eine Reihe von Schülern sandte er an deutsche Universitäten⁴⁷.

Das theologische Graduiertenstudium setzte ein abgeschlossenes vierjähriges Bachelor-Studium an einem *liberal arts*-College voraus. Deswegen unterstützte die Mehrzahl der Theologen die konservativen Stimmen, die sich im Streit um die zukünftige Ausrichtung des Studiensystems für eine Beibehaltung der humanistischen Inhalte des Collegestudiums aussprachen,

44 Vgl. nur zum Häresieprozess gegen Charles Briggs: DORRIEN, *The Making* (wie Anm. 38), S. 358–365.

45 HART, *German Universities* (wie Anm. 37), S. 46f.

46 Elizabeth A. CLARK, *Founding the Fathers. Early church History and protestant Professors in nineteenth-century America*, Philadelphia/PA u.a. 2011; vgl. auch Jerry Wayne BROWN, *The Rise of biblical Criticism in America, 1800–1870: The New England Scholars*, Middletown/CT 1969.

47 POCHMANN, *German Culture* (wie Anm. 17), S. 128–131.

gleichzeitig aber die Colledgebildung im Unterschied zum kolonialen Modell nicht mehr als volle Ausbildung, sondern als vorbereitende Stufe für ein Professionsstudium sahen⁴⁸.

Auf dem Lehrplan des Andover Theological Seminary standen die Fächer Exegese im ersten, Dogmatik im zweiten sowie Praktische Theologie bzw. Homiletik (Predigtlehre) und Kirchengeschichte im abschließenden dritten Jahr⁴⁹. Den Erinnerungen der ersten Generation von Dozenten zufolge wurden die Lehrformen in Andover nach dem Prinzip von *trial and error* entwickelt. Die Standards, die man in Deutschland kennengelernt hatte, wurden dabei in aller Freiheit variiert: Der Dogmatiker Leonard Woods ging etwa von reinen Vorlesungen zu einer Diskussion mit den Studenten über; statt der auch später noch weit verbreiteten mündlichen Prüfungen *coram publico* bot er schriftliche Korrekturen an⁵⁰. Die Lehrform einer wöchentlichen *prayer conference*, einer erbaulichen Versammlung aller Seminarangehörigen mit freier Aussprache über spirituelle Themen, erinnert an soziale Formen im Umfeld der deutschen Universitäten während des Pietismus und der Erweckungsbewegung. Diese hatten aber niemals offiziellen oder allgemein verpflichtenden Status erlangt; eine Vorbildwirkung ist unsicher.

Andovers Studiensystem gewann unmittelbar Nachahmer, theologische Seminare wurden in großer Zahl eingerichtet. Die 1815 gegründete American Education Society beförderte diesen Trend, indem sie für die Vergabe von Stipendien an Theologiestudenten Vorbildung sowie ein dreijähriges Theologiestudienprogramm voraussetzte. In kurzer Zeit sorgte diese finanzielle Dynamik für eine Übernahme des Andover-Modells durch eine große Zahl theologischer Hochschulen⁵¹.

48 FRASER, *Schooling the Preachers* (wie Anm. 41), S. 39; vgl. den »Yale Report« von 1828, abgedruckt bei HOFSTADTER/SMITH, *American Higher Education* (wie Anm. 36), Bd. 1, S. 275–291.

49 Zur Diskussion, ob dies Curriculum auf das Vorbild des 1805 in New York von John Mitchell Mason begründeten Seminars der Associate Reformed Presbyterian Church zurückgeht und somit an die Enzyklopädie der schottischen Universitätstheologie anschließt oder aber eine eigenständige Neuschöpfung darstellt, vgl. FRASER, *Schooling the Preachers* (wie Anm. 41), S. 36f.

50 Ebd., S. 40f. Vgl. demgegenüber George Ticknors Vorlesungen in Harvard: HOFSTADTER/SMITH, *American Higher Education* (wie Anm. 36), Bd. 1, S. 265f.; zur Erfahrung der Vorlesungen bei Joseph Cogswell: ebd., S. 261.

51 FRASER, *Schooling the Preachers* (wie Anm. 41), S. 43. Eine zweite Reformperiode, in der das theologische Graduiertenstudium weiter an Breitenwirkung gewann, schloss sich im Zeitraum 1880 bis 1925 an, vgl. Edward FARLEY, *Theologia. The Fragmentation and Unity of theological Education*, Philadelphia 1983; David H. KELSEY, *Between Athens and Berlin. The theological Education Debate*, Grand Rapids/MI 1993; Conrad CHERRY, *Hurrying toward Zion. Universities, Divinity Schools, and American Protestantism*, Bloomington/IN 1995; Darryl G. HART, *The University gets Religion. Religious Studies in American Higher Education*, Baltimore/MD u.a. 1999, S. 48f. (allesamt mit historischen Mängeln).

In den folgenden Fallstudien wird das 1836 von Presbyterianern in New York gegründete Union Theological Seminary im Mittelpunkt stehen. Union war zwar anfänglich unabhängig von kirchlichen Instanzen, verstand sich aber ebenso wie Andover deutlich in einem kirchlich-religiösen Kontext verankert⁵². Die Studienorganisation nach vier Disziplinen – exegetische, dogmatische, historische und praktische Theologie – basierte womöglich auf den Lehrplänen deutscher theologischer Fakultäten⁵³. Die organisatorischen Umstände des gänzlich von privater Initiative getragenen Seminars waren völlig andere als die einer deutschen theologischen Fakultät: Sämtliche finanziellen Mittel mussten über Benefizveranstaltungen, persönliche Förderer und Spendenaktionen bei den Alumni eingeworben werden. In der Anfangszeit blieb es den Professoren teilweise selbst überlassen, Sponsoren für ihre Gehälter zu finden⁵⁴. 1850 konnte zum ersten Mal eine Stiftungsprofessur (*endowed chair*) besetzt werden, nach und nach wurden für alle Hauptdisziplinen solche (relativ) dauerhaften Finanzierungen erzielt⁵⁵. Allmählich konnte durch enorme finanzielle Anstrengungen eines Fördererkreises die Abhängigkeit von den jährlichen Fundraising-Kampagnen reduziert werden. Das studentische Leben vollzog sich in den Formen eines Colleges mit einem restlos vorgeschriebenen Unterrichtsplan, gemeinsamen Mahlzeiten und Andachten. Zusätzlich waren die Seminarstudenten in zahlreichen societies organisiert, die einen Großteil ihres sonstigen Soziallebens ausmachten⁵⁶. Die organisatorische Vergabe der Lehrpositionen erinnert an die Gegebenheiten in der vormodernen Universität: Die Dozenten wechselten oft, je nach Freiwerden der auch unterschiedlich dotierten Dozenturen und Stiftungsprofessuren, zwischen den Disziplinen; so hatte der vor allem als Kirchenhistoriker profilierte Philip Schaff (s.u.) während seiner aktiven Zeit am Union Theological Seminary nacheinander vier unterschiedliche Dozenturen inne. Auch an Union erfolgten Berufungen im Rahmen eines schwer

52 Vgl. die drei Studienziele von Union Theological Seminary: »solid learning and true piety, enlightened experience« (Robert T. HANDY, *A History of Union Theological Seminary in New York*, New York 1987, S. 8). Erst im Zuge der presbyterianischen Kirchenfusion im Jahr 1870 akzeptierte man an Union zum ersten Mal eine kirchliche Oberaufsicht über die Institution, denn man gestand der Generalversammlung (General Assembly) der Kirche ein Vetorecht bei Berufungen zu (44f.). Nach den spektakulären Häresieprozessen gegen einen angestellten Professor, Charles Briggs (s.u.), entschied sich das Seminar 1904 für eine vollständige Unabhängigkeit von kirchlicher Kontrolle.

53 Ebd., S. 30, ohne weitere Nachweise. Ein »Vier-Disziplinen-Modell« ist in dieser Form in keinem der um die Jahrhundertmitte gängigen enzyklopädischen Entwürfe für das Theologiestudium zu finden (vgl. Gert HUMMEL, Art. »Enzyklopädie, theologische«, in: TRE 9 [1982], S. 716–742). Es handelt sich wohl vielmehr um einen Transfer aus der Praxiserfahrung; s.u. zu Edward Robinson.

54 HANDY, *A History* (wie Anm. 52), 21f.

55 Ebd., S. 31.

56 Ebd., S. 42.

zu rekonstruierenden Beziehungsgeflechts durch das *Board of Trustees*: Die Dozentenversammlung besaß wohl nur ein sehr eingeschränktes Mitspracherecht⁵⁷.

Wissenstransfers im Bereich der akademischen Theologie

Drei chronologisch aufeinanderfolgende Fallstudien sollen illustrieren, wie protestantische Theologen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen medialen Formen hochschulorganisatorisches Fachwissen im Detail kommunizierten. Jenseits eines punktuellen intellektuellen Interesses für fremdsprachige Beiträge zum theologischen Fachdiskurs handelt es sich hier um Expertenkommunikation über Wissenschaftsstandards. Die drei Hauptbeteiligten – Edward Robinson, Philip Schaff und Samuel Briggs – verbindet ihre jeweils langjährige Dozententätigkeit am New Yorker Union Theological Seminary ebenso wie ihre Affinität zu einer vermittelnden Theologie nach deutschem Vorbild. Untersucht werden im Folgenden Artikel in Fachzeitschriften, Monographien sowie ein Briefwechsel. Eine umfassende Analyse der deutsch-amerikanischen Kommunikation zwischen theologischen Hochschullehrern müsste weitere Quellenformen berücksichtigen, etwa Tagebücher⁵⁸.

Eine der ersten größeren Publikationen, die ein US-amerikanisches Fachpublikum ausführlich über die organisatorischen Rahmenbedingungen des Theologiestudiums in Deutschland informierte, stellt eine Artikelserie des Exegeten Edward Robinson (1794–1863) dar. Als Schüler von Moses Stuart 1826 nach Deutschland gelangt, entwickelte er, nicht zuletzt infolge seiner Heirat mit einer Hallenser Professorientochter, eine besondere Affinität zur deutschen Sprache und Kultur. Unter anderem erwarb er in den vier Jahren seines Aufenthalts 4.000 bis 5.000 theologische Fachbücher, die er anschließend in die USA transferierte⁵⁹. Zurückgekehrt in die USA, wirkte er in Andover als Extraordinarius, bevor er 1837 als Professor für biblische Lite-

57 Zur Forderung von Professorenberufungen durch die Fakultäten bzw. Dozentenkollegien vgl. HOFSTADTER/SMITH, *American Higher Education* (wie Anm. 36), Bd. 1, S. 300.

58 Vgl. die unzureichend kommentierte und nur ausschnittsweise, aber theologie- und kulturgeschichtlich hochinteressante Edition des Tagebuchs, das George Park Fisher, später Kirchenhistoriker an der Yale Divinity School, während seines Studienaufenthalts 1852/53 in Halle führte: Roland H. BAINTON, *Yale and German Theology in the Middle of the nineteenth Century*, in: ZKG 66 (1954/55), S. 294–302.

59 ANON. (Edward ROBINSON), *Theological Education in Germany*. III, in: *Biblical Repository* (1831), S. 409–452, hier S. 434. – Vgl. zur Person: Henry B. SMITH/Roswell D. HITCHCOCK, *The Life, Writings and Character of Edward Robinson*, New York 1863 (ND 1977); Jay G. WILLIAMS, *The Times and Life of Edward Robinson: Connecticut Yankee in King Solomon's Court*, Atlanta 1999 (*Biblical Scholarship in North America* 19).

ratur ans Union Theological Seminary berufen wurde. Angeregt von seinem Deutschlandaufenthalt, entwickelte er Pläne für ein um die Biblexegese zentriertes Studium mit einem anspruchsvollen Curriculum. Robinsons wissenschaftliche Bedeutung liegt vor allem in seinem Beitrag zu einer neuen Subdisziplin, der Biblischen Geographie, als deren Mitbegründer er gesehen werden kann. Mit vergleichsweise kurzen, aber äußerst ertragreichen Reisen ins Heilige Land legte er die Grundlage für eine produktive publizistische Tätigkeit auf diesem Feld. 1831 zog Robinson in der von ihm selbst begründeten Zeitschrift *Biblical Repository* – in deren ersten vier Nummern er mehr als die Hälfte der Beiträge selbst verfasste⁶⁰ – eine Bilanz seiner Erfahrungen in Form einer Artikelserie über die universitären und kirchlichen Institutionen und Strukturen des deutschen Protestantismus⁶¹.

Einleitend reflektierte Robinson die Schwierigkeiten einer Berichterstattung über das deutsche Universitätswesen:

There has been so much published in our country respecting Germany, that was either only half true; or if true, yet so distorted by false colouring as to make an erroneous impression [...] In a country like Germany, with the best intentions and the nicest observation, it is next to impossible always to form an entirely correct judgment; even if one abstains from the usual fault of travellers, of drawing general and sweeping conclusions regard to national manners and character, from a few isolated facts⁶².

Gleich anschließend postuliert er eine vollkommene Einheitlichkeit des »system of university education« in Deutschland, das infolge jahrhundertelanger Erfahrungen so verwoben mit den Einstellungen der Deutschen sei, dass keine Änderungen vorstellbar seien⁶³. Diese essentialisierte Konstruktion

60 HANDY, A History (wie Anm. 52), S. 12.

61 Vgl. zu Robinsons Beobachtung der intellektuellen und religiösen Situation des deutschen Protestantismus HOWARD, Deutsche Universitätstheologie (wie Anm. 12), S. 38–43; ders., Protestant Theology (wie Anm. 23), S. 366–370.

62 ANON. (Edward ROBINSON), Note, in: *Biblical Repository* (1832), S. 209–211, hier S. 209f. – Als Zugabe zur Artikelserie veröffentlichte Robinson die für ihn anscheinend erst nachträglich zugängliche Broschüre: Anweisung für angehende Theologen, zur Uebersicht ihres Studiums und zur Kenntniss der vorzüglich für sie bestimmten Bildungsanstalten und anderer academischen Einrichtungen auf der königl. Preussischen vereinigten Halle- und Wittenbergischen Friederichs-Universiätt, hg. von der theologischen Facultät, Halle 1827, in englischer Übersetzung: ANON. (Edward ROBINSON), Theological Education in Germany. IV, in: *Biblical Repository* (1831), S. 613–637. Damit stellte er seinem Bericht nachträglich eine ausführliche normative Quelle an die Seite, die zur Überprüfung dienen konnte.

63 ANON. (Edward ROBINSON), Theological Education in Germany. I, in: *Biblical Repository* (1831), S. 2–53, hier S. 7. Bei seinen Ausführungen zur kirchlichen Situation schildert Robinson ebenfalls nur das preußische Modell, gibt aber an »that the description will apply mutatis mutandis to all other states of protestant Germany« (ders., Theological Education in Germany. II, in: *Biblical Repository* [1831], S. 201–227, hier 202).

kontrastiert Robinson vergleichend mit entsprechenden nordamerikanischen Bildungsinstitutionen. Entgegen der herkömmlichen Anschauung seien deutsche Universitäten nicht mit *seminaries* und *colleges* vergleichbar:

A German university is essentially a *professional* school, or rather an assemblage of such schools, comprising the four faculties of theology, law, medicine, and philosophy; the latter of which corresponds to what is elsewhere called the faculty of letters and science⁶⁴.

Auch das Theologiestudium müsse also als »a course fully and completely professional; as entirely so as the course at any of our theological seminaries« betrachtet werden⁶⁵. Die theologischen *seminaries* der USA seien also der passende Vergleichsmaßstab für die deutschen theologischen Fakultäten; zwar seien die beiderseitigen Lehrinhalte ähnlich, aber »mode and extent of instruction« wichen stark voneinander ab⁶⁶. Um Amerikanern diese Struktur begreiflich zu machen, entwirft Robinson ein fiktives Szenario:

could we consent to bring together in one place one of our theological seminaries, a law school, and a medical school; unite the libraries and the advantages of all; and add a faculty of letters and science; the result would be a university entirely on the German plan.

Auch Harvard und Yale, momentan die beiden einzigen »advances towards such a plan in our country«, seien weit von einer Umsetzung entfernt⁶⁷.

Robinson zeigt sich über das – im Vormärz an deutschen Universitäten generell verbreitete – System der festen Studienpläne informiert: Diese wurden, oft gegen den Willen der Fakultäten, von Seiten der Kultusministerien dekretiert, um den Studienverlauf zu vereinheitlichen, zum Beispiel durch das Verbot, Veranstaltungen aus der Praktischen Theologie zu belegen, bevor die Einführungsveranstaltungen in den übrigen Fächern absolviert waren⁶⁸. An der Berliner Universität wurden diese verpflichtenden Basisvorlesungen (die sogenannten *Brodcollegia*), wie Robinson weiß, auf der Basis einer enzyklopädischen Einteilung der Theologie in vier Fächer angeboten⁶⁹.

Die deutsche Sitte, die gesamte Vorlesung mitzuschreiben, ebenso wie die extreme Pünktlichkeit der Studenten, ihre Disziplin bei der Vor- und Nach-

64 ROBINSON, Theological Education I (wie Anm. 62), S. 7 (Hervorhebung im Original).

65 Ders., Theological Education II (wie Anm. 62), S. 226.

66 Ebd.

67 ROBINSON, Theological Education I (wie Anm. 62), S. 7.

68 Ders., Theological Education II (wie Anm. 62), S. 222.

69 Ders., Theological Education I (wie Anm. 62), S. 17; vgl. o. Anm. 53; detailliert zum Lehrplan vgl. ders., Theological Education II (wie Anm. 62), S. 213.

bereitung und die hohe Stundenzahl des Vorlesungspensums notiert Robinson als bemerkenswert; genau beschreibt er die technische Ausstattung für die Mitschrift mit Mappe, Tintenfass und Feder⁷⁰. Die zeitgenössischen Diskussionen über den pädagogischen Wert der wortgenauen Mitschrift kennt er: Würden die Studenten ermutigt, dem Gedankengang des Professors ohne Ablenkung durch das Schreiben zu folgen, wären sie besser in der Lage »to seize and trace the relations of the thoughts [...] by the lecturer, to analyze and compare them« und würden damit zum unabhängigen Denken befähigt. Andererseits befördere die Mitschrift den dauerhaften Wissenserwerb und die Aufmerksamkeit. Die methodologischen Werke rieten dem Dozenten übereinstimmend, er solle in jeder Stunde sowohl diktieren (mit dem Zweck »[to] lay down his propositions and give the general illustration of them«) als auch der freien und spontanen Diskussion und Erklärung von Problemen Raum geben⁷¹. Ähnlich detailliert berichtet Robinson über die Seminare an den preußischen Universitäten⁷². Diese sind ihm zufolge besonders interessant und lehrreich; für die Lehrveranstaltungen des Hebraisten Wilhelm Gesenius in Halle gelte etwa:

You have here the first Hebrew scholar of the day, just as in Paris the recitations of De Sacy you have the first Arabic scholar of the age, placing himself in a manner at your disposal, and ready to answer your questions and resolve all your difficulties⁷³.

Auch private Examensvorbereitungsgruppen und die für die Periode typischen wissenschaftlichen Privatvereinigungen vergisst Robinson nicht zu erwähnen⁷⁴.

Ausführlich widmet sich Robinson den Karrierebedingungen der deutschen Universitätslehrer⁷⁵: In Deutschland könne man bei der Besetzung einer Lehrstelle unter vielen Qualifizierten – nämlich der großen Gruppe von Privatdozenten und Extraordinarien, die auf eine reguläre Professur warteten – den Besten auswählen. In Amerika sei man demgegenüber gezwungen »to choose, not the man who is already qualified, but him who, under all circumstances will probably be best able to qualify himself for the office«⁷⁶.

70 Ders., *Theological Education I* (wie Anm. 62), S. 17f.

71 Ebd., S. 18; vgl. als zeitgenössisches Beispiel, mit umfangreichen Literaturnachweisen: Johann LEUTBECHER, *Abriß der Methodologie des akademischen Studiums*. Zunächst als Grundlage für seine Vorlesungen verfaßt, Erlangen 1834.

72 ROBINSON, *Theological Education I* (wie Anm. 62), S. 22.

73 Ders., *Theological Education II* (wie Anm. 62), S. 218.

74 Ebd.

75 Zu den Stationen der Qualifikation vgl. ROBINSON, *Theological Education III* (wie Anm. 58), S. 409–421.

76 Ders., *Theological Education I* (wie Anm. 62), S. 11.

Damit gehe jeweils viel Einarbeitungszeit verloren, außerdem sei für deutsche Nachwuchswissenschaftler die Motivation, dauernd Leistung zu zeigen, deutlich höher.

Robinson würdigt als Hauptfaktor für die Qualität des deutschen Universitätswesens die allmächtige Position des Staats, der nicht nur die Berufungen der verbeamteten Professoren kontrolliere, sondern durch das System der Berechtigungsprüfungen auch den Studienfleiß konstant halte⁷⁷. Was auf dem akademischen Feld aber zu Höchstleistungen führe, sei dem religiösen Leben abträglich, da auch die Dozenten der theologischen Fakultäten allein dem Staat verpflichtet seien. Mehrmals kritisiert Robinson die staatliche Vereinnahmung der protestantischen Kirche in Deutschland⁷⁸. Damit schließt er direkt an einen in der zeitgenössischen deutschen Vermittlungstheologie wichtigen Diskurs an. Gleichzeitig findet er, wie noch zu sehen sein wird, ein Leitthema, das das zukünftige Raisonement nordamerikanischer Theologen über die wissenschaftliche Theologie in Deutschland bestimmen wird.

Auch das deutsche Bildungssystem erkennt Robinson nicht in allen Punkten als überlegen an: Die altphilologisch akzentuierte Gymnasialbildung qualifiziere zwar die Abiturienten besonders gut für das Theologiestudium. Der bewunderte einheitliche Standard der Gymnasien mache es tatsächlich möglich, dass theologische Fakultäten Studienbewerber ohne weitere Prüfung nur auf der Basis des Abiturs zulassen könnten – in den USA eine undenkbbare Praxis⁷⁹ –, und insgesamt führe das System abgeschlossener schriftlicher Prüfungen ohne Hilfsmittel (»system of closet labour«⁸⁰) zu einer deutlich tieferen Durchdringung des präparierten Stoffgebiets als bei amerikanischen Schulabsolventen. Doch »in acquaintance with mathematics, the belleslettres, and in general practical information« bzw. in »general knowledge« seien die deutschen Schulabsolventen den Amerikanern unterlegen⁸¹. Auch im Vergleich der Studenten sieht Robinson charakteristische Unterschiede: In Deutschland erreichten vergleichsweise weniger Theologen als in den USA eine herausragende wissenschaftliche Qualität, im Durchschnitt seien die Absolventen aber besser ausgebildet und fleißiger – in Robinsons Augen eine ambivalente Beobachtung, da der Grund hierfür wieder in der Abhängigkeit von der Personalpolitik eines despotischen Staatswesens liege⁸². Umgekehrt konstatierte er, dass die akademische Elite Deutschlands den ameri-

77 Ebd., S. 45 (vgl. HOWARD, Deutsche Universitätstheologie [wie Anm. 12], S. 42). Dies führt nach ROBINSON zu einer Sicht der Universitäten als »seminaries to train up and qualify young men for the offices of church and state« (Theological Education I [wie Anm. 62], S. 43).

78 Vgl. ROBINSON, Theological Education III (wie Anm. 58), S. 451.

79 Ders., Theological Education II (wie Anm. 62), S. 209.

80 Ebd., S. 206.

81 ROBINSON, Theological Education I (wie Anm. 62), S. 16.

82 Ebd., S. 45.

kanischen Gelehrten intellektuell weit überlegen sei, dass aber in der Masse die Amerikaner deutlich selbstständiger und praxisorientierter dächten als durchschnittliche Deutsche⁸³. Überall sieht er in Deutschland die Tendenz zu einer stärkeren fachlichen Spezialisierung. Auch den bereits durch die Formen der akademischen Lehre bedingten Mangel an persönlichem Umgang zwischen Professoren und Studenten bemängelt Robinson⁸⁴.

Eine direkte Übertragbarkeit des deutschen Systems nach Amerika hält Robinson aufgrund der vielfältigen Unterschiede in den jeweiligen Rahmenbedingungen theologischer Wissenschaft für unmöglich und auch nicht wünschenswert. Vor allem sei ein Nexus zwischen staatlicher Alimentierung der Universitäten und staatlicher Kontrolle des Berufszugangs undenkbar: »In this land of civil freedom, we can use no legal force to compel young man to obtain an education. We can bring only a moral influence to bear«. Langfristig entstehe hierdurch das gesellschaftliche Bedürfnis nach höherentwickelten Bildungsinstitutionen⁸⁵.

Ausführlich widmet sich Robinson den Karrierebedingungen der deutschen Universitätslehrer. Anders als in Amerika herrsche hier ein »spirit of rivalry«. In einem wissenschaftstheoretischen Exkurs kritisiert Robinson implizit das von Humboldt und anderen skizzierte neue Wissenschaftsideal: Das deutsche System entfessele ein »desire of distinction« und bringe die Universitätsgelehrten in Gefahr, auf »novelty and strangeness« ihrer Ergebnisse zu zielen, anstatt »tracing and developing the character and relations of truths already known«⁸⁶. Was wissenschaftlicher Standard sei, habe in Deutschland eine kurze Verfallszeit⁸⁷. Für den zeitgenössischen Leser ist damit gleichfalls impliziert, dass diese Wissenschaftskonzeption in schweren Konflikt mit den Prämissen einer – von Robinson vertretenen – gläubigen Theologie gerät, denn deren zentraler Bezugspunkt ist der ihrer Sicht nach unverhandelbare Bestand der biblischen Texte als Heiliger Schrift. Robinson stellt aber diese Ambivalenz nicht näher heraus, sondern relativiert das Streben nach neuartiger Erkenntnis als »incidental results of the system« bzw. die notwendige »friction of the machine«, die nur für weltlich Gesonnene die genannten Gefahren berge⁸⁸. An den von ihm besuchten deutschen theologischen Fakultäten sei die freundliche und kollegiale Atmosphäre nie beeinträchtigt gewesen; charakteristischerweise kommentiert Robinson

83 Ebd., S. 49f.

84 Ebd., S. 47; nochmals ROBINSON, *Theological Education II* (wie Anm. 62), S. 224.

85 ROBINSON, *Theological Education I* (wie Anm. 62), S. 51.

86 Ebd., S. 12; vgl. ROBINSON, *Theological Education III* (wie Anm. 58), S. 429.

87 »When a man dies, he and his works are forgotten. Many of the names of German writers, whom we have been accustomed in our own country to venerate and to consider as of the highest authority, are now rarely mentioned in Germany itself« (ebd., S. 429).

88 ROBINSON, *Theological Education I* (wie Anm. 62), S. 12.

nicht die dort geführten inhaltlichen Diskussionen – sonst hätte er die allerorten, auch an der von ihm besonders favorisierten Fakultät in Halle, schwebenden schweren positionellen Konflikte zwischen Theologen verschiedener Lager schildern müssen.

Die Objektivität, die Robinson in seiner Darstellung anzustreben scheint, war nur eine scheinbare. Tatsächlich verfolgte er eine klare ideenpolitische Linie: Der Amerikaner hatte seine Zeitschrift in enger Verbindung mit dem Halleschen Theologen Friedrich August Gotttreu Tholuck, der bereits eine führende Stellung im erweckten Milieu einnahm und für eine bekenntnispositive Vermittlungstheologie stand, positioniert. In seiner Schilderung aller theologischen Fakultäten des deutschen Sprachraumes gibt Robinson Hinweise auf deren Ausrichtung: Halle sei zwar wissenschaftlich erstklassig, doch die Fakultät sei ein Sammelbecken für alle studentischen Anhänger des Rationalismus; in Berlin gebe es demgegenüber »a decided preponderance to evangelical religion«; die Universität und ihre städtische Umgebung könnten als »one of the strong holds of faith and true piety in Germany« betrachtet werden⁸⁹. Das Lob von Tholucks Persönlichkeit steht im Mittelpunkt der Schilderung der Halleschen Fakultät. Seine Bedeutung wird klar markiert:

he possesses a greater personal influence and reputation than any other theologian of Germany. To an American Christian, who travels on this part of the continent, Tholuck is undoubtedly the most interesting person whose acquaintance he will make⁹⁰.

Tholuck attestierte der Zeitschrift in einem umgehend publizierten Schreiben, sie habe das Potential »to become a classical book for the study of theology in America«, und bezeichnete es als »special wish [...] that you may make known in America more of our ideal tendency in theology«. Er lobt den Bericht Robinsons über die Situation des Theologiestudiums in Halle, wie erwähnt der zentralen Anlaufstelle für amerikanische Gaststudenten: »You have [...] depicted the dark, as well as the bright side, fully to my satisfaction and delight«⁹¹. Er kritisiert nur, dieser habe das Werk seines historisch-kritisch arbeitenden Kollegen Gesenius verharmlosend – nämlich »merely in a scientific point of view« – dargestellt und dessen (aus Sicht der Erweckten) gefährlichen Einfluss auf die Theologie nicht erwähnt⁹². Auch die von Tholuck empfohlenen wissenschaftlichen Neuerscheinungen berücksichtigen

89 Ebd., S. 20.

90 Ebd., S. 29.

91 From the same [i.e.: THOLUCK] to the same [i.e.: Robinson]. Leipsic, Sept. 20, 1831, in: *Biblical Repository* (1832), S. 206–210, hier S. 209.

92 Extracts from a letter to the Editor from Professor THOLUCK of the University of Halle. Translated, from the German. Halle, July 5, 1831, in: *Biblical Repository* (1832), S. 204–207, hier S. 206.

deutlich überwiegend die konservativ-erweckungstheologische Position⁹³. Der Hallenser wünschte eine noch stärkere Berücksichtigung der deutschen Dogmatik und Religionsphilosophie, die im Vergleich mit exegetischen Publikationen tatsächlich die Nordamerikaner zunächst nicht in gleichem Maße fesseln konnten. Die unausgesprochene positionelle Parteinahme ist, wie sich in den beiden folgenden Fallstudien zeigen wird, typisch für die deutsch-amerikanische Wissenschaftskommunikation auch dort, wo es scheinbar um organisatorische und institutionelle Aspekte der gegenseitigen Beobachtung ging.

Erst allmählich begannen einzelne deutsche Theologen, in umgekehrter Richtung die allgemeine Situation und einzelne Forschungsleistungen ihrer amerikanischen Kollegen wahrzunehmen. Hierzu trug der aus der Schweiz stammende Philip Schaff (1819–1893) bei, dessen relativ weit verbreitete Publikationen den beiderseitigen Informationsaustausch zwischen Deutschland und den USA stark beförderten. Während Schaff seine Präferenz für die deutsche Wissenschaftspraxis nie verleugnete, identifizierte er sich im Laufe seines Lebens immer stärker mit dem freiheitlich-liberalen Gesellschaftssystem der USA. Seine Biografie macht Schaff zu einem der wenigen dauerhaften Grenzgänger in der protestantischen Theologie: Seit 1844 war er nach Studium und universitärer Qualifikationszeit in Deutschland Dozent an theologischen Ausbildungsstätten in Nordamerika, zuerst am Seminar der deutschen Reformierten Kirche in Mercersburg, seit 1870 am Union Theological Seminary in New York⁹⁴. Als Verfasser u.a. eines weitverbreiteten enzyklopädischen Lehrbuchs und als Übersetzer und Mitarbeiter am führenden Projekt einer theologischen Realenzyklopädie ebenso wie als Mitbegründer wissenschaftlicher Fachvereinigungen tat Schaff alles, um die von ihm propagierten Standards deutscher Wissenschaftlichkeit in der nordamerikanischen Theologie zu beheimaten⁹⁵. Schaffs Perspektive auf die protestantische Theologie und Kirche Deutschlands wird besonders gut nachvollziehbar anhand seiner erfolgreichen Monographie *Germany*, in der er dem amerikanischen Publikum eine Fülle von Beobachtungen präsentiert⁹⁶.

93 Ebd., S. 208.

94 Vgl. HOWARD, Deutsche Universitätstheologie (wie Anm. 12), S. 43–51; ausführlich: Ders., *God and the Atlantic* (wie Anm. 6), S. 136–158.

95 Vgl. HOWARD, Deutsche Universitätstheologie (wie Anm. 12), S. 50; Stephen R. GRAHAM, *Cosmos in the Chaos. Philip Schaff's Interpretation of Nineteenth-Century American religion*, Grand Rapids/MI 1995, S. 87–95, 98–100.

96 Philip SCHAFF, *Germany: its universities, theology and religion; with sketches of Neander, Tholuck, Olshausen, Hengstenberg, Twisten, Nitzsch, Muller, Ullmann, Rothe, Dorner, Lange, Ebrard, Wichern, and other distinguished German divines of the age*, Philadelphia/New York 1857; ein Überblick bei HOWARD, *Protestant Theology* (wie Anm. 23), S. 370–375.

Bereits 1854 war, nach einer längeren Vortragsreise durch Europa, das Pendant zu *Germany* erschienen: Unter dem Titel *Amerika* hatte Schaff eine deutschsprachige, eher populärwissenschaftliche Monographie über die politische, soziale und religiöse Situation Amerikas vorgelegt, die großes Interesse fand⁹⁷. Die Überblicksdarstellung widmet auch den wissenschaftlichen Leistungen der USA ein Kapitel. Schaff sieht hier »ungemeine Energie, Beweglichkeit und Strebsamkeit«⁹⁸. Das extensive Wachstum von Bildungsinstitutionen wie den Colleges und auch den theologischen *seminaries* sei bereits ein Problem, da sich hier kaum Qualitätsstandards durchsetzen könnten⁹⁹. Bei den Bestrebungen zur Einrichtung einer Forschungsuniversität nach deutschem Vorbild zeichne es sich andererseits ab, dass diese »wegen der Menge rivalisirender Kirchen und Secten« ohne theologische Fakultäten auskommen müsste¹⁰⁰. Schaff beklagt dies, da so die »regina scientiarum [...], die belebende Seele und das regierende Haupt« der Wissenschaften fehle; zumal, da die private Organisationsform der nordamerikanischen Universitäten ausreichenden Schutz gegen das von ihm abgelehnte europäische Staatskirchentum bieten würde¹⁰¹. Dennoch bekräftigt er seine Meinung, dass »die wissenschaftliche Theologie in Amerika einen günstigeren Boden und in den letzten paar Decennien verhältnißmäßig mehr geleistet hat, als in England und Schottland«¹⁰². Dies liege auch an dem umfangreichen Import deutscher theologischer Fachliteratur durch Übersetzungen und mithilfe von Rezensionsschriften und über deutsche Buchhandlungen¹⁰³.

Diese Veröffentlichungen hatten keinen Pioniercharakter mehr; das Format der Länderdarstellungen gerade in der sektorialen Perspektive auf das Bildungs- und Erziehungswesen war inzwischen bereits deutlich etablierter als in Robinsons Tagen¹⁰⁴. Neben der Berichterstattung über das Studium und alle deutschen Universitäten stehen zwei weitere inhaltliche Teile: ein

97 Ders., *Amerika. Die politischen, socialen und kirchlich-religiösen Zustände der Vereinigten Staaten von Nordamerika, mit besonderer Rücksicht auf die Deutschen aus eigener Anschauung dargestellt*, Berlin ¹1854, ²1858; bereits ein Jahr nach Erscheinen wurde die Monografie zum ersten Mal in englischer Sprache publiziert: Ders., *America: a sketch of the political, social, and religious character of the United States of North America, in two lectures; delivered at Berlin, with a report read before the German church diet at Frankfort-on-the-Maine, Sept., 1854. Translated from the German*, New York 1855.

98 SCHAFF, *Amerika* (1858; wie Anm. 97), S. 39.

99 Ebd., S. 45.

100 Ebd., S. 42.

101 Ebd.

102 Ebd., S. 46.

103 Ebd., S. 53.

104 Vgl. als besonders weit verbreitete Gesamtdarstellungen des deutschen Universitätswesens den Erfahrungsbericht HARTS, *German Universities* (wie Anm. 37), sowie die rasch erfolgte Übersetzung des deutschen Standardwerks von Karl Georg von RAUMER, *Geschichte der Pädagogik, Theil 4: Die deutschen Universitäten*, Stuttgart 1854; ders., *German Universities*, New York 1859.

zeitkirchengeschichtlicher Überblick über die religiöse Situation des protestantischen Christentums in Deutschland sowie eine Reihe biobibliographischer Porträts der führenden Theologieprofessoren der Periode. Die thematisch weitgreifende und in der Inhaltsübersicht detailliert vorgeführte Anlage des Werkes kann darüber hinwegtäuschen, dass die Informationen – besonders im Vergleich mit Robinson – oft oberflächlich bleiben und, wie zu zeigen ist, teilweise deutlich tendenziös sind.

Schaff intendierte mit seinen Veröffentlichungen auch nicht im selben Maße wie Robinson, exakte Beschreibungen von Bildungsinstitutionen und -praktiken verfügbar zu machen. Zwar ist er ohne Zweifel auch auf diesem Feld als wichtiger Mittler anzusehen: Persönlich bereitete er etwa seine Vorlesungen, wie in Deutschland üblich, aufwendig vor und brachte mehrere von ihnen in die Form gedruckter Lehrbücher; teilweise las er direkt über lateinische Originalquellen, eine bis dahin in Amerika unbekannte Praxis¹⁰⁵. Allerdings nahm er auch Veränderungen der in Deutschland üblichen Formen vor, etwa, indem er die Studenten am Beginn jeder Stunde zu mündlichen Rekapitulationen aufforderte. Seine knappen theoretischen Folgerungen stehen im Einklang mit dieser Lehrpraxis. Er rühmt die deutsche Vorlesung (*lecture-system*): Sie bilde den Moment ab, »when a science proceeds in bodily form and clothed in living flesh and blood from the mind of the professor«. Die Mitschrift stelle für die Studenten »the best method of mental appropriation and digestion« dar¹⁰⁶. Für amerikanische Zwecke solle die Vorlesungsform allerdings dennoch mit einem diskursiven »catechetical mode of instruction« kombiniert werden. So lasse sich der Fortschritt des einzelnen Studenten besser kontrollieren. Außerdem bestehe dort die Gelegenheit, das Thema der Vorlesung genauer zu erklären: in Hinsicht auf die individuellen Bedürfnisse des Studenten sowie auf »his future discharge of the active duties of life« – im Zusammenhang der Theologie also im Kontext der pastoralen Praxis¹⁰⁷.

Zwar sprach sich Schaff immer wieder, wenn auch einseitiger als Robinson, für eine direkte Übernahme deutscher Standards aus – er schloss hier an den auf Victor Cousin zurückgehenden Diskurs an, der das deutsche Bildungswesen als das höchstentwickelte und international am besten adaptierbare bezeichnet hatte¹⁰⁸. Die eigentliche Motivation Schaffs war jedoch, durch einen umfassenden Überblick über die deutsche Universitätstheologie und deren kirchliche und gesellschaftliche Kontexte die Entwicklung einer starken protestantischen Theologie in den USA zu fördern. Wegen seiner

105 Gary PRANGER, Philip Schaff. His Role in American Evangelical Education, in: Henry GEITZ u.a. (Hg.), *German Influences on Education in the United States to 1917*, Cambridge 1995 (Publications of the German Historical Institute), S. 213–226, hier S. 219.

