

„Bildungsräume“ und „Bildungslandschaften“ – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte Konzeptionelle und methodische Perspektiven

Thomas Töpfer

Online publiziert: 20. November 2015
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Zusammenfassung Die bildungsgeschichtliche Forschung hat sich in den vergangenen Jahren verstärkt raumbezogenen Fragestellungen geöffnet. Der Fokus des Beitrages liegt auf der aktuellen Forschungskategorie „Bildungsraum“ und dem verwandten Konzept „Bildungslandschaft“. Beide Ansätze sollen vorgestellt, aus einer frühneuzeitlichen Perspektive nach Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden befragt und am Ende des Beitrags epochenübergreifend zusammengeführt werden. Die Studie geht zudem auf die Anregungen des Kulturtransfer-Ansatzes für die Konzepte „Bildungsraum“ und „Bildungslandschaft“ ein und stellt abschließend ein aktuelles raumbezogenes Forschungsprojekt zur frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte vor, in dem mit diesen Kategorien operiert wird.

Schlüsselwörter Bildungsgeschichte · Kulturtransfer · Frühe Neuzeit · Sozialgeschichte der Erziehung · Schule · Universität · Humanismus · Sachsen-Gotha

“Educational spaces” and “educational landscapes”. Spatial research categories from an educational history perspective

Abstract Research in educational history has opened itself up increasingly in the past years to questions related to “space” The focus of this essay is on the current research category “educational space” and the related concept of “educational landscapes”. Both concepts are presented, beginning with a comparison of similarities and differences from an early modern historical perspective and ending with an

Dr. T. Töpfer (✉)
Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig,
Goerdelerring 20, 04109 Leipzig, Deutschland
E-Mail: thomas.toepfer@leipzig.de

analysis of different epochs. The study also expands upon influences of the concept of cultural transfer on the concepts of “educational space” and “educational landscape” and presents a current research project on early modern educational history using both categories.

Keywords Cultural exchange · Duchy of Saxe-Gotha · Early modern history · History of Education · Humanism · Social history of education · School · University

1 Einführung

Die deutschsprachige bildungsgeschichtliche Forschung ist bekanntlich in mehreren Fächern – v. a. der Erziehungs- und der Geschichtswissenschaft – beheimatet und nimmt damit im europäischen Vergleich eine Sonderstellung ein (Compère 1995; Groppe 2012). Diese hat ihren Niederschlag in unterschiedlichen Selbstverständnissen, institutionellen Verankerungen und Fachkulturen gefunden, die die Zusammenarbeit lange Zeit erschwert haben, mittlerweile aber teilweise überwunden wurden, wie gemeinsame Buchprojekte, wie das „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ (Hammerstein 1996; Hammerstein und Herrmann 2005) und zahlreiche Tagungen, beispielsweise des „Arbeitskreises für die Vormoderne in der Bildungsgeschichte“ gezeigt haben (Jacobi et al. 2008, 2010). Die Zeit, in der die Schulgeschichte unter Historikern als Reservatbereich historisch arbeitender Pädagogen galt, liegt allerdings noch nicht lange zurück, ebenso die selbstreferentielle Fixierung der Historischen Pädagogik und Erziehungsforschung auf die „großen Köpfe“ und eine einseitige Fortschrittsgeschichte pädagogischer Innovationen (Liedtke et al. 2004). Die Verortung der Bildungsgeschichte in unterschiedliche Fachkulturen hat aber ohne Zweifel zu dem beträchtlichen Nachholbedarf beigetragen, der zwischen der deutschsprachigen und der westeuropäischen Forschung besteht, die weitaus früher und nachhaltiger eine Öffnung zur Sozial- und Alphabetisierungsgeschichte vorgenommen hat (Ehrenpreis 2013, S. 98 f.). Die Schule, so wurde jüngst aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive in der „Historischen Zeitschrift“ festgestellt, sei zwar die „am besten dokumentierte Instanz für den Kulturtransfer“. Dennoch sei „die Erforschung der vormodernen Schulwirklichkeit [...] ein Stiefkind unseres Faches“ (Schmidt 2014, S. 99).

Diese drängenden Desiderate anzugehen, ist die Aufgabe sowohl der Erziehungs- als auch der Geschichtswissenschaft. Freilich treten hierbei methodische Differenzen zutage, die nach wie vor zwischen einer historischen Perspektive einerseits und einem in der Erziehungsforschung üblichen systematischen Ansatz besteht, der, „im Sinne bestimmter aktueller Erziehungstheorien vororientiert und von soziologischen Modernisierungstheorien abhängig“, anderen Fragen nachgeht (Casale et al. 2006; Groppe 2012, S. 186; Wischmeyer 2014, S. 318). Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen methodischen Zugänge werden im Folgenden unterschiedliche Ansätze untersucht, im Gefolge des spatial turn raumbezogene Fragestellungen in die bildungsgeschichtliche Forschung einzubeziehen und fruchtbar zu machen. Der Fokus liegt dabei auf den beiden vergleichsweise neuen Forschungskategorien „Bildungs-

raum“ und „Bildungslandschaft“, die kurz vorgestellt, aus einer vorrangig frühneuzeitlichen Perspektive nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden befragt und schließlich pragmatisch zusammengeführt werden sollen. Der vorrangig konzeptionell und methodologisch ausgerichtete Beitrag bietet zudem einige kurze Bemerkungen zu den Anregungen des Kulturtransfer-Ansatzes für die Erforschung der Bildungsgeschichte.

2 „Bildungslandschaft“ und „Bildungsraum“ – neue Perspektiven für den Raumbezug in der historischen Bildungsforschung

Sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Geschichtswissenschaft wurde der spatial turn weniger als eine fundamentale Neubestimmung der Fächer, als vielmehr als Chance zu einer Schwerpunktverschiebung und Perspektiverweiterung verstanden, die „gesteigerte Aufmerksamkeit für Seiten und Aspekte, die bisher zu kurz gekommen sind“, ermöglichte (Schlögel 2004, S. 263). Darüber darf allerdings nicht vergessen werden, dass unterschiedliche raumbezogene Fragestellungen und Methoden in den beiden Disziplinen auf eine teilweise lange Tradition zurückblicken können. Dies zeigt innerhalb der Geschichtswissenschaft beispielsweise ein Blick auf den Stand der historischen Geographie oder der vergleichende Landesgeschichte um 1900. Innerhalb der Erziehungswissenschaft wiederum besteht sein langem ein Interesse für die „sozialen Räume“ der Bildung, die immer auch Einblick in den Zustand und die Struktur der Gesellschaft geben (Tenorth 2010, S. 135).

Um die konfessionell und politisch bedingten Vielgestaltigkeit des vormodernen Bildungswesens sowohl auf der Ebene des Schulwesens als auch der Universitäten adäquat abzubilden, wird seit Ende der 1990er Jahre der Forschungsbegriff „Bildungslandschaft“ (bzw. seine Abwandlungen „Schul-“ und „Universitätslandschaft“) verwendet (Schindling 1999; Kießling 2003; Asche 2008; Rutz 2010a). Die Impulse kamen ursprünglich aus der Mittelalter- und Frühneuzeitforschung, mittlerweile ist der Begriff auch in anderen Epochen und auch außerhalb des deutschsprachigen Raumes („educational landscape“) rezipiert worden (Frijhoff 2007, S. 189; Dickerhof 1994). Dieser zielte zunächst auf ein räumliches Gliederungsschema, mit dessen Hilfe überlokale und überterritoriale Gemeinsamkeiten mehr oder weniger geschlossener historischer Landschaften aus bildungsgeschichtlicher Perspektive herausgearbeitet werden sollten (Schindling 1999; Hartmann 2001). So wurde der Begriff bislang auf Schwaben (Kießling 1998), Franken (Jakob 1994), Bayern (Flachenecker und Kießling 2005), den sächsisch-thüringischen Raum (Bünz 2004; Töpfer 2006), das Rheinland (Rutz 2010a), den Ostseeraum (de Ridder-Symoens 2007), das Weserland (Menk 2007), die Habsburgischen Länder (Bahlcke und Winkelbauer 2011) sowie die Niederlande (Frijhoff 2007) angewandt.

