

Alarcón, Cristina

## 'Referenzgesellschaft' als semantisches Konstrukt - 'Deutsche' Bildungs- und 'Preußische' Militärreformen in Chile, 1879-1920

*Tertium comparationis* 21 (2015) 1, S. 27-48



Quellenangabe/ Reference:

Alarcón, Cristina: 'Referenzgesellschaft' als semantisches Konstrukt - 'Deutsche' Bildungs- und 'Preußische' Militärreformen in Chile, 1879-1920 - In: *Tertium comparationis* 21 (2015) 1, S. 27-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246092 - DOI: 10.25656/01:24609

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246092>

<https://doi.org/10.25656/01:24609>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



## „Referenzgesellschaft“ als semantisches Konstrukt – „Deutsche“ Bildungs- und „Preußische“ Militärreformen in Chile, 1879–1920

*Cristina Alarcón*

*Humboldt-Universität zu Berlin*

### *Abstract*

Drawing from historical comparative transfer and reception studies, this contribution discusses the concept of ‘reference societies’ with regard to a historical case study. In the focus of attention is a reform process undertaken in Chile at the end of the 19<sup>th</sup> and beginning of the 20<sup>th</sup> century in school and army, which is oriented almost exclusively towards Germany. For this purpose, the article first discusses the processes of semantic selection, interpretation and transformation of German ideas and programs by the Chilean actors, while considering the domestic and foreign policy problems, as well as in particular social-psychological operations such as anticipation, suppression, identification and projection. Based on this case study, the article illustrates the fully constellation- and situation-bound and therefore ephemeral character of reference societies.

### 1. Einführung

Seit rund drei Jahrzehnten hat sich im Rahmen der literatur- und kulturhistorischen Disziplinen eine interdisziplinär angelegte Auseinandersetzung mit transkulturellen Transferprozessen etabliert (vgl. z.B. Espagne & Werner, 1985; Middell, 2007). Auch innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Internationalen Erziehungswissenschaft erleben seit geraumer Zeit Studien zum Transfer von Ideen, Reformen und Organisationsmodellen von einem Kontext in einen anderen einen inflationären Zuwachs (Steiner-Khamsi, 2012; Waldow, 2012). Die begrifflichen Werkzeuge, derer sich diese Studien bedienen, sind dementsprechend vielfältig: ‚Import/Export‘; ‚Borrowing/lending‘; ‚Policy attraction‘; ‚Rezeption/Diffusion‘ (Steiner-Khamsi, 2012, S. 6). Was jedoch diese Untersuchungen trotz ihrer verschiedenen Begriffsbezeichnungen vereint, ist ein grundlegender Perspektivenwechsel. So wird im Rahmen dieser Studien nicht nur zwischen den Agenten des

Transfers unterschieden, sondern der Blick auch vornehmlich auf den Aneignungskontext gerichtet. Damit sollen ehemals sehr gebräuchliche Analysekategorien wie z.B. der des ‚Einflusses‘ ergänzt werden, die üblicherweise den Blick einseitig auf den Exportkontext richteten, d.h. den Kontext, der bestimmte Ideen und Programme auf einen anderen übertrug. Im Rahmen der Transferstudien geht es vor allem darum, den Fokus auf die Prozesse der Selektion, Interpretation und Transformation von fremden Modellen und Programmen zu lenken, die von den relevanten Akteuren im jeweiligen Rezeptionskontext nach Maßgabe interner Bedarfslagen initiiert und gesteuert werden. Der intendierte Perspektivenwechsel versucht damit, eurozentrische Kategorien zu relativieren, die üblicherweise den Nationen des sogenannten ‚Zentrums‘ das Statut der ‚Beeinflussenden‘ zuschrieben und den Ländern der sogenannten ‚Peripherie‘, das der lediglich passiv ‚Beeinflussten‘. Der kürzlich entstandene Süd-Süd-Ansatz, der sich auf Bildungstransferprozesse *zwischen* Ländern des ‚Globalen Südens‘ konzentriert, ist ebenso diesem grundlegenden Perspektivenwechsel zuzuordnen (Chisholm & Steiner-Khamsi, 2009). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Perspektive des Exportkontexts komplett ausgeklammert werden soll. Vielmehr geht es darum, diese Perspektive in relationaler Weise mit zu berücksichtigen, da sie wichtige Einblicke zu den im Rahmen des Transferprozesses bestehenden Machtverhältnissen und Interessen gewährt (Steiner-Khamsi & Quist, 2000).

Dieser Beitrag schließt an die historisch-vergleichenden Transferstudien, insbesondere die Rezeptionsstudien an (vgl. z.B. Steiner-Khamsi, 2003; Caruso, 2010; Alarcón, 2014, S. 423–451). Im Rahmen des Beitrags wird der Begriff der ‚Referenzgesellschaften‘ hinsichtlich einer historischen Fallstudie diskutiert. Diese Fallstudie bezieht sich auf einen in Chile ab Ende des 19. und bis Anfang des 20. Jahrhunderts durchgeführten Reformprozess in Schule und Armee, der sich fast ausschließlich an Modellen und Programmen des Deutschen Reiches orientierte (hier und im Folgenden Alarcón, 2014). Der chilenische Fall ist in vielfacher Weise interessant und sonderbar. Erstens, weil es sich aufgrund seiner Reichweite, Merkmale und Effekte um einen in Chile bis heute beispiellosen Reformprozess handelt. So umfassten beide Reformen eine massive und weitreichende Um- und Neugestaltung der materiellen und technologischen Ressourcen des Bildungswesens und der Armee, zu nennen sind hier insbesondere die Einführung von neuen Lehrplänen, Ausbildungsprogrammen, Reglements und Uniformen sowie die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht und Wehrpflicht. Beide Reformen implizierten außerdem eine Reorganisation der Lehrerinnen- und Lehrerseminare und der Kadettenschule (*Escuela Militar*) sowie die Gründung zweier Institutionen, des Pädagogischen Instituts (*Instituto Pedagógico*), das der akademischen Ausbildung der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer diente, und der Kriegsakademie (*Academia de Guerra*) zur