106 SCHAFF, *Germany* (wie Anm. 95), S. 47.

107 Ebd., S. 48.

108 Ebd., S.29. Schaff bezieht sich dabei auch auf Tappan (vgl. Anm. 33).

vielfältigen Erfahrungen und persönlichen Kontakte in der akademischen Welt auf beiden Seiten des Atlantiks hielt er sich als Vermittler für besonders geeignet.

Schaff verfolgte in seinen deutsch-amerikanischen Publikationen eine klar umrissene theologisch-positionelle Agenda, die er allerdings nur selten explizit thematisierte. Dem amerikanischen Leser suggerierte er, er wolle ihm ermöglichen »to view the old world from the standpoint of the new«¹⁰⁹. Tatsächlich ging es ihm darum, die Position einer bekenntnisaffinen gemäßigt-konservativen Vermittlungstheologie stark zu machen und zur Adaption zu empfehlen. Wenn Schaff ausführt, die deutschsprachige protestantische Theologie der zurückliegenden Generation stelle »the most learned, original, fertile, and progressive theology of the age« dar, die niemand ohne Schaden ignorieren könne, so ist dieser Ausschnitt aus den theologischen Diskursen in der zeitgenössischen deutschsprachigen Universitätstheologie gemeint¹¹⁰.

Schaffs Verständnis der Theologie ist das einer mit wissenschaftlichen Methoden, aber aus einer gläubigen Haltung betriebenen Wissenschaft, die nie ihre – wenn auch kritische – Bezogenheit auf die Kirche aufgibt. Erkenntnisprinzip ist nicht die Ratio, sondern die Erfahrung im Sinne erweckter Religiosität¹¹¹. Schaff formuliert seine Urteile über positionell divergierende Theologen deutlich schärfer als dies Robinson getan hatte¹¹². Die liberale theologische Position wird in der Darstellung marginalisiert: Der Bericht über die Universität Jena etwa, eine Hochburg der Freisinnigen, endet im Jahr 1840, Vertreter der Theologenfakultät werden nicht erwähnt¹¹³.

Noch deutlicher als Robinson artikulierte Schaff auch seine Kritik am staatskirchlichen System des deutschen Protestantismus: Er bemängelte immer wieder, dass die vom Staat ernannten Theologieprofessoren in Deutschland allein nach wissenschaftlicher Qualifikation und vollständig unabhängig von ihrer Orthodoxie oder persönlichen Frömmigkeit ausgewählt würden. Die tendenziöse Berichterstattung Schaffs wird an folgendem Kommentar sichtbar: »It seems a perfect monstrosity that such thorough rationalists, as Paulus and Wegscheider, or a pantheist as Baur, should hold a place in the *theological faculty of the Evangelical Church*«¹¹⁴. Die im zeitgenössischen deutschen Sprachgebrauch unübliche Formulierung suggeriert, theologische Fakultäten seien kirchliche Institutionen. Am selben Ort beklagt Schaff, dass die Kirchen bei Berufungsangelegenheiten in Deutsch-

109 Ebd., S. 9.

110 Ebd., S. 8.

111 GRAHAM, *Cosmos* (wie Anm. 94), S. 90–95, 96–118.

112 Vgl. das Beispiel o. Anm. 92.

113 SCHAFF, *Germany* (wie Anm. 96), S. 89.

114 Ebd., S. 57 (Hervorhebung J.W.).

land – anders als in den USA – keine Rolle spielten¹¹⁵. Dies war eine klare Fehlinformation – tatsächlich waren kirchliche Leitungsgremien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bei Theologenberufungen, teilweise auch bereits bei Habilitationen beinahe überall offiziell involviert¹¹⁶. Indem er sie verbreitete, erhöhte er in den USA den Eindruck, dass die deutschsprachige Theologie als Wissenschaftsdisziplin weitgehend säkularisiert sei.

Bei aller religiös motivierten Kritik an der intellektuellen Ausrichtung der deutschen Universitäten machte Schaff aus seiner Bewunderung für deren hohe akademische Standards keinen Hehl. Er gestand sogar zu, dass sich die Qualität der deutschen Forschung ihrer umfassenden Lehr- und Lernfreiheit verdanke, auch wenn diese unangenehme Effekte wie übersteigerten Rationalismus und Skeptizismus mit sich bringe¹¹⁷.

Abschließend ein Blick auf eine Transfersituation, wie sie sich im Rahmen einer langjährigen freundschaftlichen Gelehrtenkorrespondenz ergeben konnte. Eine solche stellt der Briefwechsel zwischen Charles Augustus Briggs und Isaak August Dorner dar¹¹⁸: Der Berliner Systematiker Isaak August Dorner (1809–1884) muss in der Generation nach Tholuck als eine der wichtigsten Kontaktpersonen zwischen den kirchlichen und theologischen Kulturen Deutschlands und der USA gelten¹¹⁹. Wie Tholuck zählte Dorner zum Lager der konservativen Vermittlungstheologen. Durch seine nebenamtliche Funktion als Mitglied des preußischen Oberkirchenrats und ständiger Gutachter für das Kultusministerium gewann er großen kirchen- wie wissenschaftspolitischen Einfluss. Nach einer Reihe universitärer Stationen wurde er 1862 auf einen hochdotierten Lehrstuhl an der Berliner Friedrich-Wilhelm-Universität berufen, wo er in der Folgezeit viele nordamerikanische Gaststudenten zu seinen Hörern zählte. In seinen Korrespondenzen und durch sein verbandspolitisches Engagement baute Dorner, der Englisch nicht nur las, sondern auch flüssig sprach, ein dichtes internationales Kontaktnetzwerk auf. In seiner Monografie über protestantische Theologie und Kirche berichtet Philip Schaff über Dorner, er zeige

115 Ebd., S. 70.

116 Vgl. WISCHMEYER, *Theologiae Facultas* (wie Anm. 3), S. 122–134.

117 SCHAFF, *Germany* (wie Anm. 96), S. 48; vgl. HOWARD, *Deutsche Universitätstheologie* (wie Anm. 12), S. 48; GRAHAM, *Cosmos* (wie Anm. 94), S. 89f.

118 Vgl. die Edition: Friedrich Wilhelm GRAF/Johannes WISCHMEYER, »Verständigung der Protestanten diesseits und jenseits des Ozeans«. Die Korrespondenz zwischen Isaak August Dorner und Charles A. Briggs (1866–1884), in: *ZNThG* 15 (2008), S. 56–118.

119 Zum Kontext vgl. ebd., S. 56–62; dort auch Nachweise der einschlägigen Sekundärliteratur.

considerable interest in Anglo-American Christianity, and told me once that if German theology was to make a deep impression upon the churches of England and Scotland, it would have to be done mainly through the medium of America¹²⁰.

Sein Korrespondenzpartner Charles Augustus Briggs (1841–1913) ragt unter den nordamerikanischen Theologen seiner Generation heraus¹²¹. Er trug als führender Kopf unter den Dozenten des Union Theological Seminary durch die Einführung historistischer und kritisch-exegetischer Ansätze zu einer vorsichtigen Modernisierung der reformierten Theologie bei¹²². 1866 war Briggs, versehen mit Empfehlungsbriefen von Philip Schaff, zur Fortsetzung seiner theologischen Studien nach Berlin übergesiedelt. Dort entschied er sich für Dorner als wissenschaftlichen Mentor. Dieser brachte dem Exegeten einen Ansatz moderater Bibelkritik im Sinne der von Vermittlungstheologen forcierten Disziplin einer »Biblischen Theologie« nahe, die er als Zukunftsperspektive für den deutschen wie für den nordamerikanischen Protestantismus sah¹²³.

In der Korrespondenz zwischen Dorner und Briggs, die bald nach seiner Rückkehr nach Amerika einsetzte, ging es in erster Linie um aktuelle kirchenpolitische Fragen¹²⁴. Nachdem Briggs 1874 – zunächst in provisorischer Stellung als Hebraist, zwei Jahre später dann auf einen entsprechenden Lehrstuhl – an das Union Theological Seminary berufen wurde, tauschten sich die beiden aber auch über hochschulorganisatorische Themen aus. In seinen bedauerlicherweise verlorengegangenen Briefen scheint Briggs immer wieder Beispiele für den Aufschwung von Lehre und Forschung am Union Theological Seminary genannt zu haben. Sein Ideal war, Union als eine »theological University« zu etablieren, die gegenüber dem Vorbild deutscher theologischer Fakultäten noch Verbesserungen aufweisen sollte¹²⁵.

Dorner zeigte sich regelmäßig voller Bewunderung für die Fortschritte des New Yorker Seminars. Mehr als einmal kontrastierte er die Situation der

120 SCHAFF, Germany (wie Anm. 95), S. 380; vgl. auch ders., Art. »Dorner, Isaac August, D.D.«, in: *Encyclopedia of living Divines and Christian Workers of all Denominations in Europe and America*, New York 1887, S. 47.

121 Vgl. James M. LUDLOW, *American Old Testament Scholars: Charles Augustus Briggs, D. D.*, in: *ONTS* 12 (1891), S. 7–12; Mark S. MASSA, *Charles Augustus Briggs, Union Theological Seminary and Twentieth Century American Protestantism. A Centennial Address to the Friends of the Burke Library of Union Theological Seminary in the City of New York*, New York 1994 (Friends of the Burke Library).

122 Vgl., auch zum folgenden, DORRIEN, *The Making* (wie Anm. 38), S. 45, 91f., 284, 335; Daniel Day WILLIAMS, *The Andover Liberals. A Study in American Theology*, New York 1941 (Repr. 1970); VEYSEY, *The Emergence* (wie Anm. 14), S. 126, 153.

123 Vgl. etwa Dorner an Briggs, Berlin, 29. Dezember 1873 (ed.: GRAF/WISCHMEYER, *Verständigung* [wie Anm. 118], S. 77f.).

124 Vgl. näher: WISCHMEYER, *Transatlantische Austauschprozesse* (wie Anm. 7).

125 HANDY, *A History* (wie Anm. 52), S. 121–124.

Theologie in Deutschland – hier hatte das Fach seiner Ansicht nach bereits den intellektuellen Zenit überschritten – mit der hoffnungsvollen Entwicklung in den USA¹²⁶. Dennoch ist auch bei ihm das Gefühl der Überlegenheit des deutschen Bildungssystems gegenüber der Situation in den USA deutlich herauszuspüren. In zahllosen Fällen empfahl er seinen nordamerikanischen Gesprächspartnern, organisatorische Modelle aus Europa und speziell aus dem Kontext des deutschen Protestantismus in die USA zu übertragen¹²⁷. Dies galt auch in Fragen der Organisation akademischer Lehre und wissenschaftlicher Forschung: Anders als für Briggs stellten konfessionelle theologische Fakultäten im Rahmen von »Universitäten im Deutschen Sinn«¹²⁸ – d.h.: Volluniversitäten – in Dorners Augen allgemeingültige Standards dar. Kern seiner Argumentation für staatliche theologische Fakultäten war, dass nur mit diesem Organisationsmodell der Fortschritt theologischer Wissenschaft an die »nationale Intelligenz und ihre Fortschritte« gebunden bleibe, während er andernfalls dem Zufall und der Initiative einzelner überlassen bleibe¹²⁹.

Diese Voreingenommenheit hinderte Dorner aber nicht daran, seinem Interesse an organisatorischen Details des amerikanischen Bildungssystems – auf der schulischen wie der universitären Ebene – nachzugehen. Dies kam nicht nur im Rahmen der Korrespondenzen zum Ausdruck. Dorner war auch um persönliche Anschauung bemüht: Als er 1873 die Vereinigten Staaten besuchte, nutzte er die Gelegenheit, um in kurzer Zeit mindestens sechs führende theologische Ausbildungsinstitutionen kennenzulernen, darunter Harvard und Yale¹³⁰.

126 Vgl. Dorner an Briggs, Berlin, 7. März 1875 (ed.: GRAF/WISCHMEYER, Verständigung [wie Anm. 118], S. 82): »Wie schön ist es, an einer Anstalt zu arbeiten, an der die geistige Fluth steigt! Das muß Muth, Invention, Arbeitskraft steigern. Leider bei unsern Universitäten, auch Berlin, ist Abnahme der Studentenzahl, besonders in der Theologie. Die politischen Verhältnisse, auch die wissenschaftlichen, sind sehr ungünstig. Die Naturwissenschaften sind stolz, verachten Philosophie und Theologie«. – Dorner an Briggs, Berlin, 14. September 1873 (ebd., S. 74): »Was Sie über die Lectures sagen, die im Winter gehalten wurden, sowie über Ihre Bibliothek, hat mich sehr interessiert. Wäre ich jung so würde mich die Aufgabe locken, eine Geschichte der amerikanischen und englischen Theologie zu schreiben«.

127 Vgl. die – sich auf die Korrespondenz zwischen Dorner und Schaff stützende – Darstellung bei William R. HUTCHISON, *Innocence Abroad. The »American Religion« in Europe*, in: ChH 51 (1982), S. 71–84, hier S. 76.

128 Dorner an Briggs, Berlin, 8. Juli 1870 (ed.: GRAF/WISCHMEYER, Verständigung [wie Anm. 118], S. 72).

129 Ebd.

130 Es handelte sich um folgende Universitäten bzw. theologischen Seminare: Mossy Creek (Missionary) Baptist Seminary in Rochester/TN (heute: Carson-Newman College); womöglich Harvard University in Cambridge/MA; Andover Theological Seminary in Andover/MA; Yale University in New Haven/CT; eventuell Brown University in Providence/RI; vgl. Dorner an Briggs, Berlin, 14. September 1873 (ebd., S. 74).

Besonders interessant sind Dorners Instruktionen für seinen ehemaligen Schüler, als dieser plante, für fortgeschrittene Studenten eine forschungsbezogene Seminarveranstaltung anzubieten und deswegen Dorner um Rat fragte, wie ein solches Seminar zu realisieren sei¹³¹. Der Berliner Lehrer berichtete detailliert über Zielsetzung und Arbeitsorganisation des in Deutschland bereits fest etablierten Veranstaltungstyps. Es lohnt sich, die Passage im Zusammenhang zu zitieren:

Die erfreuliche Theilnahme Ihrer Studirenden an Studien, die anregen und in die Tiefe gehen, findet gewiß an einer theol[ogischen] Societät erst die rechte Stütze wie Leitung. Sie wünschen Rathschläge. Da bei socratischer oder mäeutischer Thaetigkeit so viel auf die Individuen ankommt, so wage ich nicht sehr ins Detail zu gehen und gebe Ihnen von Solchem, was mir allgemein empfehlenswerth scheint, einige Andeutungen. Sind die Mitglieder recht begabt, kann man also tiefer sie in die Sache einführen, so wird sich eine kleinere Zahl, etwa bis 12 empfehlen. Muß man noch mehr bei dem Einleitenden, Allgemeinen stehen bleiben, so kann eine größere Zahl bis zu 20 wohl angehen. Die Hauptaufgabe ist, daß Alle munter, mitarbeitend sind. Dazu hilft: zu fragen Hn N. N., was ist Ihre Meinung? Wenn möglich, fragt man bei wichtigen, schwierigen Erörterungen zwei oder drei, von denen zu vermuthen, daß sie nicht übereinstimmen. Hat man das, so läßt man jeden der Antwortenden seine Ansicht mit Gründen vertheidigen, damit eine wirkliche Discussion unter den Studirenden selbst sich ergibt. Für sich kommen sie nun zwar selten zur Uebereinstimmung. Aber da kommt es darauf an, daß der Lehrer, der der Sache nach ihren verschiedenen Seiten mächtig ist, sich in den Gedankengang jedes der Studirenden versetzt und die wahren Momente der Antworten fixiert; dann in sich die Verbindungslinien zwischen diesen wahren Momenten zieht, und das Ungenügende, Ergänzungsbedürftige der Antworten aufdeckt um das Streben der Einigung der verschiedenen Momente zu wecken, die zur ganzen Wahrheit gehören. Zum Schluß einer Erörterung findet eine Zusammenfassung durch den Docenten statt. Ein Protocoll ist sehr nützlich für die Protocolirenden und die Commilitonen. Macht Einer es nicht gut, so verbessert der Docent es beim Vorlesen¹³².

131 Zum modernen Seminar: William CLARK, On the dialectical Origins of the Research Seminar, in: *History of Science* 27 (1989), S. 111–154; Otto KRUSE, The Origins of Writing in the Disciplines. Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University, in: *Written Communication* 23 (2006), S. 331–352; außerdem: LÖSER/STRUPP, Einleitung (wie Anm. 37), S. 17; VEYSEY, The Emergence (wie Anm. 14), S. 153 f.; vgl. auch zwei besonders interessante zeitgenössische Beiträge, die aus dezidiert amerikanischer Perspektive Vor- und Nachteile des Seminartypus im Rahmen des historischen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Graduiertenstudiums reflektieren: Ephraim EMERTON, The Practical Method in Higher Historical Instruction, in: G. Stanley HALL u.a., *Methods of teaching history* (Pedagogical library), Boston 1885, S. 31–60; Edwin R. A. SELIGMAN, The Seminar. Its Advantages and Limitations, in: *The Journal of Political Economy* 20 (1912), S. 153–162.

132 Dorner an Briggs, Berlin, 3. Juli 1878 (ed.: GRAF/WISCHMEYER, *Verständigung* [wie Anm. 118], S. 93).

Dorner beschreibt hier die Praktik des Forschungsseminars in enger Übereinstimmung mit der Seminarordnung seiner eigenen, der Berliner Friedrich-Wilhelm-Universität. Diese lag gedruckt vor¹³³; offensichtlich zog Dorner es aber vor, sich nicht direkt auf die publizierte Norm zu beziehen, sondern deren Gehalt mit persönlicher Akzentuierung weiterzugeben. Nachfragen von Briggs beantwortete er erneut mit Rekurs auf seine Erfahrung als Seminarleiter:

Was nun Ihre Frage über die Societät anlangt, so glaube ich daß 20 zu viel ist, wenn alle wirklich Theil nehmen sollen in activer Weise. Ich habe schon 30 gehabt, aber man lernt da die Einzelnen zu wenig kennen um sie ordentlich ins Gespräch zu ziehen. Doch geht es auch an, neben den activen Mitgliedern Zuhörende zu haben. 12–15 finde ich am besten. Das Protocoll lasse ich von Studirenden, die ich wähle oder die sich freiwillig erbieten, abfassen. Allerdings geräth es manchmal nicht gut und wäre besser wenn ich es abfaßte. Aber es ist doch so interessanter: man sieht, wie man verstanden ist, kann falsche Auffassungen verbessern und für den Studenten ist es eine gute wissenschaftliche Uebung¹³⁴.

Die Briefwechsel zwischen (deutschem) Mentor und (amerikanischem) Adepten scheinen häufig einem vorhersehbaren Muster gefolgt zu sein: Der Jüngere stellte seine wissenschaftlichen Projekte vor, erbat (oder erhielt ungebeten) Rat hinsichtlich interessanter Lektüre und allgemeiner wissenschaftlicher Tendenzen in Europa, und er berichtete über seine Lehrbedingungen. In vielen Punkten analog zur Kommunikation zwischen Dorner und Briggs verlief beispielsweise die Korrespondenz zwischen dem Göttinger Biologen Ernst Ehlers und seinen amerikanischen Schülern. Auch sie spiegelt eine – langfristig jeweils ganz unterschiedlich akzentuierte – intensive und lebenslange Bindung an den akademischen Lehrmeister wider, vor allem aber einen Austausch über Fragen der Organisation von Praktiken in der wissenschaftlichen Forschung und Lehre¹³⁵.

133 Vgl. WISCHMEYER, *Theologiae Facultas* (wie Anm. 3), S. 45–49.

134 Dorner an Briggs, Berlin, 18. November 1878 (ed.: GRAF/WISCHMEYER, *Verständigung* [wie Anm. 118], S. 95f.).

135 Hugh HAWKINS, *Transatlantic Discipleship. Two American Biologists and Their German Mentor*, in: *Isis* 71 (1980), S. 196–210. Die beiden Schüler John Mason Tyler und Henry Baldwin Ward bemängeln, angesichts der vielen Studenten bleibe ihnen keine Zeit für die Forschung; sie fragen nach guten wissenschaftlichen Periodika und Vorschlägen für ein Forschungsprojekt; sie regen den Austausch wissenschaftlicher Publikationen nach deutschem Vorbild an; sie übernehmen Ehlers' Vorlesungstechnik und den bei ihm gelernten Modus wissenschaftlicher Gespräche in der Laborsituation, bitten auch explizit um Themen für ein Forschungsseminar (ebd., 208).

Fazit

Religiöse bzw. kirchliche Bildungsinstitutionen sind immer wieder als ein Faktor benannt worden, der bis in die anbrechende Moderne hinein partiell quer zur Nationalisierung des Bildungswesens stand und den vorhergehenden kosmopolitischen Akzent des Bildungswesens weitertrug¹³⁶. Für die moderne Universitätstheologie kann diese Beobachtung sicher nur eingeschränkt gelten, da sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts immer mehr ihrer Akteure nationalistische Ideologien zu eigen machten und diese teilweise auch in ihre intellektuelle Produktion einbezogen¹³⁷. Dennoch eröffnete sich unter den positionellen Prämissen der eher konservativen Vermittlungstheologie des 19. Jahrhunderts ein sozialer Raum, in dem zwischen Akteuren unterschiedlicher Nationen in einer Atmosphäre persönlicher Sympathie intensiv über Inhalte und Formen zeitgemäßer Hochschulbildung kommuniziert wurde. Nationale Eigentümlichkeiten wurden dabei für die eigene Seite behauptet und oft auch beim Gegenüber wertgeschätzt, gleichzeitig strebte man nach Verbesserung des eigenen Systems durch Aneignung und Weiterentwicklung des organisatorischen Wissens, das die andere Seite bot.

Die Interdependenzen der beiden betroffenen Bildungsräume blieben aber insgesamt schwach, da die akademischen Theologien in Deutschland und den USA dauerhaft in äußerst unterschiedlichen Kontexten situiert blieben. Es ist deswegen fraglich, ob im Fall der akademischen Theologie auf einer der beiden Seiten eine »necessity to borrow« bestand, die neuerdings generell für bildungsgeschichtliche Phänomene in transnationaler Perspektive behauptet wird¹³⁸. Theologische Hochschulbildung hätte sich in den USA auch auf eine von europäischen Modellen weitgehend unabhängige Weise weiterentwickeln können; bei den hier nicht berücksichtigten neukonfessionalistischen Denominationen war dies auch teilweise der Fall. Die von Robinson, Briggs und anderen – gegen größte Widerstände von kirchlicher Seite – verwirklichte Verwissenschaftlichung der Theologie verdankte sich zunächst ihrer persönlichen intellektuellen Neugier. Diese Verwissenschaftlichung kann dementsprechend, ähnlich wie bei anderen akademischen Dis-

136 Marcelo CARUSO/Heinz-Elmar TENORTH, »Internationalisierung« vs. »Globalisierung«. Ein Versuch der Historisierung. Zur Einführung in den Band, in: Dies. (Hg.), Internationalisierung – Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Comparing Educational Systems and Semantics, Frankfurt a.M. 2002, S. 13–32, hier S. 25.

137 Vgl. nur Hedda GRAMLEY, Propheten des deutschen Nationalismus. Theologen, Historiker und Nationalökonomien 1848–1880, Frankfurt a.M./New York 2001.

138 Der Begriff stammt aus der historischen Nationalismusforschung, vgl. Gregory JUSDANIS, *The Necessary Nation*, Princeton 2001, S. 92 (dort auch die Formulierung »the need to copy the institutions of hegemonic powers«); vgl. zum Einsatz in der Bildungsgeschichte Gita STEINER-KHAMSI (Hg.), *The global politics of educational borrowing and lending*, New York 2004; LINGELBACH, *Cultural Borrowing* (wie Anm. 36).

ziplinen, als Produkt des Professionalisierungsstrebens einer intellektuellen Elite verstanden werden, die sich von den Erfahrungen in Deutschland inspirieren ließ¹³⁹. Gleichzeitig diente sie aber der Durchsetzung einer auf beiden Seiten des Atlantiks von einer religiösen Interessengemeinschaft geteilten Vision: Man sah eine vermittelnde – weder wissenschaftsfeindliche noch übermäßig kritisch-säkulare – Theologie als Zukunftsmodell für den nordamerikanischen Mainstream-Protestantismus. Im Fall der transnationalen Kommunikation über die Organisation der protestantisch-theologischen Hochschulbildung im 19. Jahrhundert war das »Borgen« fremder Organisationsmodelle also keine Notwendigkeit. Dass es durch Borgen und eigenständige Adaption des Geborgten zu organisatorischen Innovationen kam, verdankt sich eher dem Impuls einzelner Akteure, ihre eigene Position in den zeitgenössischen ideenpolitischen Auseinandersetzungen zu behaupten.

139 Vgl. TURNER, Humboldt in North America? (wie Anm. 16), S. 311.

Mustafa Gencer

Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich

1. Einleitung

Das Osmanische Reich erlebte seit dem 19. Jahrhundert einen umfassenden und intensiven Modernisierungsprozess. Dabei bot die selektive Übernahme westeuropäischer Vorbilder eine wichtige Orientierungshilfe. Neben den übrigen Staaten Südosteuropas ließ sich auch das Osmanische Reich bei der Gestaltung seines Gemeinwesens – der Verfassung, dem Erziehungswesen, dem Staatsaufbau und der Nationsbildung – von westeuropäischen Vorbildern leiten. Zahlreiche Einflüsse in Politik, Wirtschaft, Architektur, Kunst und Bildung, Kommunikation und Technik lassen sich nachweisen. Oft lag indessen eine beträchtliche Kluft zwischen dem Vorbild und den lokalen Verhältnissen im Osmanischen Reich. Den Transferprozess begleiteten Widerstände von innen und außen sowie Debatten über eine Umdeutung und Neuinterpretation europäischer Modelle.

Im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert galt Deutschland bei einigen osmanischen Intellektuellen als Leitbild für eine Gesellschaftsreform im Osmanischen Reich. An der deutschen Gesellschaft bewunderte man insbesondere das Militär, die Industrie und die Staatsführung. »Deutsche Tugenden« wie Disziplin, Ordnung und Regelmäßigkeit, öffentliche Ruhe und Sicherheit, Gewerbefleiß und eine hoch entwickelte Landwirtschaft sowie die deutsche Wissenschaft genossen hohe Achtung. Manche Intellektuelle bedauerten, dass sich die Modernisierung des Osmanischen Reiches bis dahin vor allem am Modell Frankreichs und der französischen Hauptstadt Paris orientiert hatte¹. Es gab Vertreter der osmanischen Elite – Lehrer und Publizisten, Militärs oder Techniker, Mediziner und Ökonomen –, die auf Reisen durch Deutschland Erkundigungen über ihr Fach- und Interessengebiet eingeholt hatten. Aus ihren Kreisen gingen später hohe Staatsbeamte, Kommandanten oder Diplomaten hervor. Einige osmanische Offiziere, Ingenieure und Bürokraten publizierten ihre Reiseeindrücke in der Hoffnung, ihre Leser und das ganze Land könnten davon profitieren.

1 İlber ORTAYLI, Berlin im Urteil Türkischer Reisender und Intellektueller, in: Ders., *Studies on Ottoman Transformation*, Istanbul 1994 (Analecta Isisiana 10), S. 163–170, hier S. 163.

Ausgehend von den politischen Ereignissen im Osmanischen Reich nach der Jungtürkischen Revolution von 1908 und den verlorenen Balkankriegen 1912/13, will dieser Beitrag sich mit den osmanischen Modernisierungsanstrengungen insbesondere im Bildungsbereich befassen. Dabei werden nach Möglichkeit die unterschiedlichen Auffassungen und Debatten zu Bildungsreformen dargestellt. Das besondere Augenmerk gilt den Arbeiten und Lebensläufen von Männern wie Muslihiddin Adil Taylan, Mehmed Enis, Avanzade Mehmed Süleyman, Tüccarzade İbrahim Hilmi Çığıracı und anderen. An ihrem Beispiel soll der Wissenstransfer zwischen Deutschland und der Türkei auf diesem Gebiet untersucht werden. Wer waren diese Männer und warum interessierten sie sich für das deutsche Bildungswissen? Wie kam es dazu, dass sie in eigener Initiative oder offiziell nach Deutschland reisten und was konnten sie nach ihrer Rückkehr in der Türkei bewirken? Erhielt das osmanische Bildungswesen Impulse im Hinblick auf Themen, Fragestellungen, Methoden und Konzepte aus Deutschland? Anhand verschiedener Fallbeispiele wird hier der Versuch unternommen, den komplexen Zusammenhang von Wahrnehmung, Motivation, Rezeption und Übernahme deutscher Vorbilder im Prozess der nachholenden Modernisierung des Osmanischen Reiches zu beleuchten.

2. Modernisierung des Osmanischen Bildungssystems (1908–1918)

Die osmanischen Reformen seit Beginn der *Tanzimat*-Ära im Jahre 1839² führten zum Aufstieg neuer Eliten im Militär, in der Staatsverwaltung und im Ausbildungswesen, die im 20. Jahrhundert der imperialen Herrschaft ein Ende setzten und die Gründung moderner Nationalstaaten auf dem Boden des Osmanischen Reiches befördern sollten. Der Einfluss westlicher Ausbildungssysteme im Osmanischen Reich ermöglichte die Schaffung einer neuen Schicht von Offizieren und Beamten, Lehrern und Intellektuellen³. Auch die Jungtürken gehörten zu dieser Schicht. Sie spielten nach erfolgreicher Oppositionsarbeit gegen das Regime Sultan Abdülhamids II. seit 1908 eine entscheidende Rolle in der osmanischen Staatsführung. Sie hatten sich zur Auf-

2 Mit *Tanzimat* (»Neuordnung«) wird die Periode tiefgreifender Reformen im Osmanischen Reich von 1839 bis 1876 bezeichnet. Mit einer umfassenden Modernisierung im europäischen Sinne, die mit der Verkündung des *Hatt-ı Hümayun von Gülhane* (»Großherrliches Handschreiben«) im 1839 begann, versuchte die osmanische Regierung den langsamen Niedergang des Reiches aufzuhalten.

3 Dietrich JUNG, Staatsbildung und Staatszerfall. Die osmanische Moderne und der europäische Staatenbildungsprozess, in: Gabriele CLEMENS (Hg.), Die Türkei und Europa, Hamburg 2007, S. 72.

gabe gesetzt, das Osmanische Reich mittels grundlegender Reformen zu erhalten und gegen einen weiteren Machtverlust zu stärken, und sie hofften, dies durch Schul- und Bildungsreformen sowie durch eine Reform der Lehrerausbildung erreichen zu können.

Die Grundidee der so genannten »zweiten konstitutionellen Periode«⁴, die von 1908 bis zum Zerfall des Osmanischen Reiches im Jahre 1918 dauerte, lautete: »Nur die Bildung kann den Zerfall des Staates aufhalten«. Deshalb wurden zwischen 1908 und 1918 viele Gesetze und Erlasse zur Reformierung des Bildungswesens verabschiedet. Nach den Vorstellungen der zeitgenössischen Bildungstheoretiker – Ziya Gökalp, Emrullah Efendi, Satı Bey, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu usw. – sah das künftige Schulwesen der Türkei folgendermaßen aus: In der ersten Phase der Schulerziehung sollte der Schwerpunkt auf der Sprache liegen. In der zweiten Phase sollte das Wissen im Vordergrund stehen. Ferner sollte die Schule der Zukunft dazu beitragen, die Natur des Menschen zu vervollkommen, eine nationale Bourgeoisie zu entwickeln, ökonomische Kompetenzen zu vermitteln und den Fortschritt des Staates voranzutreiben⁵. Anstelle des althergebrachten Auswendiglernens sollte in dieser zweiten Phase die moderne Methodik der Beobachtung und Analyse eingeführt werden. Es setzten sich mehr und mehr die Vertreter jenes Erziehungsideals durch, das die Bedürfnisse der Kinder als Grundlage erzieherischen Handelns betrachtete. Das Hauptziel der traditionellen Erziehung war es hingegen gewesen, absoluten Gehorsam gegenüber den Herrschenden einzuprägen⁶.

Nach den neuen Erziehungsvorstellungen sollte die Aufgabe des Lehrers nicht mehr darin bestehen, die Kinder nur lesen und auswendig lernen zu lassen, sie körperlich zu züchtigen und zum Gehorsam zu erziehen, sondern die Lehrer sollten in intellektueller, moralischer, ästhetischer und sportlicher Hinsicht den Heranwachsenden ein Vorbild sein. Handarbeit, Sport, Musik und Spiele wurden zum ersten Mal in der Schulgeschichte der Osmanen in den offiziellen Lehrplan aufgenommen. Es gab Theoretiker wie Tevfik Fikret, welche die Schule im Hinblick auf die ökonomischen und sozialen Bedürfnisse der Umwelt neu organisieren wollten. In dieser »neuen Schule« (*Yeni Mektep*) sollten die Kinder zur Selbstständigkeit erzogen und vom traditionellen zum fortschrittlichen Leben geführt werden. Den Absol-

4 Als »erste konstitutionelle Periode« (*Birinci Meşrutiyet Devri*) bezeichnet man in der osmanischen Geschichte den Zeitraum zwischen der Machtübernahme des Sultans Abdülhamid II. mit der Einführung der ersten osmanischen Verfassung (*Kanun-i Esasi*) von 1876 und der Jungtürkischen Revolution von 1908.

5 Necdet SAKAOĞLU, *Osmanlı Eğitimi Tarihi* (Geschichte des Osmanischen Bildungswesens), Istanbul 1991, S. 125.

6 Cahit KURT, *Die Türkei auf dem Weg in die Moderne. Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute*, Frankfurt a.M. 1989, S. 126f.

venten dieser Schule sollte nicht nur der Staatsdienst offen stehen, sondern es sollte ihnen auch die Möglichkeit eröffnet werden, sich in einem freien Beruf selbstständig zu machen. Hauptziel der neuen Schule sollte es sein, die Menschen auf Landwirtschaft und Handel vorzubereiten. Unterrichtssprachen in dieser Schule sollten Englisch und Türkisch sein, Russisch, Französisch und Deutsch sollten als Fremdsprachen gelehrt werden⁷.

Entsprechend diesem Bestreben ging man bewusst daran, durch zielgerichtete Arbeit aus dem Reich einen modernen Staat zu machen und eine neue Generation zu erziehen. Die Grundlage für die Schaffung eines »neuen Menschen« sollte das modernisierte Erziehungswesen bilden. Es stellte sich jedoch die Frage, wie das Schulwesen im Osmanischen Reich demjenigen westeuropäischer Staaten angeglichen werden konnte. Schließlich war das Bedürfnis nach Bildung, das in Westeuropa vorausgesetzt werden konnte, erst in Anfängen entwickelt, in der Provinz vielfach überhaupt noch nicht vorhanden. Auch war die Frage offen, in welcher Form diese Aufgabe angegangen werden konnte und auf welche Bevölkerungsgruppen man sich dabei stützen sollte.

Die Jungtürken errichteten nicht nur zahlreiche allgemeinbildende höhere Lehranstalten, sondern erweiterten und reorganisierten auch das gesamte System der Grund- und Mittelschulen. Dadurch sollte die Hebung des Bildungsstandes der Bevölkerung insgesamt vorangetrieben werden. Dementsprechend wurde die bisherige Reformpolitik, die grundsätzlich auf die weiterführenden und höheren Schulen beschränkt geblieben war, nach 1913 auf das gesamte Schulwesen einschließlich der Grundschulen ausgedehnt. Man ging sogar einen Schritt weiter, indem man neue Schulen für die Erziehung des Volkes gründete. Als wichtigste »Volksschule« galt das Heer. Der junge türkische Soldat wurde in den Kasernen nicht nur militärisch ausgebildet, sondern erhielt auch systematischen Unterricht im Lesen, Rechnen und Schreiben sowie in Religion. Dadurch wollte man das allgemein niedrige Bildungsniveau der türkischen Bevölkerung, insbesondere auf dem Lande, heben⁸.

Das Unterrichtsprogramm, die Lehrpläne, Bücher und Methoden wurden reformiert, wobei der Anteil der Fächer Religion, Arabisch und Persisch stark reduziert wurde. Stattdessen machten Fächer wie Türkisch, osmanische Geschichte und technisch-naturwissenschaftliche Disziplinen einen

7 Niyazi BERKES, *Türkiye'de Çağdaşlaşma* (Die Entwicklung der Säkularisierung in der Türkei), Istanbul 1978, S. 446f.

8 Wilhelm T. VELA, *Die Zukunft der Türkei im Bündnis mit Deutschland. Eine politische und wirtschaftliche Studie*, Leipzig 1915, S. 17.

großen Teil des Programms aus⁹. Diese neue Ausrichtung des Unterrichtsprogramms bedeutete die Abkehr von den traditionell islamisch orientierten Medresen und Zivilschulen hin zu einem modernen System von Grund-, Mittel- und höheren Schulen.

Entsprechend der Reformpolitik stiegen die Staatsausgaben für die Volksbildung zwischen 1908 und 1914 von 200.000 auf 1.237.000 türkische Pfund. Um den Nachholbedarf im Bildungsbereich deutlich vor Augen zu führen, verglich der zeitgenössische Publizist Tüccarzâde İbrahim Hilmi [Çiğiraçan] (1876–1963) 1912 die Bildungsausgaben der Bulgaren, Rumänen und Osmanen: Bei einer Bevölkerung von 23 Mio. hatte das Osmanische Reich einen Bildungsetat von 21,5 Mio. Franc, während Bulgarien mit nur 4,3 Mio. Einwohner 24,9 Mio. Franc und Rumänien mit 6,8 Mio. Einwohnern 48,2 Mio. Franc im Bildungsbereich investierten¹⁰.

Um der Demoralisierung des osmanischen Volkes nach den verlorenen Balkankriegen 1912/13 entgegenzuwirken, schuf der Bildungsreformer Tüccarzade eine Publikationsreihe unter dem Namen »Bibliothek des Erwachens« (*Kitaphane-i İntibah*) und veröffentlichte darin zunächst ein Buch über *Unser Bildungswesen und unsere Wissenschaft: Ursachen unserer Katastrophen*. Ihre Erfolge verdankten die neuen Balkanstaaten, so Tüccarzade, dem Standpunkt: »nicht unsere Armee, sondern unsere Grundschule hat gesiegt«¹¹. Er berichtete ausführlich von einer Europareise und äußerte seine Bewunderung über den Stellenwert der Bildung in der Gesellschaft, die Architektur der Universitäten und Schulgebäude und über das System der Kunst-, Handels- und Eisenbahnschulen in Europa. Er beklagte zugleich, dass die Türken zwar 1908 eine politische Revolution hervorgebracht und die Streitkräfte gestärkt, aber die Bildung vernachlässigt hätten. Das Land brauche vielmehr eine gesellschaftliche Revolution. Das Osmanentum, das Türkentum und der Islam könnten nur mit einer Revolution im Bildungswesen gerettet werden. Auch die Niederlage im Balkankrieg könne nur mit Bildung wieder gutgemacht werden¹². In einer Vielzahl seiner Schriften propagierte Tüccarzade eine selektive Übernahme der Errungenschaften Europas.