„Bildungslandschaften“ sind bislang aber weder systematisch oder vergleichend untersucht worden. Aktuell liegt diese Kategorie erstmals einem größeren Forschungsprojekt an der Universität Erfurt zugrunde, auf das am Ende dieses Beitrages als Beispiel einer empirischen Anwendung dieses Konzepts eingegangen wird. Die Verwendung des Begriffs ist aber nach wie vor uneinheitlich. Sie reicht von der deskriptiven bzw. quantifizierenden Erfassung oder geographischen Verortung der

Bildungsinstitutionen einer Region bis zu komplexeren Ansätzen, die die räumliche Dimension der Bildungsgeschichte in den Blick nehmen. Neuere Studien haben empirisch nachgewiesen, dass Schulen und Universitäten in der Frühen Neuzeit als raumbildende Faktoren wirksam waren, also selbst räumliche Austauschbeziehungen und Zusammengehörigkeiten stifteten bzw. beförderten (Asche 1999; Oberschelp 2006; Giese 2009; Asche 2010a).

Die Forschungskategorie „Bildungslandschaft“ erlaubt es einerseits, die Verdichtung des Bildungswesens eines Territoriums und dessen Ausstrahlung in Nachbarregionen zu beschreiben, als auch großräumige, konfessionelle Bildungslandschaften abzugrenzen, in deren Mittelpunkt ausstrahlungsstarke Universitäten und Schulen gestanden haben. Während der zuerst genannte, auf Räume kleiner oder mittlerer Größe bezogene Ansatz vor allem im Rahmen schulgeschichtlicher Arbeiten entwickelt wurde, die nach den sozialen und ökonomischen Voraussetzungen schulischer Strukturen und ihres Wandels fragen (Jakob 1994; Kießling 1998; Tröhler 2014), wurde von großräumigen, konfessionellen Bildungslandschaften in erster Linie im Rahmen universitätsgeschichtlicher Forschungen gesprochen. Dies hängt zweifellos mit der tiefgreifenden „konfessionsgebundenen Orientierung“ der nach der Reformation zahlenmäßig stark anwachsenden Universitäten zusammen. Die Konfessionszugehörigkeit eröffnete Studenten aber auch den Schülern wichtiger Gelehrtenschulen im Rahmen ihrer peregrinatio academica den Zugang zu primär konfessionell bestimmten, Territorien überschreitenden Bildungslandschaften (de Ridder-Symoens 1983; Asche 2005). Schulen und Universitäten bildeten Rekrutierungs- und Wirkungsräume aus, deren Untersuchung wichtige Erkenntnisse zum Charakter und zur Genese von Bildungslandschaften eröffnet (Pešek 1991; Töpfer 2009; Asche 2010; Bönisch 2013). Diese auch „Bildungsregionen“ (Neugebauer 1995) oder „educational landscapes“ genannten Räume (Frijhoff 2007) orientierten sich nur bedingt an politisch-dynastischen Grenzen. Bildungseinrichtungen vermochten eigene Raumbezüge auszuprägen, die in der studentischen oder schulischen Migration und in den späteren Karrieren von Schülern und Studenten ihren Niederschlag fanden. Die in ihre weit entfernte Heimat zurückkehrenden Absolventen, die häufig zentrale Positionen in Verwaltung, Kirche und Schule erhielten, fungierten gewissermaßen als Agenten dieser Austauschbeziehungen (Dotzauer 1977). Traditionelle räumlich-kulturelle Abgrenzungen – beispielsweise zwischen Ober- und Niederdeutschland oder Mittel- und Südosteuropa – konnten durch sie tendenziell relativiert und durch neue Raumvorstellungen ersetzt werden, die geografisch weit entfernte Regionen miteinander verbanden, wie neue Studien für Ungarn, Schlesien und Schweden zeigen (Riegg 2003, S. 390 f.; Fata et al. 2006; Giese 2009; Absmeier 2011; Bahlcke und Winkelbauer 2011). Hierzu trugen auch in großer Zahl zur Migration gezwungene Glaubensflüchtlinge bei (Schunka 2006; Asche 2009; Jürgens und Weller 2010).

In jüngster Zeit wurde vorgeschlagen, mit einem doppelten Begriff „Bildungslandschaft“ zu operieren, der einerseits der überregionalen Einbindung von Bildungseinrichtungen Aufmerksamkeit zuwendet, andererseits die Verankerung und Verbundenheit von Schulen und Universitäten im lokalen und regionalen Kontext nicht vernachlässigt (Töpfer 2009). So wie vor allem die Universitäten und das gelehrte Schulwesen in großräumige Bildungslandschaften eingebunden waren, kann es vor allem mit Blick auf die stark von den lokalen sozialen und ökonomischen

Bedingungen abhängigen Formen elementaren Lernens in der Vormoderne sinnvoll sein, Bildungslandschaften auch innerhalb der Territorien zu verorten (Neugebauer 1995, S. 235). Politische Grenzen sind hierbei nicht völlig auszublenden, aber sie spielen bei diesem Verständnis von Bildungslandschaften nur eine untergeordnete Rolle – in auffälligem Kontrast zum Konzept der Bildungsräume, wie noch zu zeigen sein wird.

Hinsichtlich des zugrunde gelegten Landschaftsbegriffs sind zwei Wege erkennbar, so zum einen die Verwendung vorgegebener bzw. unabhängig von der Bildungsgeschichte naturräumlich definierter Landschaftsbegriffe. Andererseits wird aber auch ein Ansatz praktiziert, der danach fragt, inwiefern Bildungseinrichtungen, Austauschbeziehungen und Transfers selbst „Landschaften“ schufen bzw. Nähe und Zusammengehörigkeit generierten, die es ohne sie nicht gegeben hätte. Als ertragreich erweist es sich dabei, von einem weiten Bildungsbegriff auszugehen, der das ganze Schul- und Bildungswesen aber ebenso „nichtinstitutionelle Formen von Bildung und Ausbildung sowie Bildungskultur im weitesten Sinne in den Blick nimmt“, wie Andreas Rutz für das Rheinland betont. Zurecht plädiert er für eine „epochenübergreifende Perspektive, um die ‚räumliche‘ und ‚zeitliche Dynamik‘ von Bildungslandschaften aufzuzeigen“ (Rutz 2010b, S. 23; Töpfer 2014b).

Nach der kurz skizzierten Genese der Forschungskategorie Bildungslandschaft soll im Folgenden der Fokus auf das Konzept der „Bildungsräume“ gerichtet werden. In der historischen Bildungsforschung erziehungswissenschaftlicher Provenienz wurde gleichzeitig mit der Einbeziehung geographischer Bezüge und Fragen in den vergangenen Jahren ein Paradigmenwechsel verkündet – die Abwendung von den „traditional historical narratives based on the nation state“ zugunsten der „interconnectedness of histories of education in the modern world“ (Bagchi et al. 2014, S. 1). Diese Kritik am Nationalstaat als „alleinigem Referenzrahmen“ der Bildungsgeschichte zugunsten einer übergreifenden transnationalen Perspektive wurde dabei ganz wesentlich aus der Globalisierungs- und postkolonialen Erfahrung der Gegenwart gespeist (Möller und Wischmeyer 2013, S. 18; Scheunpflug 2003). Ziel dieser Neuorientierung sei es zwar gewesen, „to overcome the traditional national-history-oriented historiography and therefore focus on spatial, as well as temporal, categories“ (Fuchs 2014, S. 14; Fuchs 2012). Ein komplexes bildungsgeschichtliches Raumkonzept wurde aber nur ansatzweise erarbeitet, denn der Fokus lag eindeutig auf einer transnationalen Beziehungs- bzw. Transfergeschichte der Erziehung. So erwiesen sich „Colonial“ und „Post-Colonial Education“ als wichtige Themengebiete dieses Ansatzes (Bagchi et al. 2014).