Ausbildung von Generalstabsoffizieren. Zweitens ist der chilenische Fall aufgrund der Herkunft wichtiger Reformakteure interessant. Da es zur Umsetzung der Reform an einheimischen Experten und Fachkräften fehlte, stellte der chilenische Staat eine bis heute einmalige Anzahl von ausländischen Lehrkräften und Experten ein. Von 1883 bis 1920 arbeiteten insgesamt 140 deutsche Lehrerinnen und Lehrer und Privatdozentinnen und -dozenten an chilenischen Schulen, an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren und am Pädagogischen Institut, während 54 preußische Instrukteure zur militärischen Ausbildung berufen wurden. Darüber hinaus konnten sich 15 chilenische Volksschul- und Gymnasiallehrer an sächsischen Lehrerseminaren und deutschen Universitäten sowie 100 chilenische Offiziere in preußischen Truppenteilen und Kriegsschulen weiterbilden. Drittens, weil sich die Reformer hinsichtlich beider Reformen auf ein und denselben ‚model state‘ bezogen: das Deutsche Reich, mitunter aber auch auf die spezifischen Reichsregionen Preußen und Sachsen. Die geläufigen Bezeichnungen, die beiden Reformen im Rahmen der chilenischen Geschichtsschreibung zukommen, sind daher im Geringsten zufallsbedingt: *reforma alemana* (Deutsche Reform) des Bildungswesens versus *reforma prusiana* (Preußische Reform) der Armee. Hieran anschließend viertens, weil Chile das erste Land Lateinamerikas war, das für die Reformen beider Teilbereiche Deutschland als Vorbild stilisierte, während die Mehrheit der anderen Länder entweder Frankreich oder den USA nacheiferte. Gerade in Anbetracht der bis dahin bestehenden umfassenden und langdauernden Vorbildposition Frankreichs in Chile, erscheint die plötzliche Orientierung an dem eher fremden Deutschland als sonderbar: Weder teilten beide Nationen Kulturtraditionen noch die Sprache, noch das politische System, noch hatten bis dahin enge Handelsbeziehungen bestanden. Fünftens, da Chile bereits zehn Jahre nach Beginn der beiden Reformen im Bereich der Bildung und des Militärs zum inner-lateinamerikanischen *model state* aufstieg.

Auf dem Konzept ‚référence‘ (frz.) oder ‚referieren‘ gründend, impliziert der Begriff der Referenzgesellschaften sowohl ‚sich auf etwas zu beziehen‘, als auch ‚zusammenfassend und kritisch einschätzend über etwas zu berichten‘. Der Begriff geht auf den US-amerikanischen Soziologen Reinhard Bendix zurück. Dieser definierte „reference society“ als eine Reaktion geistiger Eliten auf die „Werte und Institutionen“ eines anderen Landes, die mit Ideen und Aktionen, die das eigene Land betreffen, verbunden werden (Bendix, 1978, S. 292). Referenzkonstruktionen entstehen somit nicht im Vakuum, sie sind von spezifischen Akteuren abhängig, die diese Konstruktionen in Anbetracht interner Problemlagen vornehmen. Anlehnend an die Modernisierungsforschung deutete Bendix die Praxis der Referenzkonstruktion als eine Aufholstrategie, die es „rückständigeren“ Gesellschaften ermöglichen soll, „fortschrittliche Ideen und Techniken“ weiterentwickelter Nationen zu nutzen (Bendix, 1977, S. 417). Ohne die faktisch bestehenden Macht- und Wettbe-

werbskonstellationen des ‚internationalen Staatensystems‘, wie sie etwa von der Weltsystem-Perspektive beschrieben und vertreten werden, zu leugnen, wird von der implizit gegebenen Normativität der modernisierungstheoretischen Ansätze abgesehen und eher einer wissenssoziologischen Perspektive gefolgt, die an Niklas Luhmann anschließt (vgl. zur Weltsystem-Perspektive Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 2005). Nach Luhmann haben selbstreferentielle Reflexionssysteme ein strukturelles Bedürfnis, die Zirkularität ihres Kommunikationsprozesses durch selektive Öffnung für Umweltbezüge vorübergehend aufzuheben (Schriewer, 1998, S. 161). Die ‚Referenz‘, oder wie Luhmann es ausdrückt, ‚Externalisierung auf Welt‘ soll dem jeweiligen Sozialsystem als Zusatzbegründung interner Reformoptionen dienen, die hoch umstritten sind (Schriewer, 2001, S. 307–315).<sup>1</sup> Die Bezugnahme entspringt demnach nicht etwa purer Neugierde, noch setzt sie auf die neutrale Kenntnisnahme fremder Gesellschaften, vielmehr entsteht die Referenz aufgrund innenpolitischer Relevanz-Gesichtspunkte. Das ‚internationale Argument‘ trägt in kontroversen Reformdiskussionen einen bestimmten Mehrwert, oder genauer einen ‚Zusatzsinn‘ (Schriewer, 1998, S. 161–163; Steiner-Khamsi, 2003, S. 377). Dieser Zusatzsinn ist damit verbunden, dass dem externen Bezugspunkt Allgemeinheit und eine gewisse Unabhängigkeit von internen parteipolitischen Interessen zugesprochen wird (Zymek, 1975, S. 96). Im Rahmen dieses Beitrags werden Referenzgesellschaften als „argumentativ nutzbare Verweisungseinheiten“ definiert, denen eine mit „Modell-Charakter ausgezeichnete Internationalität“ zuerkannt wird (Schriewer, 2001, S. 313 f.). „Referenzgesellschaften“ sind demnach als „semantische Konstrukte“ zu verstehen, d.h. als Umweltbeschreibungen und Denkmittel, die hinsichtlich systemischer Selbstbeschreibungen konzipiert werden (Schriewer, 2005, S. 416).

Der Beitrag fokussiert folglich auf die im Rahmen des chilenischen Kontexts entstandenen Problemwahrnehmungen, Reformreflexionen und Orientierungsbedürfnisse, insbesondere auf im Zusammenhang mit der deutschen Referenzgesellschaft konstruierte Argumentationsverweise, Leitbegriffe und Bilder. Dafür wird auf die von den lokalen Akteuren verwendeten Operationen wie Antizipation, Ausblendung, Identifikation und Projektion eingegangen. Anhand des chilenischen Falls soll der vollends konstellations- und situationsgebundene und damit vergängliche Charakter von Referenzgesellschaften veranschaulicht werden.

Zuerst soll dem ideologischen Konflikt nachgegangen werden, der die Grundlagen für die Referenzkonstruktion schuf. Anschließend wird auf die geopolitischen und wirtschaftlichen, aber auch auf nicht rationale Faktoren des Reform- und Modellkonstruktionsprozesses sowie auf ihre Akteure und grundlegenden Medien eingegangen. Danach sollen die verschiedenen, hoch kontrastreichen Deutschlandbilder sowie die im Rahmen der bildungspolitischen Reformdiskussionen angewand-

ten Argumentationsverweise auf Deutschland analysiert werden. Schließlich sollen sowohl das ab Anfang des 20. Jahrhunderts beginnende Emporsteigen Chiles als indigene Referenzgesellschaft als auch die chilenische Umorientierung auf die USA als Zeichen für den wechselhaften Charakter von Referenzgesellschaften, beschrieben werden.