9 Hüseyin HATEMİ, 19. Yüzyılda Medreseler (Die Medresen im 19. Jahrhundert), in: Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi (Enzyklopädie zur türkischen Geschichte von den Tanzimat bis zur Republik), Istanbul 1985, S. 501–510.

10 Yahya AKYÜZ, Türk Eğitim Tarihi. Başlangıçtan 1985'e kadar (Türkische Bildungsgeschichte. Von ihren Anfängen bis 1985), Ankara 1985, S. 271.

11 Tüccarzâde İbrahim Hilmi [ÇİĞIRAÇAN], Maarifimiz ve Servet-i İlimiyemiz. Felaketlerimizizin Esbabı (Unser Bildungswesen und unsere Wissenschaft. Ursachen unserer Katastrophen), Istanbul 1329 (1913) (Bibliothek des Erwachens [Kitaphane-i İntibah] 5), S. 7. Tüccarzade begann seine publizistische Tätigkeit 1896 und führte sie bis zu seinem Tod 1963 fort. In seinen Veröffentlichungen während der zweiten konstitutionellen Periode thematisierte er die politischen, militärischen, ökonomischen und sozialen Probleme des Osmanischen Reiches und zeigte Lösungsansätze. Zudem publizierte er mehr als 200 Schulbücher.

12 Ebd., S. 12.

Er fasste seine Gedanken dahingehend zusammen, dass die Europäisierung außer nationalen und religiösen Themen alle Lebensbereiche umfassen sollte¹³.

Schon kurz nach der Verkündung der Verfassung hatten die Jungtürken sich mit der Notwendigkeit einer sozialen Revolution auseinandergesetzt. Was die Reformierung des Bildungssystems betraf, gewann dabei Deutschland einen besonderen Stellenwert. War den bislang im Osmanischen Reich tätigen deutschen Instruktionsoffizieren nur eine beratende Funktion eingeräumt worden, so änderte sich dies nach den Balkankriegen. Erst nach der endgültigen Machtübernahme am 23. Januar 1913 konnten die Jungtürken ein Reform- und Reorganisationsprogramm in ihrem Sinne in die Wege leiten. Am 26. April 1913 machte Großwesir Mahmut Şevket Pascha den deutschen Botschafter in Konstantinopel, Baron Hans von Wangenheim, in einem längeren Gespräch mit seinem innenpolitischen Programm bekannt. Es sah eine Aufgabenteilung zwischen den europäischen Nationen bei der Reorganisation fast aller Bereiche des türkischen Staates vor. Dem Deutschen Reich war die Reform des Heeres und des Unterrichtswesens zugeacht. So führte Şevket aus:

Für die Reorganisation der Armee rechne ich bestimmt auf Deutschland. Dies ist der wichtigste Punkt meines Programms. Die Armee muss von Grund auf reformiert werden. Dazu wird die Tätigkeit von Instruktionsoffizieren, wie sie jetzt hier und da als bloße Ratgeber in unsere Organisation eingeschoben sind, nicht genügen. Auch für die Reform des Unterrichtswesens rechne ich auf die Unterstützung der deutschen Regierung.

Die deutsche Seite ging auf dieses Ansinnen gerne ein. In der Betrauung Deutschlands mit der Reform des Unterrichtswesens sah Wangenheim »nicht absehbare Möglichkeiten, das türkische Volk mit deutschem Geist zu durchdringen«¹⁴.

Bildungsfragen und -themen wurden auch in der osmanischen Presse und Öffentlichkeit diskutiert. Rückblickend schrieb der Herausgeber der Tageszeitung *İkdam*, Abdullah Cevdet, im Dezember 1915:

Der *İkdam* ist es gewesen, der nach der Wiedereinführung der Verfassung zur sofortigen und buchstäblichen Einführung der deutschen Schullehrpläne geraten hat. Es ist uns trotz unseres guten Willens nicht gelungen, die festen Grundlagen zu einem

13 Başak OCAK, *Bir Yayıncının Portresi: Tüccarzâde İbrahim Hilmi Çığıracan* (Porträt eines Herausgebers: Tüccarzâde İbrahim Hilmi Çığıracan), Istanbul 2003, S. 296f.

14 Wangenheim an Bethmann Hollweg, 26. April 1913, in: Johannes LEPSIUS u.a. (Hg.), *Die große Politik der europäischen Kabinette 1871–1914. Sammlung der diplomatischen Akten des Auswärtigen Amtes*, Berlin 1923–1929, Bd. 38, Nr. 15439, S. 196–201.

Unterrichtswesen zu schaffen. Wir brauchen für unsere Unterrichtsanstalten aller Art geradezu ein ganzes Bataillon von Lehrern. Wir müssen uns das deutsche Unterrichtswesen, die deutschen wirtschaftlichen Gedanken, die deutsche Ordnung und Planmäßigkeit zu eigen machen [...]. Wenn sich bei uns die deutschen Lehrpläne, Schulen, Gelehrten, Schuleinrichtungen und Schulordnungen und das harte, feste Wesen der Deutschen einbürgert [sic!], dann öffnen sich für uns die Tore zu einer unabhängigen Zukunft¹⁵.

In Bezug auf die Reform des türkischen Unterrichtswesens führte der Unterrichtsminister Şükrü Bey 1916 aus:

Der Aufschwung des Schulwesens setzte hauptsächlich vor drei Jahren ein. Die damals durchgeführte Reform des gesamten Unterrichtswesens erfolgte auf Grund eingehender vergleichender Studien. Insbesondere prüften wir die Bildungsanstalten Deutschlands, Österreich-Ungarns, Frankreichs, Belgiens, Rumäniens, Bulgariens¹⁶.

In diesem Zusammenhang führte Şükrü Bey im Folgejahr 1917 eine vierwöchige Studienreise in Begleitung des deutschen Mitglieds seines Ministeriums, Geheimrat Prof. Dr. Franz Schmidt, durch. Die Reise, die in Dresden begann und in München endete, führte über Leipzig, Berlin, Hamburg, Frankfurt a.M., Heidelberg, Karlsruhe und Stuttgart. Überall wurden Einrichtungen des öffentlichen Bildungswesens besichtigt und Anregungen zur Ausgestaltung des türkischen Unterrichtswesens gewonnen¹⁷.

3. Die Forschungsdiskussion zur bildungspolitischen Modernisierung in der Türkei

Die Debatten über die Modernisierung und Verwestlichung des osmanischen Bildungswesens gehen bis in das späte 18. Jahrhundert zurück. Führende Gelehrte beteiligten sich bereits unter Selim III. und Mahmud II. an der technischen, militärischen, wissenschaftlichen und schulischen Erneuerung. Mit den *Tanzimat* von 1839 vollzog sich eine Umgestaltung des öffentlichen Lebens. Diese Neuorientierung bildete den Nährboden für den Konflikt zwischen den traditionellen und modernen Institutionen, also den *Medrese* und den *Mekteb*, sowie zwischen den traditionellen Gelehrten (*Müderrisen*) und den Lehrern.

15 Mustafa ERGÜN, Die Deutsch-Türkischen Erziehungsbeziehungen während des ersten Weltkrieges, in: Osmanlı Tarihi Araştırmaları Mecmuası (Zeitschrift für die osmanische Geschichte) 3 (1992), S. 194–210, hier S. 195f.

16 Alfred Nossig, Die neue Türkei und ihre Führer, Halle a.d. Saale 1913, S. 55f.

17 Staats-Anzeiger für Württemberg, 25. Juli 1917.

Die Auseinandersetzungen um die Bildungsreformen und -institutionen waren geprägt von politisch-ideologischen Gegensätzen und Unterschieden. Man kann die geäußerten Ansichten in folgende Gruppen einteilen: Die extremste Position vertraten westlich gesinnte Kreise, die gegen alle islamischen Einflüsse und Prägungen des Staates und des öffentlichen Lebens kämpften und daher auch die Abschaffung der traditionellen islamischen Bildungsinstitutionen forderten. Diese Gruppe verbreitete ihre Ansichten vor allem in der Zeitschrift *İctihad*, die von Dr. Abdullah Cevdet (1869–1932), einer führenden Figur der sogenannten »Westler«, herausgegeben wurde. Abdullah Cevdet betonte, dass die Modernisierung außerhalb der Religion verwirklicht werden müsse. Ein anderer führender »Westler« (*Garbci*), Kılıçzade Hakkı [Kılıçoğlu] (1872–1960) zielte auf die Umwandlung der osmanischen Gesellschaft in eine modern-wissenschaftliche Gesellschaft. Sein Programm beinhaltete Reformen wie die Ersetzung des arabischen Alphabets durch das lateinische, die Abschaffung des Fes durch den westlichen Hut, die Schließung der *Medresen* – Reformideen also, die erst in der Republikzeit umgesetzt werden konnten¹⁸.

Eine andere Position nahm der bekannte Dichter Mehmed Akif [Ersoy] (1873–1936) ein, der sowohl die blinde Nachahmung des Abendlandes als auch den extremen Nationalismus ablehnte und einen aufgeklärten, von traditionellen Einflüssen befreiten Islam verfocht. Er wurde zu Beginn des Ersten Weltkrieges nach Berlin entsandt. In den Briefen an seine Tochter Suat bringt er seine Bewunderung für die Menschen, Straßen, Verkehrsmittel, Hotels, Industrie und Eisenbahnen in Deutschland zum Ausdruck. Seiner Meinung nach schätzten die Deutschen den Wert von Arbeit und Anstrengung in der richtigen Weise. Auch der Großwesir Said Halim Pascha (1913–1916) vertrat die Ansicht, dass die Religion dem Fortschritt nicht entgegenetrete¹⁹.

Die Bildungspolitik der osmanischen Regierung unter dem »Komitee für Einheit und Fortschritt« (*İttihat ve Terakki Cemiyeti*) nach 1913 war durch die Modernisierung und Türkisierung des bestehenden Schul- und Erziehungswesens gekennzeichnet. Der Ideologe der Unionisten und Soziologe Ziya Gökalp (1876–1924) empfahl die Schaffung einer nationalen Erziehung und somit auch die Entwicklung eines türkischen Nationalbewusstseins²⁰.

18 M. Şükrü HANIOĞLU, *Garbcılar. Their Attitude toward Religion and their Impact on the official Ideology of the Turkish Republic*, in: *Studia Islamica* 86 (1997), S. 133–158, hier S. 143.

19 Mustafa GENCER, *Osmanlı-Türk Modernleşme Sürecinde Kültür, Din ve Siyaset İlişkileri* (Kultur, Religion und Politik im osmanisch-türkischen Modernisierungsprozess), in: *Turkish Studies* 3 (2008), H. 2, S. 354–369, hier S. 362.

20 Ebd., S. 364.

Das deutsche Bildungsmodell und seine Bildungsideale boten den Jungtürken eine Alternative zum französischen Kultureinfluss. Die Schließung der ausländischen Schulen und die Bündniskonstellation im Ersten Weltkrieg eröffnete dem Deutschen Reich die Chance, seinen alleinigen Einfluss im türkischen Bildungssystem zu erweitern und zu sichern²¹.

Im Hochschulbereich setzten die deutsch-türkischen Beziehungen später als im Elementarschulbereich ein. Bei der Reform der *Darülfünun*, der Universität, hatte die osmanische Regierung unmittelbar nach Kriegsbeginn beschlossen, sich am Modell der modernen deutschen Bildung zu orientieren. Es gab jedoch kritische Stimmen gegen den Einsatz von deutschen Professoren an der türkischen Hochschule. Der berühmte türkische Romanautor und Literat Halid Ziya Uşaklıgil bewertete die deutsche Professorentätigkeit an der Istanbuler *Darülfünun* als erfolglos. Seiner Auffassung nach war die Einladung von deutschen Gastwissenschaftlern politisch motiviert. Weder konnten diese Professoren türkisch lehren, noch hatten sie genügend Studierende²².

Ebenso hielt der Bildungstheoretiker İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu die Einladung von Wissenschaftlern aus nur einem Land für problematisch. Seiner Meinung nach sollten stattdessen ausgewählte Wissenschaftler aus aller Welt (z.B. der Pädagoge John Dewey aus den USA) eingeladen werden und über ihre Fachbereiche lehren. Entgegen den Entscheidungen vom Professorenrat der *Darülfünun* hatten Franz Schmidt und der Bildungsminister Ahmet Şükrü Bey gemeinsam die Richtlinien für Berufung von Professoren aus Deutschland entschieden²³.

Die Bildungsreform wurde in den zeitgenössischen Zeitungen und Zeitschriften wie *İctihad*, *Türk Yurdu*, *Alem* und anderen thematisiert. Der Leser wurde darin über die erfolgreichen ausländischen Modernisierungsmodelle am Beispiel Japans und seiner ausländischen Schulen und Privatschulen informiert. In der Zeitschrift *Alem* (»die Welt«) veröffentlichte Orhan Rıza eine Serie mit der Überschrift »Deutschland arbeitet« (*Almanya İş Başında*). Darin stellte er das deutsche Bildungssystem ausführlich dar, um zu zeigen, wie die »gute« Bildung Deutschland zu einem starken, zivilisierten und nationalen Staat mache²⁴.

21 ERGÜN, Die Deutsch-Türkischen Erziehungsbeziehungen (wie Anm. 15), S. 206.

22 Nurettin GEMICI, II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun'da Alman İlim Adamları (Deutsche Wissenschaftler in Darülfünun während der zweiten konstitutionellen Periode), in: Osmanlı Araştırmaları (Osmanische Forschungen) 35 (2010), S. 287–301, hier S. 295.

23 Ebd., S. 296.

24 Mustafa GÜNDÜZ, II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları. İctihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler (Klassische Paradigmen in der zweiten konstitutionellen Periode. Gesellschaftliche Thesen in İctihad, Sebilü'r-Reşad und Türk Yurdu), Ankara 2007, S. 140.

Die Zeitschrift *Türk Yurdu* (»Türkische Heimat«) stellte am 28. Mai 1914 die Ziele des neugegründeten Vereins *Türk Gücü* (»Türkische Kraft«) vor. Entsprechend dem Gründungsethos des von Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852) gegründeten Turnvereins, so die Zeitschrift, sei *Türk Gücü* eine nationale Institution, die die Jugend im ganzen Land umarme und umfasse. *Türk Gücü* sei keine spezielle Vereinigung und kein Turnverein. Man vertrete weder die deutsche Gymnastik noch propagiere man die schwedische Methode, noch hänge man dem britischen Sportwesen an. Auf diese Weise wurde Gymnastik nicht mehr als bloße Sporttätigkeit, sondern vielmehr als eine »nationale« Tätigkeit für das Vaterland dargestellt²⁵.

Der russlandtürkische Intellektuelle Ahmed Agayev [Ağaoğlu] (1869–1939) ging in dem von der Zeitschrift *Türk Yurdu* vom 21. Mai 1331 (1915) publizierten Reisebericht »Meine Reiseeindrücke in Deutschland« (*Almanya Seyahati İntibaatımdan*) auch auf die gesellschaftliche Rolle und Stellung der deutschen Frauen und deren Aufstiegs Geschichte ein und verglich diese mit der der osmanischen Frauen. Nachdem er ausführlich dargestellt hatte, wie deutsche Frauen in der Gesellschaft Anerkennung finden können, wie sie aufgestiegen waren und sich am ökonomischen Leben beteiligten, warf er den osmanischen Frauen vor, Europa nur nach dem äußerlichen Anschein zu imitieren. Sie seien allzu wenig produktiv und sehr müßig²⁶.

4. Der Transfer deutschen Bildungswissens in das spätosmanische Reich

Es gibt zahlreiche Beiträge zum Leben und Wirken deutscher Wissenschaftler, Orientalisten und Publizisten, die allgemein im Orient oder speziell im Osmanischen Reich tätig waren, von denen manche in jüngster Zeit neu aufgelegt wurden. So liegt eine Reihe biographischer Studien zu deutschen Professoren an der Istanbuler *Darülfünun* zwischen 1915 und 1918 und zu den deutschen Emigranten vor, die nach 1933 in der Türkei eine Zuflucht fanden, wobei letztere die türkische Akademie nachhaltiger beeinflussten als ihre Vorgänger²⁷. In diesem Beitrag geht es nicht um diese Form des deutschen

25 Murat BELGE, *Militarist Modernleşme. Almanya, Japonya ve Türkiye (Militaristische Modernisierung. Deutschland, Japan und die Türkei)*, Istanbul 2011, S. 691f.

26 GÜNDÜZ, II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları (wie Anm. 24), S. 444.

27 Georg STAUTH/Faruk BIRTEK (Hg.), *Istanbul. Geistige Wanderungen aus der »Welt in Scherben«*, Bielefeld 2007; Anne DIETRICH, *Deutschsein in Istanbul. Nationalisierung und Orientierung in der deutschsprachigen Community von 1843 bis 1956*, Opladen 1998; Ernst JÄCKH, *Der aufsteigende Halbmond. Auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis*, Stuttgart 1915; Fritz NEUMARK, *Zuflucht am Bosphorus. Deutsche Gelehrte, Politiker und Künstler in der Emigration 1933–1953*, Frankfurt a.M. 1980; Horst WIDMANN, *Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933*, Frankfurt a.M. 1973.

Wissenstransfers. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Frage nach der spezifischen Rolle der osmanischen Intellektuellen. Einige von ihnen hatten ein grundlegendes Interesse am deutschen Bildungswesen und an den deutschen Bildungsidealen, die für die zeitgenössischen gesellschaftlichen Entwicklungen im Osmanischen Reich als Muster galten. Während manche Intellektuelle Grundlinien einer Bildungsreform im Osmanischen Reich skizzierten, machten sich andere osmanische Beamte oder Publizisten auf die Reise nach Deutschland, um das deutsche Bildungssystem vor Ort zu studieren. So besuchte der »Generaldirektor des mittleren Bildungswesens« (*Tedrisat-ı Taliye Müdür-i Umumisi*), Muslihiddin Adil [Taylan] Bey (1881–1944), im Rahmen zweier Studienreisen nach Deutschland 1910/11 und 1917 über 100 Bildungsinstitutionen. Nach seiner zweiten Reise nach Berlin, Dresden, Leipzig, Hamburg, München, Frankfurt, Heidelberg, Wiesbaden und Stuttgart im Jahre 1917 verfasste er ein Buch über das deutsche Bildungsleben. Darin bezeichnete er neben Schulen auch Kasernen, Kirchen und sogar Gefängnisse als Bildungsanstalten, in welchen jeder seine Religion, seine Pflichten gegenüber dem Vaterland und seine Position in der Gesellschaft lerne. Diese Institutionen hätten Deutschland eine überlegene Stellung unter den europäischen Mächten gesichert. Es gebe viele Lehren, die aus dem deutschen Bildungsmodell zu ziehen seien²⁸.

Die Erklärung für den Aufstieg Deutschlands zur Weltmacht fand Adil also im deutschen Bildungssystem, welches seiner Meinung nach für die osmanische Bildungsreform als Modell dienen könnte. Bei der Übernahme deutscher Bildung, deutschen Wissens und deutscher Kunst solle das Osmanische Reich – nach dem Vorbild Japans – jedoch darauf achten, die eigene Geschichte und Kultur, insbesondere bezüglich seines Verständnisses von Religion und Nation, zu bewahren. Gegenwärtig erlebe das Osmanische Reich eine tiefe Krise. Die Aufgabe der Schulen liege darin, dieser Krise mit den Mitteln der Erziehung entgegenzutreten. In den Köpfen der neuen Generationen sollten neue Normen und Werte geschaffen werden²⁹. Jede von ihm besuchte Einrichtung wurde in seinem Buch detailliert mit historischem Hintergrund und aktueller Bedeutung dargestellt. Die heutige Humboldt-Universität in Berlin bezeichnete er als Wiege der deutschen Einheit. Adils Werk enthält zudem statistische und strukturelle Informationen über den inneren Aufbau der einzelnen Institutionen, Studiengänge, Abschlüsse, Semesterferien und Professorengehälter³⁰.

28 Muslihiddin Adil [TAYLAN], *Alman Hayat-ı İrfanı* (Das Deutsche Bildungsleben), Istanbul 1917, S. 3f.

29 Ebd., S. 220–222.

30 Ingeborg BÖER (Hg.), *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*, Berlin u. a. 2002, S. 161f.

Die Reform sollte laut Adil Bey den gesamten Bildungsbereich umfassen: Zunächst sollte die Reform der Hochschule (*Darülfünun*) zügig zum Abschluss gebracht werden, um eine »nationale Kultur« (*Millî Hars*) sowie die westliche Wissenschaft zu etablieren. Um eine »wahre Intellektuellenschicht« (*Zümre-i Mefkûre*) und eine nationale Kultur zu schaffen, komme der Universität große Bedeutung zu. Eine grundlegende Reform müsse die Autonomie der Universität, die freie Meinungsäußerung sowie die Freiheit der Forschung und Lehre zum Ziel haben. Außerdem solle der Lehrplan so gestaltet werden, dass professionelle Fachleute ausgebildet würden³¹.

Adil regte an, die Lehrer des Sekundärschulwesens in Lehrervereinen zu organisieren. Bemerkenswert sind seine Pläne zur Errichtung von Schulen für behinderte Schüler und zur Entsendung von Jugendlichen an deutsche Lehrerseminare für Taubstumm- und Blindenschulen. Auch die Mädchen-erziehung sollte sich an das deutsche Vorbild anlehnen. In Deutschland, so Adil Bey, spielten die Frauen eine große Rolle im Familienleben. Sie unterstützten ihre Männer in allen Lebensbereichen. Bei der Bildung leiste die deutsche Frau den größten Teil der Erziehungsarbeit zu Hause und erziehe Söhne und Töchter in vaterländischem Geist auf die Erfüllung ihrer schwierigen Lebensaufgaben hin. Die Türken sollten nicht verkennen, dass ein großer Anteil bei der Schaffung einer nationalen Kultur den Frauen zukomme. Die Erziehung der Mädchen sollte auf die Rolle als Ehefrau und Mutter vorbereiten. In der Türkei hingegen, so Adil, fänden junge Männer keine adäquate Partnerin. Sie verzichteten dann entweder auf eine Heirat oder heirateten eine nicht-muslimische Frau. Um dies zu vermeiden, sollten die türkischen Mädchen eine zeitgemäße Bildung erhalten³². Gerade nach den Balkankriegen sei eine Reform der Mädchenschulen unabdingbar. Adil Bey wollte deshalb das deutsche Modell der Mittleren Reife auf die türkischen Erziehungsanstalten übertragen.

Weiter plädierte er dafür, die Sprache zu vereinfachen und die Lesefähigkeit des Volkes durch die Schaffung einer Volksliteratur zu fördern. Auch sollte der Gedanke der Solidarität entfaltet und fortentwickelt werden, um ein Gemeinschaftsgefühl zu kreieren. In Deutschland habe sich der Gedanke der Solidarität auf alle Bereiche des Lebens ausgeweitet. Adil Bey nannte die Behandlung der Kriegsversehrten als Beispiel. Auf dem Gebiet der Musik sollten die Türken zwar einen nationalen Geschmack entwickeln, aber auch begabte Jungen und Mädchen auf deutsche Musikschulen (*Dâr-ül Elhân*) schicken und Musik studieren lassen. Schließlich sollte die Liebe zur Natur

31 TAYLAN, *Alman Hayat-ı İrfanı* (wie Anm. 28), S. 220–222.

32 Ebd., S. 225–227.

gefördert werden, da die türkische Innen- und Außenarchitektur von der Natur inspiriert sei³³.

Die Deutsch-Türkische Vereinigung (DTV) berichtete im April 1918 von einem Vortrag Adils in Konstantinopel über *Unsere nationale Kultur und das geistige Leben in Deutschland*. Darin hatte er auf sein neu erschienenes Buch über das Kulturleben Deutschlands hingewiesen und erläutert, wie die Türken aus der deutschen Kultur lernen könnten. Das deutsche Nationalgefühl habe nach der Schlacht bei Jena und Auerstedt im Jahr 1806 begonnen. Die preußische Regierung habe damals auf die vernichtende Niederlage gegen Napoleon mit einem umfassenden Reformprogramm reagiert, das alle Bereiche des Staates und der Gesellschaft umfasste und in dem die Reform des Schulwesens und der Universität eine zentrale Rolle spielte. Im Zuge eines rasanten nachholenden Modernisierungsprozesses sollte der preußische Staat so weit gestärkt werden, dass er sich im System der europäischen Mächte, insbesondere gegenüber Frankreich, behaupten konnte. Durch die Schaffung leistungsfähiger staatlicher und gesellschaftlicher Institutionen sollte gleichzeitig ein preußisch-deutsches Nationalgefühl geschaffen werden – ein Kalkül, das mittelfristig durchaus aufging. Diese Erfolgsgeschichte, so Adil, könne dem Osmanischen Reich nach der vernichtenden Niederlage in den Balkankriegen 1912/13 einen Ausweg weisen.

Wie die preußische Bildungsreform ein deutsches Nationalgefühl angestoßen und eine nationale deutsche Kultur habe entstehen lassen, die sich in der Sprache, der Literatur und der Kunst ausdrückte, so sollten die Türken auch ihrer Kultur ein nationales Gepräge geben. Wenn es darum gehe, eine nationale Kultur zu schaffen, böten Deutschlands Universitäten das beste Anschauungsbeispiel für die erfolgreiche Schaffung einer Nationalkultur und dafür, was Bildung für den geistigen und wirtschaftlichen Aufschwung eines Volkes leisten könne. Neben der Pflege der Wissenschaft müsse auch Wert auf die Erziehung der Jugend gelegt werden. Die deutsche Jugenderziehung sei das beste Muster für die Türkei, denn sie erzeuge ein charaktervolles Geschlecht. Liebe zu Recht und Ordnung, Achtung vor dem Gesetz und Gehorsam gegen die Obrigkeit seien einige seiner trefflichen Eigenschaften³⁴.

33 Ebd., S. 229–236.

34 Urteil eines türkischen Schulmannes, in: Deutsch-Türkische Vereinigung, Nr. 2, April 1918, S. 46f.

Adil fasste seine Ansichten folgendermaßen zusammen:

Deutschlands nationale Kultur hat herrliche und mannigfaltige Früchte gezeitigt. [...] Am Beispiel der deutschen Kultur wollen wir Türken begreifen, dass es für uns keine höhere Pflicht gibt, als dem kommenden Geschlecht die Liebe zu Volk und Vaterland ins Herz zu prägen³⁵.

Eine andere Stimme für die Übernahme deutscher Errungenschaften war Mehmed Enis. Auch er propagierte in seinen 1914 in Istanbul publizierten Briefen die Einführung des deutschen Modells im Osmanischen Reich. In einem an seine Familie gerichteten Brief schilderte er seine Bewunderung für die deutsche Industrie und Zivilisation und fragte nach den Gründen dieses hohen Entwicklungsstandes. Zunächst stellte er in seinen Briefen die Stadt Berlin mit Fotos vom Brandenburger Tor, dem Berliner Rathaus, dem Reichstag, dem Zoologischen Garten und der U-Bahn vor. Sodann ging er auf die vermeintlichen geistigen Eigenschaften des deutschen Volkes ein, die er in 12 Punkten zusammenfasste³⁶:

1. absolute Gesetzestreue,
2. Pflichtbewusstsein gegenüber Vorgesetzten,
3. große Bedeutung des Wirtschaftslebens,
4. adäquate Vertretung der eigenen Interessen,
5. Arbeit für die Zukunft mit Geduld, Ausdauer und Mühe,
6. eine Liebe zur Nation, die die Eigenliebe übersteige,
7. eine Orientierung am allgemeinen Wohl, die dem persönlichen Ehrgeiz übergeordnet zu sein habe,
8. Achtung der ethischen Werte,
9. Sparsamkeit,
10. Unternehmergeist,
11. eine Vorliebe zum Soldatenleben,
12. ständige Wachsamkeit gegenüber dem Gegner.

Enis appellierte an die Türken, sich diese deutschen Tugenden anzueignen, sie zur Richtschnur ihres Lebens zu machen und das Arbeitsleben nach deutschem Vorbild zu organisieren.

³⁵ Ebd., S. 47.

³⁶ Mehmed ENIS, *Alman Ruhü* (Der deutsche Geist), Istanbul 1330 (1914), 31 Seiten, S. 19–25. Laut dem türkischen Historiker İlber Ortaylı hatten diese von Deutschen oder germanophilen Türken verfassten Arbeiten die Funktion, eine feste ideologische Grundlage für den deutschen Einfluss herzustellen. İlber ORTAYLI, İkinci Abdülhamid Devrinde Osmanlı İmparatorluğunda Alman Nüfuzu, (Deutscher Einfluss im Osmanischen Reich in der Zeit von Abdülhamid II.), Ankara 1981, S. 42.

Neben Adil und Enis ist hier als dritter Publizist Avanzade Mehmed Süleyman (1871–1922) zu nennen. Dieser berühmte osmanisch-türkische Autor war einer der ersten, die im frühen 20. Jahrhundert Schriften über die deutschen Errungenschaften herausgaben und auch selbst verfassten. Er schrieb zu vielen Aspekten des Lebens in Deutschland Pamphlete³⁷. Diese Monografien und Periodika wurden unter dem Namen *Osmanisch-deutsche Freundschaftsbibliothek* publiziert. Sie waren für die gebildete osmanische Öffentlichkeit verfasst und informierten die Leser allgemein über die deutsche Lebensart, Kultur, Geschichte und Mentalität. Diese Propaganda-Schriften hatten einen Umfang von ca. 20–25 Seiten. Auf dem Titelblatt war ein Bild des Kaisers und des Sultans abgedruckt. Sie wurden von der Komitee-Bibliothek in osmanischer Schrift im Jahr 1335 (1918/19) veröffentlicht und kosteten jeweils 20 Para (Piaster). Die Titel der insgesamt vierzehn Werke waren im Einzelnen:

1. Deutsche Frauen (mit dem Hinweis »für jedermann nützlich«),
2. Kindererziehung nach deutscher Methode,
3. Deutsche Sprichwörter,
4. Die ersten Menschen und ihre Erfindungen für die Zukunft,
5. Deutsche Literatur (»Ein literarisches und gesellschaftliches Werk und zugleich sehr nützlich«),
6. Handel und Wohlstand nach deutschem Muster (»Für alle empfohlen, die in unserem Land Arbeit finden, Geld verdienen oder Reichtum vermehren wollen«),
7. Wie könnte man kräftige und hochgewachsene Körper nach deutschem Muster heranbilden? (»Gesundes und sehr angenehmes Buch. Allen Hausvorständen – Männern und Frauen – besonders empfohlen«),
8. Deutsche Höflichkeit (»Denjenigen empfohlen, die lachen und schöne Zeit verbringen wollen«),
9. Rauchen nach deutscher Methode (»All denen empfohlen, die ihre Gesundheit wahren und zugleich rauchen wollen«),
10. Deutsche Erziehung,
11. Der deutsche Soldat³⁸,

37 ORTAYLI, Berlin im Urteil Türkischer Reisender und Intellektueller (wie Anm. 1), S. 168. Der Autor und Publizist Avanzade M. Süleyman besuchte 1890 die Militärschule in Beşiktaş-Istanbul und absolvierte 1893 sein Pharmaziestudium. Nach den beruflichen Tätigkeiten in den Krankenhäusern Haydarpaşa und Yıldız nahm er seine publizistische Arbeit auf. 1912 wurde er Major und Inspekteur im Kriegsministerium. Er publizierte Sammelwerke und Übersetzungen zu unterschiedlichen Themen, darunter das erste Jahrbuch für Frauen.

38 Avanzade M. SÜLEYMAN, Alman Askeri Hayatı ve Almanya'da Hayat-ı Askeriyye, Istanbul 1335 (1919) (Osmanlı Alman Muhadeneti Kütüphanesi Aded 11), S. 24.

12. Der deutsche Staat³⁹,
13. Deutsche Geschichte, Teil 1,
14. Deutsche Geschichte, Teil 2⁴⁰.

Beispielsweise beinhaltet der dem Verfasser zugängliche zwölfte Band über den deutschen Staat Informationen über die Geschichte und Geographie des europäischen Kontinents, Zivilisation und Wissenschaft, Handel und Industrie, Eisenbahnen, Verwaltung und politische Struktur, Bevölkerung, Dauer der Regierungszeit von Herrschern sowie Land- und Seestreitkräfte etc.

Die Schriftenreihe vermittelte demnach ein breites Allgemeinwissen über den Verbündeten der Osmanen im Weltkrieg. Im Einzelnen wurden Informationen über die Ursprünge und Verbreitungsgebiete der Deutschen, Bevölkerungszahlen, Landesgrenzen, Flüsse wie Rhein, Weser oder Elbe, Klimazonen, das politische System und die Verwaltungsorganisation sowie über die Religion mit der Verteilung von Katholiken und Protestanten geboten. Im Vergleich zu Frankreich und England, so erfuhren die Osmanen, sei der Alphabetisierungsgrad in Deutschland sehr hoch (zwei Analphabeten auf 10.000 Einwohner). Süleyman bemerkte, dass Deutschland in Fächern wie Philosophie und Astronomie, Medizin und Naturwissenschaften im europäischen Durchschnitt weit vorne liege und es weltweit bekannte Intellektuelle wie Kopernikus, Kepler, Kant, Hegel, Goethe, Schiller, Wilhelm von Humboldt und andere hervorgebracht habe⁴¹.

Bezüglich des Transfers deutscher Bildungsnormen in das Osmanische Reich sind darüber hinaus Werke zu nennen, die aus dem Deutschen ins Türkische übersetzt wurden, beispielsweise die Erinnerungen von Zeitzeugen. Außerdem gab es Werke, die bereits vor dem Kriegseintritt aus dem Deutschen übersetzt wurden. Dazu gehörten das Wörterbuch von M. Akif⁴², eine Monografie mit dem Titel *Wie ist Deutschland erwacht? Wie rüstet es sich zum Krieg?*⁴³, die *Beobachtungen eines osmanischen Offiziers in der deutschen Armee*⁴⁴ sowie *Betrachtungen über den Geist der europäischen Natio-*

39 Ders., *Almanya Devleti* (Der deutsche Staat), Istanbul 1335 (1919) (Osmanlı Alman Muhademeti Kütüphanesi, Aded 12), S. 23.

40 Ders., *Almanya Tarihi* (Deutsche Geschichte), Istanbul 1335 (1919) (Osmanlı Alman Muhademeti Kütüphanesi Aded 14), S. 22.

41 Ders., *Almanya Devleti* (wie Anm. 39), S. 15–22.

42 Bosnalı İsmet MUSTAFA/Binbaşı Mehmed AKIF, *Almanca Ef'al* (Almanca-Osmanlıca Fiiller), (Das Deutsche Handlungswörterbuch), Istanbul 1328 (1912).

43 RECAI, *Almanya nasıl dirildi? Harbe nasıl hazırlanıyor?* (Wie ist Deutschland erwacht? Wie bereitet es sich zum Krieg?), Istanbul 1329 (1913).

44 Mülazim-i evvel MUSTAFA, *Alman Ordusu'nda Müşahedatım* (Meine Beobachtungen in der deutschen Armee), Istanbul 1912.

nen⁴⁵. Ferner wurde die Arbeit von Ernst Jäckh, *Deutschland im Orient nach dem Balkankriege*, ins Türkische übersetzt⁴⁶.

Nach dem Kriegseintritt des Osmanischen Reiches mehrten sich die Monografien und Übersetzungen von Erfahrungs- und Reiseberichten. Nun wurden vor allem Werke mit provokativen Titeln veröffentlicht, z.B. das von Alexander Helphand verfasste Buch *Falls Deutschland am Ende des Krieges gewinnen sollte*⁴⁷. Ein anderes Buch befasste sich mit dem Einsatz der Artilleristen in Deutschland⁴⁸. Der bayerische Artillerist Wehrle hatte bereits im Dardanellenkrieg 1915 einen wertvollen Beitrag zur Verteidigung der Meerengen geleistet. Schließlich ist die Übersetzung des Buches *Wie sehen die Deutschen unsere Zukunft?* von Hugo Grothe zu nennen⁴⁹.

Während des Krieges wurden mit Förderung der Reichsleitung weitere deutschsprachige Werke ins Osmanische übersetzt, die sich mit der sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lage des Osmanischen Reiches oder mit den bilateralen Beziehungen auseinandersetzten. Diese Aktivitäten wurden von der Deutsch-Türkischen Vereinigung in Berlin (DTV) und ihrem türkischen Gegenstück, der Türkisch-Deutschen Vereinigung in Konstantinopel (TDV), organisiert⁵⁰.

Über die Wahrnehmung westlicher Bildung durch osmanische Intellektuelle liegen Untersuchungen türkischer Wissenschaftler vor. Die offizielle Entsendung und der private Auslandsaufenthalt von Schülern, Studenten, Journalisten und Wissenschaftlern sowie ihre Berichte, Übersetzungen und Abhandlungen trugen zur Verwestlichung des osmanischen Bildungswesens bei. Allerdings schufen die Bildungsreformen unter anderem aufgrund der

45 Alfred FOUILLÉE/Mustafa Rahmi [BALABAN] (Übersetzer), *Avrupa Milletleri Ruhiyâtı* (Geist der europäischen Nationen) (Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Maarif Nezareti Neşriyatından [Veröffentlichung des Bildungsministeriums der Regierung der türkischen Republik]), Istanbul 1923.

46 Ernst JÄCKH, *Balkan Harbi'nden sonra Şarkta Almanya* (Deutschland im Orient nach dem Balkankrieg), Istanbul 1331 (1915).

47 Alexander Israel HELPHAND (Pseudonym: Parvus), *Umumi Harb Neticelerinden Almanya Galip Gelirse* (Falls Deutschland am Ende des Krieges gewinnen sollte?), Türk Yurdu kütüphanesi (hg. v. d. Bibliothek der »Türk Yurdu«), Istanbul 1330 (1914).

48 Ağır Topçu müfettiş-i umûmîsi Miralay Verle'nin Almanya'daki Tecrübelerine nazaran Topçunun İstihdamı hakkında Mütalaatı (Bericht des Instruktors der schweren Artillerie Wehrle über seine Gedanken zum Einsatz der Artilleristen nach seiner Erfahrungen in Deutschland), Istanbul 1332 (1916).

49 Emin ve Arif (Übersetzer; Verfasser unbekannt), *Almanlar Âtimizi Nasıl Görüyorlar* (Wie sehen die Deutschen unsere Zukunft), Istanbul 1330 (1914).