Die Genese der Forschungskategorie „Bildungsraum“ stellt gewissermaßen eine Reaktion auf die Forderungen nach einem neuen transnationalen Ansatz dar, zielt aber zugleich auf deren Ergänzung um eine stärker regionale Perspektive. Maßgeblich entwickelt von Sylvia Kesper-Biermann zielt der Begriff „Bildungsraum“ darauf, „ein breites Spektrum von Räumen verschiedener Qualität und Reichweite“ zu erfassen, institutionelle Räume ebenso wie geographische Strukturen und Beziehungsmuster auf lokaler, regionaler, nationaler und transnationaler Ebene. Dadurch sei es möglich, „die Beziehungen zwischen den verschiedenen Ebenen und unterschiedlichen Raumtypen in den Blick zu nehmen“ (Kesper-Biermann 2013, S. 24). Nicht nur zeitlich – der Begriff wurde zunächst auf das 19. Jahrhundert angewandt

–, sondern auch konzeptionell entwickelte Kesper-Biermann ihre Überlegungen explizit im Anschluss an das eingangs vorgestellte Konzept der frühneuzeitlichen „Bildungslandschaften“. Allerdings wurde die bei dieser Forschungskategorie eingenommene Doppelperspektive (lokal/regional und überregional) im Sinne einer Multiperspektivität weiterentwickelt, indem „nationale“ und „transnationale Räume“ einbezogen werden.

Das Konzept der Bildungsräume wurde zunächst angesichts der spezifischen Verhältnisse in Deutschland im 19. Jahrhundert, d. h. im Deutschen Bund für die mittelstaatliche Ebene ausgeführt. Kesper-Biermann betrachtet die „föderale Struktur zur Beobachtung unterschiedlicher Ebenen und Konstruktionen von Bildungsräumen sowie deren Beziehungen untereinander [als] besonders gut [ge]eignet“ (Kesper-Biermann 2013, S. 25), ja sie geht sogar soweit, die Einzelstaaten mit den Bildungsräumen gleichzusetzen. Als Begründung führt sie an, dass die „raumbildende Kraft“, die in der Frühen Neuzeit noch bei den „einzelnen Bildungsreinrichtungen“ gelegen habe, „zumindest im Hinblick auf die regionale Ebene auf den Staat und seine Bürokratie“ übergegangen sei (Kesper-Biermann 2013, S. 26). Abgesehen davon, dass neuere empirische Studien zeigen, dass noch im 19. Jahrhundert die Versuche der neuen Kultusbürokratien, einheitlichen Normen gesamtstaatliche Geltung zu verschaffen, lange an lokalen Widerständen scheiterten (Apel 1984; Apel und Klöcker 1986; Caruso 2010), besteht hier ein gewisser Gegensatz zu Kesper-Biermanns eigener Argumentation, in der politische Grenzen angesichts vielfältiger Austauschprozesse keine entscheidende Rolle spielen. Ganz im Gegenteil betont sie, dass die entstehenden Bildungsräume ja gerade über die Territorien hinaus gingen und nicht von der staatlichen Administration, sondern vielmehr von individuellen Kontakten und Initiativen der Schulmänner und Wissenschaftler angestoßen sowie durch „pädagogische“ Reisen intensiviert wurden (Kesper-Biermann 2013, S. 32). Auch in diesem Punkt besteht eine große Schnittmenge mit dem Konzept der frühneuzeitlichen Bildungslandschaften, wie das Aufkommen solcher Reisen im Verlauf des 18. Jahrhunderts zeigt (Töpfer 2011b).

Zwar änderten sich im 19. Jahrhundert die Rahmenbedingungen insbesondere für bildungsorganisatorische Austauschprozesse deutlich. Dies lag aber nicht an den zunehmenden administrativen Möglichkeiten der Staaten, sondern am Anwachsen des Fachzeitschriftenmarktes, an der quantitativen Expansion des Bildungswesens in Folge des Bevölkerungswachstums sowie an der fortschreitenden Professionalisierung der pädagogischen Berufe und Ausbildungsgänge. Selbst der entstehende transnationale Austausch am Ende des 19. Jahrhunderts blieb in der Hand „einzelner Akteure“ (Kesper-Biermann 2013, S. 34). Deren Leitmotiv, nachahmenswerte schulische Neuerungen und Konzepte zu beobachten, schließlich an die eigenen Strukturen anzupassen und damit zwangsläufig zu verändern, findet sich bereits bei den frühen schulreformerischen Publizisten in der Mitte des 18. Jahrhunderts (Töpfer 2012, S. 126–145; Kesper-Biermann 2013, S. 38).

Hier wird deutlich, dass die in Deutschland gängige bildungsgeschichtliche Epochen­grenze um 1800 nachdrücklich zu relativieren ist. Es dauerte bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, bis die staatliche Bildungshoheit nicht nur proklamiert, sondern gegenüber den autonomen lokalen Verhältnissen und Traditionen administrativ durchgesetzt werden konnte (Töpfer 2012, S. 353 ff.; Kraus 2008).

Dieser für die Frühe Neuzeit typische „Lokalismus“ (Neugebauer 2004), also die starke Ortsgebundenheit der Bildung und ihre Abhängigkeit von den sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnissen, darf freilich nicht vergessen machen, dass schon die vormoderne Schule in internationale Austauschbeziehungen eingebunden war, worauf im nächsten Abschnitt genauer einzugehen ist. Das Entstehen transnationaler Bildungsräume war allerdings von vielen Bedingungen abhängig, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts überhaupt erst geschaffen werden mussten und von denen die Genese eines nationalen Bildungsdiskurses und Bildungsraumes die offensichtlichste ist. Esther Möller und Johannes Wischmeyer sprechen deshalb auch vorsichtig von „temporären transnationalen ‚Bildungsräumen‘, die in Form personaler Netzwerke, medialer Repräsentation und Rezeption, institutioneller Kooperation sowie durch die Schaffung internationaler Foren konstituiert wurden“ (Möller und Wischmeyer 2013, S. 8). Diese Voraussetzungen konnten überhaupt erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts gewährleistet werden, nämlich die Möglichkeit zur „transnationalen Kommunikation“, die über persönliche Begegnungen hinausging und in der das „Thema Bildung, das in der Moderne auf neue Art und Weise verwissenschaftlicht, politisiert und praktisch-organisatorisch angeeignet wurde“ in einen von internationaler Vergleichbarkeit geprägten Bezugsrahmen gestellt werden konnte (Möller und Wischmeyer 2013, S. 8).

3 Bildungsgeschichte, Raumbezug und Kulturtransfer

Die historische Bildungsforschung ist seit dessen Aufkommen Ende der 1980er Jahre sehr unterschiedlich mit dem Kulturtransfer-Konzept umgegangen, je nachdem welche Zeiträume und Disziplinen betrachtet werden. Innerhalb der Erziehungswissenschaft sind seit einigen Jahren zahlreiche Versuche zu verzeichnen, „to emphasize transnational, transfer and exchange relations and mutual influences“ (Fuchs 2014, S. 13), sei es innerhalb Europas oder in globaler Perspektive (Schriewer und Caruso 2005; Caruso 2010; Tröhler 2013). Hingegen findet man in der geschichtswissenschaftlichen Transferforschung bildungshistorische Themen nur vereinzelt, ungeachtet der Tatsache, dass die Schule die „am besten dokumentierte Instanz für den Kulturtransfer“ überhaupt ist (Schmidt 2014, S. 99; Keller 2003, S. 282 f.). Insbesondere die zuletzt stark prosperierende frühneuzeitliche „Wissensgeschichte“ spart die Schule als Ort des Wissenstransfers weitgehend aus, zumal wenn es sich nicht um gelehrtes, wissenschaftliches Wissen, sondern um die quantitativ ungleich bedeutendere elementare Bildung, Alphabetisierung und religiöse Erziehung handelt. Von „eine[r] modernen Ansprüchen genügenden intellectual history der europäischen frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte“, wie sie etwa Houston aus englischer Perspektive vorgelegt hat (Houston 2002), ist man jedenfalls in Deutschland noch weit entfernt (Ehrenpreis 2013, S. 104).