## 2. Referenzkonstruktion als Legitimationsformel

Wie eingangs dargelegt, dient die Auswahl eines externen Bezugspunktes grundsätzlich Legitimationszwecken konfliktträchtiger Reformintentionen. Im chilenischen Fall setzten die Reformer das ‚internationale‘, genauer, das ‚deutsche‘, ‚preußische‘ bzw. ‚sächsische‘ Argument daher stets strategisch ein: von der Verankerung einer Lehrplanreform, die als ‚preußisch‘ ausgegeben wurde, über die Gründung des Pädagogischen Instituts, das diskursiv zum ‚deutschen‘ ‚Pädagogischen Seminar‘ stilisiert wurde, bis zu einem am ‚preußischen‘ bzw. ‚sächsischen‘ Vorbild angelehnten Unterrichtspflichtgesetz.

Der Reformprozess war in einen tiefgreifenden ideologischen Konflikt eingebettet, in dem sich auf einer Seite konservative Eliten im Bund mit der katholischen Kirche und auf der anderen Seite liberal gesinnte und an positivistischen Wissenschaftsidealen ausgerichtete ‚Reformer‘ gegenüberstanden. Letztere hatten nach jahrzehntelanger konservativer Vormacht ab 1881 die Regierung übernommen und ein Reformprogramm lanciert, das Demokratisierung, Erweiterung der politischen Rechte und Freiheiten sowie eine Zurückdrängung der Vormachtstellung der Katholischen Kirche bezweckte (Alarcón, 2014, S. 81–92). Mittels einer auf Gleichheit gegründeten Bürgernation (*nación de ciudadanos*) sollte der autoritäre und aristokratische Charakter der aus Kolonialzeiten fortbestehenden oligarchischen Ordnung aufgehoben werden. Den Reformern ging es programmatisch vor allem darum, die nationalstaatliche Souveränität nach innen bis zum letzten Einwohner zu erweitern und zu festigen. Streitobjekt zwischen beiden Fraktionen war nicht so sehr die Armereform, sondern die Bildungsreform, genauer das bildungspolitische Prinzip des *Estado Docente*, das die Reformer durchzusetzen gedachten. Dieses Prinzip verweist in der chilenischen Bildungsgeschichte auf die Idee eines staatlich gesteuerten und allen zugänglichen öffentlichen Bildungswesens, insbesondere auf die Durchsetzung einer staatlichen Schulhoheit mittels der Regulierung der Schulen, der Schulaufsicht, der Schulpflicht, des Unterrichts und des Prüfungswesens (Huber, 1990, S. 265). Die Reformer vertraten die Ansicht, dass nur durch die Durchsetzung des *Estado Docente* eine ‚Nationalerziehung‘ (*educación nacional*) garantiert werden könne, die alle Staatsbürger einschließt.<sup>2</sup> Doch die konservativ-katholischen Kreise widersetzten sich diesen Bestrebungen, weil sie die Macht-

stellung der Katholischen Kirche im Bildungswesen bedroht sahen. Aus diesem Grund wehrten sie sich gegen jegliche staatliche Aufsicht über die privaten (mehrheitlich katholischen) Schulen sowie gegen die von den Reformern angestrebte Verweltlichung der Unterrichtsinhalte und -methoden. Darüber hinaus widersetzten sie sich einer Demokratisierung des Bildungswesens, weshalb sie die von den Reformern angestrebte Unentgeltlichkeit der *liceos*, die Einführung einer Stipendienpolitik sowie die Verankerung der Schulpflicht ablehnen sollten (Alarcón, 2014, S. 72–80).

### 3. Referenzkonstruktion und ihre vielfältigen Faktoren

Reformdruck und der damit verbundene Prozess der Modellkonstruktion entstehen üblicherweise aufgrund tiefgreifender Krisenereignisse bzw. Katastrophen. Dabei kann es sich um innenpolitische Ereignisse, wie Regierungswechsel, oder um außenpolitische Vorfälle, wie z.B. Kriege, handeln (Phillips & Ochs, 2003). Vor allem Kriegsniederlagen können als Katalysatoren von Reformen fungieren, man denke etwa an die sogenannten Stein-Hardenberg'schen Reformen Preußens, die als eine Reaktion auf die Niederlage Preußens gegen Napoleon in der Schlacht bei Jena und Auerstedt im Jahr 1806 anzusehen sind (Nipperdey, 1987).

Auch im chilenischen Fall bildete ein Krieg ein bedeutendes Motiv für die liberalen Reformbestrebungen, auch wenn es sich interessanterweise um keine Niederlage handelte, sondern um einen Sieg. Chile hatte sich im sogenannten Salpeterkrieg (1879–1883) gegenüber Peru und Bolivien behaupten können und war zur neuen südpazifischen Macht aufgestiegen. Dieser Triumph hatte nicht nur zu bedeutsamen geopolitischen Verschiebungen, sondern auch zu grundlegenden wirtschaftlichen Wandlungen geführt (Alarcón, 2014, S. 97–100). Die Annexion der salpeter- und kupferreichen Provinzen von Tarapacá und Antofagasta hatte dem Land das weltweite Monopol an Salpeter-Nitrat, damals noch Grundsubstanz für die Produktion von Dünger und Sprengstoff, beschert. Durch den Salpeterausfuhrzoll verfügte der chilenische Staat über eine umfangreiche Einnahmequelle, um Reformen durchzusetzen (Janssen, 1984; Hell, 1965).

Die im Zuge des Kriegs entstandenen neuen Allianzen lassen erkennen, dass Referenzkonstruktionen von den im Staatensystem bestehenden asymmetrischen Machtverhältnissen nicht losgelöst zu denken sind. Obgleich die europäischen Großmächte (England, Frankreich und das Deutsche Reich) und die USA offiziell eine ‚neutrale‘ Position vertraten, begünstigten sie entweder Chile oder die bolivianisch-peruanische Allianz. Im Zentrum des Interesses standen die britischen Kapitalanlagen der Salpeterindustrie, aber auch Anleihen, die Chile, Bolivien und Peru aufgenommen hatten. Während z.B. England von Anfang an Chile favorisier-

te, nahm Frankreich eine pro-peruanische Haltung ein (Amayo, 1988). Die französische Regierung versuchte eine Intervention der europäischen Mächte gegen Chile zu organisieren, mit dem Ziel, die Salpeterprovinz Tarapacá für Peru zurückzugewinnen und die französischen Bankiers zu retten (Hell, 1965; Cruchaga Tocornal, 1949; Schäfer, 1974). Die chilenischen Reformer waren davon überzeugt, dass diese Intervention nur durch die Weigerung Bismarcks verhindert werden konnte (Cruchaga Tocornal, 1949; Pfütze, 1982). Diese gescheiterten militärischen Interventionspläne und die neutrale bzw. freundliche Haltung Deutschlands gegenüber Chile, stellen bedeutende Gründe sowohl für die chilenische Abwendung von Frankreich als auch für die gleichzeitige Konstruktion eines positiven Deutschlandbilds dar. Noch während des Kriegs gründete der liberale Präsident Santa María 1882 eine chilenische Gesandtschaft in Berlin.