50 Davis TRIETSCH, *Almanya ve İslam* (Deutschland und der Islam), Istanbul 1331 (1915); ders., *Deutschland und der Orient. Ihre Beziehungen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*, Bd. 1, Berlin 1917; Karl HELFFERICH (Hg.)/Nesim RUSO (Übersetzer), *Alman Feyz-i millîsi* (Die deutsche Nationaltugend), Istanbul 1330 (1914). Zur deutsch-türkischen kulturpolitischen Arbeit der DTV und TDV im Weltkrieg siehe: Mustafa GENCER, *Nationale Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*, Münster 2002, S. 189–235.

großen Umwälzungen durch Kriege und wirtschaftliche Stagnation keine stabilen Strukturen. Es gab zahlreiche osmanische Intellektuelle und Autoren, die über das Schulwesen Frankreichs und Englands publizierten⁵¹. Vor allem aber zog das deutsche Bildungswesen die Aufmerksamkeit türkischer Intellektueller auf sich. Die Arbeit von Karl Mathesius über *Die deutschen Schulen* wurde ins Osmanische übersetzt und 1915 in Istanbul publiziert. In diesem Werk setzte sich der Bildungsexperte aus Weimar mit den Themen Bildungsphilosophie, Bildungssystem, Schüler und Lehrer, Curricula, Etat und Schulpflicht sowie mit den allgemeinen Zielsetzungen des Schulwesens auseinander. In Deutschland sei die allgemeine Schulpflicht seit dem 18. Jahrhundert eine Tradition und gehe der Militärflicht voraus. Die Kinderarbeit sei gesetzlich untersagt und die Kinder müssten ab dem 6. Lebensjahr acht Jahre lang die Schule besuchen. 1913 hätten sich unter 10.000 Soldaten der deutschen Armee lediglich vier Analphabeten befunden. Die Schule vermittele Begriffe wie Heimat, Vaterlandsliebe und Nation. Geschichtsunterricht orientiere sich an der deutschen Geschichte, die Geografie widme sich der deutschen Heimatkunde⁵².

Auch die osmanische Zeitschrift *İçtihad* veröffentlichte Artikel über das deutsche Kulturleben. In der frühen türkischen Republik, insbesondere in den Jahren 1926/27, erfuhren die Schriften von Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Förster und Eduard Spranger über das zeitgenössische preußische und deutsche Schulsystem in der Zeitschrift des türkischen Bildungsministeriums (*Maarif Vekaleti Dergisi*) große Resonanz⁵³. Die Arbeiten dieser Pioniere dienten den Bildungsreformern als Grundlage und bahnten den Weg für eine westliche Bildung im spätosmanischen Reich und in der frühen Republik Türkei.

5. Schluss

1. Das Osmanische Reich befand sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, insbesondere nach dem Balkankrieg 1912, in einem Transformationsprozess. Dieser umfasste alle Bereiche des staatlichen, ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens. Politik, Wirtschaft und Kultur waren im Zeitalter

51 Über französische Schulen siehe beispielsweise: Dr. Necmettin ARIF, *Pariste Tahsil* (Erziehung in Paris), Ägypten 1322 (1904); Tunalı HILMI, *Avrupada Tahsil* (Erziehung in Europa), Genf 1320 (1902). Bezüglich des britischen Schulwesens wurde 1924–25 die Arbeit von Paul Descamps über »Erziehung in britischen Schulen« in einer türkischen Lehrerzeitschrift ausführlich diskutiert.

52 Karl MATHESIUS, *Alman Mektepleri* (Deutsche Schulen), Istanbul 1331 (1915), S. 5–17.

53 Mustafa ERGÜN, *Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler* (Hintergründe der Verwestlichung der türkischen Bildung), in: Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi (Zeitschrift des Zentrums für Atatürk-Studien) 17 (1990), S. 435–457, hier S. 449.

des Imperialismus untrennbar miteinander verflochten. Die politische Lage des Osmanischen Reiches bestimmte darüber, mit welcher der europäischen Mächte die Hohe Pforte in Wirtschaft und Kultur kooperierte. In der Bildung und Erziehung sahen die Jungtürken ein Allheilmittel gegen alle gesellschaftlichen Probleme. Sie versuchten daher, eine neue Bildungsphilosophie durchzusetzen und ein neues Erziehungssystem zu schaffen. Ihr besonderes Augenmerk galt dem Volksschulwesen, um den breiten Schichten der Bevölkerung eine Allgemeinbildung zu vermitteln und so die Grundlagen für den Aufbau eines höheren Schulwesens zu legen. In der Schulpolitik trieben die Jungtürken ebenso die Verbesserung der rechtlichen und sozialen Stellung der Frau voran.

Das Deutsche Reich verfolgte mit der Militär- und Bildungshilfe durchaus politische und ökonomische Zwecke. Deshalb hat man Militärhilfe, Wirtschaftspolitik und Bildungspolitik in einem engen Zusammenhang gesehen. Das Kalkül der Reichsleitung ging aber nur bedingt auf. Die Türkei kooperierte mit den Deutschen nur dann und so lange, wie es den türkischen Interessen entsprach.

2. Die osmanische Regierung und Gesellschaft waren sich über die Notwendigkeit einig, europäisches Bildungswissen und europäische Kultur und Technik zu übernehmen, aber in Fragen des Umfangs, des Konzepts, der Mittel und der »Übernahmekultur« gingen die Meinungen weit auseinander. Die Abhängigkeit und Schwäche des Reiches und die Politik der europäischen Großmächte hatten entscheidenden Einfluss auf das Konzept, die Richtung und den Umfang der osmanischen Reformen. Bei der Modernisierung der Streitkräfte entschied sich die Regierung beispielsweise dafür, die Reform der Marine den Briten, die der Gendarmerie den Franzosen und die des Heeres den Deutschen zu übertragen.
3. Nach der Gewährung der Verfassung durch den Sultan im Jahre 1908 debattierten das Parlament und die Presse vermehrt über die Bildungsfrage. In der Zeit zwischen 1908 und 1918 wurden einerseits die bisherigen Reformbestrebungen auf den Volksschulbereich ausgedehnt und andererseits die Grundlagen für die Bildungsreformen der republikanischen Zeit gelegt. Die verschiedenen politischen und ethnischen Gruppierungen, die nach der Wiedereinführung der Verfassung im wiedereröffneten Parlament vertreten waren, hatten jeweils eigene Vorstellungen von Schule und Erziehung. Dies verhinderte die Entwicklung eines tragfähigen Reformplans und die konsequente Verfolgung eines klaren Reformkurses.
4. Sicherlich hat das europäische und speziell das deutsche Bildungswissen zur Nationalisierung des politischen Bewusstseins im ausgehenden Osmanischen Reich beigetragen. Eine große Zahl von deutschen Wissenschaftlern, Technikern und Intellektuellen trug sowohl im spätosmanischen Reich wie auch in der frühen türkischen Republik viel zur institutionellen

- und geistigen Prägung bei. Sie sollten helfen, die Schaffung einer nationalen Kultur und eines Nationalbewusstseins sowie die Idee des Vaterlandes zu vermitteln. Da die Heeresmodernisierung allein den Wunsch nach einer kulturellen Transformation nur partiell befriedigen konnte, empfand man das Bedürfnis, auch das öffentliche Schulwesen »in Ordnung« zu bringen. In diesem Bewusstsein trat die osmanische Regierung nach den verlorenen Balkankriegen entschieden dafür ein, nicht nur bei der Reform des türkischen Heeres, sondern auch bei der Regelung des Schulwesens deutsche Hilfe zu suchen. Das nachfolgende nationale Erwachen der Türken unter europäischem Einfluss hatte aber auch Folgen für die Nichttürken bzw. Nichtmuslime im zerfallenden Vielvölkerreich der Osmanen.
5. Die Anstrengungen der jungtürkischen Regierung und ihrer deutschen Partner blieben unter den Bedingungen des Krieges in den Ansätzen stecken. Das gesellschaftliche und besonders das wirtschaftliche Modernisierungsprojekt der Jungtürken und die kulturpolitische Tätigkeit des Deutschen Reiches waren nicht auf die Kriegszeit beschränkt. Deutsche Türkeiexperten formulierten schon während des Krieges weitergehende Pläne für die Friedenszeit. Die Einflüsse und Erfolge Deutschlands in der Bildungs- und Kulturpolitik sowie beim Wissens- und Technologietransfer in Richtung auf das Osmanische Reich abzuschätzen, ist ein schwieriges Unterfangen. Gerade im Bereich der Kultur- und Geistesarbeit zeigten sich die Früchte erst nach vielen Jahren, zumal die osmanische Niederlage im Ersten Weltkrieg das vorläufige Ende der deutschen Präsenz im Osmanischen Reich bedeutete. Die kulturellen und wissenschaftlichen Beziehungen wurden erst nach 1924 langsam und unter völlig anderen Bedingungen wieder aufgenommen.

Klaus Dittrich

Deutsche Berichterstattung über die Bildungssektionen der Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts

Ein Literaturüberblick

Einleitung

Die *Great Exhibition of the Works of Industry of All Nations* läutete 1851 in London das Zeitalter der Weltausstellungen ein¹. Während der folgenden 50 Jahre waren die in unregelmäßigen Abständen in Europa und den USA stattfindenden großen internationalen Ausstellungen Vektoren des Fortschritts der »zivilisierten Welt« bzw. der »Kulturländer«, wie man zeitgenössisch zu sagen pflegte. Weltausstellungen waren Unternehmungen, die den Anspruch erhoben, das komplette zeitgenössische Wissen darzustellen. So ist es nicht verwunderlich, dass diese Expositionen ab der zweiten Londoner Ausstellung von 1862 auch Sektionen umfassten, die speziell dem Thema Bildung gewidmet waren.

Bildungssektionen setzten sich in der Regel aus mehreren Bestandteilen zusammen. Grundpläne, Zeichnungen, Photos und Modelle sollten einen räumlichen Eindruck der Schuleinrichtungen vermitteln. Eine weitere Kategorie waren Unterrichtsgegenstände. Hier konnte der Besucher zum Beispiel Schulbänke, Wandtafeln für den Anschauungsunterricht und Schreibhilfen begutachten. Des Weiteren umfassten die Bildungsausstellungen kleine Bibliotheken, welche eine breite Literatur von Jahresberichten der Ministerien bis zu pädagogischen Abhandlungen und Schulbüchern darboten. Schülerarbeiten sollten schließlich den Erfolg der angewandten Methoden demonstrieren. Inhaltlich bildeten das Volksschulwesen sowie das technische Schulwesen die Schwerpunkte der Bildungssektionen, wenn auch zu Ende des Jahrhunderts die Universitäten verstärkt in den Mittelpunkt gerückt wurden².

1 Zu Weltausstellungen allgemein vgl. Paul GREENHALGH, *Ephemeral vistas. The Expositions universelles, great Exhibitions and World's Fairs, 1851–1939*, Manchester 1988; Brigitte SCHROEDER-GUDEHUS/Anne RASMUSSEN, *Les fastes du progrès. Le guide des expositions universelles, 1851–1992*, Paris 1992.

2 Wolfram KAISER/Klaus DITTRICH, *Political Communication at the World Exhibitions. Transnational Negotiation of social and education Policy, 1889–1904*, in: Mathias ALBERT u.a. (Hg.), *Transnational political Spaces. Agents – Structures – Encounters*, Frankfurt a.M. 2009, S. 162–184; Antonio Manuel Sampaio DA NÓVOA, *La construction du »modèle scolaire« dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*, Diss. Paris 2006, S. 237–292.

Es geht mir in diesem Beitrag allerdings weniger darum herauszustellen, wie die Organisatoren der Unterrichtsausstellungen ihre Institutionen auf den Expositionen in Szene setzten³. Vielmehr möchte ich zeigen, wie Bildungsexperten die Ausstellungen rezipierten. Dazu greife ich auf Berichte zurück, die diese nach Besuch der Expositionen verfassten. Missionen zu Weltausstellungen waren eine Spezialform pädagogischer Reisen im 19. Jahrhundert⁴. In diesem Rahmen entstanden aus mehreren Gründen Publikationen. Gewiss waren die Ausstellungsbesucher ihren Geld gebenden Institutionen gegenüber verpflichtet, Bericht zu erstatten. Teilweise mag auch die Fremdheitserfahrung einer Auslandsreise Anlass gewesen sein, neu gewonnene Erfahrungen einem interessierten Publikum mitzuteilen. Demonstrierte Auslandskompetenz half auch, einen Expertenstatus unter heimischen Kollegen zu sichern. Am interessantesten erscheint jedoch die Berichterstattung, in der es nicht lediglich zu einer bloßen Beschreibung der Ausstellungen oder zu einer Evaluierung der Leistungen des eigenen institutionellen Kontexts kommt, sondern in der die Ausstellungen vom Erwartungshorizont des Autors heraus kritisch betrachtet werden. Die Motivation zur Reise und Berichterstattung entsprang dabei den Problemlagen des institutionellen Kontexts der Akteure. Die Aneignung fremder Versatzstücke, um auf die eigenen institutionellen Herausforderungen zu reagieren, war ein transnationales Handlungsmuster in einem Zeitalter zunehmender Vernetzung. Eine soziokulturelle Geschichte einer intellektuellen und administrativen Elite, von Pädagogen und Bildungspolitikern, soll diese Aneignungsprozesse aufdecken. Sie kann einen entscheidenden Beitrag zur Erforschung von Kulturtransfers im 19. Jahrhundert leisten⁵.

Weltausstellungen waren transnationale Umschlagplätze für Innovationen aller Art. Schon vor der kulturalistischen Wende der Historiografie zum Ausstellungswesen haben Utz Haltern und Evelyn Kroker darauf hingewiesen, dass Ausstellungsberichte einen unermesslichen Reichtum an Informationen enthalten, um die Wissenszirkulation in einer Vielzahl von Bereichen

-
- 3 Zur Beteiligung der deutschen Staaten an Weltausstellungen im Allgemeinen vgl. Christoph CORNELISSEN, Die politische und kulturelle Repräsentation des Deutschen Reiches auf den Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts, in: *GWU* 52 (2001), S. 148–161; Eckhardt FUCHS, Das Deutsche Reich auf den Weltausstellungen vor dem Ersten Weltkrieg, in: *Comparativ* 9 (1999), S. 61–88.
 - 4 Zu pädagogischen Reisen vgl. Sylvia KESPER-BIERMANN, ›Praktische Wahrheit‹ und ›anschauende Erkenntnis‹. Pädagogische Reisen und Wissenstransfer im 19. Jahrhundert, in: Eckhardt FUCHS/Sylvia KESPER-BIERMANN/Christian RITZI (Hg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 2011, S. 251–271.
 - 5 Matthias MIDDELL, Kulturtransfer und transnationale Geschichte, in: Ders. (Hg.), *Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte. Festschrift für Hannes Siegrist zum 60. Geburtstag*, Leipzig 2007, S. 49–72.

nachzuzeichnen⁶. Am deutsch-amerikanischen Beispiel hat Eckhardt Fuchs bereits Untersuchungen zur Zirkulation von Bildungspolitik auf Weltausstellungen vorgelegt⁷.

In diesem Beitrag wird ein Überblick über deutschsprachige Berichterstattung von den Bildungssektionen der großen Weltausstellungen gegeben. Ich beschränke mich dabei auf die Berichterstattung aus den Ländern des Deutschen Reichs. In einzelnen Fällen wird jedoch auch auf Berichte österreichischer Akteure eingegangen. Im folgenden Literaturüberblick befinden sich zum einen Monografien, zum anderen spielten auch Aufsätze in pädagogischen Fachzeitschriften eine maßgebliche Rolle bei der Berichterstattung. Ein Großteil der Beiträge ist über die Zeitschriftendatenbank der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung ermittelbar und steht online zur Verfügung⁸. Dieser Literaturüberblick erhebt aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Insbesondere konnten bei der Vielzahl pädagogischer Fachzeitschriften nicht alle Titel systematisch ausgewertet werden.

London 1862

Die erste Weltausstellung 1851 in London verfügte noch nicht über eine Bildungssektion. Relevante Fragen drängten jedoch auf die Tagesordnung, insbesondere was die technische Ausbildung von Industriearbeitern betraf. In zeitgenössischen Debatten legte die Ausstellung die zentrale Rolle technischer Bildung als eine Variable im britisch-französischen Standortwettbewerb offen und stieß Innovationen im britischen Bildungssektor an. Beispielsweise geht das Museum in South Kensington auf diese Ausstellung zurück, welches mit dem Ziel gegründet wurde, das Bewusstsein für den ästhetischen Geschmack der Arbeiterschaft zu stärken⁹. Von deutschen Besuchern der Ausstellung wurde jedoch zu diesem Zeitpunkt noch kein ausgeprägtes Interesse an bildungsspezifischen Fragestellungen bekundet. Die zweite

6 UTZ HALTERN, Die Londoner Weltausstellung von 1851. Ein Beitrag zur Geschichte der bürgerlich-industriellen Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Münster 1971; ders., Die »Welt als Schau-stellung«. Zur Funktion und Bedeutung der internationalen Industrieausstellung im 19. und 20. Jahrhundert, in: VSWG 60 (1973), S. 1–40; Evelyn KROKER, Publikationen über die Weltausstellungen aus dem 19. Jahrhundert als Quelle für die Wirtschafts- und Technikgeschichte, in: Technikgeschichte in Einzeldarstellungen 17 (1969), S. 131–147; dies., Die Weltausstellungen im 19. Jahrhundert. Industrieller Leistungsnachweis, Konkurrenzverhalten und Kommunikationsfunktion unter Berücksichtigung der Montanindustrie des Ruhrgebietes zwischen 1851 und 1880, Göttingen 1975.

7 Eckhardt FUCHS, Gouvernementaler Internationalismus und Bildung. Deutschland und die USA am Anfang des 20. Jahrhunderts, in: Jürgen SCHRIEWER (Hg.), Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen, Frankfurt a.M. 2007, S. 45–73.

8 URL: <<http://bbf.dipf.de/digitale-bbf/scripta-paedagogica-online/DigiZeit>> (11.04.2012).

9 Vgl. HALTERN, Die Londoner Weltausstellung (wie Anm. 6).

Londoner Weltausstellung von 1862 knüpfte an die Debatten von 1851 an und war die erste mit einer speziell dem Bildungswesen gewidmeten Sektion. Großbritannien und Frankreich waren die Länder, welche die Bildungssektion am eifrigsten beschickten, aber auch die deutschen Länder beteiligten sich im Rahmen einer gemeinsamen Ausstellung der Staaten des Zollvereins. Was deutsche Beobachter im Bildungsbereich von der Ausstellung mitnahmen, war allerdings relativ wenig. Der offizielle Abschlussbericht der Ausstellungskommission der Zollvereinsstaaten enthält einen Abschnitt über das Unterrichtswesen. Der Verfasser war Rudolph Wagner, Professor für Staatswirtschaft an der Universität Würzburg. Wagner lieferte nach Ländern geordnet eine präzise Beschreibung der Unterrichtsausstellung. Der deutsch-nationalistische Ton des Berichts äußert sich in Lobreden auf die geistige Bildung Deutschlands. Das »fehlerhafte«¹⁰ Bildungswesen Frankreichs ist ihm zu sehr am Praktischen orientiert. England beschreibt er als rückständig mit seinem »Charakter des Eigenthümlichen, wenn nicht Alterthümlichen«¹¹.

Paris 1867

Die Organisatoren der Pariser Weltausstellung von 1867 griffen die Idee einer Bildungsausstellung auf und bauten sie weiter aus¹². Die zehnte Gruppe zeigte »Gegenstände, welche eigens zu dem Zweck ausgestellt [wurden], die physische und moralische Lage des Volkes zu verbessern«. In diesem Rahmen war jeweils eine Untersektion der Kinder- und Erwachsenenbildung vorbehalten. Neben der Ausbildung für industrielle Belange nahm das Volksschulwesen jetzt größeren Raum in Anspruch. Das französische Unterrichtsministerium bereitete selbstverständlich die ausführlichste Ausstellung vor. Die auffälligsten Bauten dieser Sektion waren jedoch gewiss die preußische Dorfschule und der sächsische Bildungspavillon, welche die jeweiligen Ministerien auf dem Marsfeld errichtet hatten. Ähnliche originalgetreue Nachbauten von Schulgebäuden, die ein fester Bestandteil der Bildungsausstellungen dieser Zeit waren, bauten auch Schweden und Illinois. Im Gegensatz zur aufwendigen Zurschaustellung der staatlichen Schulsysteme scheint die retrospektive deutsche Berichterstattung wiederum recht dürftig. Der offizielle Bericht der Ausstellungskommission der norddeutschen Staaten enthält kein Kapitel zu bildungsrelevanten Themen. Das *Zentralblatt für die*

10 Rudolph WAGNER, Unterrichts- und Erziehungsgegenstände, in: Amtlicher Bericht über die Industrie- und Kunstausstellung zu London im Jahre 1862, erstattet nach Beschluss der Kommissarien der Deutschen Zollvereins-Regierungen, Berlin 1865, Bd. 1, S. 347–420, hier S. 378.

11 Ebd., S. 360.

12 Zur Weltausstellung 1867 vgl. Volker BARTH, Mensch versus Welt. Die Pariser Weltausstellung von 1867, Darmstadt 2007.

gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen sowie die *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* berichteten aber über die Unterrichtssektion¹³.

Gleichzeitig setzte jedoch ein schulhygienischer Diskurs ein, der sich über mehrere Expositionen verfolgen lässt. Ein deutscher Besucher der Weltausstellung war Hermann Cohn. Der Breslauer Augenarzt war ein Experte in schulhygienischen Fragen. Cohn untersuchte in den dargebotenen Schulhäusern die Licht- und Luftverhältnisse sowie die Schulmöbel und versprach, daraus unparteiische Schlüsse zu ziehen. Die Lichtverhältnisse betreffend, maß Cohn die Größe der Fenster und schaute sich deren Lage an. Er stellte dabei fest, dass das preußische Klassenzimmer aufgrund zu kleiner Fenster doppelt so dunkel wie das amerikanische sei. Jedoch sei dort die Anordnung der Fenster vollkommen verfehlt. Bezüglich der Luftverhältnisse setzte er das Raumvolumen mit der Schüleranzahl ins Verhältnis. Er kritisierte, »dass nach einer Stunde das preußische Kind eine noch einmal so schlechte Luft, als das amerikanische in seinem Zimmer hat«¹⁴. Bezüglich der Bänke schaute er sich zahlreiche Maße mit akribischer Genauigkeit an. Kurzum, keines der ausgestellten Schulhäuser überzeugte den Breslauer Arzt vollkommen. Alle hatten gewisse positive Seiten, wiesen aber auch Mängel auf. Am Ende stellte Cohn fest, dass ein Schulhaus, wie es sich der Arzt ausmalte, noch nicht existierte. Die Weltausstellung sei jedoch ein idealer Ort für alle zivilisierten Völker, um voneinander zu lernen. Cohn publizierte seinen Bericht in der *Berliner klinischen Wochenschrift*.

Wien 1873

Die Bildungssektion unterlag auf der Wiener Weltausstellung von 1873 einer weiteren thematischen Öffnung, indem es nun Untersektionen für Primär-, Sekundär- und Hochschulwesen gab. Die Staaten des neu gegründeten Deutschen Reichs errichteten auf dem Ausstellungsgelände einen gemeinsamen Pavillon für das Unterrichtswesen. Auch aus Wien ist kein offizieller deutscher Abschlussbericht über die Unterrichtssektion überliefert. Allerdings wurde der Schuldirektor Baupel von der *Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung* nach Wien entsandt. Sein Artikel ist gewiss am besten geeignet, um sich einen Überblick über die Schulausstellungen aller beteiligten Länder zu verschaffen, wobei er die deutschen Staaten ausführlicher behandelt als den

13 Bericht über die Preußische einklassige Elementarschule auf der Pariser allgemeinen Ausstellung von 1867, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 10 (1868), S. 117–128; W. WERNER, Die Lehrmittelausstellung in Paris und deren Besichtigung durch Lehrer zur Berichterstattung, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 19 (1867), S. 76f.

14 Hermann COHN, Die Schulhäuser auf der Pariser Weltausstellung, vom hygienischen Standpunkte beurtheilt, in: Berliner klinische Wochenschrift 4 (1867), S. 424–428, hier S. 428.

Rest¹⁵. Die *Allgemeine Schulzeitung* beschäftigte sich mit den deutschen Lehrerseminaren auf der Weltausstellung¹⁶.

Die schulhygienische Debatte knüpfte an die letzte Pariser Schau an. Hermann Cohn fuhr 1873 nach Wien, um sich über den erzielten Fortschritt zu informieren. Mit Schulhäusern aus Portugal, den USA, Österreich und Schweden wurden dieses Mal sogar vier Schaugebäude auf dem Ausstellungsgelände präsentiert. Inzwischen hatten laut Cohn zahlreiche Studien den Zusammenhang zwischen Kurzsichtigkeit und schlechter Schulausstattung offengelegt. Die meisten ausgestellten Schulhäuser zeigten jedoch, wie man es nicht machen solle. Zumindest werde inzwischen, im Unterschied zu 1867, die Wichtigkeit schulhygienischer Belange von den Schulverwaltungen ernst genommen. In Wien wurden, wie Cohn angibt, 47 verschiedene Schulbanksysteme präsentiert. Viele Modelle verfügten nun über mobile Tischplatten. Auf diese Weise konnten Schüler problemlos an ihren Plätzen stehen. Zum Schreiben konnten sie dann die Tischplatte zu sich heranziehen. Cohn stellte die folgenden Postulate für Schulbänke auf: Am wichtigsten sei, dass die Distanz zwischen Tischrand und Bankrand beim Schreiben null oder besser noch negativ sei. Die Differenz, der vertikale Abstand zwischen Tischplatte und Bank, dürfe auch nicht zu groß sein. Die Höhe der Bank solle gleich der Unterschenkellänge oder durch ein breites Fußbrett reduziert sein. Eine nicht zu hohe Lehne sollte vorhanden sein. Cohn appellierte an die preußische Unterrichtsverwaltung, mit entsprechenden Verordnungen den ärztlichen Anschauungen Rechnung zu tragen. Er widmete seine Monographie von gut 60 Seiten »allen Unterrichts-Behörden«¹⁷.

Des Weiteren gab es nun auch in der deutschen Berichterstattung ein wachsendes Interesse an technischer Bildung. Ein gewisser H. Ludewig, Professor an der Königlichen Polytechnischen Hochschule München, berichtete über die Ausstellungen des technischen Bildungswesens. Sein Bericht erschien in der *Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure*, die er mit herausgab¹⁸. Zum einen beschrieb Ludewig die verschiedenen Lehrmittel, Zeichenhilfen und anderen Objekte, welche sich en masse finden ließen. Zum anderen setzte er sich mit der Ausstellung der russischen polytechnischen Schulen auseinander. Die technischen Hochschulen in Moskau und St. Petersburg galten damals als die weltweit am besten ausgestatteten und setzten sich auf

15 VON BAUPEL, Die Schule auf der Wiener Weltausstellung, in: *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* 25 (1873), S. 205f., 229–231, 247–251, 253–255, 261–263, 271–273.

16 Theodor VOGT, Die deutschen Lehrerseminare auf der Wiener Weltausstellung, in: *Allgemeine Schulzeitung* 51 (1874), S. 9–11 und 17–19.

17 Hermann COHN, Die Schulhäuser und Schultische auf der Wiener Weltausstellung. Eine augenärztliche Kritik, Breslau 1873.

18 H. LUDEWIG, Das technische Unterrichtswesen auf der Weltausstellung in Wien 1873, mit besonderer Berücksichtigung des maschinentechnischen Unterrichts, in: *Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure* 18 (1874), Sp. 1–8, 155–168, 265–278, 481–494, 533–556.

den Weltausstellungen der 1870er Jahre mit großem Aufwand in Szene¹⁹. Der innovative Kern der russischen Schulen bestand in ihrer Methodik, welche den Studenten Schritt für Schritt in Schulwerkstätten industrielle Arbeitsabläufe beibrachte. Diese Methode lehnte Ludewig konsequent ab. In derselben Zeitschrift wurde des Weiteren der Vortrag eines Herrn Elsaesser publiziert²⁰. Elsaesser hatte ebenfalls die Wiener Weltausstellung besucht und war auf die russischen Darbietungen aufmerksam geworden. Wie Ludewig lehnte er eine Übernahme des russischen Modells ab, da es der deutschen Tradition entgegenstehe.

Eine Reihe von Publikationen wandte sich dem Kunstgewerbe zu. Dazu gehörte ein Buch des Kunstschriftstellers Friedrich Pecht, der darin auch auf die entsprechenden Kunstgewerbeschulen einging²¹. Außerdem gab der Kritiker Carl von Lützow einen reich illustrierten Band über Kunst und Kunstgewerbe auf der Weltausstellung heraus. Darin erörterten der Wiener Zeichenlehrer Joseph Langl sowie der Kunsthistoriker Rudolf von Eitelberger am Rande auch Fragen der staatlichen Gewerbeförderung durch Investitionen in das Schulwesen²².

Centennial Exhibition, Philadelphia 1876

An der ersten amerikanischen Weltausstellung, der *Centennial Exhibition* aus Anlass des hundertsten Jahrestags der Unabhängigkeit der Vereinigten Staaten 1876 in Philadelphia, nahm das Deutsche Reich teil, verzichtete jedoch auf eine Beschickung der Bildungssektion. Vor allem die amerikanischen Bundesstaaten nutzten die Gelegenheit, ihre teils innovativen Einrichtungen einem internationalen Publikum zu präsentieren. Der deutsche Generalkommissar war Franz Reuleaux, Direktor der Gewerbeakademie Berlin. Mit sei-

19 Die Ausstellung der russischen polytechnischen Schulen auf der Centennial Exhibition von 1876 hatte einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung der amerikanischen Pädagogik. Vgl. Michael KNOLL, Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungsgeschichte, 1876–1900, in: ZP 32 (1988), S. 501–517.

20 ELSAESSER, Über die praktische Ausbildung junger Maschinentechniker, insbesondere im Hinblick auf die polytechnische Schule in Moskau, in: Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure 18 (1874), Sp. 309–319.

21 Friedrich PECHT, Kunst und Kunstindustrie auf der Wiener Weltausstellung 1873, Stuttgart 1873. Zu Lützow und Pecht vgl. Jin-young YU, Segye baknamhoe-ga dogil saneobhwa gwajeong-e michin yeonghyang. Sireob gisul gyoyuk-eul jungsim-euro (Der Einfluss von Weltausstellungen auf den Prozess der Industrialisierung in Deutschland, unter besonderer Berücksichtigung der industriellen und künstlerischen Erziehung), in: Sarim 40 (2011), S. 307–330.

22 Rudolf von EITELBERGER, Öffentliche Kunstpflege, in: Carl von LÜTZOW (Hg.), Kunst und Kunstgewerbe auf der Wiener Weltausstellung 1873, Leipzig 1875, S. 262–277; Joseph LANGL, Zeichen- und Kunstunterricht, in: Carl von LÜTZOW (Hg.), Kunst und Kunstgewerbe auf der Wiener Weltausstellung 1873, Leipzig 1875, S. 479–494.

nen berühmt gewordenen Briefen aus Philadelphia löste er in Deutschland eine kontrovers geführte Debatte aus. Reuleaux hatte kritisiert, dass die aus Deutschland über den Atlantik nach Philadelphia gesandten Waren mehrheitlich »billig und schlecht« gewesen seien²³.

Es gibt nur einen deutschen Bericht über das Bildungswesen auf der Weltausstellung von Philadelphia. Dieser stammt aus der Feder von Hermann Wedding, Bergrat in Berlin, und behandelt das technische Bildungswesen in den USA. Indirekt scheint er gar eine mögliche Antwort auf die von Reuleaux angestoßene Debatte zu liefern, indem er das im Entstehen begriffene technische Bildungswesen der Vereinigten Staaten als Vorbild für Deutschland nahm. Der Aufsatz erschien somit zu einer Zeit, in der man sich in Deutschland intensiv mit dem Ausbau des technischen Bildungswesens beschäftigte. Der Bericht erschien ursprünglich in den *Verhandlungen des Vereins zur Förderung des Gewerbetleißes*, zirkulierte jedoch auch als Sonderdruck²⁴. Wedding konzentrierte sich insbesondere auf zwei ihm vorbildhaft erscheinende Institutionen, das Stevens Institute of Technology in Hoboken, New Jersey, sowie die School of Mining des Columbia College in New York City. Der Bericht schloss an die auf der Wiener Weltausstellung begonnene Debatte über technische Bildung an.

Paris 1878

Deutschland nahm, von einigen Kunstwerken abgesehen, nicht an der Pariser Weltausstellung von 1878 teil. Es handelte sich um die erste Exposition der französischen Dritten Republik und die noch frischen Kriegserinnerungen ließen eine Beteiligung ungünstig erscheinen²⁵. Ähnlich beschränkt wie zwei Jahre zuvor war auch die deutsche pädagogische Berichterstattung von der Weltausstellung. Der an der *École polytechnique* und am *Lycée Charlemagne* in Paris lehrende Eugène Scherdlin berichtete für die Zeitschrift *Paedagogium* von ihr²⁶.

Hermann Cohn verfasste einen dritten Bericht über Schulmöbel, diesmal auf der Pariser Weltausstellung von 1878. Er zielte mit diesem Bericht vor allem darauf, deutsche Unterrichtsbehörden über den Stand der Schulhygiene in anderen Ländern zu informieren. Er appellierte wiederum an die

23 Franz REULEAUX, Briefe aus Philadelphia, Braunschweig 1877.

24 Hermann WEDDING, Mitteilungen über die technische Erziehung in Nord-Amerika, Berlin 1877.

25 Heinz-Alfred POHL, Die Weltausstellungen im 19. Jahrhundert und die Nichtbeteiligung Deutschlands in den Jahren 1878 und 1889. Zum Problem der Ideologisierung der außenpolitischen Beziehungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: *MIÖG* 97 (1988), S. 381–425.

26 Eugen SCHERDLIN, Die Schule auf der Weltausstellung in Paris, in: *Paedagogium* 1 (1879), S. 42–49, 111–123, 160–179, 476–391, 600–611, 666–683, 736–744, 782.

Behörden, die richtigen Verordnungen zu erlassen, damit Deutschland, wie er hoffte, nicht weiterhin in Bezug auf Schulhygiene zurückstehe. Auf der Pariser Ausstellung gab es 1878 nur ein einziges Schulgebäude. Dieses war vom Architekten Stanislas Ferrand entworfen worden und war für kleine Gemeinden mit weniger als 1.000 Einwohnern gedacht. Die Beleuchtung war sehr gut, die Lichtzufuhr erfolgte jedoch von beiden Seiten, was Cohn für überflüssig erachtete. Des Weiteren fand der Breslauer Augenarzt insgesamt 18 Modelle von Schulgebäuden vor. Auch hier versuchte er, so gut es ging, Aussagen über die augenhygienischen Verhältnisse zu machen. Diesmal versammelte die Ausstellung 71 verschiedene Schulbänke. Als erfreulich empfand Cohn, dass sich langsam in allen Ländern die Erkenntnis durchsetzte, dass zum Schreiben eine Null- oder negative Distanz zwischen Bank und Tischplatte notwendig sei. Der Mechanismus, der für die Beweglichkeit der Tischplatte sorgte, war allerdings noch anfällig und ging frühzeitig kaputt. Eine leichte Neigung der Tischplatte wurde nun von fast allen Herstellern beachtet. Auch sah Cohn es als positiv, dass nur noch wenige Schulbänke für mehr als zwei Schüler ausgelegt waren. Er schloss seinen Bericht mit den Worten: »Nur das Beste ist gut genug!«²⁷.

Den technischen Unterricht betreffend, wurde der Diskurs auch 1878 weitergeführt. Eduard Wilda, Direktor der staatlichen Gewerbeschule in Brünn, war österreichischer Berichterstatter, ließ aber sein Buch in Leipzig erscheinen. Dabei hoffte er, auch von seinem »Adoptiv-Vaterland Österreich« aus seinem »Geburtsland Deutschland« einen Dienst erweisen zu können. Sein Bericht behandelte schwerpunktmäßig das technische Schulwesen Frankreichs²⁸.

Paris 1889

Die Pariser Weltausstellung von 1889 feierte den hundertsten Jahrestag der Französischen Revolution²⁹. Aus diesem Grund sahen die meisten monarchisch verfassten Staaten Europas – so auch das Deutsche Reich – von einer offiziellen Beteiligung ab. Die Französische Republik nutzte jedoch die Möglichkeit, ihr Schulsystem in Szene zu setzen. Der zu dieser Zeit in Paris weilende ungarische Pädagoge und Pazifist Franz Kemény zeichnete in der

27 Hermann COHN, Die Schulhygiene auf der Pariser Weltausstellung, 1878, Breslau 1879, S. 48.

28 Eduard WILDA, Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbliches Schulwesen, Leipzig 1879.

29 Pascal ORY, L'expo universelle, Bruxelles 1989.

Zeitschrift *Neue Bahnen. Reform-Zeitschrift für Erziehung und Unterricht* ein detailliertes Bild dieser Unternehmung³⁰.

Der einzige deutsche monographische Bericht stammt von Maximilian Weigert, einem Berliner Wirtschaftsbürger³¹. Der jüdische Textilunternehmer engagierte sich stark in der Kommunalpolitik und reiste im Auftrag des Berliner Magistrats zur Pariser Weltausstellung. Sein Bericht ist eine überaus enthusiastische Beschreibung der französischen und insbesondere der Pariser Verhältnisse. Weigert empfahl die Orientierung am französischen Beispiel, welches ihm als ein »wesentlicher Fortschritt« gegenüber dem preußischen Schulwesen und aus drei Gründen als »im höchsten Grade nachahmungswürdig« erschien: Erstens begeisterte ihn die strikte Trennung von Schulverwaltung und Religion. Zweitens bewertete er positiv, dass in Frankreich eine größere Anzahl von Schultypen kostenlos besucht werden konnte. Dies betraf insbesondere die *Écoles primaires supérieures*, welche über die eigentliche Grundschule hinaus erweiterte Kenntnisse vermittelten und den preußischen Bürgerschulen entsprachen. Drittens lobte er die französischen Lehrpläne, da sie Handfertigkeitsunterricht enthielten. Solche Inhalte benötigte man nach Meinung Weigerts dringend für die Förderung der Berliner Industrie. Weigert nutzte folglich seine Reise zur Pariser Weltausstellung, um Veränderungen im eigenen Berliner Kontext anzuregen. Gegenüber der preußischen Schulverwaltung hatten seine Vorschläge einen herausfordernden Charakter. Seine Position als Unternehmer und Angehöriger einer religiösen Minderheit beeinflussten seine Sichtweise³².

Chicago 1893

Nachdem es jahrelang nicht an Weltausstellungen teilgenommen hatte, beschickte das Deutsche Reich die *Columbian Exposition* 1893 in Chicago mit großem Aufwand und legte dabei einen Schwerpunkt auf das Bildungswesen, insbesondere die Universitäten³³. Gleichzeitig nutzte eine erstaunlich große Zahl deutscher Pädagogen die Gelegenheit der Weltausstellung, um sich vor Ort über das amerikanische Erziehungssystem zu informieren. Folglich existiert eine umfangreiche, auf die Chicagoer Bildungssektionen zurückschauende Literatur. Die beiden leitenden Kommissare der deutschen

30 Franz KEMÉNY, Beiträge zur Kenntnis des modernen Volksschulwesens in Frankreich. Auf Grund der Pariser Weltausstellung, in: *Neue Bahnen* 1 (1890), S. 257–273, 305–322.

31 Zu Weigert siehe Christof BIGGELEBEN, *Das »Bollwerk des Bürgertums«*. Die Berliner Kaufmannschaft 1870–1920, München 2006, S. 169–172.

32 Max WEIGERT, *Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich*. Mit besonderer Berücksichtigung des Schulwesens von Paris, zweite vermehrte Ausgabe, Berlin 1890.