Dabei hat der Wissensaustausch im Bildungssektor seinen Niederschlag in einer dichten Quellenüberlieferung gefunden, zu der mitunter kulturelle Artefakte, etwa in Gestalt der für Unterrichtszwecke genutzten Kunst- und Naturaliensammlungen, in der Regel aber schriftlich fixierte Ordnungen, Modelle, Anleitungen, Verwaltungsakten, Visitationsberichte und didaktische Anweisungen, aber auch Lehrbücher zählten

(Töpfer 2014a; Hellekamps et al. 2012). Stefan Ehrenpreis hat die „Gegenstände und Wege“ des Kulturtransfers im Bildungsbereich jüngst in vier Bereichen systematisiert: 1) „Erziehungsideen und -modelle“, 2) „Unterrichts- und Organisationsmodelle“, 3) „Lehrpersonal und Studentemigration“, 4) „Lehrmaterialien, vor allem Schulbücher“ (Ehrenpreis 2013, S. 104). Neue Modelle und Methoden des Unterrichts – etwa die Erziehungsidee des Schulhumanismus im 16. Jahrhundert oder volksaufklärerische Reformansätze im 18. Jahrhundert – verbreiteten sich in europaweiten Austauschprozessen, weitgehend über Konfessionsgrenzen hinweg, wie zahlreiche Studien mittlerweile zeigen (Maissen und Walther 2006; Ehrenpreis 2007; Töpfer 2008). Das Erziehungsmodell des Jesuitenordens, das der „Implementierung“ einer spezifischen Religionskultur nach dem Konzil von Trient diente, sowie die Straßburger und Wittenberger Schulmodelle Johann Sturms und Philipp Melanchthons sind die vielleicht prominentesten Beispiele (Ehrenpreis 2013, S. 105 f.).

Zahlreiche bildungsgeschichtliche Transfer- und Austauschprozesse lassen sich mit dem begrifflichen Instrumentarium der Kulturtransferforschung als „doppelte Bewegung von De- und Rekontextualisierung“ adäquat beschreiben (Burke 2000, S. 13). Dies widerspricht Vorstellungen, nach denen Bildungsprogramme „eins-zu-eins“ kopiert oder auf Druck von oben „eingeführt“ wurden, von wenigen Innovationszentren ausstrahlten und rezipiert wurden. Sie waren vielmehr auf Reziprozität hin angelegt, wie beispielsweise Studien über die personellen und organisatorischen Austauschprozesse zwischen den evangelischen Schulen Ungarns oder Schlesiens und den mitteldeutschen Universitäten Leipzig, Wittenberg und Jena im 16. und 17. Jahrhundert zeigen (Fata et al. 2006; Absmeier 2011). Neue Lehrinhalte, organisatorische oder didaktische Modelle oder Lehrbücher hatten sich den sozialen, politischen und kulturellen (z. B. sprachlichen) Bedingungen vor Ort anzupassen, um im Wechselspiel mit der lokalen Bildungsnachfrage wirksam werden zu können (Wischmeyer 2014, S. 317 f.).

Die traditionelle Vorstellung von „Transfer“ oder „Rezeption“, die den unveränderten Charakter des verbreiteten Modells annimmt, wurde deshalb zuletzt durch neue Konzepte und Phasenmodelle ersetzt, so durch „cultural exchange“, Zirkulation und Transformation, Verflechtung („Histoire croisée“) oder durch die zwischen Transfer und Rezeption angesiedelte Kategorie „Diffusion“ (Werner und Zimmermann 2002; Helmuth 2002; Burke 2009; Caruso et al. 2014). Dieser Ansatz erweitert den traditionell stark akteurbezogenen Ansatz der Erforschung bildungsgeschichtlicher Transferprozesse um eine Perspektive, die nicht nur Individuen als Verbreiter von Neuerungen in den Mittelpunkt rückt. Neuere empirische Untersuchungen weisen hingegen für verschiedene Zeiträume auf die große Bedeutung der lokalen Rahmenbedingungen, für die Verbreitung von schulischen Strukturen und Innovationen und damit für die Genese strukturell ähnlicher Bildungslandschaften hin (Jakob 1994; Bruning 1997; Töpfer 2012). Die „spezifische[n] soziale[n] Organisationsformen“ vor Ort haben „eine ausschlaggebende Rolle beim Austauschvorgang“ gespielt (Jakob 1994, S. 123 f.).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Gefolge des spatial turn sind in der bildungsgeschichtlichen Forschung disziplinenübergreifend verstärkt raumbezogene Fragestellungen aufgekommen und neue Forschungskategorien entstanden. Hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte und methodischen Perspektiven der beiden Konzepte „Bildungsraum“ und „Bildungslandschaft“ besteht dabei eine große Schnittmenge.

1. Beide Konzepte legen einen Raumbegriff zugrunde, der von der physischen Raumgebundenheit der Bildungsgeschichte ausgeht, zugleich aber die Bedeutung kultureller Interaktion, diskursiver Prozesse und der Kommunikation der Akteure sowie die Entstehung und den Wandel räumlicher Vorstellungen und Zusammengehörigkeiten berücksichtigt.
2. „Bildungsraum“ und „Bildungslandschaft“ sind beide an der „Schnittstelle von Materialität und Diskursivität“ angesiedelt, weil sie sowohl die sozialen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen von Bildung (Materialität) als auch das Raumbewusstsein, dessen Wandel (Diskursivität) durch Reisen, Migration und Austauschbeziehungen sowie Repräsentation in Schulbüchern, Bildungsprogrammen und -modellen in den Blick nimmt (Geppert et al. 2005, S. 18).
3. In beiden Fällen handelt es sich um komplementäre Begriffe. Die im Konzept „Bildungslandschaft“ eingenommene Doppelperspektive wird im Rahmen der „Bildungsräume“ im Sinne einer Multiperspektivität weiterentwickelt, indem „regionale“, „nationale“ und „transnationale Räume“ einbezogen werden. Freilich sollte die pauschale Gleichsetzung der Mitgliedsstaaten des Deutschen Bundes mit Bildungsräumen mit den politischen Grenzen überdacht werden, weil dadurch die lange Nachwirkung des vormodernen „Lokalismus“ auch im Bildungswesen des 19. Jahrhunderts nicht hinreichend zur Geltung kommt. Zudem machen aktuelle Weiterentwicklungen des Konzepts deutlich, dass die Genese transnationaler Bildungsräume von zahlreichen Voraussetzungen abhängig war, die im Verlauf des 19. Jahrhunderts erst geschaffen werden mussten. Deshalb sollte allenfalls von „temporären transnationalen ‚Bildungsräumen‘“ gesprochen werden (Möller und Wischmeyer 2013, S. 8).

Beide Ansätze sollten in der Zukunft noch stärker miteinander verzahnt und gemeinsam weiterentwickelt werden, um damit auch die Zusammenarbeit zwischen erziehungs- und geschichtswissenschaftlich ausgerichteter historischer Bildungsforschung zu befördern. Aus Sicht der Bildungsgeschichte der Frühen Neuzeit bietet gerade eine epochenübergreifende Zusammenarbeit große Chancen. Denn während die Abwendung von einer nationalgeschichtlichen Betrachtungsweise zugunsten einer konsequenten Komparatistik bei der Erforschung des 19. und 20. Jahrhunderts bereits erfolgreich praktiziert wird, ist eine solche thematische und methodische Erweiterung in der Frühneuzeitforschung nach wie vor selten. Stattdessen kann, von einigen vergleichenden Versuchen abgesehen, ein Festhalten an einer isolierten Perspektive auf einzelne Fallbeispiele und nationale Referenzrahmen festgestellt werden (Schmale und Dodde 1991; Ehrenpreis 2013, S. 96 f.).