Für Chile war Deutschland nunmehr ein Verbündeter, der dem Land hochqualifizierte Expertise ermöglichte. Allerdings wurde der, im Vergleich zu den großen argentinischen und brasilianischen Handelszentren, eher kleiner Andenstaat plötzlich auch für Deutschland gewissermaßen ‚sichtbar‘. Da der deutsche Industriestaat durch den Verkauf von Rüstungsmaterial und den Import von Salpeter, welcher für die Lebensmittelversorgung und für die Förderung der Rüstungsindustrie von strategischer Bedeutung war, profitieren konnte, wurde in die neue Freundschaft von deutscher Seite nicht nur eingewilligt, sondern sie wurde zum Teil auch aktiv gefördert.<sup>3</sup> So beteiligten sich etwa im Falle der Heeresreform das Auswärtige Amt und das Kriegsministerium bei der Auswahl der chilenischen Offiziere und der preußisch-deutschen Instruktoren.

Neben (geo-)politischen und wirtschaftlichen Faktoren sind jedoch auch sozialpsychische Faktoren zu beachten, welche bisher im Rahmen von historischen Bildungstransferstudien eher übersehen worden sind. So hatte der im Salpeterkrieg errungene Sieg in der chilenischen Gesellschaft geradezu widersprüchliche Emotionen erzeugt: auf der einen Seite markanter Nationalstolz gepaart mit Überlegenheitsgefühlen, auf der anderen Seite Besorgnis und Furcht vor dem Verlust der im Salpeterkrieg eroberten nördlichen Provinz, insbesondere des angeeigneten Salpetermonopols. Die Reformen und die damit verbundene Konstruktion Deutschlands als neuen *model state* sind auch als soziale Abwehrmechanismen zu verstehen, genauer, als Strategien der Antizipation einer potenziell möglichen Wiederholung kriegerischer Auseinandersetzungen, der es frühzeitig und hinreichend vorzubeugen galt (Alarcón 2014, S. 100 ff.).



#### 4. Referenzkonstruktion: Vermittler und ihre Medien

Referenzgesellschaften werden stets durch bestimmte Akteure konstruiert und mit spezifischen Argumenten, Leitbegriffen, Sprüchen und Bildern verbunden, welche wiederum anhand von Medien in Umlauf gebracht werden.

Während in der Gegenwart internationale Schulleistungsuntersuchungen wie PISA oder TIMSS, bestimmten Ländern Spitzenpositionen kurzerhand zuweisen, waren es im Laufe des 19. Jahrhunderts vor allem Berichte von Bildungsreisenden und Reformern, die zum Vorbildstatus mancher Nationen beitrugen. In liberalen Kreisen Chiles wurden z.B. die Publikationen des französischen Politikers Victor Cousin und des US-amerikanischen Intellektuellen und Politikers Horace Mann rezipiert, die in ihren Berichten bekanntlich Preußen/Deutschland eine bildungspolitische ‚Pionierfunktion‘ zuschrieben (Cousin, 1833; Mann, 1844). Die Tatsache, dass die chilenischen Reformer gerade diese Autoren zitierten offenbart, dass Referenzgesellschaften einen Multiplikator-Effekt in sich tragen. Anders ausgedrückt, wenn ein in Chile respektierter und bewunderter Gelehrter wie Cousin, Preußen als das ‚klassische Land der Kasernen und Schulen‘ pries, lenkte er nicht nur plötzlich die Aufmerksamkeit auf das in Chile eher ‚unbekannte‘ Preußen, sondern erteilte auch der Vorbildkonstruktion eine gewisse Legitimität (Cousin, 1832).

Ein weitaus größeres Publikum als die Publikationen ausländischer Bildungsreisender, erreichten die Berichte der chilenischen Reformer, was nicht nur mit sprachlichen Gründen in Verbindung zu bringen ist. Vielmehr lag es daran, dass die Reformer die Eigenschaften des deutschen Bildungswesens (insbesondere des preußischen und sächsischen) mit den Augen eines Lateinamerikaners bzw. Chilenen analysierten und sie damit an die Vorstellungen lokaler Leser anschlussfähig machten. Wichtigste Berichterstatter unter den Reformern waren der Jurist, Pädagoge und Politiker Valentín Letelier (1852–1919) und der Rechtsanwalt und Lehrer José Abelardo Núñez (1840–1910), die als diplomatische Beauftragte der Regierung von Domingo Santa María in Deutschland dienten. Beide agierten als Übersetzer, indem sie semantische Brücken zwischen dem chilenischen und deutschen Kontext bauten. Da ihre Aufenthalte grundsätzlich praktisch-politisch motiviert waren, versuchten sie mit ihren Beobachtungen keineswegs eine ‚objektive‘ Wiedergabe oder gar eine interessenlose Faktensammlung, sondern gingen höchst strategisch vor. Jede im Rahmen ihrer Berichte vorgenommene argumentative Ausklammerung und Hervorhebung, Abschwächung und Übertreibung, Wertschätzung und Begründung bestimmter Eigenschaften und Merkmale hatte einen Sinn, diente einem spezifischen Zweck. Die Briefe, Zeitungsartikel und Berichte, die Letelier und Núñez schrieben sind daher nicht nur als Reformschriften, sondern auch als grundlegende Medien der Referenzkonstruktion Deutschlands zu deuten. Núñez,

der vornehmlich Sachsen erkundete, veröffentlichte im Jahre 1883 in der Tageszeitung ‚El Ferrocarril‘ etwa die vielsagende Artikelreihe ‚Deutsches Leben‘, in welcher er seine Anerkennung für das deutsche Wahlsystem oder für die sächsischen Schulen ausdrückte (Núñez, 1882a, b). Sein im selben Jahre veröffentlichter Bericht ‚Studie zur modernen Bildung. Organisation der Lehrerseminare‘ ist geradezu als Werbeschrift für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerseminare zu deuten (Núñez, 1883). Auch Leteliers Aufenthalt als Sekretär der Diplomatischen Gesandtschaft in Berlin (1881–1885) erwies sich als höchst ergiebig. Die von ihm verfassten Berichte ‚Die Fröbel’sche Methode‘ (1883), ‚Die Schulen Berlins‘ (1885) und ‚Die Sekundar- und Hochschulbildung in Berlin‘ (1885) sind als programmatische Grundlage der Gymnasialreform und als eine Lobschrift Preußens zu betrachten (Letelier, 1885a, b, 1895a).