33 FUCHS, *Gouvernementaler Internationalismus* (wie Anm. 6).

Bildungsausstellung Stephan Waetzold, Schuldirektor und außerordentlicher Professor in Berlin, und Dittmar Finkler, Professor für Hygiene an der Universität Bonn, verfassten die offiziellen amtlichen Berichte über die Themen Volksschul- bzw. Hochschulwesen³⁴. Beide Texte sind mit einem leicht chauvinistischen Unterton geschrieben. Sie stellen die Überlegenheit des deutschen Bildungswesens heraus und betonen den Erfolg der eigenen Ausstellung, obgleich sie auch kurz auf die Leistungen der anderen beteiligten Nationen eingehen. Der Experte für höheres Mädchenschulwesen Waetzold machte mit einer weiteren Veröffentlichung zur *Coeducation* ersichtlich, dass er trotzdem fähig war, über den deutschen Tellerrand hinauszuschauen³⁵. Die *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* berichtete über den internationalen Bildungskongress in Chicago³⁶.

Eine Reihe von Lehrern publizierte mehr oder weniger originelle Berichte von ihren Reisen zur *Columbian Exposition*. Der Direktor des Altonaer Realgymnasiums Ernst Schlee berichtete von den aktuellen pädagogischen Entwicklungen jenseits des Atlantiks, wie zum Beispiel den Verhandlungen des *Committee of Ten* zur Entwicklung der High School. Entsprechende Debatten über den Stellenwert humanistischer und realistischer Lehrinhalte wurden auch in Deutschland geführt. Schlee sprach von den USA als »Treibhaus pädagogischer Verhandlungen, an dem die Götter ihre Freude haben könnten«³⁷. Auch Emil Hausknecht, zu diesem Zeitpunkt Oberlehrer am Viktoria-Lyzeum in Berlin, versuchte in präziser Form dem Leser einige (aus deutscher Sicht) Besonderheiten des amerikanischen Erziehungswesens – wie etwa das gemeinsame Unterrichten von Mädchen und Jungen bis zur Hochschulreife und die Rolle der Frau als Lehrerin – näherzubringen³⁸. Der aus Böhmen stammende »deutsche Lehrer« F. Schmidhofer beschreibt auf enthusiastische Weise die Eindrücke seiner Fahrt zur *Columbian Exposition*³⁹. Diese drei Berichte sind geeignet, den Blick eines privilegierten Teils der deutschen Lehrerschaft auf das amerikanische Bildungswesen zu rekonstruieren.

34 Dittmar FINKLER, Deutsche Universitätsausstellung, in: Amtlicher Bericht über die Weltausstellung in Chicago 1893, Bd. 2, Berlin 1894, S. 969–1029; Stephan WAETZOLD, Ausstellung des höheren Schulwesens und des gesamten Volksschulwesens, in: Amtlicher Bericht über die Weltausstellung in Chicago 1893, Bd. 2, Berlin 1894, S. 951–968.

35 Ders., *Coeducation*, in: Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen 1 (1895), S. 26–36.

36 G. GREBNER, Der Erziehungs-Kongreß in Chicago, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 45 (1893), S. 409f.

37 Ernst SCHLEE, Das öffentliche Schulwesen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, Altona 1894; ders., Die neuesten Bewegungen im Unterrichtswesen von Nord-Amerika, in: Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen 1 (1895), S. 49–53, 124–236.

38 Emil HAUSKNECHT, Amerikanisches Bildungswesen, Berlin 1894.

39 F. SCHMIDHOFER, Schule und Lehrer in Nordamerika. Reiseeindrücke eines deutschen Lehrers auf der Fahrt zur Weltausstellung in Chicago, Znaim 1895.

Für Transferprozesse am ergiebigsten erscheinen dagegen weiterhin diejenigen Berichte, die von Vertretern des technischen Schulwesens verfasst wurden. A. Riedler, Professor an der Königlichen technischen Hochschule in Berlin, publizierte zwei nahezu identische Artikel in den *Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbefleißes* und in der *Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure*, die sich nur bezüglich des Schlussteils unterschieden⁴⁰. Das technische Bildungswesen der Vereinigten Staaten behandelnd, knüpfte Riedler an Weddings Berichte von 1876 an. Inzwischen hatte sich das technische Bildungswesen der USA jedoch weiterentwickelt. Wie die meisten seiner Kollegen besuchte Riedler nicht nur die Ausstellung, sondern bereiste auch ausgiebig den Nordosten und mittleren Westen der USA, um die dortigen Bildungseinrichtungen zu besichtigen. Besonders begeisterte er sich für das Massachusetts Institute of Technology und die Cornell University, welche gegenwärtig die besten Einrichtungen gewesen seien. In seinem wertenden Schlussteil kritisierte Riedler das humanistisch ausgerichtete deutsche Gymnasium scharf. Als auf die Universität und technische Hochschule vorbereitende Anstalten sollten diese deutlich mehr technische Fähigkeiten und weniger alte Sprachen vermitteln. In diesem Sinne sollten nach Ansicht Riedlers die eher praktisch orientierten High Schools der USA als Vorbild dienen.

Heinrich Back, Direktor der Städtischen gewerblichen Fortbildungsschule in Frankfurt a.M., reiste im Auftrag des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe nach Chicago. Er besuchte ebenfalls mehrere technische Lehr- einrichtungen. Der starke Fokus auf praktische Tätigkeiten unterschied seiner Meinung nach das amerikanische vom deutschen Unterrichtswesen. Er forderte die deutschen Behörden auf, massiv in das technische Bildungswesen zu investieren, da Deutschland sonst drohe, im internationalen Wettbewerb zurückzufallen. Als »eigentliches Endergebnis [s]einer Reiseindrücke« rief Back zu einer Reform der Berufsausbildung in Deutschland auf. Die amerikanischen Trade Schools, so Back, zeigten einen Weg, wie man die Krise der nun überkommenen traditionellen Berufsausbildung bei einem Handwerksmeister überwinden könnte⁴¹.

40 A. RIEDLER, Amerikanische technische Lehranstalten, in: Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbefleißes (1893), S. 381–459; ders., Amerikanische technische Lehranstalten, in: Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure 38 (1894), S. 405–409, 507–514, 608–615, 629–636.

41 Heinrich BACK, Der gewerblich-technische Unterricht in Lehranstalten der Nordamerikanischen Union, Frankfurt a.M. 1895.

Ein Bericht von Max Maerker, Professor an der Universität Halle und Vorstand der dortigen landwirtschaftlichen Versuchsstation, behandelte das landwirtschaftliche Unterrichtswesen jenseits des Atlantiks⁴².

Interessanterweise wurden Berichte über die Weltausstellung mit großem Interesse rezensiert. Die *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* berichtete über amerikanische und französische Perspektiven auf die Bildungssektion der *Columbian Exposition*. In seiner Rezension von Waetzoldts Ausstellungsbericht kritisierte der Leipziger Experte für das höhere Mädchenschulwesen Jakob Wychgram beispielsweise die Preußenlastigkeit der deutschen Bildungsausstellung⁴³.

Paris 1900

Die Pariser *Exposition universelle* im Jahre 1900 war mit über 50 Millionen Besuchern die meistbesuchte vor den Weltkriegen. Das Deutsche Reich nahm an dieser Weltausstellung teil, beschickte jedoch nicht die Bildungssektionen. Neben Frankreich präsentierten unter anderem auch die Vereinigten Staaten eine gut vorbereitete Unterrichtsausstellung. Die Zeitschrift *Pädagogische Reform* berichtete recht ausführlich über den internationalen Kongress für Volksschulbildung⁴⁴. Einige deutsche Experten nutzten die Gelegenheit, sich über den aktuellen Stand des Bildungswesens genauer zu informieren.

Einer von ihnen war Alwin Pabst, Direktor der Deutschen Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit in Leipzig. Im Deutschen Verein für Knabenhandarbeit spielte er eine führende Rolle. Ähnlich wie Weigert elf Jahre zuvor forderte Pabst eine Aufnahme handwerklicher Tätigkeiten in den Volksschulunterricht. Alwin Pabst publizierte in den vom Verein herausgegebenen *Blättern für Knabenhandarbeit* einen auch als Sonderdruck überlieferten Artikel über seine Beobachtungen auf der Pariser Weltausstellung⁴⁵. Sein Besuch im Ausstellungspavillon der Stadt Paris mit zahlreichen übersichtlich angeordneten Schülerarbeiten scheint ihn begeistert zu haben. So beschreibt

42 MAX MAERKER, Amerikanische Landwirtschaft und landwirtschaftliches Versuchs- und Unterrichtswesen. Persönliche Wahrnehmungen auf einer gelegentlich der Weltausstellung zu Chicago 1895 unternommenen Reise durch Amerika, Berlin 1895.

43 JAKOB WYCHGRAM, Von der Weltausstellung in Chicago, in: *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* 1 (1896), S. 175f. Vgl. auch ders., Der Amerikaner Monroe über die französische Unterrichtsausstellung in Chicago, in: *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* 1 (1895), S. 72f. Zum Vorwurf der Preußenlastigkeit vgl. Klaus DITTRICH, Die Repräsentationen der deutschen Länder in den Bildungssektionen der Weltausstellungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in: Eckhardt FUCHS/Sylvia KESPER-BIERMANN/Christian RITZI (Hg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 2011, S. 133–155.

44 COYM, Der Schulkongress in Paris, in: *Pädagogische Reform* 24 (1900), S. 297f.

45 ALWIN PABST, Der Handfertigkeitsunterricht auf der Pariser Weltausstellung, Leipzig 1900.

er äußerst ausführlich die Schneid- und Faltübungen mit Karton und Papier. Er war beeindruckt von dem Umstand, dass in Paris 135 Grundschulen mit einer Schulwerkstatt ausgestattet waren, in welcher Holz- und Eisenarbeit durchgeführt werden konnte. Die Fülle und Güte der Ausstellung der *École normale d'Auteuil*, eines Lehrerseminars, erregte, wie er schreibt, sein Staunen. Diese stellte Holzverbindungen, Eisenteilübungen, Dreharbeiten, Eisentreibereien, Modellierarbeiten, Vasen und andere Dinge aus. Pabst trat der in Deutschland verbreiteten Meinung entgegen, dass die Einführung von Handarbeitsunterricht das Niveau der Seminare senke. Das Gegenteil sei der Fall: Die französischen Seminare seien den deutschen in zahlreichen Punkten überlegen. Nicht nur die Pariser Schulen hatten etwas zu bieten. Pabst bekannte, dass die Ausstellung des Unterrichtsministeriums so viel Interessantes bot, »dass man tagelang allein ihrem Studium obliegen könnte«. Zum Schluss stellt Pabst die rhetorische Frage, wo wohl der deutsche Handfertigkeitunterricht inmitten der internationalen Konkurrenz stehe. Dessen Rückstand schien ihm mehr als offenbar. Alwin Pabst forderte deshalb, wie er es ausdrückte, Zielbewusstsein, Klarheit und methodische Durchbildung, um den Handarbeitsunterricht in Deutschland als selbstständiges Unterrichtsfach zu institutionalisieren. In dieser Hinsicht solle man sich ein Beispiel an Frankreich nehmen.

Der Köthener Seminaroberlehrer W. Kahle sowie Jakob Wychgram verfassten kurze Aufsätze, welche jedoch allgemeiner Natur waren und nicht an die programmatische Ausrichtung Pabsts anschlossen. Kahle fällt ein positives Urteil über das französische Schulwesen. In einigen Aspekten sei Deutschland noch führend, in anderen bereits Frankreich. Deutschland habe nicht mehr das Privilegium, das Land der Schulen *par excellence* zu sein⁴⁶.

Während sich diese Autoren vornehmlich mit dem niederen Schulwesen beschäftigten, stieß auch das Hochschulwesen auf Interesse. Der Göttinger Nationalökonom Wilhelm Lexis, der aus Anlass der Weltausstellungen von Chicago und St. Louis umfangreiche Sammelbände zu den deutschen Universitäten herausgab, nutzte eine Reise zur Pariser *Exposition universelle* von 1900, um sich vor Ort über das französische Hochschulwesen zu informieren⁴⁷. In der Einleitung kündigt Lexis an, eine objektive Darstellung anzustreben und auf Wertungen zu verzichten. Daran hielt er sich auch tatsächlich, so dass sein Buch präzise den Zustand des französischen Hochschulwesens nach der Reform von 1896 wiedergibt. In diesem Jahr wurden die unabhängig voneinander existierenden administrativen Fakultäten

46 W. KAHLE, Ein Gang durch die pädagogische Abteilung der Pariser Weltausstellung, in: *Neue Bahnen* 12 (1901), S. 177–186, 238–246; Jacob WYCHGRAM, Frankreich. Von der Weltausstellung, in: *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* 6 (1901), S. 222–228.

47 Wilhelm LEXIS, Die neuen französischen Universitäten. Denkschrift aus Anlass der Pariser Weltausstellung von 1900, München 1901.

zu Universitäten verbunden. Leider gibt der Bericht aber keinen Aufschluss über die Einschätzung dieser Reformen seitens eines führenden Fachmannes des Deutschen Reiches.

St. Louis 1904

Die Bildungssektion der *Louisiana Purchase Exposition* 1904 in St. Louis erinnerte an den Anschluss Louisianas an die amerikanische Union. Bildung zählte hier zu einem der Leitthemen der Ausstellung. Sie wurde vom preußischen Kultusministerium in ähnlicher Weise wie die Chicagoer Ausstellung besichtigt. Die von den preußischen Organisatoren verfassten offiziellen Abschlussberichte waren wiederum lobende Beschreibungen der eigenen Leistungen⁴⁸.

Elisabeth Fischer, Lehrerin in Halle a.d. Saale und Mitglied der internationalen Jury für Volksschulbildung in St. Louis, berichtete für die Zeitschrift *Die Lehrerin in Schule und Haus* recht eingehend über die Bildungssektion⁴⁹. Otto Heller publizierte einen entsprechenden Artikel in den *Pädagogischen Monatsheften*⁵⁰. Spezieller war da bereits Paul Reiffs Bericht über den Unterricht in modernen Sprachen in der deutschen Unterrichtsausstellung, welcher in der gleichen Zeitschrift publiziert wurde⁵¹.

In eine völlig andere Richtung ging hingegen der Abschlussband einer Kommission, die vom preußischen Handelsministerium nach St. Louis entsandt wurde, um sich über das gewerbliche Unterrichtswesen der USA zu informieren⁵². Die Kommissare – es handelte sich vornehmlich um Direktoren gewerblicher Schulen und Gewerberäte – besichtigten ebenso zahlreiche Bildungs- und Industrieeinrichtungen im Nordosten und mittleren Westen

48 [Leopold] BAHLEN, Höheres und niederes Unterrichtswesen, in: Amtlicher Bericht über die Weltausstellung in Saint Louis 1904. Erstattet vom Reichskommissar, Teil 2, Berlin 1906, S. 109–128; ders., Die Schulausstellung der übrigen Staaten, in: Ebd., S. 129–169; LINDECK, Wissenschaftliche Instrumente, in: Ebd., S. 35–68; [Wilhelm] WALDEYER, Allgemeine Beschreibung der Ausstellung, in: Ebd., S. 7–13; ders., Ehrenhof, Universitäten und andere wissenschaftliche Anstalten, in: Ebd., S. 14–18; ders., Medizin, in: Ebd., S. 19–26; WASSERMANN, Die Beteiligung der außerdeutschen Länder auf medizinischen und damit zusammenhängenden Gebieten, in: Ebd., S. 27–34; O. ZWINGENBERGER, Chemie, in: Ebd., S. 69–108.

49 Elisabeth FISCHER, Weltausstellungsbilder aus St. Louis, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 20 (1903/04), S. 1369–1374, 1394–1398; 21 (1904/05), H. 1, S. 7–20, 70–77, 94–101, 178–187, 205–213.

50 Otto HELLER, Ein Rückblick auf die Unterrichtsabteilung der St. Louiser Weltausstellung, in: *Pädagogische Monatshefte* 6 (1905), S. 2–9.

51 Paul REIFF, Der Unterricht in den modernen Sprachen auf der deutschen Erziehungsabteilung der Weltausstellung, in: Ebd., S. 41–50.

52 Reiseberichte über Nord-Amerika. Erstattet von Kommissaren des Königlich Preußischen Ministers für Handel und Gewerbe, Berlin 1906.

des Landes. Einige von ihnen wirkten in der internationalen Jury der Weltausstellung mit. Die Berichte sind mehrheitlich auf einem hohen Niveau und lassen einen deutlichen Enthusiasmus zugunsten der praktischen Ausrichtung amerikanischer Schulen erkennen. Einer der Kommissare, der Düsseldorfer Stadtschulinspektor und Leiter der dortigen Fortbildungsschule Franz Kuypers, veröffentlichte seinen erweiterten Bericht später auch als Monografie⁵³. Eine niederösterreichische Kommission unter der Leitung von Heinrich Leobner war an ähnlichen Fragestellungen interessiert⁵⁴.

Im Jahre 1904 schickte der Deutsche Verein für Knabenhandarbeit Alwin Pabst zur Weltausstellung nach St. Louis. Der Verein begründete dies damit, dass

die Stellung des Handarbeitsunterrichts im Erziehungswesen gerade in Amerika zu einer ganz außerordentlichen Entwicklung desselben geführt hat, deren Beobachtung für uns im Hinblick auf unsere deutsche Erziehung von besonderer Bedeutung zu werden verspricht⁵⁵.

Alwin Pabst hielt sich nicht nur auf der Weltausstellung auf. Er bereiste die Vereinigten Staaten ausgiebig und besichtigte dabei zahlreiche Bildungseinrichtungen. Er besuchte Volksschulen, High Schools und Lehrerseminare in New York, Chicago, Philadelphia, Providence, Boston und anderen Städten. In St. Louis traf Pabst den Pionier der Manual Training High Schools, Calvin M. Woodward, welcher ihn durch seine Anstalt führte. Folgende Schlussfolgerungen zog Pabst über den Handfertigkeitsunterricht in den USA in seinem Reisebericht: Erstens habe der praktisch-technische Unterricht immense Fortschritte gemacht; man gehe dazu über, den praktischen Schulen die gleichen Berechtigungen zu erteilen wie den klassischen. Zweitens seien Methoden und Systeme des Handfertigkeitsunterrichts sehr vielfältig. Drittens werde die Lehrerausbildung für die unteren Stufen von den Seminaren übernommen, für die höheren Stufen sei eine Fachausbildung gefordert. Viertens werde die Bedeutung des praktisch-technischen Unterrichts von allen Kreisen der Bevölkerung anerkannt. Daraus folge, fünftens, dass die finanzielle Ausstattung dieses Unterrichtstyps verglichen mit der deutschen Situation »geradezu glänzend« sei⁵⁶. Über die hier zitierte monografische Broschüre hinaus veröffentlichte Pabst nach seiner Rückkehr nach Leipzig eine beein-

53 Franz KUYPERS, Volksschule und Lehrerbildung der Vereinigten Staaten in ihren hervortretenden Zügen, Leipzig 1907.

54 Heinrich LOEBNER, Die Grundzüge des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Eine pädagogisch-didaktische Studie, Wien u.a. 1907.

55 Nachrichten, in: Blätter für Knabenhandarbeit 18 (1904), S. 63.

56 Ders., Beobachtungen über den elementaren praktisch-technischen Unterricht in amerikanischen Schulen und auf der Unterrichtsausstellung in St. Louis, Leipzig 1907.

druckende Anzahl von Artikeln in pädagogischen Fachzeitschriften, welche auf verschiedene Aspekte seiner Amerikareise Bezug nahmen⁵⁷. Auch in seinem Buch *Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung* ist die Referenz auf die USA beständig präsent⁵⁸. Diese rege Publikationstätigkeit ist ein weiteres Indiz für die Vorbildfunktion, die die Vereinigten Staaten für die Verfechter des Handfertigkeitsunterrichts in Deutschland einnahmen. Ähnlich wie in den USA forderte Pabst beispielsweise eine Abkehr vom »Buchunterricht« und eine Hinwendung zum »Wirklichkeitsunterricht«. Alwin Pabst reiste zu den Weltausstellungen, um an den neuesten Entwicklungsstand bezüglich des Handfertigkeitsunterrichts anzuknüpfen. Dies war nötig, da dieser Unterrichtstyp – wie Pabst kritisierte – in Deutschland rückständig war und von den Unterrichtsverwaltungen vernachlässigt wurde. Mögliche Transfers aus den USA zeigten für den Leipziger Pädagogen Verbesserungsmöglichkeiten auf. Ludwig Pallat, ein Spezialist für Zeichenunterricht, welcher vom preußischen Kultusministerium entsandt wurde, hatte ähnliche Interessen wie Pabst⁵⁹.

Zusammenfassung

An der Berichterstattung deutscher Akteure über die Bildungssektionen der Weltausstellungen und ihren inhaltlichen Schwerpunktsetzungen lassen sich verschiedene Tendenzen ablesen. Von entscheidender Bedeutung war die Rolle der Akteure selbst. Zum einen haben wir es mit leicht subversiven, im

57 Ders., Der praktisch-technische Unterricht in den Schulen der Vereinigten Staaten von Nordamerika. Nach einem Vortrage gehalten im Verein der Industriellen des Regierungsbezirks Köln am 5. März 1906, Köln 1906; ders., Künstlerische Erziehung und technischer Unterricht in amerikanischen Schulen, in: *Kind und Kunst* 1 (1905), S. 249–256; ders., Wirklichkeitsunterricht, in: *Neue Bahnen* 17 (1905/06), S. 41–45; ders., Amerikanische Lehrerbildungsanstalten, in: *Pädagogische Blätter* 34 (1905), S. 65–70; ders., Die Volkserziehung in Nordamerika, in: *Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen* 17 (1905), S. 74f.; 18 (1906), S. 7–9; ders., Der praktisch-technische Unterricht in amerikanischen Schulen und dessen Zusammenhang mit dem Kulturzustande, in: *Umschau* 9 (1905), S. 441–446; ders., Amerikanische Schulen. Reiseskizzen. I. Eine Volksschule in New York, in: *Der Saemann* 1 (1905), S. 83–88; ders., Amerikanische Schulen. Reiseskizzen. II. »Manual Training High Schools«, in: *Der Saemann* 2 (1906), S. 265–271; ders., Amerikanische Schulen. Reiseskizzen III, in: *Der Saemann* 4 (1908), S. 112–116; ders., Schule und Erziehung in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, in: *Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht* 2 (1906), S. 317–350; ders., Amerikanische Erziehungsschulen, in: *Die Deutsche Schule* 9 (1905), S. 33–40; ders., Gesundheitspflege in deutschen und ausländischen Schulen. Auf Grund einiger Beobachtungen, in: *Die Deutsche Schule* 10 (1906), S. 65–81; ders., Amerikanische Schulen. Reiseskizzen. 3. Das »Pratt Institute« in Brooklyn (New York), in: *Die Deutsche Schule* 11 (1907), S. 634–637; ders., Beobachtungen und Bemerkungen über die Koedukation in amerikanischen Schulen, in: *Die deutsche Schule* 12 (1908), S. 15–20.

58 Ders., *Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung*, Leipzig 1907.

59 Ludwig PALLAT, Schule und Kunst in Amerika, in: *Der Saemann* 1 (1905), S. 357–366, 397–408.

nationalen Diskurs marginalisierten und reformorientierten Experten zu tun. Diese gehörten nicht selten religiösen Minderheiten an. Zum anderen organisierten die Kultusministerien selbst Kommissionen, welche aus Anlass der Expositionen das ausländische Schulwesen studieren sollten. Die Weltausstellungen waren stets nur ein Aspekt der Kommissionen. Genauso wichtig waren der Besuch von Bildungseinrichtungen des Gastlandes und der direkte Kontakt mit Pädagogen.

Die Berichte lassen sich in drei Gruppen einteilen: Erstens waren dies die offiziellen Abschlussberichte der Organisatoren, welche vor allem das eigene Abschneiden reflektierten. Zweitens gab es Überblicksartikel, die ein schlüssiges Gesamtbild der Bildungssektion einer Ausstellung vermitteln wollten. Drittens haben wir es mit Berichten zu tun, welche auf in Deutschland geführte Debatten Bezug nahmen und die Weltausstellungen als Anlass sahen, im Ausland nach Anregungen, Exempeln und Vergleichbarem Ausschau zu halten.

Die letztere Art von Berichterstattung ist in besonderem Maße für Fragen des Kulturtransfers im Bildungssektor von Interesse. Zusammengefasst lassen sich in dieser Gruppe zwei hauptsächliche Themenbereiche ausmachen. Zum einen betraf dies die Schulhygiene, welche von Hermann Cohn hauptsächlich in den 1870er Jahren behandelt wurde. Zum anderen stießen Aspekte technischer Bildung auf großes Interesse deutscher Weltausstellungsbesucher. Diese Begeisterung ließ sich schon 1873 beobachten, erreicht jedoch auf den Ausstellungen um die Jahrhundertwende ihren Höhepunkt. Hier zeigte sich ein ausgeprägtes Interesse deutscher Akteure an amerikanischer – zu einem geringeren Teil auch französischer – Pädagogik. Die Berichterstattung betraf die Grundschule, in welcher Maximilian Weigert und Alwin Pabst die Knabenhandarbeit einführen wollten. Sie betraf auch die Berufsschule, deren Etablierung Heinrich Back anregte. Ganz besonders ging es jedoch um höhere und Hochschulbildung, wie dies A. Riedler und die Kommissare des preußischen Handelsministeriums veranschaulichten. Die Reisen deutscher Pädagogen zu Weltausstellungen bereiteten die Reformpädagogik vor, welche in der Zwischenkriegszeit den pädagogischen Diskurs bestimmen sollte.

Der deutsche Fall kontrastiert in erstaunlichem Maße mit dem Verhalten französischer und japanischer und zum Teil amerikanischer Akteure im gleichen Zeitraum. Französische und japanische Akteure nutzten in den 1870er Jahren Weltausstellungen intensiv, um ihre Grundschulsysteme aufzubauen, was sich in einer großen Anzahl im Rahmen der Weltausstellungen verfasster Berichte widerspiegelt⁶⁰. Sie orientierten sich dabei vor allem an ameri-

60 Klaus DITTRICH, Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs. Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert, in: Wolfgang GIPPERT/Petra GÖTTE

kanischen Vorbildern und knüpften mit dortigen Kollegen intensive soziale Kontakte. Der bereits hohe Grad der Institutionalisierung des Grundschulwesens in den deutschen Ländern – verbunden mit einem latenten Chauvinismus – mag für das relative Desinteresse deutscher Akteure ausschlaggebend gewesen sein.

Weitere Forschungen werden versuchen müssen, die erwähnten Berichte in ihren Entstehungskontexten zu verorten und den Intentionen ihrer Autoren nachzugehen. Auf diese Weise wird man Kulturtransfers im Bildungsbereich präzise nachzeichnen können.

u.a. (Hg.), *Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven*, Bielefeld 2008, S. 161–179; ders., *La modernisation du système éducatif à travers les Expositions universelles, 1873–1904*, in: Noriko BERLINGUER-KONO/Bernard THOMANN (Hg.), *Japon pluriel 8. La modernité japonaise en perspective. Actes du huitième colloque de la Société française des études japonaises*, Arles 2011, S. 347–356.

Francesco Marin

Lehrer oder Forscher?

Die Debatte um die Ausbildung der Gymnasiallehrer in
Italien 1859–1915 im Spiegel des »deutschen Modells«

1870 begab sich der junge Lehrer Placido Cerri auf Anweisung des Bildungsministeriums von seiner Heimatstadt Turin nach Sizilien. Im bergigen Hinterland, mehr als 50 Kilometer von der Kreisstadt Girgenti – heute Agrigento – entfernt, die nur in einer mehrstündigen Fahrt über unwegsame Straßen zu erreichen war, trat Cerri seinen Dienst am Gymnasium von Bivona an. Seine Erfahrungen in der sizilianischen Kleinstadt, in der er schwer erkrankte, fasste Cerri in einem schnell zur Berühmtheit gelangten Büchlein unter dem Titel *Leidensweg eines Gymnasiallehrers* zusammen¹. Doch schon vor seinem unglücklichen Aufenthalt in Süditalien war der gelehrte junge Mann kein unbeschriebenes Blatt, denn er zählte zur verhältnismäßig überschaubaren Schar von Studenten, die in der Hoffnung auf eine spätere akademische Stelle ihre Studien in Deutschland vertieften. Cerri hatte sich 1869 von seinem damaligen Schuldienst in Cagliari beurlauben lassen und anschließend in Leipzig auf eigene Kosten immatrikuliert, nachdem er vom italienischen Bildungsministerium ermunternde Worte, allerdings keine finanzielle Unterstützung erhalten hatte².

Die Geschichte von Cerri ist paradigmatisch für das, was die italienischen Bildungspolitiker mit der Entsendung von Nachwuchswissenschaftlern und möglicherweise angehenden Lehrern ins Ausland verfolgten: Einen Multiplikatoreffekt für das italienische Schul- und Hochschulwesen, der von einer optimistischen, mitunter naiven Vorstellung eines sich quasi von sich aus ergebenden Transfers getragen war. Sie wirft auch die Frage auf, was der intendierte Mehrwert des Transfers von Modellen und Methodendiskursen für das italienische Schulwesen sein sollte. Es werden im Folgenden einige Momente der jahrzehntelangen Debatte über das Thema eines »deutschen Modells« vorgestellt. In ihr überschritten und überlagerten sich unterschiedliche Diskurse an der Schnittstelle von Schule und Universität, deren Träger

1 *Le tribolazioni di un insegnante di ginnasio*. Das Buch wurde in mehreren Folgen als Beilage der Florentiner Tageszeitung »La Nazione« von Alessandro D’Ancona, Cerris Mentor, 1873 abgedruckt. Vgl. den Neudruck Florenz 1988.

2 Archivio Centrale dello Stato, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione (im Folgenden ACS, MPI), Personale 1860–1880, b. 565.

Bildungspolitiker, Akademiker, Lehrer und Vertreter der gelehrten Öffentlichkeit waren. Ähnlich wie bei der Debatte um das »deutsche Hochschulmodell« lässt die Bezugnahme auf ein fremdes Vorbild die Konturen und die Schwerpunkte der Diskussion in einem besonderen Licht erscheinen.

Mit dem kurz nach der Gründung des Nationalstaates ins Leben gerufenen Stipendiatenprogramm versuchten die italienischen Bildungspolitiker, den wissenschaftlichen Rückstand gegenüber dem restlichen Europa aufzuholen und Schulen und Universitäten mit zeitgemäß ausgebildetem Personal zu versorgen. Die ersten Bestandsaufnahmen an Schulen und Universitäten in den frühen 1860er Jahren hatten nämlich ein sehr heterogenes Bild erbracht, sowohl was die gesetzlichen Rahmenbedingungen als auch was die Qualität des Lehrpersonals betraf³. Leitbild für die Erneuerung des Hochschulbereichs war das deutsche Universitätsmodell, das dem französischen vorgezogen wurde. Im Zuge der Neuorientierung der italienischen Außenpolitik in der zweiten Hälfte der 1860er Jahre und der allmählichen Abwendung vom französischen Verbündeten gewann die »deutsche Wissenschaft«, seit Jahrzehnten ohnehin schon auf dem Vormarsch, zunehmend an Attraktivität⁴. Dem hohen Beliebtheitsgrad entsprechend, den die »deutsche Wissenschaft« in den bildungspolitischen Kreisen in Italien genoss, orientierten sich auch die Preisträger der staatlichen und privaten Stipendien in der Auswahl ihrer Studienplätze in der Regel nach Deutschland. Drei Viertel der Stipendiaten im untersuchten Zeitraum besuchten eine deutsche Universität⁵.

Eng verbunden mit der Frage des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Hochschulen war die der Ausbildung der Gymnasiallehrer. Hier zeigte sich allerdings das aus Frankreich importierte Modell der *Scuola Normale* noch widerstandsfähig gegenüber dem deutschen Beispiel. Die 1810 in Pisa gegründete, vom Königreich Italien übernommene *Scuola Normale* sollte nach den Vorstellungen der Bildungspolitiker die einzige Ausbildungsstätte für angehende Gymnasiallehrer sein⁶. Damit setzte sich Bildungsminister

3 Marino RAICICH, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa 1981; Luisa MONTEVECCHI/Marino RAICICH (Hg.), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872–1875)*, Rom 1995; Simonetta POLENGHI, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848–1876)*, Brescia 1993, S. 91–126.

4 Zum Wandel in der italienischen Wahrnehmung vgl. Federico CHABOD, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Rom/Bari 1990 (1951), S. 3–177, sowie Paolo VIOLA/Michele BATTINI, *La Francia vista dall'Italia: appunti per una discussione*, in: Agostino GIOVAGNOLI/Giorgio DEL ZANNA (Hg.), *Il mondo visto dall'Italia*, Mailand 2004, S. 71–83.

5 Ariane DRÖSCHER, *Die Auslandsstipendien der italienischen Regierung (1861–1894)*, in: AISIG 18 (1992), S. 545–569. Zu den Stipendiaten in den Rechts- und Geisteswissenschaften mit deutscher Ausbildung vgl. Francesco MARIN, *Die »deutsche Minerva« in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861–1923*, Köln 2010, Tab. 1, S. 370–375.

6 Dazu grundlegend Marino BERENGO, *La rifondazione della Scuola Normale nell'età della Destra*, in: Ders., *Cultura e istituzioni nell'Ottocento italiano*, hg. v. Roberto PERTICI, Bologna 2004, S. 149–176.

Carlo Matteucci bei seiner Amtsübernahme 1862 gegen die Ideen seines Vorgängers Francesco De Sanctis durch. Dieser hatte die Ausbildung der Lehrer an Seminaren präferiert, die nach deutschem Vorbild an den Universitäten angesiedelt sein sollten. Doch schon nach wenigen Jahren trat an der Eliteschule der Nation, die in ihre beiden Zweige der Geistes- und Naturwissenschaften nur wenige Dutzende sorgfältig ausgewählte Studenten im Jahr aufnahm, der Aspekt der Lehrerausbildung in den Hintergrund, und die *Normale* wurde zu einer reinen Forschungsuniversität und renommierten Kaderschmiede⁷.

Doch damit war die Frage nach der richtigen Ausbildung der Lehrer nicht gelöst. Denn selbst wenn die Defizite *in philologicis* – um die es im Folgenden schwerpunktmäßig geht – aufgehoben werden konnten und der Anschluss an die zeitgemäße, sprich deutsche Wissenschaft allmählich erreicht wurde, war die pädagogische Vorbereitung der Lehrer noch unzureichend. Ausgerechnet die mit dem neuesten Stand der Wissenschaft vertrauten *Normalisti* stießen bei ihrem beruflichen Einstieg an den Gymnasien, nach wie vor der häufigste Arbeitsplatz, oft auf Kritik durch die Schulinspektoren⁸. Die in den 1860er und 1870er Jahren gegründeten, an einigen wenigen Hochschulen angesiedelten *Scuole Normali Superiori* bzw. *Scuole di Magistero* hätten die Nachfrage nach besser ausgebildeten Lehrern befriedigen sollen, sie waren ihren Aufgaben jedoch keineswegs gewachsen, denn sie verfehlten weiterhin ihre pädagogischen Ziele.

Es verwundert daher nicht, dass zwischen 1865 und 1875 mindestens vier offizielle bzw. halboffizielle Missionen nach Deutschland entsandt wurden mit dem Ziel, das deutsche Gymnasium, und damit die Auswahl der Lehrer, vor Ort unter die Lupe zu nehmen. Bei aller Fokussierung der Debatte um das »deutsche Modell« auf das Thema der Universität hatte nämlich der Gedanke Einzug gehalten, dass der Schlüssel zu einer erfolgreichen Reform der Hochschulen doch in der besseren Strukturierung der Gymnasien zu suchen sei, wie es auch von deutscher Seite suggeriert wurde⁹.

Die Lösungen, die von deutscher Seite nahegelegt wurden, nahmen mitunter die Form eines direkten Exports von Personen – im damaligen Sprachgebrauch einer »Verpflanzung« – an. Dem Direktor der *Scuola Normale* Pasquale Villari, der 1865 zweimal deutsche Schulen besuchte, empfahl

7 Ebd., S. 156–158.

8 Vgl. Adolfo SCOTTO DI LUZIO, *Il liceo classico*, Bologna 1999, S. 46f., sowie MONTEVECCHI/RAICICH, *L'inchiesta Scialoja* (wie Anm. 3), S. 50.

9 Mancher Gesprächspartner des 1871 mit einer Erkundungsmission beauftragten Professors Luigi Ferri äußerte sich tatsächlich verwundert über die Tatsache, dass sich die Italiener »so viel mit den Universitäten und so wenig mit den Gymnasien« beschäftigten. LUIGI FERRI, *L'istruzione secondaria in Prussia e i libri di testo. Ricordi di un viaggio recente*, in: *Nuova Antologia* 20 (Juli 1872), S. 602–638, hier S. 637f.

»einer der renommiertesten Geschichtspromotoren« schlicht den Import deutscher Lehrkräfte. Da man »mit 19 oder 20 Jahren die Ausbildung eines jungen Mannes nicht mehr korrigieren [kann]«, solle sich Italien zu einer radikalen Reform der Sekundarstufe entscheiden: »Berufen Sie deutsche Lehrer an Ihre Gymnasien, Sie werden dann gute Ergebnisse sehen«¹⁰. Die Idee der italienischen Schule als Absatzmarkt für deutsche Gymnasiallehrer entwickelte 1868 auch der Jenaer Orientalist Johann Gustav Stickel in einem Brief an seinen Kollegen Conestabile¹¹. Ausgefeilter, da er eine besondere Variante des Transfers anregte, war der Vorschlag des Gymnasiallehrers Giuseppe Riccardi, in Italien einige Gymnasien mit deutschem Personal zu besetzen. Deren Absolventen sollten nach Vollendung ihrer Lehrjahre an einer deutschen Universität die tragende Säule der Philologielehrer an Hochschulen und *Scuole Normali*, den ab 1865 an einigen Universitäten gegründeten Lehrerausbildungsstätten, werden. Das übergeordnete Ziel war demnach die Gründung einer »eigenen nationalen Schule, damit wir bei den Ausländern nicht länger betteln müssen«¹². Auch Theodor Mommsen, ein in Italien besonders geschätzter Ratgeber, warb für die Errichtung deutscher Gymnasien und die Anstellung deutscher Lehrkräfte, die er bei Bedarf hätte vermitteln können¹³.

Diese Vorschläge stießen bei italienischen Bildungspolitikern auf ein geteiltes Echo, wie es in der Auseinandersetzung mit dem deutschen Modell oft der Fall war. Der Pisaner Villari vermerkte, dass das Interesse an der Philologie in Italien viel weniger ausgeprägt sei als in Deutschland, was sich an den Immatrikulationszahlen an der philosophischen Fakultät ablesen lasse und gegen eine einfache »Verpflanzung« spreche; abgesehen davon wurden junge Akademiker mit deutschem Bildungshintergrund mit dem Verdacht konfrontiert, sie würden aus Deutschland »nicht nur ohne Gewinn, sondern geradezu mit verdorbenem Kopf zurückkommen«¹⁴. Bei aller Bewunderung für die deutschen Gymnasien hielt sich Villari von der unreflektierten Begeisterung vieler Zeitgenossen fern, deren Aktivismus er der »jugendli-

10 Pasquale VILLARI, *L'istruzione secondaria in Germania ed in Italia*, in: *Scritti pedagogici*, Turin 1868, S. 315–372, hier S. 358.