„Bildungsraum“ und „Bildungslandschaft“ können zudem wechselseitig als begriffliche Alternativen dienen, um einigen historischen Befunden und Zusammen-

hängen vielleicht besser gerecht zu werden. So wäre es beispielsweise sinnvoll, den Begriff „Bildungslandschaft“ für staatenübergreifende Zusammengehörigkeiten im 19. Jahrhundert auf regionaler Ebene zu verwenden. Diese grenzüberschreitenden Verbindungen gehen ohne Zweifel auf frühneuzeitliche Traditionen zurück, die bei einer zu starken Orientierung an Staatsgrenzen des 19. Jahrhunderts aus dem Blick gerieten. Der Terminus „Bildungsraum“ ist hingegen weitaus besser als „Bildungslandschaft“ geeignet, um die Struktur und den Wandel klein- und kleinräumiger Schulstrukturen in der Frühen Neuzeit adäquat zu beschreiben. Neuere Studien etwa zu Leipzig, Zwickau und verschiedenen fränkischen Städten zeigen, dass viele Städte schon im 16. und 17. Jahrhundert eigenständige Bildungsräume ausbildeten, die sich mitunter als sehr innovationsfreudig erwiesen (Endres 1983). Voraussetzungen für diese Anpassungsfähigkeit waren jeweils spezifisch ausgeprägte Bedingungsfaktoren, zu denen die verschwimmenden Grenzen zwischen gelehrten und elementaren Bildungsangeboten, die Abhängigkeit der Schulen von der lokalen Bildungsnachfrage, das Engagement der lokalen geistlichen und weltlichen Obrigkeit und die Konkurrenz unterschiedlicher Schulformen zählten (Ehrenpreis 2007; Ross 2011; Töpfer 2011a; Töpfer 2012; Ross 2015). Viele Städte erwiesen sich aber gerade deshalb als eigentliche „Innovationsräume“, weil sie in regionale Bildungslandschaften und europaweite Austauschbeziehungen eingebunden waren, durch die pädagogisches und didaktisches Wissen bereits im 17. Jahrhundert einen bemerkenswerten Verbreitungsgrad erreichte, wie Alan Ross jüngst für das sächsische Zwickau nachgewiesen hat (Ross 2011; Ross 2015).

Zu einem der wichtigsten Umschlagplätze für dieses neuartige Wissen entwickelte sich nach dem Dreißigjährigen Krieg das kleine Herzogtum Sachsen-Gotha. Dort gelang es dem Landesherrn, Herzog Ernst dem Frommen (1601–1675), mit Hilfe kontinuierlicher Visitationen, Leistungskontrollen sämtlicher Untertanen, einer zentralisierten Auswahl der Lehrer sowie der flächendeckenden Verbreitung neuer Lehrbücher in seinem Territorium zumindest temporär einen einheitlichen Bildungsraum zu schaffen (Albrecht-Birkner 2002; Salatowsky 2013). Dabei wurden lokale Freiheiten oder Abweichungen zugunsten einer möglichst großen Homogenisierung beseitigt, wie der Bericht eines Geistlichen aus Schönau an das Konsistorium vom August 1645 zeigt: „Letzlich bin ich auch in jedes orts schule gangen, hab die Kindlein Examiniert, aber schlechten profectus befunden, vnd darauff die neuen bücher außgetheilen“ und die Schuldiener zur Anwendung des „Methodum“ ermahnt, „welches sie auch gehorsamlich zue thuen“ versprochen (ThStAG, Loc. 19, Nr. 30, Bl. 249).

Mit jenem „Methodum“ ist der berühmte Gothaer Schul-Methodus gemeint, dessen Verfasser Andreas Reyher (1601–1673) neben seinem Amt als Rektor des Gothaer Gymnasiums (seit 1641) der wichtigste bildungspolitische Berater des Landesherrn war (Reyher 1642). Als Verfasser von Lehrbüchern, Lehrplänen, didaktischen Anleitungen und Gutachten hatte er stets das gesamte Territorium im Blick, dessen engere Grenzen er gleichzeitig mit einem europaweiten Korrespondenznetz und einem wachen Blick für die Neuerungen fast aller Wissensgebiete überschritt. Aus Reyhers Feder stammt die hier gezeigte, vermutlich früheste bekannte Visualisierung eines territorialen Bildungsraums überhaupt, die er 1644 im Auftrag Herzog Ernst des Frommen erstellte (Abb. 1; FB Gotha, Gym. 10, Bl. Vv-1r). Beachtung verdient diese graphische Darstellung am Ende dieses Beitrages deshalb, weil Reyher

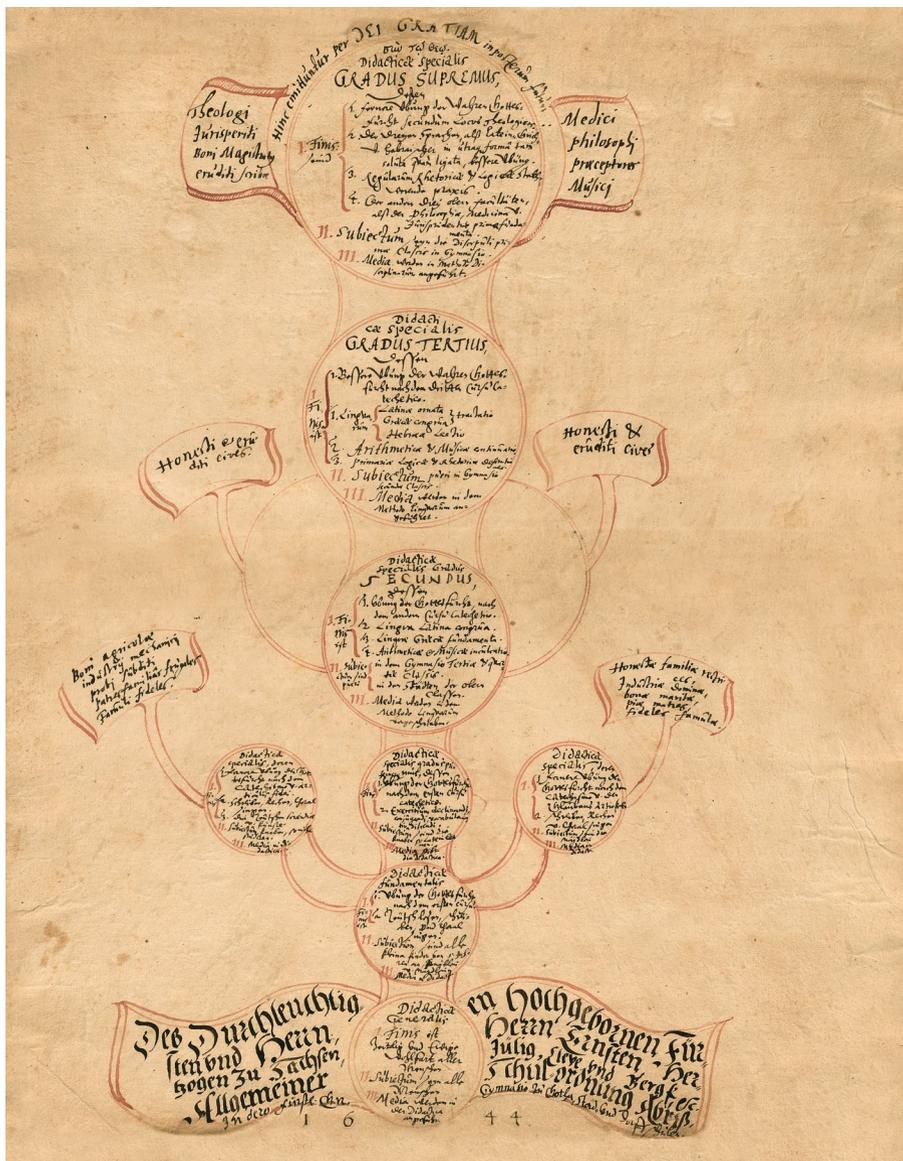


Abb. 1 Andreas Reyher, Entwurf einer Universaldidaktik und Visualisierung eines territorialen Bildungsraums, FB Gotha Gym 10, Bl. Vv-1r. (Bildrechte: Forschungsbibliothek Gotha)

sein sechsstufiges Schema als ein System von Entwicklungsstufen konzipiert hat, die sich durch spezifische Kenntnisse und didaktische Ziele auszeichnen (Salatowsky 2013, S. 153–155). In dieser gestuften Abfolge von Didactica generalis, Didactica fundamentalis und Didactica specialis verbinden sich ständische Gesellschaftsvorstellungen mit einem neuartigen, universellen Bildungsanspruch, der die gesamte Gesellschaft des Fürstentums erfasste.