Die chilenische Orientierung an Deutschland ist insbesondere mit der durch diese schriftlichen Medien in Gang gebrachten Zirkulation von Sprüchen in Zusammenhang zu bringen. Ein im Rahmen der Reformreflexion und -diskussion viel zitierter Spruch war beispielsweise der vom ‚preußischen Schulmeister‘, gemäß dem die siegreichen Schlachten von Königgratz (1866) und Sedan (1870) nicht so sehr dem preußischen Soldaten zu verdanken seien, sondern dem Schulmeister. Es war Núñez, der sich auf diesen weltweit verbreiteten Spruch berief. Wie selektiv er in seinem Verweis vorging offenbart die Tatsache, dass er als Sachsenbewunderer vom „Sieg des *deutschen* Schulmeisters“ sprach und nicht wie etwa die französischen Reformer vom Triumph des preußischen Schulmeisters (Núñez, 1882a; Trouillet, 1991). Dass dieser Spruch auf lokale Resonanz stieß, lag wiederum an einer brisanten Konjunktur. Die Idee, Bildung als Mittel zum Erreichen militärischer Stärke und geopolitischen Gewichts zu deuten, gewann in jener Zeit in Chile, dem Land, das sich als neue südpazifische Hegemonie-Nation zu stilisieren versuchte, an Bedeutung.

## 5. Referenzkonstruktion und ihre sozialpsychischen Operationen

Referenzkonstruktionen sind, wie bereits thematisiert, ebenfalls mit sozialpsychischen Operationen in Verbindung zu bringen, d.h. mit Faktoren nicht rationaler Art. So verleiteten projektive Identifikationen jeden Akteur dazu, ein seinen Bedürfnissen und Zielen entsprechendes Deutschlandbild zu schaffen (Waldow, 2010). Wie der britische Bildungshistoriker Armytage formulierte, gründet die Konstruktion eines externen Bezugspunktes nicht so sehr auf dem „was existiert, sondern auf [dem], von dem man sich wünscht, dass es in jenem Land existiere“ (Armytage, 2012, S. 50). Vor dem Hintergrund des deutschen Triumphs im deutsch-französischen Krieg von 1870/71 hatten die Reformer ihren Blick nach Deutschland

gerichtet, um die preußische Armee als Projektionsfläche für Vorstellungen einer ‚guten Armee‘ zu nutzen.<sup>4</sup> Hatten die chilenischen Offiziere im Zuge des Salpeterkriegs, so die Argumente der Militärreformer, große Defizite gezeigt, sollte als Vorbild nicht mehr die französische, sondern die ‚siegreiche‘ preußische Armee fungieren (Alarcón, 2014, S. 100 ff.). Die dem Positivismus nahe stehenden Reformer projizierten auf die preußische Armee genau jene Eigenschaften, die sie für die eigene Armee wünschten: eine auf Wissenschaft und Leistung basierende Ausbildung sowie militärisch-technisches Prestige. Gerade in Hinblick auf die gefürchteten Angriffe der Nachbarländer schrieb der chilenische Gesandte in Berlin, Guillermo Matta, am 30. Januar 1882 hinsichtlich der deutschen Referenzgesellschaft an den Leiter der *Escuela Militar*, Emilio Sotomayor:

Chile muss an eine militärische Ausbildung denken, und zwar auf einer Höhe, mit der sie ihren Nachbarn Respekt einflößen könnte und gerade deswegen wäre es von Vorteil, Lehrmeister zu haben, die mit den modernen Fortschritten bestens vertraut sind (zitiert nach Ahumada, 1925; Übersetzung von der Autorin).

Im Rahmen der bildungspolitischen Diskussion projizierte Letelier seine Idee des ‚starken Staates‘, insbesondere das Prinzip des *Estado Docente* (Lehrstaat) auf Preußen.<sup>5</sup> Leteliers Projektion auf Preußen war nicht nur mit den Bismarck’schen Sozialgesetzen verknüpft, sondern auch mit dem Kulturkampf der 1870er-Jahre, in dem er die ‚theologischen Kämpfe‘ Chiles widergespiegelt sah (Letelier, 1893, S. 30 f.). Seine Identifikation ging so weit, dass er die chilenischen Auseinandersetzungen kurzerhand *lucha de la cultura* bezeichnete: ‚Kulturkampf‘ (Letelier, 1895b). Zwar sind die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Konflikte nicht zu leugnen: etwa die Auseinandersetzung zwischen Liberalen und konservativ-katholischen Kräften, die beanspruchte Einführung der Zivilehe und vor allem die Verlagerung dieses Kampfs auf das Schulwesen. Doch der Streitpunkt war im deutschen Fall das Schulaufsichtsgesetz von 1872, das die kirchliche Schulinspektion in Preußen aufhob und alle Schulen einer staatlichen Aufsicht unterstellte, während der Konflikt in Chile um die von Seiten des Staats beanspruchte Reglementierung des Prüfungswesens in den privaten (mehrheitlich katholischen) Gymnasien kreiste (Letelier, 1885a, S. 63; Galdames 1937, S. 78). Die Tatsache, dass Letelier diese grundlegenden Unterschiede in seinen Äußerungen ausblenden konnte zeigt wie sehr Referenzkonstruktionen auf eigenwilligen Ausdeutungen gründen.