11 Giancarlo CONESTABILE/J. G. STICKEL, *Sull'insegnamento classico in Germania e sovra una scuola d'arte in Weimar*, in: *Nuova Antologia* 10 (März 1869), S. 608–636, hier S. 636.

12 Der Vorschlag Riccardis wurde mit dem Titel »Delle scuole classiche in Germania« im *Giornale del Museo d'istruzione e d'educazione* veröffentlicht (Jg. I, Nr. 2 [15.12.1875], S. 55–61; das Zitat S. 60f.). Zu den »*Scuole Normali*« vgl. MONTEVECCHI/RAICICH, *L'inchiesta Scialoja* (wie Anm. 3), S. 49f.

13 Nach der Darstellung Conestables, der Mommsen in Berlin besucht hatte; vgl. CONESTABILE/STICKEL, *Sull'insegnamento classico in Germania* (wie Anm. 11), S. 617.

14 Pasquale VILLARI, *L'istruzione secondaria*, S. 368. Ähnliche Bedenken äußerte der Bildungsexperte Ruggero Bonghi, selber Bildungsminister 1874–1876, vgl. *Istruzione superiore*, in: *Studi e discorsi intorno alla pubblica istruzione*, Florenz 1937, S. 165–186, hier S. 169 (der Text stammt aus dem Jahr 1883).

chen Unerfahrenheit einer Nation« zuschrieb, die »reformieren und mit Voll-dampf Gesetze erlassen« wollte¹⁵. Luigi Ferri, Professor der Philosophie in Florenz und Rom, der 1871 mit Fördermitteln des Bildungsministeriums verschiedene Seminare in München, Leipzig und Berlin besuchte¹⁶, wollte die Frage klären, ob »die sogenannten Seminare Gelehrte oder Lehrer oder doch noch beide heranziehen«. Er lobte zwar die frühe Festlegung unterschiedlicher Studiengänge für Lehrer und Nachwuchsforscher, hielt jedoch, was Italien betraf, die Einführung wissenschaftlicher Seminare für prioritär¹⁷. Interessanterweise zog er dabei eine Parallele zur französischen *Ecole Normale*, deren Schüler er gewesen war: Die *normaliens* »sollen in drei Jahren sowohl Gelehrte als auch Lehrer werden« – eine in so kurzer Zeit nicht zu bewältigende Aufgabe –, während »in Deutschland die beiden Ziele der Wissenschaft und der Anwendung derselben in der Sekundarstufe früh und mit besserem Erfolg unterschieden und getrennt« würden¹⁸.

Aufschlussreich für den Ton der Debatte in dieser ersten Phase ist die Anhörung des Linguisten Graziadio Isaia Ascoli vor dem Untersuchungsausschuss über die Sekundarstufe im Jahr 1873. Ascoli genoss nicht nur ein hohes wissenschaftliches Ansehen, er verfügte auch als Mitglied mehrerer Ministerialausschüsse und Professor an einer der wenigen Hochschulen, denen eine Lehrerausbildungsanstalt angeschlossen war, über praxisnahe Kenntnisse in Sachen Lehrerausbildung¹⁹. In seiner Darstellung wird nochmals sichtbar, wie eng Gymnasial- und Lehrerausbildung aufeinander bezogen waren: Während die Lehrerseminare in Deutschland an die von den Gymnasien optimal geleistete Vorarbeit anknüpfen und in gewisser Weise die Gymnasialstudien fortsetzen könnten, müssten die Bildungslücken der italienischen Lehramtskandidaten erst ausgefüllt werden, bevor die eigentliche Ausbildung zum Lehrerberuf anfangen könne. Insofern sei »die Aufgabe unserer scuole normali superiori viel wichtiger und schwieriger als die der deutschen Seminare«²⁰. Auf die Frage, ob die Lehrerbildungsanstalten weiterhin an die Hochschulen angeschlossen bleiben oder doch lieber von diesen losgelöst werden sollten, plädierte Ascoli für die Trennung von philosophi-

15 Pasquale VILLARI, *La scuola e la questione sociale in Italia*, in: *Nuova Antologia* 21 (November 1872), S. 477–512, hier S. 484f.

16 Zur Vorbereitung der Reise vgl. die Personalakte Ferris in ACS, MPI, Personale 1860–1880, b. 851.

17 Luigi FERRI, *Insegnamento pedagogico superiore in Germania, in Francia, nel Belgio e in Italia. Studio comparato*, in: *Studi di legislazione scolastica comparata raccolti e pubblicati per cura del Ministero d'istruzione pubblica*, Florenz 1875, S. 285–360, hier S. 339.

18 Ebd., S. 330.

19 Der nach seinem Initiator benannte »Ausschuss Scialoja« tagte im November 1873 in Mailand, wo Ascoli an der dortigen *Accademia scientifico-letteraria* lehrte. Das Protokoll der Sitzung ist abgedruckt in: MONTEVECCHI/RAICICH, *L'inchiesta Scialoja* (wie Anm. 3), S. 389–400.

20 Ebd., S. 394.

scher Fakultät und *Scuola Normale*. Er betonte dabei, wie abwegig der Verweis auf die Interaktion der beiden Formen im deutschen System sei, sofern man dabei von Fakultät und Seminar spreche – gemeint waren hier wohl die Seminare im Rahmen der philosophischen Fakultäten²¹.

Eine Lösung, die sich den Bildungspolitikern in der Umbruchphase nach der Einigung anbot, war die Übernahme des an der ehemaligen österreichischen Universität Padua praktizierten Modells. Das dortige historisch-philologische Seminar, ein Unikat in der italienischen Hochschullandschaft, bot bis 1874 einen zweigleisigen, jedoch integrierten Studiengang für Lehramtskandidaten und zukünftige Forscher an und war allgemein geschätzt²². Doch diese Option, derzufolge die Befähigung zum Lehramt und der akademische Titel voneinander abgekoppelt waren, wurde im Zuge der Anpassung der Verhältnisse Paduas an die italienische Hochschulgesetzgebung schließlich verworfen.

Im Einklang mit der Aufholphase der italienischen Wissenschaft nach der Gründung des Nationalstaates lag der Schwerpunkt der Debatte eher auf dem wissenschaftlichen als auf dem propädeutischen Charakter der deutschen Seminare. Dies änderte sich erst mit dem Anstieg der Immatrikulationen an der *Facoltà di Lettere e Filosofia* Ende des Jahrhunderts, als der Lehrerberuf langsam an Attraktivität gewann²³, und mit dem zunehmenden Interesse an Fragen der praktischen Pädagogik. Erprobte Lehrmethoden und neue Erkenntnisse aus der experimentellen Psychologie machten für Luigi Credaro, einen ehrgeizigen Lehrer aus Pavia, der sich dank der Unterstützung eines privaten Förderers im Sommersemester 1887 in Leipzig immatrikulierte, die dortigen Seminare attraktiv²⁴. Entgegen den Anweisungen für seinen Studienaufenthalt wandte sich Credaro, der seine berufliche Zukunft zunächst im Schuldienst sah, von der Geschichte der Philosophie ab und widmete sich fast ausschließlich den pädagogischen Fächern. Durch eine Fülle von Publikationen machte er das italienische Fachpublikum mit den neuesten pädagogischen Ansätzen vertraut, ja er warb für die Runderneuerung der angestaubten *Scuole di Magistero* im Lichte des deutschen Vorbildes.

21 Ebd., S. 398. Die Frage kam von Ruggero Bonghi.

22 Vgl. das Protokoll des Untersuchungsausschusses in Padua 1874: Ebd., S. 421–438. Zu der Besonderheit des Paduanischen Modells und seiner stufenweisen Integration in das italienische Hochschulsystem vgl. Alessandra MAGRO, *La parificazione dell'Università di Padova dopo l'Unità (1866) e la sua facoltà di Giurisprudenza (1866–1880)*, in: *Annali di storia delle università italiane* 3 (1999), S. 143–169.

23 Di LUZIO, *Il liceo classico* (wie Anm. 8), S. 137f.

24 Zu Credaro vgl. den Eintrag in: DBI 30 (1984), S. 583–587 sowie Patrizia GUARNIERI, Luigi Credaro e Carlo Cantoni attraverso il carteggio inedito (1883–1887), in: *Annali dell'Istituto di Filosofia (Università di Firenze)* 1 (1979), S. 321–358; dies., *Lettere di Luigi Credaro a Carlo Cantoni (1883–1900)*, in: GCFI, serie V, Bd. 1 (1980), H. 49, S. 141–166; dies., Luigi Credaro. *Lo studioso e il politico*, Sondrio 1979. Das Stipendium wurde ihm von seinem ehemaligen Internat, dem Collegio Ghislieri, gewährt.

Der Wissenstransfer gestaltete sich bei Credaro sowie bei seinem Nachfolger in Leipzig, dem ebenfalls aus der neokantianischen Schule in Pavia kommenden, aber weit weniger brillanten Lehrer Alfredo Piazzì, in der Form der Berichterstattung an den gemeinsamen Mentor Carlo Cantoni, der die weiterführenden Studien seiner Schüler entscheidend steuerte²⁵, und an die italienische Öffentlichkeit. Beide teilten die Auffassung, dass der Kapitalfehler der italienischen Lehrerausbildung der mangelnde Praxisbezug sei. Den *Scuole di Magistero* fehle »die Erfahrung, d.h. die Anwesenheit einer Klasse«, so dass man die dort veranstalteten Übungen mit »Manövern gegen einen eingebildeten Feind« vergleichen könne²⁶. Erst der Kontakt mit einer realen Schulklasse nach dem deutschen Muster der »Hospitation« ermögliche den Erwerb einer didaktischen Methodologie, die die Lehranstalten in der Heimat mit ihrem Schwerpunkt auf der Philosophie und auf theoretischen Fragen nicht zu vermitteln vermöchten²⁷. In der Überzeugung, dass er »in einem Semester an den pädagogischen Seminaren in Leipzig mehr als in vier Jahren Lehrpraxis am Gymnasium in Italien« gelernt hatte, entwarf Credaro ein detailliertes Umbauprojekt der Lehrerbildungsanstalten, denen eine »Abteilung für praktische Pädagogik« angeschlossen werden sollte. Die Lehramtskandidaten an den reformierten *Scuole* sollten demnach ihre Kenntnisse in der Theorie mit regelmäßig absolvierten Praktika an Schulen ergänzen²⁸.

Die Studie Credaros fand in der Heimat eine positive Resonanz. Luigi Ferri, der sich 1890 erneut mit der Frage der Lehrerausbildung auseinandersetzte, nahm seine Anregungen auf²⁹. Villari, inzwischen zum Bildungsminister berufen, lud ihn sogar zu einem Gespräch ein, in dem Credaro die Notwendigkeit zum Ausdruck brachte, »die Italiener aus ihrem Desinteresse für die Didaktik in der Sekundarschule aufzurütteln, indem eine den deutschen pädagogischen Seminaren ähnelnde Einrichtung gegründet wird«³⁰. Villari, der gerade dabei war, ein neues, allerdings eher konservatives Reglement für

25 Vgl. die zitierten Arbeiten von GUARNIERI, Luigi Credaro e Carlo Cantoni (wie Anm. 24) und zu den Beziehungen zwischen Cantoni und Piazzì den unveröffentlichten Briefwechsel im Istituto Italiano per gli Studi Storici, Neapel, Archivio Carlo Cantoni.

26 So Piazzì in seinem Abschlussbericht an das Bildungsministerium »Scuole e questioni pedagogiche in Germania« (1892), in ACS, MPI, Divisione istruzione superiore 1891–1895, b. 202, f. ad nomen, S. 7. Der Bericht wurde ein Jahr später von der Rivista italiana di filosofia abgedruckt.

27 Luigi CREDARO, I seminari pedagogici di Lipsia e la necessità di istituire una sezione di pedagogia pratica presso le nostre scuole di magistero, in: L'Università 2 (1888), S. 215–227 und 263–283. Die Kritik an der praxisfernen Orientierung der Scuole wiederholte Credaro auch im Briefwechsel mit Pasquale Villari, damals Bildungsminister: siehe das Konzept des Briefes an Villari vom August 1892 in ACS, Carte Credaro, b. 1, f. 1.

28 CREDARO, I seminari pedagogici (wie Anm. 27), S. 267–272, das Zitat S. 266.

29 Luigi FERRI, La facoltà di lettere e filosofia e i professori delle scuole secondarie, in: Nuova Antologia 114 (Dezember 1890), S. 623–641.

30 GUARNIERI, Lettere di Luigi Credaro (wie Anm. 24), Brief vom 17. August 1891, S. 163.

die *Scuole* zu verabschieden³¹, regte ihn demnach dazu an, eine Neuordnung der *Scuole di Magistero* zu entwerfen. Credaro legte 1892 hierfür einen sehr operativen Plan vor³².

Doch auch dieser Vorsatz scheiterte an der Unzulänglichkeit der italienischen Bildungspolitik, deren Reformstau in der Schul- wie auch in der Hochschulpolitik erst nach dem Ersten Weltkrieg, freilich unter ganz anderen Vorzeichen, durch Giovanni Gentile aufgelöst wurde³³. Um die Jahrhundertwende war weiterhin die Frage umstritten, welcher Faktor in der Ausbildung der Lehrer am dringendsten zu verbessern sei. Der 1905 gegründete Hochschullehrerverband schloss sich der verbreiteten Kritik an den *Scuole* an, indem er betonte, deren Ziel solle nicht die Einführung in die Wissenschaft, sondern in die Pädagogik sein. Dazu empfahl der Unterausschuss für die Geisteswissenschaften den Ausbau der Lehrstunden und die Einführung von praktischen Übungen an Schulen in der Form der von Credaro befürworteten Hospitation. Weitere Bestandteile des Programms der *Scuole* sollten die Forschung zu Lehrbüchern, die Erörterung didaktischer Fragen sowie die gemeinsam durchgeführte Korrektur von Schularbeiten sein, die von den höheren Schulen zur Verfügung gestellt werden sollten³⁴.

Dies bekräftigte die Anfang des 20. Jahrhunderts eingesetzte ministerielle Kommission für die Neuordnung der Sekundarstufe. Eine von der Kommission unter Institutionen und Lehrerverbänden durchgeführte Befragung kam zu dem Schluss, dass »die Universitäten zwar Gelehrte, aber keine Lehrer ausbilden«; hinzu komme, dass in der Stellenvergabe mittels Ausschreibung wissenschaftliche Kriterien vor den didaktischen Vorrang hätten: »wer mehr publiziert hat, wer mehr Kodizes vermessen und transkribiert hat, der wird wohl als der beste Lehrer angesehen, in Wirklichkeit ist er der schlechteste«³⁵. Das Gremium empfahl daher eine bessere Unterscheidung zwischen dem Grundstudium und der weiterführenden Vorbereitung auf den Lehrerberuf an den *Scuole di Magistero* oder *Normali*, die sich auf die Erziehungswissenschaften und die Verbindung zur Praxis spezialisieren sollten: »die scuola normale darf kein Doppel der wissenschaftlichen Anstalt sein«, sie solle vielmehr »einerseits die an den Hochschulen vermittelte theoretische Ausbildung vervollkommen, andererseits tatsächlich zeigen, wie man lehren soll [...]«³⁶.

31 Mit dem Regio Decreto vom 29.11.1891.

32 Vgl. den Entwurf in Credaros Nachlass, ACS, Carte Credaro, b. 1, f. 1.

33 Dazu grundlegend Jürgen CHARNITZKY, Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922–1943), Tübingen 1994.

34 Associazione nazionale fra i professori universitari, Atti dell'assemblea generale straordinaria 11–15 ottobre 1906, Padua 1907, S. 62.

35 Commissione Reale per il riordinamento degli studi secondari in Italia, I, Relazione, Rom 1909, S. 167.

36 Ebd., S. 502–506, das Zitat S. 503.

In der Diskussion wurde das deutsche Modell nur im Hinblick auf die Philosophische Fakultät erwähnt. Deren Zweckmäßigkeit für den Umbau der geisteswissenschaftlichen Fakultät wurde jedoch in Abgrenzung gegenüber einer breiten Front von Befürwortern entschieden abgestritten. Zum einen führe die Zusammenlegung von Geistes- und Naturwissenschaften unter ein Dach zu problematischen Überlagerungen, die der Lehrerausbildung nicht zugute kämen. Zum anderen sei das deutsche Modell der italienischen Hochschultradition fremd – eine Einschätzung, die in der italienischen Debatte eher in der Minderheit war, nicht nur in Bezug auf diesen konkreten Punkt³⁷.

Ein Jahr nach der Veröffentlichung der zweibändigen Abschlussarbeiten der Kommission wurde die Königliche Kommission für die Neuordnung der Hochschulstudien ins Leben gerufen, die großen Erwartungen gerecht werden sollte. Nach den Vorstellungen der Fachwelt und der Öffentlichkeit sollte sie nämlich den jahrzehntelangen erfolglosen Debatten und politischen Vorstößen um die Umgestaltung des Hochschulwesens ein Ende setzen und den Reformknoten lösen³⁸. Referent der Kommission und Verfasser des am Vorabend des Weltkrieges publizierten Abschlussberichts war der Sprachwissenschaftler Luigi Ceci. Der große Wurf, der mit der Person Cecis identifiziert wurde und als Vorlage für die Reform Gentiles von 1923 dienen sollte, ließ kein Thema unberührt: Privatdozentur, Lehr- und Lernfreiheit, universitäre Selbstverwaltung, Neugestaltung der italienischen Hochschullandschaft, wissenschaftliche und berufsausbildende Funktion der Universität. Auffällig in dem Bericht ist seine starke Ausrichtung auf den internationalen Vergleich, wobei die Bezugnahme auf das deutsche Hochschulwesen, eine Konstante der italienischen Reformdebatte, auch angesichts der unmissverständlichen Sympathien des Referenten deutlichen Vorrang hatte³⁹.

Mit der Ausbildung der Gymnasiallehrer befasste sich der Unterausschuss für die Fakultät *Lettere e Filosofia*, dem Ceci selber und Francesco Lorenzo Pullè angehörten, ein ausgewiesener Kenner der deutschen Zustände, der selber ehemaliger Regierungsstipendiat in Berlin und Verfasser einer umfangreichen Abhandlung über das deutsche Gymnasium war⁴⁰. Der Ausschuss

37 Ebd., S. 498–500. Zur zeitgenössischen Debatte über die deutsche Philosophische Fakultät vgl. MARIN, Die »deutsche Minerva« in Italien (wie Anm. 5), S. 190–194.

38 Vgl. die sehr präzise Darstellung von Mauro MORETTI, La questione universitaria a cinquant'anni dall'unificazione. La commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori e la relazione Ceci, in: Ilaria PORCIANI (Hg.), L'università tra Otto e Novecento. I modelli europei e il caso italiano, Neapel 1994, S. 207–309.

39 Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori, parte I: Relazione generale e schema delle proposte; parte II: Relazioni e proposte speciali delle Sottocommissioni di Facoltà, Rom 1914. Zu Ceci vgl. den Eintrag von Tullio De Mauro in: DBI 23 (1979), S. 297–303.

40 Francesco Lorenzo PULLÈ, Dell'istruzione superiore specialmente classica in Prussia ed in Germania, in: Studi di legislazione scolastica comparata raccolti e pubblicati per cura del Ministero d'istruzione pubblica, Florenz 1877, S. 1–136. Zu seinem zweijährigen Deutschland-Aufenthalt vgl. die Personalakte in ACS, MPI, Personale 1860–1880, b. 1727.

kritisierte das Nebeneinander von wissenschaftlichen und berufsbildenden Aufgaben, wie es sich infolge unvollendeter bzw. verpasster Reformen in den vorherigen Jahrzehnten in der Fakultät etabliert hatte⁴¹. Diese unheilvolle Vermischung habe viele geisteswissenschaftliche Fakultäten in »größere[n] Gymnasien« verwandelt. Erst die konsequente Trennung der beiden Zweige – Forschung und Didaktik – durch die Gründung von wissenschaftlichen Seminaren und die Neugestaltung der *Scuole di Magistero* ermögliche den Anschluss an die besseren Systeme des Auslandes.

Eingebettet in das umfassende Reformkonzept der Plenarkommission, die den Primat der wissenschaftlichen Aufgaben der Universität gegenüber der Berufsbildung betonte, orientierte sich der Bericht der Geisteswissenschaftler an dem Grundsatz: »Erst die Bildung, dann die Schule«⁴². Nach drei Jahren Grundstudium könne der Student zwischen dem Besuch eines Seminars zwecks Erlangung einer *laurea*, dem ersten wissenschaftlichen Abschluss, und einem Lehramtsstudiengang an einer *Scuola* wählen. Großen Wert legten die Kommissare darauf, dass die Lehramtskandidaten ihren berufsbezogenen Studienanteil erst nach Vollendung des Grundstudiums und nicht noch während desselben beginnen. Auf dem Lehrplan der reformierten Lehrerausbildungsstätten sollten Erziehungswissenschaft, Grundzüge der Schulgesetzgebung und Einführung in die Didaktik stehen. Doch gerade der letzte Punkt, der von Credaro beschworene Übergang von der Theorie in die Praxis mittels Hospitationen an den Schulen, bereitete den Reformern Schwierigkeiten. Die ersten Erfahrungen im Umgang mit einer realen Klasse drohten nämlich am Widerstand von Schulleitern, amtierenden Lehrern und Familien zu scheitern:

Was bei den Lehramtskandidaten in Deutschland geschieht, wo die Oberschule autonom ist und Verantwortung für das eigene Personal übernimmt und wo der erfahrene Lehrer in dem Lehrling seine Hilfe und seinen Nachfolger sieht, kann sich im zentralistischen System unserer Schulen nicht durchsetzen, da die Mittel und das Gefühl für eine solche Solidarität fehlen. Außerdem würden sich [...] besonders die Eltern der Schüler nicht darein fügen, ihre Kinder in eine Klasse zu schicken, in der sie als Versuchspersonen quasi in anima vili dienen würden⁴³.

Es wurde daher lediglich empfohlen, dem Professor an den *Scuole di Magistero* gelegentlich einen Lehrer als Assistenten zur Seite zu stellen.

41 Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori, parte II: Relazioni e proposte speciali delle Sottocommissioni di Facoltà (wie Anm. 39), S. 47–52.

42 Ebd., S. 70.

43 Ebd., S. 73

Die Trennung von Forschungs- und Berufszwecken im Sinne der Aufwertung der ersteren fand ihre logische Vollendung in der Befürwortung des bis dato in Italien nicht vorhandenen Staatsexamens als Zulassung zum Beruf, ein von den Bildungspolitikern der *Italia liberale* seit Langem gehegtes Desiderat⁴⁴. Wenn die *laurea* zu einem rein akademischen Titel werden sollte und die bei den Akademikern unbeliebten Einzelprüfungen zugunsten einer weitmöglichten Lernfreiheit abgeschafft werden sollten, war die Einführung eines Staatsexamens wie in anderen Ländern – in erster Linie in Deutschland – nur konsequent. Doch der Vorschlag stieß außerhalb der humanistischen Fächer auf Vorbehalte, mahnte doch gerade das deutsche Beispiel zur Vorsicht. Eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe der Hochschullehrertagung in Pavia 1912 äußerte sich dazu sehr kritisch:

Das Beispiel Deutschlands ist alles andere als beruhigend. Hier haben die Staatsprüfungen dazu beigetragen, das Niveau der Hochschullehre und der Studien herabzusetzen. Es hilft nicht, das gelehrte Deutschland stets anzubeten und seine Mängel zu ignorieren. Das in Deutschland geltende System wird von den besten Kennern als alles andere als befriedigend eingeschätzt. Manche Übel plagen besonders das Jura-studium und sie werden den Ausländern geradezu verheimlicht, weil sie als zu beschämend gelten⁴⁵.

Doch der Vorstoß war konsensfähig und fand sowohl Eingang in die Studie der Königlichen Kommission als auch in die italienische Gesetzgebung, dort als einer der Eckpunkte der Reform Gentiles 1923⁴⁶. Allerdings gilt es hier zu unterscheiden: Der Unterausschuss der Geisteswissenschaftler sprach sich ohne Vorbehalte für das Staatsexamen auch für die Lehrer aus⁴⁷. In Anlehnung an das Prinzip »Die Universität lehrt, der Staat prüft« erinnerte der Referent Ceci in seinem Abschlussbericht daran, dass in Deutschland die Staatsprüfungen bereits seit einem Jahrhundert Bestand hatten, ohne dass die Pflege der »reinen Wissenschaft« darunter gelitten hätte, wie ein Argument der Gegner lautete. Er musste allerdings zu Protokoll geben, dass der Vorschlag des Staatsexamens für die freien Berufe mit breiter Mehrheit, jedoch nicht einstimmig, der Vorstoß für die Wahl externer Prüfungskom-

44 Vgl. zum Beispiel die sehr langen parlamentarischen Debatten zu den beiden Gesetzesvorlagen des Ministers Guido Baccelli 1883–1884 und 1898, die als Höhepunkte der Hochschuldebatte im liberalen Italien gelten können: *Atti parlamentari, Camera dei Deputati, Discussioni*, vom 26. November 1883 bis 28. Februar 1884 sowie vom 10. bis 18. März 1899.

45 *La riforma degli studi superiori. Relazioni al congresso universitario Roma, Aprile 1912, Pavia 1912*, S. 82.

46 CHARNITZKY, *Die Schulpolitik* (wie Anm. 33), S. 134f.

47 *Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori, parte II: Relazioni e proposte speciali delle Sottocommissioni di Facoltà* (wie Anm. 39), S. 78–80 und 83.

missionen sogar mit nur einer Stimme verabschiedet wurde⁴⁸. »Ohne Angabe von Gründen«, wie Ceci mit sichtlicher Missstimmung bemerkte, weigerte sich schließlich die Mehrheit der Plenarkommission, das Staatsexamen in Analogie zu den freien Berufen (Mediziner, Juristen) auch bei Lehrern anzuwenden. Für diese hatte nach wie vor der Hochschulabschluss als Zulassung zum Beruf zu gelten⁴⁹.

Was dies für die pikierten Vertreter der humanistischen Fächer über die akademischen Seitenhiebe hinaus zu bedeuten hatte, verraten die knappen erläuternden Ausführungen Cecis. Indem man von allen Lehrern den Dokortitel verlange, so die Argumentation, würde die wahre Natur des Lehramts missverstanden: »Für die Lehrer wie für die Ärzte und die Rechtsanwälte ist die Wissenschaft ein Mittel und nicht das Ziel. Die Schule will vor allem Lehrer und Erzieher«⁵⁰. Offensichtlich missfiel den Geisteswissenschaftlern die verfehlte Aufwertung der *laurea* als rein akademischer Titel in Anlehnung an die deutsche Promotion: »Der deutsche Usus, der auch in dem Namen den Arzt von dem Doktor der Medizin, den Lehrer von dem Doktor der Philosophie unterscheidet, scheint uns angemessener als der französische«⁵¹.

Die Stimmung in der Diskussion über die »deutsche Wissenschaft« bzw. das »deutsche Modell« war allerdings spätestens seit der Jahrhundertwende umgeschlagen und trug nun auch in akademischen Kreisen dem neuen Selbstbewusstsein der »italienischen Wissenschaft« Rechnung. In den abschließenden Seiten des Kommissionsberichts war zu lesen:

Wir haben eine italienische Geschichte, und Italien fordert von uns italienische Universitäten. Wir haben auch eine italienische Wissenschaft, und wir wollen italienische Studenten. Die Wissenschaft wird unsere jungen Menschen geistig befreien; der italienische Charakter wird sie sozial und politisch befreien. Die Universität soll der Wissenschaft Leben und Jugend, der Nation frische Gedanken und Willenskraft geben, indem sie aus dem Studenten den Menschen in seiner Gänze bildet und die italienische Mentalität und Persönlichkeit schafft [...]⁵².

Ein »deutsches Modell«, geschweige denn ein deutscher Vormund, war immer weniger zeitgemäß. Das lässt sich am Beispiel eines Deutschlandstipendiaten der Philologie aus dem Jahr 1914 nachvollziehen, der seinen Pflichtbericht für das italienische Bildungsministerium zum Thema der humanistischen

48 Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori, parte I: Relazione generale e schema delle proposte (wie Anm. 39), S. 332, 349.

49 Ebd., S. 346f.

50 Ebd., S. 347.

51 Ebd., S. 329.

52 Ebd., S. 403.

Gymnasien anfertigte⁵³. Er verfasste wie seine Vorgänger eine Lobeshymne auf das Forschungsseminar: Es sei für die humanistischen Fächer das, was für die Naturwissenschaften das Labor bedeute, und trage zur »glücklichen Trennung von wissenschaftlichen und praktischen Zielen« bei, dank deren die deutsche Universität »ihren wahren Idealen nachgehen kann und nicht wie unsere [Universität] zu einer Fabrik diplomierter Freiberufler verkommt [...]«⁵⁴. Auch wiederholte der junge Philologe die Forderung nach einer Ersetzung der *Scuole di Magistero* durch das pädagogische Seminar deutscher Herkunft. Über den eigentlichen Gegenstand seiner Studie äußerte er sich aber ironisch-wohlwollend mit unmissverständlichen Worten: »[...] wenn sich unser Gymnasium so wenig vom deutschen Gymnasium unterscheidet, kann es dies, so scheint uns, auch nicht nachahmen«⁵⁵.

Die Verflechtungen zwischen Schule und Universität, wie sie anhand einiger Beispiele dargestellt wurden, werden hier noch einmal sichtbar. Die ideale Kombination bzw. die ideale Trennlinie von Wissenschaft und Beruf suchten gelehrte Öffentlichkeit und akademische Fachwelt in Italien ein halbes Jahrhundert lang im »deutschen Modell«. Dieses wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten zu unterschiedlichen Zwecken wie eine Art Allzweckwaffe benutzt, ja häufig instrumentalisiert⁵⁶. Das galt allerdings nur bedingt für die Frage der Ausbildung der Gymnasiallehrer – möglicherweise, da es hier um sachlichere Inhalte ging. Trotz seiner Bedeutung und der offensichtlichen Nähe zum Thema der »nationalen Wissenschaft« wurde dieses Problem aber insgesamt stiefmütterlich behandelt, hatten in der Hochschuldebatte doch die Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus und die zermürbende Suche nach der »großen Reform« des Hochschulwesens Priorität. Das Schielen auf die »deutsche Wissenschaft« als Folie und Maßstab für den eigenen Fortschritt förderte die Ausbildung guter Forscher viel mehr, als es zur Lösung der Frage der Lehramtskandidaten beitrug.

53 Der Bericht, verfasst im Herbst 1914, wurde später veröffentlicht: Umberto MANCUSO, *Scuole classiche di Germania*, in: *AeR* 18 (1915), S. 30–41.

54 Ebd., S. 31.

55 Ebd., S. 41.

56 Für verschiedene Beispiele sei hier auf MARIN, *Die »deutsche Minerva« in Italien* (wie Anm. 5), S. 129–184 verwiesen.

Esther Möller

Lehrer als Träger der Zivilisierungsmission?

Die französischen Schulen im Libanon als transnationale
Bildungsräume aus der Akteursperspektive

Einleitung

In einem Brief vom 04. Januar 1913 berichtet der Generalsekretär der Mission laïque française an deren Präsidenten von gewissen Schwierigkeiten zwischen dem Direktor und den Lehrern der Schule der Organisation in Beirut und schreibt: »[...] Mais il ne faut pas s'exagérer les bonnes dispositions de nos missionnaires«¹. Dieses Zitat überrascht nicht nur durch das Paradox, dass eine dezidiert laizistische Institution ihre Mitarbeiter mit dem christlich konnotierten Wort Missionare beschreibt. Es wirft auch die Frage auf, inwiefern die Fremdbeschreibung der Lehrer auch von diesen geteilt wurde: Haben sie sich selber als Träger der Zivilisierungsmission in Beirut gesehen?

Dieser Aufsatz untersucht am Beispiel der Lehrer der französischen Schulen im Libanon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Akteure transnationaler Bildungsräume². Der kolonial geprägte Kontext vom Ende des Osmanischen Reiches bis zum Ende des französischen Mandats im Libanon³ spielt dabei eine besondere Rolle. Schließlich werden kolonialer Bildung aufgrund der politischen Machtasymmetrien, innerhalb derer sie stattfindet, von beiden Seiten oft sehr unterschiedliche Funktionen zugeschrieben⁴, außerdem erhielt der Bildungssektor für den Prozess der Staatsbildung unter kolonialer Herrschaft, in dem der Libanon sich in dieser Periode befand, eine

1 Archives nationales/Paris, 60 AJ (Archiv der Schule der Mission laïque française [im folgenden MLF] in Beirut) 120, Brief von Deschamps an Bienvenu-Martin, Alexandria / 04.01.1913.

2 Der Beitrag basiert auf einem Unterkapitel meiner 2011 abgeschlossenen Dissertation »Die französischen Schulen im Libanon 1909–1943: Orte der ›Zivilisierungsmission?‹«.

3 Die Bezeichnung »Libanon« wird für den gesamten Untersuchungszeitraum verwendet, auch wenn es diesen Staat in seinen heutigen Grenzen erst seit 1920 gab und sich das Gebiet bis dahin aus verschiedenen Teilen des Osmanischen Reiches zusammensetzte, im Konkreten das mutaşarifîya (Provinzregierung im Osmanischen Reich) des Mont Liban und die Küstenstädte Beirut, Saida, Tyros und Tripoli. Vgl. Fawwaz TRABOULSI, A History of Modern Lebanon, London 2007, S. 80.

4 Manchmal sind die Positionen der »Kolonisatoren« und der »Kolonisierten« allerdings auch näher beieinander und ergänzen sich im gemeinsamen Interesse am Machterhalt. Vgl. Harald FISCHER-TINÉ, Vom Wissen zur Macht. Koloniale und »nationale« Bildungsmodelle in Britisch Indien, ca. 1871–1920, in: Karin PREISENDANZ/Dietmar ROTHERMUND (Hg.), Südasien in der »Neuzeit«. Geschichte und Gesellschaft, 1500–2000, Wien 2003, S. 90–111.

zentrale Aufgabe⁵. Anhand der Herkunft, Ausbildung, Motiven und Perspektiven der Lehrer soll herausgearbeitet werden, inwiefern diese Akteure sich als Teil der »Mission« der sie entsendenden Organisationen verstanden, und inwiefern sich ihre Motive und Perspektiven durch den Aufenthalt im Libanon gewandelt haben.

Der Beitrag nimmt den methodischen Ansatz auf, nach der Rolle von Akteuren transnationaler Geschichte, im Besonderen im Bereich von Kultur- und Bildungstransfers, zu fragen. Hier besteht ein Forschungsdesiderat. Historiker der Kulturtransferforschung, insbesondere Michael Werner und Michel Espagne, die sich zunächst auf innereuropäische, speziell deutsch-französische Studien bezogen, betonen die Bedeutung der Akteure. Es sei wichtig herauszufinden, »wie sich die Akteure verschiedener Kulturen selbst zueinander in Beziehung gesetzt haben«⁶, indem man »die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Verbreitung von Wissen, die konkreten Interessen der Vermittler und die Rolle, welche der Transfer bei der Ausbildung von Identitäten spielen konnte«⁷, untersucht. Etwas konkreter wird Christophe Charle, wenn er als die »characteristics of these mediators and networks« »their number, their social cohesion, or their position in the cultural field«⁸ in den Fokus nimmt.

Im Bereich der Kolonialgeschichte ist auch die Herangehensweise der *Entangled History* nicht hilfreicher. Sie begnügt sich damit zu betonen, dass »die strikte Gegenüberstellung von Kolonialherren und Kolonisierten« durch eine »Rekonstruktion der eigenen, autonomen Stimmen derjenigen unterdrückten Gruppen« beziehungsweise der »bürgerlichen Identität der Kolonialherren in Metropole und Kolonie« ersetzt wurde⁹. Auch ein innovativer Sammelband zu »Cultural Transfers and Disputes« in globaler Perspektive

5 Vgl. Jennifer DUECK, *The Claims of Culture at Empire's End. Syria and Lebanon under French Rule*, Oxford 2010, S. 91.

6 Siehe die Zusammenfassung des Ansatzes des Kulturtransfers in Matthias MIDDELL, *Kulturtransfer und Historische Komparatistik – Thesen zu ihrem Verständnis*, in: *Comparativ* 10 (2000), H. 1, S. 7–41, hier S. 38.

7 Johannes PAULMANN, *Internationaler Vergleich und interkultureller Transfer. Zwei Forschungsansätze zur europäischen Geschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts*, in: *HZ* 267 (1998), S. 649–685, hier S. 675; siehe auch Michel ESPAGNE, *Die Rolle der Mittler im Kulturtransfer*, in: Hans-Jürgen LÜSEBRINK/Rolf REICHARDT (Hg.), *Kulturtransfer im Epochenumbruch. Frankreich – Deutschland 1770–1815*, Leipzig 1997, S. 309–329.

8 Christophe CHARLE, *Introduction to Part I*, in: Christophe CHARLE u.a. (Hg.), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Frankfurt a.M. u.a. 2004, S. 197–204, hier S. 199.

9 Vgl. Sebastian CONRAD/Shalini RANDERIA, *Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt*, in: Sebastian CONRAD/Shalini RANDERIA (Hg.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M. u.a. 2002, S. 9–49, hier S. 25, 37, 31.

diskutiert die Akteure kultureller Transferprozesse nicht eingehender¹⁰. Hilfreicher sind diesbezüglich die Überlegungen Dietmar Rothermunds zu den Motiven der »Aneignung« und »Selbstbehauptung« der europäischen und indigenen Akteure in den kolonialen Gesellschaften¹¹. In eine ähnliche Richtung gehen die Überlegungen von Michel de Certeau, der herausgearbeitet hat, wie »Strategien« derer, die über Macht verfügen, von den Machtlosen in »Taktiken« umgewandelt werden können¹².

Analysiert werden hier die Lehrer der französischen Schulen, die in dieser Periode im Libanon etabliert waren und sehr divergente ideologische Orientierungen hatten: Neben der Mehrheit der katholischen Schulen, die schon seit dem 17. Jahrhundert im Libanon waren, gab es seit den 1860er Jahren auch die jüdischen Schulen der Alliance israélite universelle, seit 1909 die laizistischen Schulen der Mission laïque française und seit 1928 eine protestantische französische Schule in Beirut. Während die katholischen Orden über ihre Schulen das Christentum verbreiten wollten¹³, waren die jüdischen Schulen von der Notwendigkeit der Modernisierung des orientalischen Judentums überzeugt¹⁴; die laizistischen Schulen wollten eine säkulare Erziehung weltweit einführen¹⁵. Gemeinsam war diesen Organisationen aber die Überzeugung von der Überlegenheit der französischen Kultur und Sprache, die in der Levante verbreitet werden sollte: Sie teilten die Idee der französischen Zivilisierungsmission¹⁶.