Obgleich die Gothaer Schulreformen bis heute in zahlreichen Darstellungen zur deutschen Bildungsgeschichte Erwähnung finden, sind die neueren empirischen Forschungen zu diesem Thema überschaubar (Albrecht-Birkner 2002). Dabei sind die Voraussetzungen aufgrund einer in ihren Ausmaßen und ihrer Qualität völlig singulären Quellenüberlieferung außergewöhnlich gut. Diese Überlieferung befindet sich bis heute in den Gothaer Archiven und Sammlungen, allen voran in der Forschungsbibliothek und dem Thüringischen Staatsarchiv Gotha. In einem dreijährigen, vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur geförderten Projekt „Bildungslandschaft und Wissenskultur. Sammlungsbezogene Forschung zur frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte des Herzogtums Sachsen-Gotha-Altenburg 1640–1732“ haben es sich die Forschungsbibliothek und das Forschungszentrum Gotha der Universität Erfurt zur Aufgabe gemacht, den Bildungsraum Sachsen-Gotha erstmals umfassend zu vermessen. Das Projekt stellt somit eines der ersten raumbezogenen bildungsgeschichtlichen Forschungsvorhaben zur Frühen Neuzeit überhaupt dar, das überdies zwei Ansätze miteinander verbindet. Einerseits sollen die Gothaer Sammlungen in ihrer Genese und ihrem Zusammenhang für die bildungsgeschichtliche Forschung sichtbar gemacht und ihre Potentiale für die europäische historische Bildungsforschung exemplarisch aufgezeigt werden. Andererseits wird in empirischen Studien der Gothaer Bildungsraum exemplarisch vermessen, sowohl was seine administrative und personelle Realisierung, seinen Niederschlag in Bildungsmedien und Unterrichtsalltag betrifft als auch hinsichtlich der Einflüsse und Austauschbeziehungen, die von Gotha ausgingen bzw. in die das Herzogtum, als Teil größerer Bildungslandschaften, im deutschen und europäischen Kontext eingebettet war.

Das Beispiel dieses aktuellen Forschungsprojekts unterstreicht abschließend noch einmal die Notwendigkeit einer Doppelperspektive, mit deren Hilfe beide hier vorgestellten raumbezogenen Forschungskategorien zusammengeführt und gemeinsam weiterentwickelt werden können. Die Ausbildung lokaler Bildungsräume ist nicht zu trennen von der Einbindung der Schulen und Universitäten in großräumige Bildungslandschaften, die jenseits politisch-dynastischer Grenzen mit europaweiter Ausstrahlung existierten.

Literatur

- Absmeier, C. (2011). *Das schlesische Schulwesen im Jahrhundert der Reformation. Ständische Bildungsreformen im Geiste Philipp Melancthons*. Stuttgart: Steiner.
- Albrecht-Birkner, A. (2002). *Reformation des Lebens. Die Reformen Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum (1640–1675)*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Apel, H.-J. (1984). *Das preussische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814–1848. Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung*. Köln: Böhlau.
- Apel, H.-J., & Klöcker, M. (1986). *Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Köln: Böhlau.
- Asche, M. (1999). Der Ostseeraum als Universitäts- und Bildungslandschaft im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit. Baustein für eine hansische Kulturgeschichte. *Blätter für deutsche Landesgeschichte*, 135, 1–20.