Mit Leteliers Vorliebe für Preußen, insbesondere Bismarck, sind Gemeinsamkeiten zwischen Chile und Japan offensichtlich. So hatten auch die japanischen Politiker der Meiji-Zeit (1868–1912) zur Reorganisierung des Bildungswesens und der Armee Preußen bzw. das Deutsche Reich zum neuen *model state* erkoren, wobei die Referenz auf Deutschland im Unterschied zu Chile auch die Verfassungs- und Rechtspolitik betreffen sollte.<sup>6</sup> Was der Vergleich zwischen beiden Fällen jedoch

zeigt, ist die semantische Spezifität von Referenzgesellschaften oder die ‚Soziologik‘ von Referenzkonstruktionen (Schriewer, 2005, S. 419). Referenzgesellschaften gründen auf vollends kontextgebundenen sowohl strategischen als auch projektiven Operationen, weshalb die in Japan und Chile jeweils konstruierten deutschen Referenzgesellschaften wenig miteinander gemein hatten. Mit anderen Worten, auch wenn die chilenischen und japanischen Reforme auf ein und denselben Ort Bezug nahmen, sind die Leitbegriffe und Argumentationen, mit denen sie ihre Verweise füllten zum Teil unterschiedlich und sogar gegensätzlich. Dermaßen verschieden waren diese Verweise, dass ein Außenstehender sogar denken könnte, dass es sich nicht um denselben Bezugsort handelt. Im japanischen Fall war Preußen bzw. das Deutsche Reich Argument für eine politische Umorientierung weg von liberaler Politik westlicher Prägung, hin zu einer konservativ gesinnten. Preußen/Deutschland fungierte somit als Synonym für die Beibehaltung traditioneller Werte, in diesem Fall für die Bewahrung des Shintoismus und Konfuzianismus (Schriewer, 2001, S. 308 f.). Im chilenischen Fall stand Preußen/Deutschland als Argument für Liberalismus, für Sozialgesetze und für den gegen die Katholische Kirche gerichteten Kulturkampf. Mehr noch, während die japanischen Reforme die konstitutionelle Monarchie des Deutschen Reiches als vorbildhaft stilisierten, blendeten die chilenischen Reforme, die sich als Republikaner priesen, dieses strategisch aus.

Die Tatsache, dass trotz gleichem Bezugsort mehrere, zum Teil voneinander abweichende Referenzinhalte entstehen, lässt sich auch *innerhalb* des chilenischen Kontexts feststellen. Dies lag u.a. daran, dass Deutschland über drei Jahrzehnte für ein äußerst breites Spektrum und teilweise sich gegenüberstehende Fraktionen attraktiv war, was als Paradoxie gedeutet werden kann (Waldow, 2010). Diese breite Attraktivität ist jedoch ebenfalls mit der relativen auch sprachbedingten Unkenntnis der chilenischen Akteure über Deutschland in Verbindung zu bringen. Vage Kenntnis, d.h. „nicht zu viel über das Land zu wissen“ kann demnach Referenzkonstruktionen erleichtern (ebd., S. 507). Während für die liberalen Reforme Preußen bzw. Deutschland für einen ‚starken Staat‘, Schulstaat, Kulturkampf, Forschungsuniversität, eine verbeamtete Lehrerschaft sowie eine moderne Armee stand, repräsentierte Deutschland für die Konservativen das kaiserliche Deutschland und das ‚Land der Kasernen‘, Obrigkeitsstaat und Untertanengesellschaft, welche auf Prinzipien von Autorität, Disziplin und Hierarchie aufbauten. Fern von jeglicher Idee essentialistischer Referenzkonstruktionen, variierten die Deutschlandbilder auch *innerhalb* der politischen Fraktionen. Diese Diskrepanzen waren auch von räumlicher Art: Während Reforme wie Núñez Sachsen bewunderten, waren Reforme wie Letelier ausnahmslose Preußenverehrer.

## 6. Referenz als Zusatzsinn: Deutschland als Argument

Was den chilenischen Fall auszeichnet ist, dass die Reformer Deutschlandbilder konstruierten, die konservativ-freundliche Eigenschaften wie Ordnung, Autorität, Disziplin und Hierarchie nicht etwa ausklammerten, sondern sogar betonten. Dieser Strategie, die zum Ziel hatte das notwendige Einverständnis der Konservativen für die Einführung der intendierten Bildungsreformen zu erlangen, folgte Núñez in dem Zeitungsartikel ‚Die Schulen Sachsens‘ (Núñez, 1882a). Das ‚sächsische Argument‘ nutzend, versuche Núñez zunächst Nähe zum fremden Bezugsort zu stiften, indem er z.B. die föderale Organisation Deutschlands zunächst verschwieg, eine Eigenschaft, die mit dem stark zentralistisch organisierten Chile nicht vereinbar war. Núñez‘ Argumentation zufolge war das Deutsche Reich deswegen bewundernswert, weil höchst ‚fortschrittliche‘ Bildungsreformen im Rahmen einer hierarchischen ‚Ordnung‘ durchgeführt wurden. Wie strategisch Núñez voring, d.h. wie bewusst er seine Ideen je nach Adressatenkreis und Problemlage einsetzte, zeigt sein vier Jahre später in der Zeitschrift *Revista de Instrucción Primaria* publizierter Beitrag (Núñez, 1886, S. 69). In diesem Beitrag, der nicht mehr an die politischen Entscheidungsträger, insbesondere an die Konservativen, sondern an die progressive Volksschullehrerschaft gerichtet war, offenbarte er nun einen anderen Standpunkt. Er riet von einer blinden Imitation des deutschen Bildungswesens, der monarchischen Regierungsform und deren ‚alten Gewohnheiten‘ ab, und empfahl stattdessen eine an die nationalen Bedürfnisse und Kultur Chiles angepasste selektive Aneignung der deutschen Unterrichtsmethoden.

Auch in der hitzigen Diskussion um die Lehrplanreform wurde das ‚deutsche‘ bzw. ‚preußische‘ Argument eingesetzt. Bereits vor seiner Reise nach Berlin hatte Letelier für die flächendeckende Einführung eines Lehrplanmodells plädiert, das einem ‚homogenen und graduellen Didaktik-Prinzip‘ folgen sollte.<sup>7</sup> Dieser Lehrplanidee begegneten die Konservativen mit großer Skepsis, vor allem da den realistischen Fächern eine hohe Gewichtung zukommen sollte. Während seines Berliner Aufenthalts 1885 wies Letelier nun mahnend darauf hin, dass seine umstrittene Lehrplanidee bereits mit großem Erfolg in den Berliner Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen umgesetzt worden sei. Um seinem Argument Nachdruck zu verleihen, fügte er hinzu, dass es sich nicht um irgendein Land handele, sondern um die Nation, in der die wissenschaftliche Pädagogik ‚erfunden‘ worden sei (Letelier, 1885b, S. 38). Letelier verwies konkret auf den sogenannten ‚Konzentrischen Lehrplan‘, in dem die Stoffgebiete mehrmalig, wiederholend und vertiefend im Verlauf der Schuljahre durchgegangen wurden (Müller, 1903). Letelier klammerte in seinen Ausführungen nicht nur den Ursprung des Lehrplans, der auf Comenius zurückgeht, strategisch aus. Er stilisierte diesen geradezu als vorbildhafte ‚preußi-

sche‘ Lösung für ein im damaligen chilenischen Kontext höchst brisantes Problem: den Schulabsentismus. Leteliers Argument war, dass dieser Lehrplan frühzeitigen Schulabgängern die Möglichkeit bot, Grundkenntnisse in allen Fächern zu erwerben (Letelier, 1885a, S. 43). Leteliers Idee überzeugte den Unterrichtsminister Julio Bañados der 1889, trotz konservativen Einspruchs, die Einführung des *currículum concéntrico* (Konzentrischer Lehrplan) veranlasste. Wie kontrovers sich diese Lehrplanreform in der Praxis gestalten sollte, zeigte sich darin, dass das privat-katholische Schulwesen sich grundsätzlich weigern sollte, diesen Lehrplan einzuführen (Alarcón, 2014, S. 148–154).