Der Fokus der Analyse wird auf den Schulen der Mission laïque française liegen, weil über deren Lehrer relativ vollständige Informationen erhalten sind und weil es bis heute ein Forschungsdesiderat zur Bildungsinitiative der

10 Vgl. Jörg FEUCHTER/Friedhelm HOFFMANN/Bee YUN (Hg.), *Cultural Transfers and Disputes. Representations in Asia, Europe and the Arab World since the Middle Ages*, Frankfurt a.M. 2011.

11 Vgl. Dietmar ROTHERMUND, Einleitung, in: Ders. (Hg.), *Aneignung und Selbstbehauptung. Antworten auf die europäische Expansion*, München 1999, S. 1–14.

12 Vgl. Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien. Arts de faire*, Paris 1990, S. XLVI–XLVII. Zur Analyse der Werke von de Certeau siehe auch Marian FÜSSEL, *Die Kunst des Schwachen. Zum Begriff der »Aneignung« in der Geschichtswissenschaft*, in: *Sozial.Geschichte* 21 (2006), S. 7–28.

13 Vgl. den aktuellen Überblick zu europäischen Missionaren im Nahen Osten von Heleen MURREVAN DEN BERG, *The Study of Western Missions in the Middle East (1820–1920). An annotated Bibliography*, in: Norbert FRIEDRICH u.a. (Hg.), *The Social Dimension of Christian Missions in the Middle East. Historical Studies of the 19th and 20th Centuries*, Stuttgart 2010, S. 35–53.

14 Vgl. André KASPI (Hg.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris 2010.

15 Vgl. André THÉVENIN, *La Mission laïque française à travers son histoire 1902–2002*, Paris 2002.

16 Zur Definition und Einordnung dieses Phänomens siehe Jürgen OSTERHAMMEL, »The Great Work of Uplifting Mankind«. *Zivilisierungsmission und Moderne*, in: Boris BARTH/Jürgen OSTERHAMMEL (Hg.), *Zivilisierungsmissionen*, Konstanz 2005, S. 363–425; speziell für Frankreich siehe Dino COSTANTINI, *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, Paris 2006.

Mission laïque française im Libanon gibt¹⁷. Da die französischen Lehrer an diesen Schulen im Untersuchungszeitraum in der Überzahl waren und mehr Informationen über sie vorliegen, wird es in der Analyse vor allem um sie gehen. Vorhandene Auskünfte über arabische Lehrer, die vor allem Arabischlehrer waren, werden aber ebenfalls berücksichtigt.

Die aufgeworfenen Fragen werden anhand von Briefen, Berichten, Bewerbungsschreiben und anderen Dokumenten aus den Archiven der Schulen im Libanon, ihrer Institutionen in Frankreich und den Archiven des französischen Außenministeriums bearbeitet. Zusätzlich werden Erkenntnisse aus den wenigen vorhandenen Memoiren und Interviews ehemaliger Lehrer verwendet.

Herkunft, Ausbildung und Vorbereitung der Akteure

Um das Engagement der Lehrer in den französischen Schulen im Libanon zu verstehen, ist es zunächst notwendig, ihren biographischen Hintergrund, das heißt ihre Herkunft und Ausbildung sowie ihre adäquate Vorbereitung auf die Arbeit im Libanon zu klären. Auch wenn der Fokus der Analyse auf den Akteuren selber liegt, ist es wichtig, einige Vorbemerkungen zu den »gesellschaftlichen Voraussetzungen« ihres Handelns in Frankreich und im Libanon zu machen. In Frankreich war diese Zeit stark geprägt durch die Auseinandersetzungen zwischen Staat und Kirche, die in dem Gesetz zur Trennung von Staat und Kirche im Jahre 1905 gipfelte und zu einem erbitterten Kampf zwischen den verschiedenen politischen Lagern führte. Dabei kam der Schule als Vehikel dieser Ideologien eine sehr wichtige Stellung zu¹⁸. Der Libanon kannte im Untersuchungszeitraum enorme politische Umwälzungen von der Zugehörigkeit zum Osmanischen Reich zum französischen Mandat, das von vielen christlichen Libanesen Zuspruch und von vielen muslimischen Libanesen Ablehnung erfuhr¹⁹. Auch dort bildete die Frage der Erziehung das Herzstück der Debatten um die Zukunft des Landes²⁰.

17 THÉVENIN, *La Mission laïque française* (wie Anm. 15), berichtet nur unter anderem über die Arbeit in Beirut; Jacques THOBIE, *Les intérêts culturels français dans l'Empire ottoman finissant. L'enseignement laïque et en partenariat*, Paris 2008, analysiert nur die Anfänge und stützt sich nur auf Material der Zentrale in Paris; Randi DEGUILHEM, *Impérialisme, colonisation intellectuelle et politique culturelle de la Mission laïque française en Syrie mandataire*, in: Nadine MÉOUCHY/Peter SLUGLETT (Hg.), *The British and French Mandates in Comparative Perspectives*, Leiden 2004, S. 321–343, hat die Mission laïque française in Syrien untersucht.

18 Vgl. Mona OUZOUF, *L'École, l'Église et la République (1871–1914)*, Paris 1982.

19 Vgl. Nadine MÉOUCHY (Hg.), *France, Syrie et Liban 1918–1946. Les ambiguïtés et les dynamiques de la relation mandataire*, Damaskus 2002.

20 Vgl. Jennifer DUECK, *Educational Conquest. Schools as a Sphere of Politics in French Mandate Syria, 1936–1946*, in: *French History* 20 (2006), H. 4, S. 442–459.

Was die Herkunft der Akteure betrifft, so kamen die französischen Lehrer der Mission laïque française aus ganz Frankreich. Keine Region war besonders privilegiert, und die einzigen Verdichtungen sind sichtbar, wo manche Lehrer von ehemaligen Schulkollegen oder Verwandten angeworben wurden²¹. Die Mission laïque française rekrutierte damit sehr viel weniger international als die katholischen Orden, deren Mitglieder zu großen Teilen auch aus anderen europäischen Ländern kamen. Allerdings veränderte sich diese internationale Besetzung im Zuge eines stärkeren patriotischen Denkens der Orden immer mehr zu einer hauptsächlich französischen Zusammensetzung²². Die Alliance israélite stellte insofern einen Sonderfall dar, als ihre Lehrer allesamt nicht aus Frankreich, sondern meistens aus den verschiedenen Teilen des (ehemaligen) Osmanischen Reiches kamen, in denen die Alliance ihre Schulen aufgebaut hatte²³.

Die arabischen Lehrer der Mission laïque, die ungefähr zwei Fünftel des Lehrkörpers stellten, stammten vor allem aus dem Libanon²⁴. Da die christlichen Eltern an muslimischen Lehrern Anstoß nahmen, rekrutierte die Mission laïque ausschließlich christliche arabische Lehrer, wie ihr Generalsekretär 1925 formulierte: »Les musulmans acceptaient de confier leurs enfants à des maîtres d'une autre religion; les chrétiens ne l'acceptaient pas«²⁵.

Auch die arabischen Lehrer der katholischen Schulen kamen aus dem Libanon und den umliegenden Gebieten wie Syrien, Palästina und Ägypten²⁶.

Was die Ausbildung betrifft, waren die Lehrer der Mission laïque in der Regel professioneller vorbereitet als die der katholischen Schulen. Fast alle französischen Lehrer der Mission laïque verfügten über eine Ausbildung als Grundschullehrer oder als Gymnasiallehrer²⁷. Einige wenige hatten nur das

21 So waren einige Lehrer der Schule der MLF in Beirut am Lehrerseminar in Caen ausgebildet worden. Lucien Ruche, Direktor der MLF in Beirut von 1925–1935, hatte seine Schwester und seinen Schwager mit als Lehrer engagiert. Vgl. Archiv der MLF/Paris, »Liste du personnel«: Duval; Lecerf; Neveu; Ruche; Hoffmann.

22 Für den Orden der Lazaristen in Damaskus hat das analysiert: Jérôme BOCQUET, *Missionnaires français et allemands au Levant: les Lazaristes français de Damas et l'Allemagne, du voyage de Guillaume II à l'instauration du mandat*, in: Dominique TRIMBUR (Hg.), *Europäer in der Levante. Zwischen Politik, Wissenschaft und Religion (19. und 20. Jahrhundert)*, München 2004, S. 57–75.

23 Während die Leitung der Alliance diese Praxis dadurch begründete, dass ihre Lehrer so besser auf die Kultur des Landes vorbereitet waren, muss man mit Matthew BURROWS, »Mission civilisatrice«. French cultural policy in the Middle East, 1860–1914, in: *HistJ* 29 (1986), H. 1, S. 109–135, hier S. 123 auch bedenken, dass die Organisation unter Personal-mangel litt.

24 Siehe zum Beispiel den Arabischlehrer Assaf Bey Kfoury, der aus Zahlé kam. Vgl. Archiv der MLF/Paris, »Dossiers du personnel«, G 4200 A/026-13.

25 Archives nationales/Paris, 60 AJ 128, Brief Besnard an Ruche, Paris, 09.11.1925.

26 Für die Schulen des katholischen Frauenordens »Filles de la Charité« siehe deren Mitgliederlisten in: Archiv der Filles de la Charité/Beirut.

27 Für diese und die nächsten Informationen vgl. Archive der MLF/Paris, »Liste du personnel«.

Abitur. Für die technischen Fächer waren die Lehrer meistens aus der entsprechenden Profession und besaßen keine spezielle Lehrerausbildung. Ein paar Lehrer, bei denen sich auf den ersten Blick keine in irgendeiner Art geeignete Ausbildung erkennen lässt, sind wahrscheinlich über persönliche Verbindungen an eine Lehrerstelle gekommen. Die meisten Lehrer dieser Schulen hatten vorher schon in Frankreich unterrichtet und verfügten also über Vorerfahrung, für einige Kandidaten war die Stelle in Beirut die erste Anstellung. Demgegenüber waren die meisten französischen Lehrer der katholischen Schulen selber Ordensangehörige und innerhalb ihres Seminars ausgebildet worden, wo der Lehrberuf eine Betätigung unter anderen war²⁸.

Die Lehrerausbildung der Alliance israélite bildete eine Mischform aus den dargestellten Wegen, da sie ihre Lehrer in einem eigenen Lehrerseminar ausbildete, der »École normale israélite orientale«. Diese orientierte sich aber an den Lehrplänen der staatlichen französischen Lehrerseminare und fügte noch Stunden in Hebräisch und jüdischer Geschichte hinzu²⁹.

Es ist sehr schwer, solide Aussagen über die Ausbildung der arabischen Lehrer in den französischen Schulen zu machen. Die Direktoren der verschiedenen französischen Schulen waren sich darin einig, dass die arabischen Lehrer nicht gut auf ihren Beruf vorbereitet seien³⁰. Da diese Wertungen starke »orientalistische Züge« im Sinne Edward Saids³¹ tragen und sich mit Aussagen der französischen Akteure über die Libanesen im Allgemeinen decken, müssen sie mit Vorsicht betrachtet werden. Tatsache ist aber, dass die Ausbildung von Lehrern im Libanon ein unfertiges Projekt blieb, das die französischen und libanesischen Machthaber weder vereinheitlichten noch unterstützten³². Weiterhin machen die Quellen deutlich, dass viele der einheimischen Lehrer, die neben der Schule noch anderen Berufen nach-

28 Vgl. für die Jesuiten im Libanon Chantal VERDEIL, *Un établissement catholique dans la société pluriconfessionnelle de la fin de l'Empire ottoman. L'Université Saint Joseph de Beyrouth*, in: *Cahiers de la Méditerranée* 75 (2007), S. 28–38.

29 Vgl. A.-H. NAVON, *Les 70 ans de l'École normale israélite orientale (1865–1935)*, Paris 1935.

30 Vgl. für die Alliance israélite universelle Archiv der Alliance israélite universelle/Paris [im Folgenden AIU], »Liban VIE 80–81«, »Inspection Pariente 1905 sur écoles de Jaffa- Caiffa-Saïda- Tibériade-Beyrouth« über die Jungenschule in Beirut: »Le professeur et le moniteur d'arabe sont très faibles«.

31 In seinem vielzitierten und -kritisierten Buch »Orientalism« hat Said anhand englisch- und französisch-sprachiger Romane die Stereotypisierung und Essentialisierung des »Orient« und der »Orientalen« durch bestimmte Eigenschaften wie zum Beispiel Betonung des Gefühls gegenüber der westlichen Ratio, des Stillstands gegenüber der westlichen Geschwindigkeit untersucht und in den Kontext der Machtansprüche Europas gegenüber dem Osmanischen Reich gestellt. Vgl. Edward SAID, *Orientalism*, New York 1979.

32 Laut Edmond CHIDIAC, *La France au Levant. Le bilan économique du Mandat français en Syrie et au Liban 1920–1946*, Diss. Paris 2002, S. 261, gab es zwar im Libanon eine École normale für die Lehrerausbildung, aber laut dem Archiv der Mission laïque française in Beirut war diese mindestens zwischen 1927 und 1931 geschlossen. Vgl. Archives nationales/Paris, 60 AJ 130, Brief Ruhe an Besnard, Beirut/09.19.1927.

gingen, insbesondere dem Journalismus³³, ehemalige Schüler der französischen Schule waren, an der sie später unterrichteten³⁴. Man kann hier also, im Sinne Bourdieus, klar von der Reproduktion eines bestimmten Habitus sprechen, der die Lehrer an das »jeu de l'institution« band³⁵.

Ein weiterer wichtiger Punkt für die Analyse der französischen Akteure ist die Frage ihrer Kenntnisse von der Sprache und Kultur des Landes, in dem sie arbeiten würden: Wie groß waren ihr Vorwissen und Interesse an der arabischen Sprache und Kultur, und wie viel Wert legten die sie entsendenden Organisation darauf? Die Akteure der Mission laïque beherrschten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die arabische Sprache nicht³⁶. Die Zentrale in Paris forderte dies auch nicht als Einstellungsvoraussetzung. Allerdings versuchte sie von Beginn an, die Lehrer zu animieren, Arabisch zu lernen. Dazu entwickelte sie zum Beispiel ein Prämiensystem³⁷, womit sie aber nur mäßigen Erfolg hatte. Dass der Leitung der Mission laïque im Laufe des Untersuchungszeitraums bewusst wurde, wie wichtig die arabische Sprache für ihr arabisches Publikum war, schlägt sich in der Auswahl der Direktoren nieder: Ab 1925 waren diese alle vorher in einem anderen arabischen Land gewesen, allerdings beherrschte nur einer von ihnen die arabische Sprache³⁸.

33 Diese doppelte Beschäftigung mag einerseits der geringen Bezahlung der Lehrtätigkeit und andererseits am höheren Prestige, das der Journalistenberuf bedeutete, geschuldet gewesen sein. Zur in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts neu erblühenden Autorität der Journalisten siehe Leyla DAKHLI, *Une génération d'intellectuels arabes. Syrie et Liban (1908–1940)*, Paris 2009, S. 189.

34 Dieses Phänomen ist besonders auffällig bei den Schulen der Alliance israélite universelle und bei den katholischen Schulen. Vgl. Interviews der Verfasserin mit Camille Hechaïmé, ehemaliger Lehrer der Schule der Jesuiten in Beirut, und mit Victor Hachem, ehemaliger Lehrer der Schule der Lazaristen in Antoura, im Dezember 2008 in Beirut. Für die Alliance israélite war diese Kontinuität auch auf jeden Fall gewollt; siehe z.B. Archiv der AIU/Paris, Liban VIII 81–86, Brief von Penso an den Präsidenten der AIU, Beirut/15.06.1939: »Nous pourrions ainsi, dans un avenir prochain, compter pour l'enseignement même de l'arabe, sur des anciens élèves israélites qui remplaceraient dans nos écoles de Syrie et du Liban nos professeurs actuels«.

35 Vgl. Pierre BOURDIEU/Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de l'enseignement*, Paris 1970, S. 139, Anm. 6: »Anciens bons élèves qui voudraient n'avoir pour élèves que de futurs professeurs, les enseignants sont prédisposés par toute leur formation et par toute leur expérience scolaire à entrer dans le jeu de l'institution«.

36 Laut den Archiven der Mission laïque française beherrschten von den rund hundert verzeichneten Lehrern im Untersuchungszeitraum nur drei Lehrer die arabische Sprache: Lecerf (Lehrer von 1926–1929), Muard (Lehrer von 1921–1928) und Rebours (Lehrer von 1922–1936).

37 Siehe den Vertrag des Lehrers J. Delhomme vom 17.05.1910, in: Archiv der Mission laïque française/Paris, »Dossiers de personnel«, G 4200 A/014.6.

38 Es handelt sich um die Direktoren Lucien Ruche (war vor Beirut 6 Jahre in Tunesien), Jacques Grandjouan (war vor Beirut 4 Jahre in Marokko stationiert) und René Latrouite (war vor Beirut 8 Jahre in Syrien aktiv). Vgl. Archiv der MLF/Paris, »Liste du personnel«. Nur Grandjouan beherrschte die arabische Sprache, vgl. Archives nationales/Paris, 60 AJ 139, »Certificat« über Arabischprüfung Grandjouans beim französischen Hochkommissariat, Juni 1937.

Indem die Lehrer nur sehr bedingt bereit waren, Arabisch zu lernen, und indem die Mission laïque diese Kenntnis nicht explizit forderte, widersprachen beide dem Grundsatz, den die Organisation 1906 formuliert hatte:

Que les éducateurs européens se livrent à une étude approfondie de la mentalité indigène; qu'ils respectent en ce qu'elle a d'original, de particulier à la race; l'activité intellectuelle en ce qui concerne les productions de l'esprit s'applique à des objets qui ne soient pas étrangers à leur civilisation afin d'aider l'évolution et les progrès de celle-ci³⁹.

Eine ähnliche Konfliktlage zwischen der Leitung der Organisation und den Akteuren findet sich bei den katholischen Schulen. Auch hier betonten die Verantwortlichen die Notwendigkeit, die arabische Sprache zu lernen⁴⁰. Die Vorgaben aus Frankreich trafen aber auf erhebliche Widerstände bzw. Schwierigkeiten auf Seiten der Akteure. Diese berichteten von den Mühen, die Sprache zu lernen und welche Wohltat es war, einmal nur Französisch sprechen zu können: »c'était pour moi comme une résurrection de retrouver ma chère langue française«⁴¹. Eine Ausnahme bildeten lediglich die Jesuiten: Obgleich auch manche Mitglieder dieses Ordens sich sehr schwer mit dem Erlernen der arabischen Sprache taten, war deren Bereitschaft und tatsächliche Sprachkenntnis aufgrund des größeren Gewichtes, den der Jesuitenorden der arabischen Sprache auch in wissenschaftlicher Hinsicht beimaß, insgesamt höher als die anderer Orden⁴².

Die Lehrer der Alliance israélite schließlich schienen, sofern sie nicht aus einem arabischsprachigen Land stammten, ebenfalls große Schwierigkeiten mit der arabischen Sprache zu haben. Das lag zum einen daran, dass in der jüdischen Gemeinschaft des Libanon das Arabische erst mit dem Ende des Osmanischen Reiches relevant wurde, und zum anderen daran, dass viele der Lehrer der Alliance israélite oft ihre Stelle wechselten und sich manchmal in nicht-arabischsprachigen Ländern wiederfanden. So formulierte der Direktor der Alliance Émile Penso 1919: »Les professeurs de l'Alliance sont très souvent dépaysés en se rendant d'une ville dans une autre – vos écoles sont

39 Archiv der MLF/Paris, Bulletin de la Mission laïque française, 1906, S. 13.

40 Vgl. Archiv der Lazaristen/Paris, »Beyrouth Correspondance 1898–1918«, »Compte-rendu du Conseil de Province tenu à Beyrouth le 28 novembre 1905«: »Autrefois, les confrères pouvaient rentrer en France; maintenant que cette porte leur est fermée, il faut ou qu'ils apprennent la langue, ou qu'ils se résignent à devenir inutile le jour où, pour une raison ou pour une autre, ils se trouvent hors d'état de continuer à travailler dans les collèges«. Bezüglich des erzwungenen Exils aus Frankreich, das hier angesprochen wird, vgl. Anm. 42.

41 Archiv der Lazaristen/Paris, »Tripoli Correspondance 1892–1913«, Brief Thomas an »Mon Père, en mission«/08.03.1909.

42 Vgl. Jérôme BOCQUET, La France, L'Église et le Baas. Un siècle de présence française en Syrie (de 1918 à nos jours), Paris 2008, S. 61, S. 157.

très nombreuses et fonctionnent dans des régions éloignées et différentes«⁴³. Diese Mobilität, die laut Susan Miller zu einem »trans-regional network of communication«⁴⁴ führte, war ein Merkmal der Lehrer aller Schultypen.

Insgesamt macht die Untersuchung der Ausgangsvoraussetzungen also deutlich, dass je später die Schulen im Libanon gegründet wurden, desto professioneller die »social cohesion« und »position in the cultural field« der französischen Akteure war. Gleichwohl brachte die chronologische Entwicklung aber nur in sehr geringem Maße eine bessere Vorbereitung der Lehrer auf die Sprache und Kultur des Landes mit sich. Gerade hierin zeigt sich aber die Wirkmächtigkeit der Idee der Zivilisierungsmission: Diese sollte sich zwar ursprünglich von einem kolonialistischen Gedankengut absetzen, indem die fremde Kultur nicht nur erobert, sondern auch respektiert werden sollte, letzten Endes wurde sie aber als hierarchisch derart inferior konstruiert, dass es nicht notwendig schien, ihre Sprache zu lernen. Das bedeutet für die Frage der Akteure dieses Bildungstransfers, dass sich die Lehrer in eine Beziehung gegenüber der libanesischen Kultur gesetzt haben, die von einer großen Distanz geprägt war. Damit wies die Situation starke Parallelen zu den französischen Kolonien auf, obwohl der Status des Mandats und die Verantwortlichen der Organisationen eigentlich einen Unterschied zwischen dem Libanon und den französischen Kolonien, beispielsweise in Nordafrika, betonten.

Die Motive der Akteure: Kongruenz mit der Zivilisierungsmission ihrer Institutionen?

Abgesehen von den Ausgangsvoraussetzungen lautet ein weiterer wichtiger Aspekt für die Untersuchung der Akteure in den französischen Schulen im Libanon, die Motive und Perspektiven für ihr Engagement zu eruieren: Welches waren »die konkreten Interessen der Vermittler«, um die Formulierung von Johannes Paulmann aufzunehmen? Inwiefern, so soll in einem zweiten Schritt gefragt werden, stimmten ihre Motive mit denen der sie engagierenden Institutionen überein, insbesondere mit der *mission civilisatrice*? Es ist sehr schwierig, die Motive der Akteure zu ermitteln, verfügen die Archive doch über wenige Egodokumente, in denen diese explizit genannt werden. So muss es oft bei Mutmaßungen bleiben. Als Hypothese kann jedoch for-

43 Archiv der Alliance Israélite Universelle/Paris, Liban VIE 80–81, Brief von Penso an Präsidenten der AIU in Paris, Beirut/24.12.1919.

44 Susan G. MILLER, Gender and the Poetics of Emancipation. The Alliance Israélite Universelle in Northern Morocco, 1890–1912, in: L. Carl BROWN/Matthew S. GORDON (Hg.), Franco-Arab Encounters. Studies in Memory of David C. Gordon, Beirut 1996, S. 229–252, hier S. 232.

muliert werden, dass die Motive vielfältig waren und dass die Perspektiven der Akteure sich während ihres Aufenthaltes erstaunlich wenig veränderten.

Was die Motive der französischen Lehrer der Mission laïque betrifft, so muss zunächst betont werden, dass ihr Aufenthalt im Libanon nicht immer gänzlich freiwillig war: Während einige Akteure, vor allem Lehrerinnen, ihre Ehegatten begleiteten, die einen Posten im Libanon besetzten, kamen andere Lehrer als »détachés militaires«, also im Rahmen ihres Militärdienstes, an eine französische Schule im Libanon⁴⁵.

Damit ähnelte ihre Situation derjenigen der Lehrer an katholischen und jüdischen Schulen: Während erstere von ihren Orden in bestimmte Gegenden gesandt wurden, in denen Bedarf bestand, scheinen auch die Lehrer der Alliance israélite ziemlich willkürlich in verschiedene Regionen des (ehemaligen) Osmanischen Reiches versetzt worden zu sein. Allerdings bestand ein großer Unterschied zwischen den Akteuren der Mission laïque und auch des Collège protestant français auf der einen und den Lehrern der katholischen und jüdischen Schulen auf der anderen Seite. Erstere hatten ihre Ausbildung bereits absolviert und bewarben sich um eine Anstellung im Libanon. Letztere wurden von der Organisation selbst ausgebildet und verpflichtet.

Welches waren nun die Motive der Lehrer für ein Engagement im Libanon? Finanzielle Gründe konnten ein mögliches Motiv darstellen, schließlich erhielten die Lehrer der Mission laïque in Beirut das Doppelte ihres französischen Gehaltes⁴⁶. Außerdem wurde Lehrern im Staatsdienst die Zeit im Libanon auf ihre Rentenansprüche angerechnet; ein Auslandsaufenthalt konnte sich günstig auf eine Karriere auswirken⁴⁷. Tatsächlich wurden viele Lehrer der Mission laïque während ihres Aufenthaltes in Beirut befördert⁴⁸. Aber nicht nur materielle Erwägungen spielten für die französischen Lehrer eine Rolle: Viele von ihnen waren zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung jung, oft erst Anfang zwanzig, und hatten Interesse an einer Erfahrung im Ausland. So formulierte eine ehemalige Lehrerin der Mission laïque in Aleppo ihre damaligen Motive: »pour enseigner, pour découvrir un autre pays«⁴⁹. Ein anderes Motiv scheint durch die Memoiren eines ehemaligen Lehrers hindurch, der 1946 an die Schule der Mission laïque nach Beirut kam: die

45 Für die »détachés militaires« siehe z.B. Archiv des französischen Außenministeriums/Nantes [im Folgenden MAE], Syrie Liban Instruction Publique, 170/1941, »Détachés Militaires«. Für die Ehepartner in Mandatsfunktionen siehe z.B. Archiv des MAE/Nantes, SOFE, 222, Brief Leca an französischen Erziehungsminister, Marseille/30.08.1931.

46 Vgl. MAE/Nantes, Syrie Liban Instruction Publique, 102/1933–1934, »Personnel. Documents généraux«.

47 Darauf achtete besonders die protestantische Organisation. Vgl. Archiv der Présence Protestante Française au Liban/Plaisir bei Paris, »Compte-rendu du Conseil d'Administration du 31.05.1927«.

48 Vgl. z.B. MAE/Nantes, SOFE, 375, »Syrie Beyrouth. Promotion des professeurs«.

49 Interview der Verfasserin mit Claudine Arnac, Paris/27.03.2009.

Unabhängigkeit von der Großfamilie, die Chance, als Kleinfamilie ein neues Leben zu beginnen. So schreibt er: »nous allons [...] commencer une vie nouvelle, totalement indépendante! Notre vie de famille à nous et sans les autres! »Enfin seuls«...»⁵⁰. Diese und ähnliche Gefühle waren den Akteuren der anderen Institutionen ebenfalls nicht fremd.

Was die katholischen Ordensleute betrifft, war das wichtigste Motiv natürlich die persönliche Glaubensentscheidung, ihr Leben dem Orden zu widmen und dessen Mission zu unterstützen. Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es für sie in Frankreich, wo es zur strikten Trennung von Staat und Kirche gekommen war, immer schwieriger wurde, in einer Schule arbeiten zu können. Das Engagement in einer Mission im Ausland konnte so den Ordensmitgliedern eine Perspektive ermöglichen⁵¹.

Über die Motive der Lehrer der Alliance israélite ist sehr wenig bekannt. Laut Elisabeth Antébi, die zu diesen »Missionnaires juifs de France« geforscht hat, repräsentierten viele von ihnen den Typus des »occidental militant«⁵², der die Ziele der Alliance israélite voll innerer Überzeugung umsetzen wollte. Aber spielten nicht auch andere Motive eine Rolle, beispielsweise die Möglichkeit einer guten Ausbildung und Anstellung?

Die Perspektive einer Anstellung war auf jeden Fall für die arabischen Lehrer der verschiedenen Schulen ein wichtiges Motiv. Gerade nach dem Ersten Weltkrieg, der im Libanon für viel Hunger und Not gesorgt hatte⁵³, boten die ausländischen Schulen, die in großer Anzahl entstanden und ausgebaut wurden, eine Beschäftigungsmöglichkeit. Damit verbunden war oft eine Ermäßigung des Schulgeldes für die eigenen Kinder oder Geschwister. So berichtet der Libanese Mišāl āl-Ġurayib in seinen Memoiren von seinem älteren Bruder, der bei den unterschiedlichsten Schulen eine Stelle als Lehrer annahm und Mišāl zu diesen Schulen als Schüler mitnehmen konnte⁵⁴.

Welche Bedeutung hatte für die Akteure das Ziel ihrer Institutionen, den Menschen im Libanon die französische Sprache und Kultur und damit die Idee der *mission civilisatrice* zu vermitteln? Auch hier muss wieder zwischen den verschiedenen Akteuren und den diversen Institutionen unterschieden werden, aber insgesamt gilt, dass die meisten Akteure die Idee der französischen Zivilisierungsmission unterstützten und teilten, diese aber nicht zu ihrer Priorität machten.

50 Roger LEFEVRE, *Itinéraire d'un jeune enseignant entre trois guerres et trois continents*, Paris 2005, S. 113.

51 Vgl. Patrick CABANEL (Hg.), *Le grand exil des congrégations religieuses françaises, 1901–1914*, Paris 2005.

52 Elisabeth ANTÉBI, *Les missionnaires juifs de France*, Paris 1999, S. 275.

53 Vgl. Elizabeth THOMPSON, *Colonial Citizens. Republican Rights, Paternal Privilege, and Gender in French Syria and Lebanon*, New York 2000, S. 19–23.

54 Vgl. Mišāl āl-Ġurayib, *Muḏakkirāt mārūnī*, Beirut 1983, S. 45.

Diese Feststellung ist besonders interessant für die Akteure der Mission laïque, eine Organisation, die die laizistische Zivilisierungsmission doch als ihre Hauptaufgabe ansah und der viele Lehrer angehörten, die in den Lehrerseminaren laizistisches Gedankengut intensiv aufgenommen hatten⁵⁵. Auch wenn sie dieses teilten, gingen die Akteure wohl nicht vor allem deswegen in den Libanon, »pour répandre la laïcité«⁵⁶. Viele Lehrer der Mission laïque waren zwar von der Überlegenheit der französischen Sprache und Kultur überzeugt, und diese in den Libanon zu bringen, betrachteten sie als einen Gewinn für das Land. Sie sprachen von »notre présence au Levant« als »l'achèvement d'une œuvre«⁵⁷. Manchmal waren die Lehrer in ihren Ansichten sogar »kolonialistischer« als die Zentrale in Paris und wurden von dieser gerügt: »En Syrie, nous ne sommes pas dans une Colonie française ni dans un pays de protectorat, et les enseignements qui peuvent convenir ici ne peuvent convenir là«⁵⁸.

Trotzdem, so haben die Ausführungen deutlich gemacht, speiste sich das Engagement der meisten französischen Lehrer aus anderen Motiven. Obwohl viele Lehrer von der Zivilisierungsmission überzeugt waren, gab es zum Ende der Mandatszeit auch einige kritische interne Stimmen gegen die Arbeit der Mission laïque. So kritisierte der Lehrer Jean Parisot, der von 1924 bis 1931 in Beirut arbeitete⁵⁹, in einem Artikel in der Zeitschrift der Mission laïque von 1929, dass seine Schule die Entwurzelung der libanesischen Schüler vorantreibe, weil sie ihnen mehr von der französischen als von der eigenen Kultur mitteile: »C'est le Syrien qui connaîtra Paris avant de connaître Damas, qu'il ne connaîtra peut-être jamais«⁶⁰. Er stellte seiner laizistischen Schule das Vorbild der von Zionisten gegründeten Schule Herzlia in Tel Aviv gegenüber, die er kurz zuvor besuchte hatte und der er attestierte, sie vermittele ihren Schülern ein stärkeres Bewusstsein ihrer eigenen Kultur⁶¹.

Unter den arabischen Lehrern der Mission laïque gab es ganz unterschiedliche Haltungen. Die meisten, so scheint es, unterstützten durch ihr Engagement deren Vorstellungen einer zivilisierenden Mission, nutzten diese Idee aber auch, um vor der Leitung ihre eigenen Forderungen voranzutreiben. So begründeten sie 1925 ihre Bitte um Gleichstellung mit den französischen Kollegen folgendermaßen:

55 Vgl. Jacques OUZOUF/Mona OUZOUF, *La République des instituteurs*, Paris 1992, S. 339.

56 Interview der Verfasserin mit Claudine Arnac, Paris/27.03.2009.

57 André BRUNEAU, *Traditions et politique de la France au Levant*, Paris 1932, S. III. Bruneau war Lehrer für Geschichte und Recht an der Schule der Mission laïque.

58 Archives nationales/Paris, 60 AJ 130, »Réunion des professeurs. Octobre 1927«.

59 Vgl. Archiv der MLF/Paris, »Liste du personnel«: Parisot verstarb 1931 in Beirut.

60 Jean PARISOT, *Visite au Lycée Herzlia à Tel-Aviv*, in: *Revue de l'enseignement français hors de France* 26 (1929), H. 80, S. 155–163, hier S. 156.

61 Ebd.

Si la situation qui nous est faite depuis déjà longtemps ne devait pas être modifiée [...], nous aurions en effet l'impression que nous ne pourrions jamais avoir chez vous le rang de collaborateurs et que nous ne sommes que des auxiliaires de passage avec lesquels on hésite à s'engager. Nous serions d'autant plus surpris que nous nous faisons une idée très haute de l'idée laïque fille de la France républicaine, et de nos devoirs et de notre dignité d'éducateurs⁶².

Diese Passage ist ein wunderbares Beispiel dafür, wie die libanesischen Akteure die »Strategien« der französischen kolonialen Ideologie im Sinne de Certeaus in »Taktiken«, die ihren eigenen Interessen dienten, verwandelten.

Darüber hinaus gab es libanesische Lehrer, die den dezidierten Laizismus der Institution bewusst unterstützten und verbreiten wollten. Besonders prominent ist hier der spätere Politiker, Diplomat und Schriftsteller Ḥalīl Taqī al-Dīn⁶³, ebenfalls ehemaliger Schüler der Mission laïque. Er manifestierte seine laizistische Einstellung unter anderem 1930 durch die Initiative einer Zeitschrift mit dem Namen *La Revue laïque*, die aber laut den Archiven keine Verbreitung fand⁶⁴. Außerdem hielt er 1928 einen Vortrag über den ägyptischen Schriftsteller und Politiker Taha Hussein, dessen Aufruf zur Übernahme westlicher wissenschaftlicher Methoden und dessen Thesen zur vorislamischen Poesie viele konservative Muslime aufgebracht hatten⁶⁵ und der auch in Beirut die Gemüter erhitzte⁶⁶. Auch wenn nicht geklärt werden kann, ob Taqī al-Dīn die laizistischen Ideen schon vor oder erst durch die Schulzeit vertrat, macht sein Beispiel noch einmal die Bandbreite der libanesischen Lehrer deutlich, die an der Mission laïque tätig waren.

In den katholischen Schulen teilten die meisten Akteure die Idee der Zivilisierungsmission ihrer Orden, die gerade ab Beginn des 20. Jahrhunderts neben der christlichen Mission einen immer wichtigeren Stellenwert einnahm⁶⁷. So berichtete die Zeitschrift der Lazaristen 1931 von der »mission chrétienne, civilisatrice et patriotique«, die eine Ordensschwester geleistet habe⁶⁸. Auch wenn es sicher auch innerhalb der katholischen Orden Kritik an diesen Zielen gab, ist diese in den Archiven nicht erkennbar. Was die Alli-

62 Archives nationales/Paris [im Folgenden AN], 60 AJ 131, Brief von Kfoury, Haba, Riachy, Toujriby, Mansoun, Abdoun an Besnard, Beirut/09.01.1925.

63 Vgl. M.T. AMYUNI, Art. Khalil Taqī al-Dīn, in: Paul STARKEY/Julie Scott MEISAMI (Hg.), *Encyclopedia of Arabic Literature*, Bd. 2, London 1998, S. 758.

64 AN/Paris, 60 AJ 133, Brief von Taqī al-Dīn an Ruche, Beirut/06.03.1930.

65 Vgl. Nazik Saba YARED, *Secularism and the Arab World (1850–1939)*, London 2002, S. 103.

66 AN/Paris, 60 AJ 130, »Amicale des anciens élèves«, Mai 1928, S. 2.

67 Vgl. Samy ZAKA, *Education and civilization in the Third Republic. The University Saint-Joseph, 1875–1914*, Diss. Notre Dame/IN 2006. Zaka zeichnet nach, inwiefern die Jesuiten am Ende des Osmanischen Reiches immer mehr zu Vertretern des französischen Staates im Libanon wurden.

68 Archiv der Lazaristen/Paris, *Bulletin des Missions des Lazaristes* 9 (1931), S. 243–280.

ance israélite schließlich betrifft, haben, wie schon bemerkt, viele der Lehrere deren Ideologie, die als *mission civilisatrice* speziell für die orientalischen Juden bezeichnet werden kann⁶⁹, unterstützt. Bei dieser Institution scheint die vielleicht größte Übereinstimmung zwischen den Motiven der Institution und ihren Akteuren geherrscht zu haben.

Die Perspektiven der Akteure

Im letzten Abschnitt dieses Beitrages soll es um »die Rolle, welche der Transfer bei der Ausbildung von Identitäten spielen konnte«⁷⁰, gehen. Auch wenn diese Frage sehr interessant bezüglich der libanesischen Rezipienten wäre, ermöglicht die Quellenlage vor allem eine Untersuchung der französischen Akteure: Inwiefern hat der Aufenthalt im Libanon ihre Perspektive verändert? Die Frage nach langfristigen Wirkungsbeziehungen stellt in der historischen Forschung eine sehr schwierig zu lösende Aufgabe dar. Deshalb soll im Folgenden untersucht werden, wie lange die Akteure im Libanon blieben und inwiefern die Aufenthaltsdauer ihre Perspektive bezüglich des Libanons verändert hat.

Was die Dauer des Aufenthalts der Akteure im Libanon angeht, kann keine allgemeingültige Aussage getroffen werden. Tendenziell blieben die Mitglieder der katholischen Orden sehr lange in der Levante, während die Lehrer der Alliance israélite oft wechselten und die der Mission laïque ganz unterschiedlich lange blieben.

Bei der Mission laïque ist interessanterweise festzustellen, dass die französischen Lehrer während der Mandatszeit deutlich länger im Libanon blieben als während der Zeit des Osmanischen Reiches⁷¹. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass mehr Ehepartner der Akteure im Libanon eine langfristige Anstellung fanden, kann aber auch damit zusammenhängen, dass die Schule der Mission laïque in der Mandatszeit schon etablierter war als in den Anfangsjahren und den Akteuren deshalb eine größere Stabilität bieten konnte. Bei der Mission laïque gab es grob eingeteilt drei Gruppen von Akteuren: Die eine Gruppe bestand aus Lehrern, die einige Jahre in Beirut blieben und dann nach Frankreich zurückkehrten. Eine andere Gruppe beinhaltet die Akteure, die ein paar Jahre in Beirut verbrachten und von da in

69 Vgl. ARON RODRIGUE, *De l'instruction à l'émancipation. Les enseignants de l'Alliance israélite universelle et les Juifs d'Orient 1860–1939*, Paris 1989, S. 76: »La mission civilisatrice du maître consistait à répandre les valeurs de la civilisation occidentale telle que la concevait l'idéologie émancipatrice du judaïsme européen. Une fois occidentalisé et civilisé, le Juif deviendrait, dans le pays où il vivait, un citoyen honnête et vertueux«.