- Asche, M. (2005). „Peregrinatio academica“ in Europa im Konfessionellen Zeitalter. Bestandsaufnahme eines unübersichtlichen Forschungsfeldes und Versuch einer Interpretation unter migrationsgeschichtlichen Aspekten. In H. Duchhardt (Hrsg.), *Jahrbuch für Europäische Geschichte* (Bd. 6, S. 3–33). Berlin: De Gruyter.
- Asche, M. (2008). Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit – Überlegungen zum landsmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vormoderne. In D. Siebe (Hrsg.), *Orte der Gelahrtheit. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reiches* (S. 1–44). Stuttgart: Steiner.
- Asche, M. (2009). Glaubensflüchtlinge und Kulturtransfer. Perspektiven für die Forschung aus Sicht der sozialhistorischen Migrations- und vergleichenden Minderheitenforschung. In M. North (Hrsg.), *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuezeitforschung* (S. 89–114). Köln: Böhlau.
- Asche, M. (2010a). *Von der reichen hansischen Bürgeruniversität zur armen mecklenburgischen Landeshochschule. Das regionale und soziale Besucherprofil der Universitäten Rostock und Bützow in der Frühen Neuzeit (1500–1800)* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.
- Asche, M. (2010b). Philipp Melanchthon als christlicher Schulhumanist und Bildungsreformer – Wittenberg und der Export des humanistischen Bildungsprogramms. In F. Schweitzer, S. Lorenz, & E. Seidel (Hrsg.), *Philipp Melanchthon. Seine Bedeutung für Kirche und Theologie, Bildung und Wissenschaft* (S. 75–94). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verl.-Ges.
- Bachmann-Medick, D. (2007). Spatial Turn. In D. Bachmann-Medick (Hrsg.), *Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften* (2. Aufl., S. 284–328). Reinbek: Rowohlt.
- Bagchi, B. & Fuchs, E., & Rousmaniere, K. (2014). *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education*. New York: Berghahn Books.
- Bahlcke, J., & Winkelbauer, T. (2011). Einleitung. In J. Bahlcke & T. Winkelbauer (Hrsg.), *Schulstiftungen und Studienfinanzierung. Bildungsmäzenatentum in den böhmischen, österreichischen und ungarischen Ländern 1500–1800* (S. 9–14). Wien: Böhlau.
- Bönisch, L. W. (2013). *Universitäten und Fürstenschulen zwischen Krieg und Frieden: eine Matrikeluntersuchung zur mitteldeutschen Bildungslandschaft im konfessionellen Zeitalter (1563–1650)*. Berlin: Epubli.
- Bruning, J. (1997). *Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis Schulwandel in Stadt und Land in den preußischen Westprovinzen Minden und Ravensberg 1648–1816*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Bünz, E. (2004). Die mitteldeutsche Bildungslandschaft am Ausgang des Mittelalters. In J. Flöter & G. Wartenberg (Hrsg.), *Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung* (S. 39–71). Leipzig: Universitätsverlag.
- Burke, P. (2000). *Kultureller Austausch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Burke, P. (2009). Translating Knowledge, Translating Cultures. In: M. North (Hrsg.), *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven in der Frühneuezeitforschung* (S. 69–77). Köln: Böhlau.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preussen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800–1870*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Caruso, M., Koinzer, T., Mayer, C., & Priem, K. (Hrsg.) (2014). *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln: Böhlau.
- Casale, R., Tröhler, D., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2006). *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*. Göttingen: Wallstein.
- Compère, M.-M. (1995). *L'Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Bern: Lang.
- Dickerhof, H. (Hrsg.) (1994). *Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter*. Wiesbaden: Reichert.
- Dotzauer, W. (1977). Deutsches Studium und deutsche Studenten an europäischen Hochschulen (Frankreich, Italien) und die nachfolgende Tätigkeit in Stadt, Kirche und Territorium in Deutschland. In E. Maschke & J. Sydow (Hrsg.), *Stadt und Universität im Mittelalter und in der früheren Neuzeit* (S. 112–141). Sigmaringen: Thorbecke.
- Ehrenpreis, S. (2007). *Kulturen der Alphabetisierung. Erziehungsdiskurs und Elementarschulwesen im Alten Reich, in der Niederländischen Republik und England 1600–1750*. unveröffentlichte Habilitationsschrift an der Phil. Fak. I der Humboldt-Universität zu Berlin, in Druckvorbereitung.
- Ehrenpreis, S. (2013). Schulsysteme, Bildungsnetzwerke und religiöse Erziehungslehren. Vergleich und Transfer als Methodik zur Interpretation frühneuzeitlicher Pädagogik. In T. Schulze (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Religion. Vergleichs- und Kulturtransferstudien zur neuzeitlichen Geschichte* (S. 93–115). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Endres, R. (1983). Die Bedeutung des lateinischen und deutschen Schulwesens für die Entwicklung der fränkischen Reichsstädte des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit. In L. Kriss-Rettenbeck & M. Liedtke (Hrsg.), *Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung* (S. 144–165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fata, M., Kurucz, G., & Schindling, A. (Hrsg.) (2006). *Peregrinatio Hungarica. Studenten aus Ungarn an deutschen und österreichischen Hochschulen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Steiner.
- Flachenecker, H., & Kießling, R. (Hrsg.) (2005). *Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. München: Beck.
- Frijhoff, W. (2004). Calvinism, literacy, and reading culture in the Early Modern northern Netherlands. *Archiv für Reformationsgeschichte*, 95, 252–265.
- Frijhoff, W. (2007). The Confessions and the Book in the Dutch Republic. In H. Schilling & S. Ehrenpreis (Hrsg.), *Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in konfessionsvergleichender Perspektive. Schulwesen, Lesekultur und Wissenschaft* (S. 185–211). Berlin: Duncker & Humblodt.
- Fuchs, E. (2012). Transnational Perspectives in Historical Educational Research. *Comparativ. Zeitschrift für Globalgeschichte und Vergleichende Gesellschaftsforschung*, 22(1), 7–14.
- Fuchs, E., & Kesper-Biermann, S. (2011). Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann, & C. Ritzi (Hrsg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert* (S. 9–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, E. (2014). History of Education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship. In B. Bagchi, K. Fuchs, & K. Rousmaniere (Hrsg.), *Connecting Histories of Education: Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education* (S. 11–26). New York: Berghahn Books.
- Geppert, A. C. T., Jensen, U., & Weinhold, J. (2005). Verräumlichung. Kommunikative Praktiken in historischer Perspektive 1840–1930. In A. C. T. Geppert, U. Jensen, & J. Weinhold (Hrsg.), *Ortsgespräche. Raum und Kommunikation im 19. und 20. Jahrhundert* (S. 15–49). Bielefeld: Transcript.
- Giese, S. (2009). *Studenten aus Mitternacht. Bildungsideal und peregrinatio academica des schwedischen Adels im Zeichen von Humanismus und Konfessionalisierung*. Stuttgart: Steiner.
- Groppe, C. (2012). History of Education in Germany. Historic Development – Results – Raison d’etre. In J. E. Larsen (Hrsg.), *Knowledge, Politics and the History of Education* (S. 179–193). Münster: LIT Verlag.
- Hammerstein, N. (Hrsg.) (1996). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe*. München: Beck.
- Hammerstein, N., & Herrmann, U. (Hrsg.) (2005). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München: Beck.
- Hartmann, P. C. (2001). *Kulturgeschichte des Heiligen Römischen Reiches 1648 bis 1806. Verfassung, Religion und Kultur*. Köln: Böhlau.
- Hellekamps, S., Le Cam, J.-L., & Conrad, A. (Hrsg.) (2012). Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis. In S. Hellekamps, J.-L. Le Cam, & A. Conrad (Hrsg.), *Schulbücher und Lektüren in der vormodernen Unterrichtspraxis* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 17, 1–11). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmuth, J. (2002). Diffusion des Humanismus. Zur Einführung. In J. Helmuth, U. Muhlack, & G. Walther (Hrsg.), *Diffusion des Humanismus. Studien zur nationalen Geschichtsschreibung europäischer Humanisten* (S. 9–29). Göttingen: Wallstein.
- Houston, R. A. (2002). *Literacy in early modern Europe. Culture and education 1500–1800* (2. Aufl.). Harlow: Pearson Education.
- Jacobi, J., Le Cam, J. L., & Musloff, H.-U. (2008). *Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500–1700*. Köln: Böhlau.
- Jacobi, J., Le Cam, J. L., & Musloff, H.-U. (2010). *Vormoderne Bildungsgänge. Selbst- und Fremdbeschreibungen in der Frühen Neuzeit*. Köln: Böhlau.
- Jakob, R. (1994). *Schulen in Franken und in der Kuroberpfalz 1250–1520. Verbreitung – Organisation – Gesellschaftliche Bedeutung*. Wiesbaden: Reichert.
- Jöchner, C. (Hrsg.) (2003). *Politische Räume. Stadt und Land in der Frühneuzeit*. Berlin: Akademie Verlag.

- Jürgens, H. P., & Weller, T. (Hrsg.) (2010). *Religion und Mobilität. Zum Verhältnis von raumbezogener Mobilität und religiöser Identitätsbildung im frühneuzeitlichen Europa*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Keller, K. (2003). Zwischen Wissenschaft und Kommerz. Das Spektrum kultureller Mittler im 16. Jahrhundert. In W. Schmale (Hrsg.), *Kulturtransfer. Kulturelle Praxis im 16. Jahrhundert* (S. 271–286). Innsbruck: Studienverlag.
- Kesper-Biermann, S. (2011). „Praktische Wahrheit“ und „anschauende Erkenntnis“. Pädagogische Reisen im 19. Jahrhundert. In E. Fuchs, S. Kesper-Biermann, & C. Ritz (Hrsg.), *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert* (S. 251–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kesper-Biermann, S. (2013). Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In E. Möller & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion* (S. 21–41). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kiefling, R. (1998). Humanistische Gelehrtenwelt oder politisches Instrument. Das Gymnasium St. Anna und die Bildungslandschaft Schwaben im Zeitalter der Konfessionalisierung. *Nachrichtenblatt der Societas Annensis*, 46, 9–36.
- Kiefling, R. (2003). „Schullandschaften“ – ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit. Entwickelt anhand süddeutscher Beispiele. In H. Schilling & S. Ehrenpreis (Hrsg.), *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel* (S. 35–54). Münster: Lit.
- Koselleck, R. (2000). Raum und Geschichte. In R. Koselleck (Hrsg.), *Zeitschichten. Studien zur Historik* (S. 78–96). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kraus, H.-C. (2008). *Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert*. München: Oldenbourg.
- Liedtke, M., Matthes, E., & Miller-Kipp, G. (Hrsg.) (2004). *Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maissen, T., & Walther, G. (Hrsg.) (2006). *Funktionen des Humanismus Studien zum Nutzen des Neuen in der humanistischen Kultur*. Göttingen: Wallstein.
- Menk, G. (2007). Die Hochschul- und Wissenschaftslandschaft zwischen Main und Weser in der frühen Neuzeit. In S. Ehrenpreis (Hrsg.), *Wege zur Neuzeit. Festschrift für Heinz Schilling zum 65. Geburtstag* (S. 585–619). Berlin: Duncker & Humblot.
- Möller, E., & Wischmeyer, J. (2013). Transnationale Bildungsräume – Koordinaten eines Forschungskonzepts. In E. Möller & J. Wischmeyer (Hrsg.), *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion* (S. 7–20). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neugebauer, W. (1995). Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte. *Zeitschrift für historische Forschung*, 22, 225–236.
- Neugebauer, W. (2004). Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa. In P. C. Hartmann (Hrsg.), *Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts* (S. 385–408). Frankfurt a. M.: Lang.
- Oberschelp, A. (2006). *Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert. Lernen und Lehren im Kontext einer frühneuzeitlichen Bildungskonzeption*. Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen bei Niemeyer.
- Pešek, J. (1991). The University of Prague, Czech Latin Schools and Social Mobility 1570–1620. *History of Universities*, 10, 117–136.
- de Ridder-Symoens, H. (1983). La migration académique des hommes et des idées en Europe, XIII^e–XVIII^e siècles. *CRE-Information*, 62, 69–79.
- de Ridder-Symoens, H. (2007). Bildungslandschaften des Mittelalters und der Frühen Neuzeit im Deutschen Reich und in Europa. In D. Alvermann, N. Jörn, J. E. Olesen, & S. Irrgang (Hrsg.), *Die Universität Greifswald in der Bildungslandschaft des Ostseeraumes* (S. 13–27). Berlin: Lit.
- Riegg, E. (2003). Gemeinsamkeiten oder Trennung der kulturellen Erfahrungsräume? Ein Vergleich des thematischen Horizonts ober- und niederdeutscher Stadtchroniken. In T. Fuchs & S. Trakulhun (Hrsg.), *Das eine Europa und die Vielfalt der Kulturen. Kulturtransfer in Europa 1500–1850* (S. 379–403). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Ross, A. S. (2011). „Da hingegen bei uns fast ein jedes Land und Ort sich ein besonderes machet...“ Zentrum und Peripherie im bildungsgeschichtlichen Kontext am Beispiel der kursächsischen Stadt Zwickau im 16. und 17. Jahrhundert. *Historisches Jahrbuch*, 131, 263–283.
- Ross, A. S. (2015). *Daum's boys. Schools and the Republic of Letters in early modern Germany*. Manchester 2015.