Ähnliche Argumente lassen sich im Rahmen der Diskussion um die Gründung des *Instituto Pedagógico*, jener Institution zur systematischen Ausbildung der Gymnasiallehrerschaft, finden. Dazu sei angemerkt, dass bis dahin das Unterrichten an den *liceos* (Gymnasien) lediglich eine Neben- oder Übergangstätigkeit darstellte, die entweder von Vertretern anderer akademischer Berufe oder von *bachilleres* (Abiturienten) bzw. Studenten ausgeführt wurde. Auch wenn bereits über 40 Jahre zuvor diverse missglückte Reformprojekte in diesem Bereich eingebracht worden waren, wurde erst im Zuge der ‚Deutschen Reform‘ die Lehrtätigkeit von pädagogischen Laien angeprangert (Letelier, 1895b, S. 355 ff.). Kontrovers war die Idee einer staatlich geregelten Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der höheren Bildung vor allem deshalb, weil der Staat durch die Veranstaltung von Prüfungen und die Erteilung von Diplomen endgültig die Kontrolle über die Lehrbefugnis übernehmen würde. Allerdings profilierten sich neben konservativ-katholischen Kreisen als Gegner des Projekts auch die an den Gymnasien tätigen Laienlehrerinnen und -lehrer, die ihre Lehrtätigkeit und damit ihr gesellschaftliches Prestige gefährdet sahen (Alarcón, 2014, S. 245 ff.).

In seinem im Jahre 1885 in Berlin verfassten Bericht begründete Letelier die ‚Vorbildhaftigkeit‘ Preußens mit dem Argument, dass jeder preußische Lehrer, der eine Lehrbefugnis (Staatsexamen) erhalten wolle, sich einer staatlichen Prüfung unterziehen müsse und dazu verpflichtet wäre, ein pädagogisches Probejahr (*práctica*) zu absolvieren (Letelier, 1885a, S. 62). Solche Regelungen bestanden in Chile in keiner Weise, bemängelte er. Letelier warb für eine Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern, die auf der Verbindung zwischen fachwissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung aufbauen und, wie im deutschen Fall, an der Philosophischen Fakultät angesiedelt sein sollte (Letelier, 1885a, S. 9). Mit offenkundiger Bewunderung für das Humboldt’sche Universitätsmodell argumentierte Letelier, dass die deutschen Universitäten, anders als die chilenische Staatsuniversität, auf der Einheit zwischen Forschung und Lehre gründen würden (Letelier, 1957, S. 105). Leteliers Idee, ein ‚Pädagogisches Seminar‘ (*Seminario Pedagógico*) einzurichten, stieß beim liberalen Reformpräsidenten José Manuel Balmaceda (1886–

1891) auf Wohlwollen. Das drei Jahre später eingeweihte *Instituto Pedagógico* wurde Leteliers Empfehlung folgend fast ausnahmslos mit deutschen Wissenschaftlern besetzt.

Auch in den hitzigen Debatten über die Einführung der Schulpflicht wurde das ‚deutsche Argument‘ von Seiten liberaler Akteure systematisch angeführt. Wie auch in vielen europäischen Ländern verbarg sich hinter der konservativen Opposition die Furcht vor einer ‚übertriebenen Aufklärung‘ der unteren Schichten und die Angst vor dem Verlust von Arbeitskräften (Kuhlemann, 1992). Zwar wurden die ersten Schulpflichtprojekte Chiles erst während der ‚Deutschen Reform‘ eingebracht, aber bereits 1856 hatten die liberal gesinnten Brüder Miguel Luis und Gregorio Victor Amunátegui für ein solches Gesetz geworben und sich dafür auf das „ausgezeichnete Modell Preußens“ berufen (Amunátegui & Amunátegui, 1857, S. V). Rund 26 Jahre nach ihnen wagte der Reformler Núñez einen neuen Anlauf. Aus dem Argument, dass die Basis des deutschen Bildungswesens die Unterrichtspflicht sei, folgerte er, dass die deutsche Volksschule die demokratischste Institution sei, die in einem im Wesentlichen aristokratischen Land wie Deutschland zu finden sei (Núñez, 1882a). Mit dieser Diskursstrategie wollte er zweifellos den konservativen Leser erreichen. Núñez versuchte anhand des ‚sächsischen‘ Beispiels zu belegen, dass die Unterrichtspflicht nicht zu sozialen Unruhen führen müsse. Die zweite Diskursstrategie von Núñez zielte darauf ab, den klerikal gesinnten Konservativen zu zeigen, dass die Unterrichtspflicht nicht mit Laizismus, wie einige prophezeiten, gleichzusetzen sei. Núñez berichtete daher mit großer Genauigkeit, dass in den sächsischen Schulen nicht nur konfessioneller Unterricht erteilt wurde, sondern auch, dass die Atmosphäre in diesen Schulen, der in einer Kirche ähnelte (Núñez, 1882a).