70 Siehe Anm. 4.

71 Vgl. die Zahlen in Archiv der MLF/Paris, »Liste du personnel«.

andere Länder gingen, um dort entweder an einer Schule der Mission laïque oder in einem anderen Rahmen zu arbeiten: Hier waren die häufigsten Destinationen Thessaloniki, Kairo, Aleppo und Damaskus. Eine dritte Gruppe von Akteuren innerhalb der Schule der Mission laïque schließlich blieb sehr lange in Beirut, in einigen Fällen bis zu zwanzig Jahre⁷². Von diesen Lehrern beantragten etliche eine Verlängerung ihres Vertrages, was bedeutet, dass sie länger blieben als sie ursprünglich geplant hatten. Damit ähnelten diese Akteure den Lehrern der katholischen Schulen, die oft sehr lange im Libanon blieben beziehungsweise innerhalb der Region versetzt wurden⁷³. Allerdings wussten auch diese nicht immer, wie lange sie in der Region bleiben würden⁷⁴.

Am mobilsten waren wie schon erwähnt die Lehrer der Alliance israélite, die oft nach ein paar Jahren ihre Wirkungsstätte wechselten.

Allerdings brachte ein langer Aufenthalt im Libanon nur in den seltensten Fällen eine intime Verbindung der französischen Akteure mit dem Land und seinen Bewohnern mit sich.

Ein Indiz dafür ist die Heirat mit Libanesen/Libanesinnen. Die Archive der Mission laïque berichten nur von einer Lehrerin, Diane Potier-Boès, die 1936–38 in Beirut unterrichtet hatte, bevor sie an die Schule der Organisation in Kairo wechselte und die »s'est marié avec un Egyptien«⁷⁵. Es ist sehr wahrscheinlich, dass es noch mehr französisch-libanesische Ehen gab⁷⁶, allerdings schweigen die Quellen darüber. Während die Frage der Heirat für die französischen Lehrer der katholischen Orden keine Rolle spielte, heirateten die Akteure der Alliance israélite vor allem untereinander, wodurch ebenfalls wenige dauerhafte Verbindungen mit der libanesischen Bevölkerung eingegangen wurden⁷⁷.

Weiterhin enthalten die Archive fast keine Informationen über Freundschaften oder Begegnungen, gemeinsame Aktivitäten oder Ähnliches der französischen Lehrer und Lehrerinnen mit Libanesen und Libanesinnen⁷⁸. Die Archive aller Organisationen berichten aber sehr viel mehr von Bezie-

72 Vgl. Archiv der MLF/Paris, »Liste du personnel«.

73 Vgl. Archiv der Filles de la Charité/Beirut, Listen der Ordensangehörigen.

74 Vgl. Archiv der Lazaristen/Paris, »Beyrouth Correspondance 1896–1918«, Brief von Romon, Beirut/01.12.1908.

75 Archiv der MLF/Paris, »Liste du personnel«, Potier-Boès.

76 So berichtet LEFÈVRE, *Itinéraire* (wie Anm. 50), S. 114, von seinem Nachbarn in Frankreich, Leroy, der eine Libanesin geheiratet hatte und mit dieser zurück in den Libanon gegangen war.

77 So z.B. Direktor Penso, der die Lehrerin Pitchon heiratete. Vgl. Archiv der AIU/Paris, »Liban VIE 80–81«, Brief Penso an Präsidenten der AIU in Paris, Beirut/05.12.1919.

78 Bei der Mission laïque hatte Jean Baptiste Rebours, der als einer der wenigen Lehrer Arabisch sprach, viele Beziehungen zu Beirutern. So berichtete Direktor Ruche 1930, dass der sunnitische Notable 'Umār Da'ūq Rebours wegen der Bitte um Bücher aufgesucht habe. Vgl. Archives nationales/Paris, 60 AJ 132, Brief Ruche an Besnard, Beirut/04.08.1930. Und 1936 beschwerte

hungen und Aktivitäten innerhalb der »colonie française«⁷⁹. Auch wenn diese Tatsache insofern kritisch reflektiert werden muss, als vielleicht der Fokus der Verfasser und Archivare auf den französischen Beziehungen lag, überrascht sie doch besonders bezüglich der Mission laïque, deren Anliegen ja gerade war, nicht »kolonialistisch« im fremden Land zu agieren, sondern sich mit der anderen Kultur freundschaftlich auseinanderzusetzen. Allerdings war dieses Anliegen vor allem auf den Gründer der Organisation, Pierre Deschamps, zurückzuführen, und viele französische Lehrer und Lehrerinnen, die nach ihm nach Beirut kamen, haben eine andere Einstellung entwickelt.

Wie ist diese mangelnde Verbindung mit dem Libanon und seinen Bewohnern zu erklären?

Ein möglicher Grund ist, dass die Lehrer so sehr von der Idee der Zivilisierungsmission geprägt waren, dass es ihnen nicht notwendig, oder sogar, im Sinne der historischen Diskursanalyse, nicht »denk-bar«⁸⁰ erschien, sich in die libanesischen Gesellschaft zu integrieren, die sie als minderwertig gegenüber der französischen Gesellschaft ansahen. Gerade während der Mandatszeit wurde diese Rhetorik der hierarchischen Überlegenheit Frankreichs gegenüber der Levante noch verstärkt⁸¹.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass viele französische Lehrer, die lange im Libanon blieben, sich zwar einerseits von Frankreich entfremdeten, aber andererseits dennoch nie in der libanesischen Gesellschaft ankamen. Zwar gab es einige Akteure die den Libanon mit der Zeit als ihre zweite Heimat ansahen – beispielsweise proklamierte der französische Direktor der Schule der Lazaristen in Antoura Ende der 1920er Jahre: »Et pourtant, il n'y a pas un de nous qui voudrait partir. Moi le premier, j'ai fait un beau bail avec ce pays, devenu ma seconde patrie«⁸². Für die Mehrheit der französischen Lehrer aber schien die Gemeinschaft der Franzosen im Libanon bzw. die Schule in der sie unterrichteten die eigentliche Heimat geworden zu sein. In diesen hybriden Raum, »in-between« der zwei Kulturen, wurden auch frankophone und -phile Libanesen aufgenommen, d.h. hier wurde eine kolonialistische Gegenüberstellung zum Teil aufgehoben. Trotz aller Instabilität und Unsi-

sich Rebourts bei Direktor Grandjouan, dass einige Beirut-Familien keine Ermäßigung des Schulgeldes mehr erhielten. Vgl. Archives nationales/Paris, 60 AJ 139, Brief Grandjouan an Besnard, Beirut/03.11.1936.

79 Siehe z.B. AN/Paris, 60 AJ 138, »Compte rendu du Comité de Patronage«, 29.11.1935.

80 Vgl. Achim LANDWEHR, *Historische Diskursanalyse*, Frankfurt a.M. 2008, S. 20f.: »Und der Diskursbegriff soll eben darauf aufmerksam machen, dass es zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Gesellschaften recht klar abgegrenzte Bereiche des Machbaren, Denkbaren und Sagbaren gibt«.

81 Vgl. Benjamin WHITE, *Rhetorical Hierarchies in France and Syrie during the Mandate*, in: *Chronos* 17 (2008), S. 105–121.

82 Myriam HARRY, *Terre d'Adonis. Au pays des Maronites et des Druses*, Paris 1930, S. 194.

cherheit, die diesen Zwischenraum prägten, wurde er aber von der Idee der französischen Zivilisierungsmission und von dem gemeinsam erlebten Alltag zusammengehalten.

Schluss

Ziel dieses Aufsatzes war, auf inhaltlicher und methodischer Ebene einen Beitrag zur Frage der transnationalen Bildungsräume aus der Akteursperspektive zu leisten. Inhaltlich wurde deutlich, dass die Hintergründe, Motive und Perspektiven der Lehrer in den französischen Schulen im Libanon vielfältig waren. Außerdem hat die Analyse gezeigt, dass die Akteure zwar die Idee der Zivilisierungsmission ihrer Institutionen teilten, diese aber nicht zur Priorität ihres Engagements machten, woraus verschiedene Konflikte resultierten. Innerhalb des Untersuchungszeitraums konnte insofern eine Reaktion auf die politischen Veränderungen festgestellt werden, als die französischen Lehrer während der Mandatszeit länger im Libanon blieben als während der osmanischen Periode. Die Motive und Perspektiven der Akteure blieben allerdings während der gesamten untersuchten Epoche sehr ähnlich.

Auf der methodischen Ebene hat dieser Artikel deutlich gemacht, dass es für die Untersuchung von Akteuren eines Kulturtransfers sinnvoll wäre, die einzelnen Analysekatoren noch spezifischer auszuformulieren. Beispielsweise wäre es hilfreich, nicht nur allgemein die Motive und Interessen der Akteure zu untersuchen, sondern dabei die verschiedenen Aspekte ihrer Biografie wie ihre Herkunft, Ausbildung und Vorerfahrung zu beleuchten. Ebenso interessant wie methodisch anspruchsvoll wäre auch, Kategorien zu entwickeln, um eine eventuelle Veränderung ihrer Motive und Perspektiven durch die Erfahrung des Transfers festmachen zu können.

Autorenverzeichnis

Ass. Prof. Klaus Dittrich, Ph.D., Korea University, Department of Korean History, Anam-dong, Seongbuk-gu, 136-701 Seoul, Südkorea.

Prof. Dr. Mustafa Gencer, Abant İzzet Baysal Universitaet, Fakultät für Natur- und Literaturwissenschaften, Abteilung für Geschichte, 14280 Bolu, Türkei.

PD. Dr. Sylvia Kesper-Biermann, Ludwig-Maximilians-Universität München, Historisches Seminar, Vertretung der Professur für Neuere und Neueste Geschichte, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, Deutschland.

Dr. Francesco Marin, Berlin, Deutschland.

Dr. des. Esther Möller, Leibniz-Institut für Europäische Geschichte, Abteilung für Universalgeschichte, Alte Universitätsstr. 19, 55116 Mainz, Deutschland.

Dr. Bettina Severin-Barboutie, Justus-Liebig-Universität Gießen, Historisches Institut, Neuere Geschichte, Otto-Behaghel-Str. 10, 35394 Gießen, Deutschland.

Dr. Jana Tschurenev, Eidgenössische Technische Hochschule, Departement Geistes-, Sozial- und Staatswissenschaften, Professur für Geschichte der modernen Welt, Clausiusstr. 59, 8092 Zürich, Schweiz.

Dr. Johannes Wischmeyer, Leibniz-Institut für Europäische Geschichte, Abteilung für Abendländische Religionsgeschichte, Alte Universitätsstr. 19, 55116 Mainz, Deutschland.

Sachregister (in Auswahl)

- Ägypten 175, 185
- Bayern 29, 32, 76
- Belgien 40
- Bibel 48, 62
- Bildung/Pädagogik
 - Allgemeinbildung 135
 - Alphabetisierung 48, 132, 134
 - Bildungsausstellung 137–155
 - Bildungselite 117f., 131, 138, 159
 - Bildungsexperte 7, 13, 16, 24, 36f., 57, 83, 98, 138, 141, 145f., 149, 154, 158, 165
 - Bildungsinhalt 9, 11–13, 32, 119
 - Bildungsmodell 9, 29, 37–40, 44, 50, 57, 71, 77, 83, 95f., 99, 111, 117, 154
 - Deutsches Bildungsmodell 92, 117, 122f., 125, 127, 130f., 134, 136, 147, 157–169
 - Französisches Bildungsmodell 117, 125, 134, 146, 150, 154, 158, 161, 168, 171–187
 - Russisches Bildungsmodell 143
 - US-Bildungsmodell 144, 146–148, 152–154
 - »Bildungsraum« s. Raum
 - Bildungsreformen 46, 69, 118–120, 122, 124f., 127, 133, 154, 164
 - Bildungsreformer/-theoretiker 119, 121, 125, 134
 - Bildungsstand 130
 - Bildungsstufen 11f., 30, 120, 141
 - Bildungssystem 7–9, 23, 26f., 33, 38, 61, 86, 102, 111, 120, 145f.
 - Bildungszertifikat, -abschluss 27, 34, 78, 92, 102, 119f., 128, 167, 176
 - Bildungsziel/Erziehungsideal 9, 13f., 20, 28, 119f., 127, 129, 134f., 159f.
 - Rolle der Frau 126, 147, 180
 - Didaktik 163f.
 - Disziplinierung 46, 50, 53, 58
 - Erwachsenenbildung 140
 - Geschichtsunterricht 120, 134, 176
 - Gesundheits- und Hygieneerziehung 141f., 144, 147, 154
 - Handarbeits-/Handfertigungs-/Werkunterricht 18, 119, 146, 149f., 152, 153f.
 - Koedukation 147
 - Kunsterziehung 143
 - Lesen 48, 51, 120, 128
 - Methoden 11–13, 16, 60, 118, 120, 162f.
 - Auswendiglernen 61, 119
 - Bell-Lancaster-Methode/Monitorialsystem 43f., 48–51, 53f., 56, 58, 60–62
 - Beobachtung und Analyse 119
 - Körperliche Züchtigung 119
 - Moralerziehung 50, 57, 59
 - Modernisierung 123–125, 129, 136, 173
 - Musikunterricht 119, 128
 - Naturwissenschaftlicher und technischer Unterricht 120, 139, 142–145, 148, 152, 154, 168, 176
 - Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin 9, 162, 166
 - Pädagogische Zeitschriften s. Kommunikationsmedien – Fachzeitschrift
 - Praktische Pädagogik 162–164
 - Professionalisierung 13, 15, 95, 115, 128, 135, 166, 175
 - Prüfung/Examen 26, 34, 96, 127, 167f.
 - Rechnen/Mathematikunterricht/Buchhaltung 47–49, 51, 59, 102, 120
 - Reformpädagogik 39, 154
 - Religionsunterricht 50, 57, 120, 127
 - Schreiben/Schreibunterricht 46–48, 51, 58, 60, 120
 - Schulbuch s. Schule
 - Schulsport/Turnen 119, 126
 - Sprachunterricht 59

- Unterricht 28
 - Unterrichtsgegenstand/Unterrichtsthema 10
 - Unterrichtsmaterial/Hilfsmittel 8, 53, 58, 137, 142, 149
 - Unterrichtsmodell/-technik 10, 44, 47, 49, 51, 53, 58, 60f., 101, 120, 143
- Weibliche Erziehung/Mädchenbildung 128, 147, 149
- Zeichenunterricht 153

- Curriculum/Lehrplan 9, 16, 32, 49, 60–62, 120
- Reformen des Curriculums 26, 92, 95, 119f., 122, 146
- Universitäres Curriculum 92, 94, 96f., 99f., 127, 166

- Disziplinierung s. Bildung
- Dt. Kaiserreich/Dt. Bund 7, 25–29, 31f., 34, 36, 38, 83–115, 117–136, 137–155

- Fakultäten s. Universität
- Föderalismus s. Staat
- Forschung s. Universität
- Frankreich 15, 34, 63f., 67f., 70, 76, 78, 80f., 117, 125, 129, 132, 134, 139f., 144–146, 149f., 154, 158, 161, 168, 171–187
- Freie Berufe 167f., 176

- Gehälter/Besoldung 47, 60, 67, 75, 79, 97, 127, 180
- Globalisierung 20f., 34, 138
- Großbritannien/Britisches Weltreich 43f., 54, 56, 61f., 87, 106, 110, 132, 134f., 139f.

- Ideologie 14f.
 - Europäisierung/Verwestlichung 122, 126, 133, 135
 - Laizismus s. Religion
 - Nationalismus s. Nation
 - Zivilisierungsmission s. Kolonialismus
- Indien 43–47, 57f., 61f.
- Italien 157–169

- Intellektuelle 118, 126–128, 132, 183
- Internationalisierung 166, 175
 - Internationale Konkurrenz 129, 150
 - Internationaler Vergleich 129, 165f.

- Japan 125, 127, 154

- Kirche s. Religion
- Kolonialismus
 - Eurozentrismus 176, 179
 - Imperiale Herrschaft 43, 45f., 118, 135, 171
 - Koloniale Erziehung 8, 12, 14, 17, 19, 45–50, 55–61, 96, 171–187
 - Lehrer und Schüler in Kolonialgesellschaften 16, 171–187
 - Postkoloniale Situation 11, 45
 - Zivilisierungsmission 16f., 60, 171–187
- Kommunikationsmedien
 - Fachzeitschrift 24, 31–33, 88, 98, 104, 106, 113, 124–126, 134, 138f., 141–144, 146–149, 151, 153, 162
 - Handbuch/Fachbuch 53f., 58, 98, 101, 105f., 109, 142, 150
 - Korrespondenz s. Netzwerke
 - Lehrbuch s. Universität
 - Lehrerzeitschrift 30, 32
 - Schulprogramm 32
- Kultushoheit/Kultusverwaltung s. Staat

- Lehrer 37, 47, 60, 78f., 118
 - Lehrer als Vorbilder 119
 - Lehrerausbildung/Lehrerseminar 10f., 30, 34, 119, 128, 142, 150, 152, 157–169, 172, 175f., 180–182
 - École normale/Scuola Normale/Scuola di magisteri 146, 150, 158f., 161–164, 166
 - Ecole normale israélite universelle 176
 - Konfession der Lehrer 175
 - Lehrervereinigungen 128
 - Militärdienst 180
- Libanon 171–187

- Migration s. Transfer

- Mission 87
- Missionsgeistliche s. Religion
 - Missionsschule s. Schule
 - Zivilisierungsmission s. Kolonialismus
- Nation
- Nationalerziehung 15, 124, 128, 135, 154
 - Nationalgefühl/Patriotismus 122, 124, 127, 129, 130, 134–136, 147, 155, 162, 168, 175, 183
 - Nationalismus 15, 114, 117f., 124, 126, 139f., 169
 - nationalstaatliche Grenzen 7, 10f., 162, 171
- Netzwerke
- Expertennetzwerk 8, 109
 - Korrespondenz 32, 98, 109f., 113
 - Soziales Netzwerk 13, 34f., 175f., 179
- Öffentlichkeit 36, 122, 131, 158, 163, 165, 169
- Organisation/Organisationsform
- (Welt-)Ausstellung 13, 28, 34f., 40, 137–155
 - Internationale Organisationen 13, 23, 33, 35f., 40, 87
 - Missionsgesellschaft 54, 56, 61
 - Nationale Organisation/Verband 34, 51–56, 109, 129, 133, 144, 148f., 152, 171–187
 - Tagung/Kongress 35, 37, 39f., 87, 147, 149, 167
 - Lehrer-/Schulverein 30, 33, 57f., 61, 128, 142, 148, 164
 - Wissenschaftliche Verbände 105, 164, 167
- Osmanisches Reich 15, 20, 117–136, 171, 174f., 178, 180, 184
- Österreich 30f., 139, 142, 145, 152, 162
- Palästina 175
- Portugal 142
- Presse 122, 131, 135, 141
- Preußen 10, 26–28, 33, 40, 66f., 75f., 86, 99, 101, 129, 134, 141f., 146, 149, 151, 153f.
- Raum
- »Bildungslandschaft« 24, 26, 28, 30
 - »Bildungsraum« 7f., 15, 18, 19, 21–23, 25–27, 29f., 35, 41, 45, 62, 64, 72, 74f., 78–80, 83f., 114, 171
 - Ebene/Maßstab 7, 17f., 24f., 45
 - Klassenraum s. Schule – Schularchitektur
 - Sozialer Raum 18, 114
- Reisen s. Transfer – Bildungsreise
- Religion 122, 124, 127, 154
- Anglikaner 45, 52, 54
 - Baptisten 59, 62
 - Erweckungsbewegung/Evangelikale 54f., 86, 89, 105
 - Geistliche 10, 36, 62, 66, 93f.
 - Missionsgeistliche 44, 56, 59f., 62
 - Juden 75, 146, 173, 178, 180–182, 184
 - Katholiken/katholische Kirche 15, 30, 65, 127, 132, 173, 175–178, 180f., 183–185
 - Konfession/Denomination 25, 30, 65, 75, 85f., 94, 111, 173
 - Quäker 51f.
 - Laizismus 15, 171, 181, 182f.
 - Missionsgeistliche s. Religion – Geistliche
 - Missionsgesellschaft s. Organisation
 - Muslime 17, 56, 136, 174f., 183
 - Neukonfessionalismus 84, 114
 - Orden 173, 175f., 178, 180f., 183–185
 - Protestanten/protestantische Kirchen (Presbyterianer/Kongregationalisten/Lutheraner/Reformierte) 44, 83–87, 94–97, 99, 102, 105, 107–111, 115, 132, 173, 180
 - Religionsunterricht s. Bildung
 - Säkularisierung von Bildung 124, 146, 173f., 181
 - Staatskirche 86, 106
- Russland 142f.

- Sachsen 28, 140
- Schule
- Armenschule 51
 - Auslandsschule 171–187
 - Berufliche Schule 121, 137, 140, 142, 144–145, 148, 151, 154
 - Berufsziele an Schulen 120, 177
 - École primaire supérieure/Bürgerschule 146
 - Elementar-/Volks-/Grundschule 30, 33f., 48, 59, 61, 120f., 124, 135, 137, 140f., 146, 149–151, 154f., 175
 - High School 147f., 152
 - höhere Bildungsanstalt (Gymnasium/Lyzeum/Realschule) 33, 37, 78, 93, 102, 120, 128, 135, 141, 148, 159–161, 163, 165f., 168f., 175
 - Humanistische Fächer 148, 168f.
 - Medrese 121, 123
 - Militärakademie/Kaserne 120, 127, 131
 - Missionsschule 171–187
 - Mittelschule 120f.
 - (Poly-)Technische Hochschule 142, 144, 148
 - Reformpädagogik 154
 - Schulische Publikationen/Programme/Jahresberichte 147, 151, 154, 174
 - Schulabschluss s. Bildungszertifikat
 - Schularchitektur /-gebäude /-gestaltung /-möbel 23, 25, 49, 58, 61, 121, 137, 140–142, 144f.
 - Schulbuch 28, 58, 61, 137
 - Schulgeld 146, 181
 - Schulgesetzgebung 142, 145, 166f.
 - Schulklasse 62, 163
 - Schulleitung 166
 - Schulordnung 123
 - Schulpflicht 134
 - Schulwerkstatt 143, 150
 - Zivilschulen 121
- Schweden 140, 142
- Schweiz 25
- Sprache
- Alphabet 124
 - Bedeutung der Sprache 119, 128f., 148, 173, 177f., 182
 - Unterrichtssprache 120, 177
 - Fremdsprachen 120, 148, 151, 174, 176–178
- Staat
- Außenministerium 158, 174
 - Bildungsetat 13, 57, 103, 121, 134
 - Föderalismus 26f.
 - Handelsministerium 151, 154
 - Kommune 26
 - Kultur-/Kultuspolitik 164, 167
 - Kultushoheit 18
 - Kultusverwaltung/-ministerium/Wissenschaftsverwaltung/-ministerium (Innenministerium als Kultusbehörde) 13, 26, 29f., 33, 40, 68–70, 72–74, 102, 109, 125, 134, 138, 140, 142, 144, 146, 150f., 153f., 157, 161, 163f., 168
 - Schulinspektoren 152, 159
 - Schul-/Wissenschafts-/Bildungspolitik 19, 26, 124, 129, 135, 158, 162–164, 167
 - Staatliches Modernisierungsstreben 117–120, 123f., 129, 136
 - Staatsbeamte 117, 120, 180
 - Staatskirche s. Religion
- Studenten/Studium s. Universität
- Syrien 175, 182, 185
- Theologie/Universitätstheologie 83–88, 93–95, 97, 103, 105–111, 114f.
- Vermittlungstheologie 84, 104f., 108–110, 114
 - Theologische Fakultät(en) s. Universität
- Transfer
- Bildungs- / pädagogische Reise / Bildungsmission / Bildungsdelegation 24, 28, 32f., 37f., 72, 117–119, 121, 123, 127f., 133, 137–155, 157, 159, 161f., 168
 - Forschungsreise 99
 - Gastwissenschaftler/Gastlehrer 125f., 159f.
 - Kulturtransfer 8, 138, 154, 172, 179
 - Migration/Bildungsmigration/-mobilität 23, 31–33, 88–90, 125f.

- Rezeption/Einfluss 133
 - Transfer von Bildungsinhalten/-modellen 16, 31, 117f., 132, 135f., 143 (Verweigerung), 148, 150, 153f., 157, 169
 - Übersetzungstätigkeit 132–134
 - Wissenstransfer 8f., 31, 118, 121, 127, 135f., 138f., 141, 146, 148, 153, 162
- Universität / Hochschulbildung / Studium
- 18, 23–25, 30f., 37, 41, 63–66, 69f., 73–79, 81, 84f., 88f., 91–95, 99–102, 104, 106, 111, 114f., 127, 137, 141, 146, 148–150, 154, 157
 - College 88, 90, 94–97, 100, 106
 - Dissertation 92, 168
 - École normale/Scuola Normale s. Lehrer
 - Fakultäten
 - Juristische Fakultät / Staatswissenschaften 6, 77, 88, 94, 100, 140, 167
 - Linguistische Fakultät 165
 - Naturwissenschaftliche Fakultät (Mathematisch-physikalische Fakultät) 77, 111, 132, 165
 - Medizinische/Pharmazeutische Fakultät 66, 77, 88, 94, 100, 131f.
 - Philosophische Fakultät / Geisteswissenschaften 66, 77, 100f., 132, 160–162, 165f., 168
 - Theologische Fakultät(en) 66, 77, 88, 91, 97, 100, 102–104, 106, 108, 110f.
 - Technische Fakultät 148
 - Landwirtschaftliche Fakultät 149
 - Forschung/Forschungsimperativ 65, 87, 91, 95, 106, 109, 111, 113, 159, 161f., 166f.
 - Graduierung s. Bildung – Bildungszertifikat
 - Habilitation 109
 - Hochschulreform 71f., 80, 110, 125, 128f., 150f., 158f., 161f., 164–166
 - Labor 91, 113
 - Lehramtsstudium 157–169
 - Lehrbuch 107, 164
 - Organe der Selbstverwaltung (Dekanat / Senat/Rektorat) 66, 77, 165
 - Professor/Professur/Lehrstuhl/Hochschullehrer/Dozent 31, 36, 65, 67, 72, 75, 77, 88, 90, 94, 96–98, 101–103, 105, 107–110, 125–126, 140, 142, 148f., 160f.
 - Seminar
 - (Lehrveranstaltung) 8, 18, 90–92, 101, 112f., 162
 - Theologisches Seminar (seminary) 81, 94–100, 105f., 110
 - Stipendium 158, 165, 168
 - Studenten 102f., 107, 111f., 125
 - Jurastudenten 167
 - Theologiestudenten 81, 89f., 96, 104
 - Studienplan s. Curriculum – Universitäres Curriculum
 - Studium 89, 106, 112
 - Graduiertenstudium 95f., 112
 - Theologiestudium 65, 85, 93, 98–100, 104
 - Universitätssystem 12, 87, 127, 165
 - Vorlesung 91, 96, 100f., 107, 111, 113
 - Wissenschaftliche Standards und Methoden 35, 89–92, 94, 103, 105, 107f., 127f.
- Unterricht s. Bildung
- Vereinigte Staaten/USA 38, 83–115, 125, 139–143, 146–149, 151–154
- Wirtschaft 151, 154
- Industrie 146
- Wissenschaft s. Universität – Wissenschaftliche Standards
- Zeitschrift s. Kommunikationsmedien – Fachzeitschrift bzw. Lehrerzeitschrift

Wenn Sie weiterlesen möchten...

Justus Nipperdey

Die Erfindung der Bevölkerungspolitik

Staat, politische Theorie und Population in der Frühen Neuzeit

Das Buch untersucht erstmals systematisch, wann und wie die Bevölkerungsgröße zu einem zentralen politischen Thema des Alten Reiches wurde. Im Laufe der Frühen Neuzeit wurde die Bevölkerung zum Gegenstand der Politik. Die Forderung nach einer aktiven Bevölkerungspolitik entwickelte sich bereits vor dem Dreißigjährigen Krieg aus einem veränderten Verständnis der Herrschaftsaufgaben. Sie setzte sich im Laufe des 17. Jahrhunderts immer mehr durch und mündete schließlich im Populationismus des 18. Jahrhunderts, der eine Bevölkerungsvergrößerung um jeden Preis forderte. Die Arbeit zeichnet erstmals diese Entwicklung nach und kontrastiert die Bevölkerungskonzepte der politischen Theorie mit der tatsächlichen Praxis im Territorialstaat.

Klaus Bümlein / Irene Dingel / Wolf-Friedrich Schäufele (Hg.)

Gustav Adolf Benrath

Reformation – Union – Erweckung

Beispiele aus der Kirchengeschichte Südwestdeutschlands

Aufsätze zur Kirchen- und Theologiegeschichte des südwestdeutschen Raumes von Gustav Adolf Benrath.

Aus Anlass des 80. Geburtstages des Verfassers werden 15 seiner Aufsätze zur evangelischen Kirchen- und Theologiegeschichte gesammelt wiederabgedruckt. Die Auswahl der Beiträge orientiert sich an den Forschungsschwerpunkten des Jubilars. Sie reicht von Untersuchungen zur Reformation in der Reichsstadt Speyer, der Pfalz und Mainz über Arbeiten zur reformierten Irenik und zu den kirchlichen Unionen in Mainz, der Pfalz und Baden. Sie erstreckt sich bis zu Aufsätzen über die Basler Mission, die pfälzische und badische Erweckung, Johann Heinrich Jung-Stilling und Johann Peter Hebel.

Katharina Reinholdt

Ein Leib in Christo werden

Ehe und Sexualität im Täufern der Frühen Neuzeit

Im Spannungsfeld zwischen der alten (katholischen) und der neuen (reformatorischen) Eheauffassung entwickelten die Täufer eine eigenständige Antwort auf die Frage nach einer neuen Balance zwischen der religiösen und der weltlichen Dimension der Ehe, die in der Praxis – bei Eheschließungen und -trennungen sowie im Alltag – immer neu verhandelt werden musste. Auch das Phänomen der sexuellen Devianz unter Täufnern kann vor diesem Hintergrund neu gedeutet werden, stellt sie doch ein genuin reformatorisches Phänomen und nicht – wie lange vermutet – eine Nachwehe der spätmittelalterlichen Ketzerbewegungen dar.

Wenn Sie weiterlesen möchten...

Galaxis Borja González

Die jesuitische Berichterstattung über die Neue Welt

Zur Veröffentlichungs-, Verbreitungs- und Rezeptionsgeschichte jesuitischer Americana auf dem deutschen Buchmarkt im Zeitalter der Aufklärung

Galaxis Borja González erforscht die Bedeutung des Buchdrucks für den Prozess, während dessen die Europäer von Hispanoamerika auf dem Weg zur Moderne Kenntnis nahmen. Als Fallbeispiel dienen die in diesem Zeitraum in Deutschland veröffentlichten, von Jesuiten verfassten Amerika-Schriften. Anhand dieses Literaturgenres erörtert González die Wechselbeziehung zwischen Inhalt, Medium und der am Buchmarkt beteiligten Personen. Dies lässt Rückschlüsse auf die jesuitische Selbst- und Fremdwahrnehmung zu, wobei Kontinuitäten, Umbrüche und Auslassungen im jesuitischen Diskurs herausgearbeitet werden.

Johannes Arndt

Herrschaftskontrolle durch Öffentlichkeit

Die publizistische Darstellung politischer Konflikte im Heiligen Römischen Reich 1648–1750

Unter dem Leitwort »Herrschaftskontrolle« untersucht Johannes Arndt, wie innenpolitische Konflikte im Alten Reich von den frühmodernen Druckmedien beobachtet wurden und welche politischen Rückwirkungen diese Beobachtung auslöste.

Die Druckschriftenpublizistik über inter- und innerterritoriale Konflikte im Alten Reich ist bislang vernachlässigt worden, im Gegensatz zu Schriften über internationale Beziehungen oder staatstheoretische Fragen. Der Autor untersucht, welche Rolle die Öffentlichkeit für den politischen Gestaltungsprozess zwischen den Reichsständen spielte. Dabei stellt er das bisher herrschende Paradigma der »Arcana imperii«, der informationell abgeschlossenen Machtsphäre barocker Höfe, in Frage. Das Selbstbild des Herrschers rückt so in seinem zeremoniell verstärkten Glanz in ein differenziertes Licht.

Vera von der Osten-Sacken

Jakob von Vitrys »Vita Mariae Oigniacensis«

Zu Herkunft und Eigenart der ersten Beginen

Jakob von Vitrys Vita Mariae von Oignies ist eine Schlüsselquelle für Herkunft und Heiligkeitsideal der ersten Beginen, deren leidens- und brautmystisch gestimmte Hingabe an den menschlichen Christus sich als apostolisches Nachfolgestreben und radikale Bußfrömmigkeit ausdrückte. Die deutlich vom Schülerkreis des Petrus Cantor beeinflussten Frauen strebten nach Kirchenreformen in Predigt und Seelsorge, predigten selbst und begleiteten Sterbende und (Lepra-) Kranke, in denen sie den leidenden Christus erkannten, dem sie in dramatischen Ekstasen begegnen und dessen Leiden sie am eigenen Leibe nachvollziehen wollten.

Band 97: Heinz Duchhardt /
Johannes Wischmeyer (Hg.)

**Der Wiener Kongress –
eine kirchenpolitische Zäsur?**

2013. 313 Seiten, mit 4 Tab., gebunden
ISBN 978-3-525-10123-0

Band 95: Henning Jürgens /
Thomas Weller (Hg.)

**Streitkultur und Öffentlichkeit
im konfessionellen Zeitalter**

2013. 331 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10120-9

Band 93: Irene Dingel /
Heinz Duchhardt (Hg.)

**Die europäische Integration und
die Kirchen II**

Denker und Querdenker

2012. 169 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10115-5

Band 92: Martin Espenhorst /
Heinz Duchhardt (Hg.)

**Frieden übersetzen in der
Vormoderne**

Translationsleistungen in Diplomatie, Medien
und Wissenschaft

2012. 286 Seiten mit 10 Abb., 9 Grafiken und
einer Tab., gebunden
ISBN 978-3-525-10114-8

Band 91: Martin Espenhorst (Hg.)

Frieden durch Sprache?

Studien zum kommunikativen Umgang mit
Konflikten und Konfliktlösungen

2012. 202 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10194-0

Band 90: Zaur Gasimov (Hg.)

Kampf um Wort und Schrift

Russifizierung in Osteuropa im
19.–20. Jahrhundert

2012. 213 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10122-3

Band 89: Christiane Tietz /
Irene Dingel (Hg.)

**Kirche und Staat in Deutschland,
Frankreich und den USA**

Geschichte und Gegenwart einer spannungs-
reichen Beziehung. XIV. Dietrich-Bonhoeffer-
Vorlesung 2010 in Mainz

2012. 175 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10111-7

Band 88: Judith Becker /
Bettina Braun (Hg.)

**Die Begegnung mit Fremden und
das Geschichtsbewusstsein**

2012. 306 Seiten mit 12 Abb., gebunden
ISBN 978-3-525-10112-4

Band 87: Christiane Tietz /
Irene Dingel (Hg.)

**Die politische Aufgabe
von Religion**

Perspektiven der drei monotheistischen
Religionen

2011. 433 Seiten mit 4 Abb. und 1 Grafik,
gebunden
ISBN 978-3-525-10113-1

Band 86: Martin Espenhorst /
Heinz Duchhardt (Hg.)

**August Ludwig (von) Schlözer
in Europa**

2012. 272 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10103-2

Band 85: Heinz Duchhardt /
Małgorzata Morawiec (Hg.)

**Die europäische Integration
und die Kirchen**

Akteure und Rezipienten

2010. VI, 127 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10099-8

Band 84: Irene Dingel /
Herman J. Selderhuis (Hg.)

Calvin und Calvinismus

Europäische Perspektiven

Unter Mitarbeit von Thomas Hahn-Bruckart.
Mit einem Grußwort von Bischof Karl Kardinal
Lehmann

2011. 526 Seiten, mit 43 Abb., gebunden
ISBN 978-3-525-10106-3

Band 83: Heinz Duchhardt (Hg.)

Der Pyrenäenfriede 1659

Vorgeschichte, Widerhall, Rezeptionsgeschichte

2010. VI, 103 Seiten, gebunden
ISBN 978-3-525-10098-1

Band 82: Irene Dingel /
Matthias Schnettger (Hg.)

Auf dem Weg nach Europa

Deutungen, Visionen, Wirklichkeiten

2010. VI, 274 Seiten mit 15 Abbildungen, geb.
ISBN 978-3-525-10095-0

Band 81: Henning P. Jürgens /
Thomas Weller (Hg.)

Religion und Mobilität

Zum Verhältnis von raumbezogener Mobilität
und religiöser Identitätsbildung im
frühneuzeitlichen Europa

2010. VI, 419 Seiten mit 16 Abb., gebunden
ISBN 978-3-525-10094-3

Band 80: Heinz Duchhardt (Hg.)

**Russland, der Ferne Osten
und die »Deutschen«**

2009. VI, 123 Seiten mit 5 Abb., gebunden
ISBN 978-3-525-10092-9

Band 79: Kerstin Armbrorst-Weihs /
Judith Becker (Hg.)

Toleranz und Identität

Geschichtsschreibung und Geschichtsbewusst-
sein zwischen religiösem Anspruch
und historischer Erfahrung

2010. VIII, 301 Seiten mit 2 Abbildungen,
gebunden / ISBN 978-3-525-10096-7

This article has been cited by:

1. Friedrich Schweitzer, Peter Schreiner. 2020. International knowledge transfer in religious education: universal validity or regional practices? Backgrounds, considerations and open questions concerning a new debate. *British Journal of Religious Education* 42:4, 381-390. [[Crossref](#)]
2. Susanne Peters. Betrieblicher Transfer beruflicher Bildung: Fallbeispiel Südafrika 321-357. [[Crossref](#)]
3. Ángel Alcalde. 2018. Spatializing transnational history: European spaces and territories. *European Review of History: Revue européenne d'histoire* 25:3-4, 553-567. [[Crossref](#)]
4. Sylvia Kesper-Biermann, Maggi W. H. Leung, Vanaja Nethi, Thusinta Somalingam. 2018. Transnational education: teaching and learning across borders. An introduction. *Transnational Social Review* 8:2, 116-123. [[Crossref](#)]
5. Dominik Herzner. 2018. A historical account of German schools abroad as providers of transnational education. *Transnational Social Review* 8:2, 139-154. [[Crossref](#)]
6. Bernd Schröder. 2016. Comparative historical approaches in religious education research – methodological perspectives. *British Journal of Religious Education* 38:2, 200-212. [[Crossref](#)]