- Rutz, A. (2010a). *Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750)*. Köln: Böhlau.
- Rutz, A. (2010b). Bildung und Region. Schul- und Bildungslandschaften als Forschungsaufgabe. In A. Rutz (Hrsg.), *Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750)* (S. 9–30). Köln: Böhlau.
- Salatowsky, S. (Hrsg.) (2013). *Gotha macht Schule. Bildung von Luther bis Francke. Katalog zur Ausstellung der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha in Zusammenarbeit mit der Stiftung Schloss Friedenstein Gotha*. Gotha: Forschungsbibliothek 2013.
- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 159–172.
- Schindling, A. (1999). *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schindling, A. (2011). Bildung und wahrer Glaube. Konfessionen, Konfessionalisierung und Multikonfessionalität als ein Grundproblem der europäischen Geschichte im 16. und 17. Jahrhundert. In J. Bahlcke & T. Winkelbauer (Hrsg.), *Schulstiftungen und Studienfinanzierung. Bildungsmäzenatentum in den böhmischen, österreichischen und ungarischen Ländern 1500–1800* (S. 17–38). Wien: Böhlau.
- Schlögel, K. (2003). *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. München: Beck.
- Schlögel, K. (2004). Kartenlesen, Augenarbeit. In H. D. Kittsteiner (Hrsg.), *Was sind Kulturwissenschaften? 13 Antworten* (S. 261–283). Paderborn: Fink.
- Schmale, W. (1998). *Historische Komparatistik und Kulturtransfer. Europageschichtliche Perspektiven für die Landesgeschichte. Eine Einführung unter besonderer Berücksichtigung der sächsischen Landesgeschichte*. Bochum: Winkler.
- Schmale, W., & Dodde, N. L. (Hrsg.) (1991). *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte*. Bochum: Winkler.
- Schmidt, H. R. (2014). „Winkelschulen“ und „Bürgerschulen“. Die lokale Bildungsnachfrage als Movens der Schulentwicklung in Sachsen. *Historische Zeitschrift*, 299(1), 99–105.
- Schriewer, J., & Caruso, M. (2005). Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung. In J. Schriewer & M. Caruso (Hrsg.), *Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (S. 4–24). Leipzig: Universitätsverlag.
- Schunka, A. (2006). *Gäste, die bleiben. Zuwanderer in Kursachsen und der Oberlausitz im 17. und frühen 18. Jahrhundert*. Hamburg: Lit.
- Tenorth, H.-E. (2010). Historische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 135–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Töpfer, T. (2006). Gab es „Bildungslandschaften“ im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands. *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, 9, 101–112.
- Töpfer, T. (2008). Lehrplan. In F. Jaeger (Hrsg.), *Enzyklopädie der Neuzeit* (Bd. 7, S. 796–798). Stuttgart: Metzler.
- Töpfer, T. (2009). Bildungsgeschichte, Raumbegriff und kultureller Austausch in der Frühen Neuzeit. „Bildungslandschaften“ zwischen regionaler Verdichtung und europäischer Ausstrahlung. In M. North (Hrsg.), *Kultureller Austausch. Bilanz und Perspektiven der Frühneuezeitforschung* (S. 115–139). Köln: Böhlau.
- Töpfer, T. (2011a). Die Differenzierung des städtischen Schulwesens um 1800 im sozialgeschichtlichen Kontext. Die Leipziger Ratsfreischule im ersten Jahrzehnt ihres Bestehens. In D. Döring & J. Flöter (Hrsg.), *Schule in Leipzig. Aspekte einer achthundertjährigen Geschichte* (S. 119–143). Leipzig: Universitätsverlag.
- Töpfer, T. (2011b). Verdichtung und Erneuerung des städtischen Schulwesens um 1800. Die Oberlausitz in vergleichender Perspektive. In L.-A. Dannenberg & T. Fröde (Hrsg.), *Bildung und Gelehrsamkeit in der frühneuzeitlichen Oberlausitz* (Beiheft zum Neuen Lausitzischen Magazin 9, S. 187–202). Görlitz: Verlag der Oberlausitzischen Gesellschaft der Wissenschaften.
- Töpfer, T. (2012). *Die „Freyheit“ der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815*. Stuttgart: Steiner.

- Töpfer, T. (2014a). „Christliche Schule“ und „Gemeiner Nutzen“. Schulordnungen zwischen Normierung, Bildungsnachfrage und Schulwirklichkeit im 16. und 17. Jahrhundert. In I. Dingel & A. Kohnle (Hrsg.), *Gute Ordnung. Ordnungsmodelle und Ordnungsvorstellungen im Zeitalter der Reformation* (S. 169–188). Leipzig: EVA.
- Töpfer, T. (2014b). (Rezension zu:) A. Rutz (Hrsg.) (2010). Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750). *Rheinische Vierteljahrsblätter*, 78, 301–304.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tröhler, D. (Hrsg.) (2014). *Volksschule um 1800. Studien im Umfeld der Helvetischen Stäpfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werner, M., & Zimmermann, B. (2002). Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. *Geschichte und Gesellschaft*, 28, 607–636.
- Wischmeyer, J. (2014). Transnationale Bildungsräume – methodische und thematische Anregungen für die Historische Religionspädagogik. In A. Roggenkamp & M. Wermke (Hrsg.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik* (S. 317–329). Leipzig: EVA.

Quellverzeichnis

- ThStAG (Thüringisches Staatsarchiv Gotha), Oberkonsistorium, Loc. 19, Nr. 30, o. T.
- FB Gotha (Forschungsbibliothek Gotha), Handschriften, Gym. 10.
- Reyher, A. (1642) Special- und sonderbahrer Bericht/Wie nechst Göttlicher verleyhung/die Knaben und Mägdelein auff den Dorffschafften/und in den Städten die unter dem untersten Hauffen der Schul-Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha/Kurtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen: Auff gnädigen Fürstl. Befehl aufgesetzt, Gotha.