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerversammlung (*Congreso Pedagógico*) von 1889 brachte der Seminarlehrer José María Muñoz ein konkretes Schulpflichtprojekt ein. Muñoz, der dank eines staatlichen Stipendiums am Dresdner Lehrerseminar Friedrichstadt studiert hatte, ließ sich in seinem Projekt geradewegs vom preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794 inspirieren. So sprach sich Muñoz für die Einführung einer *Unterrichtspflicht* aus, und nicht etwa für die radikalere Variante der *Schulpflicht*, welche zum Besuch einer Schule zwang und damit den Hausunterricht nicht erlaubte, der in elitären Kreisen Chiles noch weit verbreitet war (Núñez, 1890, S. 261). Mit dem Verweis auf die preußische und nicht etwa auf die französische Regelung von 1882 ging Muñoz auch deswegen strategisch vor, weil er davon ausgehen musste, dass die Konservativen dem weltlich-laizistischen Charakter des Unterrichts, wie dieser etwa in Ferrys Schulpflichtgesetz vorgeschrieben wurde, nicht zustimmen würden.<sup>8</sup> Unterrichtsminister Bañados verkündete letztendlich die Verankerung des Gesetzes für 1891, spätestens 1892 (Núñez,

1890, S. X). Der Bürgerkrieg von 1891 setzte diesem Vorhaben jedoch ein jähes Ende. Erst 1900 gelang es dem liberal gesonnenen Senator der Radikalen Partei, Pedro Bannen, das Thema wieder auf die politische Agenda zu setzen. Interessanterweise folgte auch Bannens Projekt dem preußischen Gesetzesprinzip der Unterrichtspflicht und nicht etwa dem der Schulpflicht (Comisión de Instrucción Primaria, 1903, S. 4 f.).

Hinsichtlich Bannens Projekt sind die Inhalte des Gegenprojekts, das die konservativen Senatoren im Rahmen der parlamentarischen Debatten vorstellten, besonders auffallend. Und zwar deshalb, weil dieses Gegenprojekt zeigt, dass Referenzgesellschaften innerhalb eines sozialpolitischen Kontexts gewöhnlich keine uneingeschränkte ausnahmslose Hegemonie genießen, sondern mit anderen Referenzgesellschaften konkurrieren müssen. Zunächst assoziierten die konservativen Senatoren Bannens Projekt mit Kategorien wie ‚überwältigendem Zentralismus‘ und ‚Staatsmonopol‘ (*monopolio del Estado*), um anschließend auf das englische und US-amerikanische Beispiel zu verweisen.<sup>9</sup> Was sie statt einer Schulpflicht für das chilenische Bildungswesen dementsprechend wünschten, war administrative Dezentralisierung, lokale Kontrolle der Schulen und die Betonung der privaten Trägerschaft des chilenischen Bildungswesens.

## 7. Der Wandel von Referenzgesellschaften

Aufgrund ihrer situations- und kontextbedingten Konstruktion haben Referenzgesellschaften keinen Ewigkeitswert, vielmehr sind sie stetem Wandel unterworfen. Schon seit Ende des 19. Jahrhunderts hatten verschiedene lateinamerikanische Reformer mit Interesse die chilenischen Reformen in Schule und Armee verfolgt. Zusehends sollte sich Chile als Referenzgesellschaft für andere lateinamerikanische Länder profilieren. Ähnlich wie Japan, das als Vermittler von westlichen Modellen in China agierte, vermittelte Chile deutsche Modelle an andere lateinamerikanische Länder, die sich dadurch den Weg nach Deutschland ersparen konnten (Alarcón 2014, S. 423 ff., 2010). Dieser äußerst frühe Süd-Süd-Transfer, der sich während der höchst konfliktvollen Nationalstaatskonsolidierungsphase des lateinamerikanischen Kontinents entwickeln sollte, erfolgte auf zwei Wegen: zum einen durch Vergabe von Stipendien an lateinamerikanische Studierende und angehende Offiziere, die sich an chilenischen Bildungsanstalten, wie dem *Instituto Pedagógico*, den Lehrerinnen- und Lehrerseminaren, der *Escuela Militar* und der *Academia de Guerra* ausbilden lassen konnten, zum anderen durch die von mehreren lateinamerikanischen Regierungen erfolgte Berufung chilenischer Bildungsexperten – seien es Lehrerinnen und Lehrer oder Offiziere. Interessanterweise waren es nicht Nachbarländer, die sich zuerst an diesem Süd-Süd-Transferprozess mit Chile beteiligten,



sondern zentralamerikanische Nationen wie Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua und Panama (Alarcón, 2014, S. 423 ff.). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang das Beispiel des argentinischen Nachbarn, der aufgrund des Wettbewerbsdrucks mit Chile dessen Problemlösungsmuster nachahmte, ohne jedoch chilenische Expertise einzubeziehen. Für die Reformen in Schule und Armee sollten die argentinischen Reformer, dieser Strategie folgend, stattdessen direkt deutsche Experten engagieren. Sowohl die *Escuela Superior de Guerra* zur Ausbildung der Generalstabsoffiziere als auch das *Instituto Nacional del Profesorado Secundario* zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der höheren Bildung, sind als Wirkungen dieses direkten deutsch-argentinischen Transfers zu sehen.

Parallel zu diesen Entwicklungen wandelten sich jedoch auch die innerchilenischen Perspektiven auf Staat, Politik und Schule. Der Generationswechsel führte schon vor dem Ersten Weltkrieg zu einer bildungspolitischen Umorientierung. Die deutsche Referenzgesellschaft und die Ergebnisse der ‚Deutschen Reform‘ wurden von diesen neuen Reformern zunehmend als ‚autoritär‘, ‚hierarchisch‘, ‚aristokratisch‘, kurz ‚undemokratisch‘ empfunden. Für diese vollends nationalistisch gesinnten Reformer rückten im Zeichen der neuen Wertargumente ‚Demokratie‘, ‚Industrialisierung‘, ‚Patriotismus‘ die USA in das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit, während das monarchische Deutschland wenig Anziehungskraft besaß. Der Wechsel der Referenz von Deutschland auf die USA ist neben einer innenpolitischen Krise ebenso mit wirtschaftlichen und geopolitischen Faktoren in Zusammenhang zu bringen. Während des Ersten Weltkriegs hatte die Seeblockade der Alliierten Deutschland als wichtigsten Käufer des Nitrats den Zugang zum Chilesalpeter verschlossen, was der Erfindung des Haber-Bosch-Verfahrens zur synthetischen Stickstoffherstellung den Weg bereitet hatte: der chilenische Salpeterboom hatte sein Ende erreicht. Schon in den 1920er-Jahren sollten US-amerikanische Unternehmen den gesamten chilenischen Kupferbergbau kontrollieren – nicht mehr Salpeter, sondern Kupfer war nun das bedeutendste Exportprodukt der chilenischen Wirtschaft. Die US-amerikanischen Behörden und Vereinigungen förderte ihrerseits aktiv das neue Bündnis mit Chile, da ihre eigene Industrie vom Kupfer stark profitierte.

Die Abwendung von Deutschland ergab sich in der Armee anders. Während sich die Referenzkonstruktion der USA im Rahmen des Bildungswesens bereits vor dem Ersten Weltkrieg ergab, stellte die Militärführung noch während des Kriegs die Beispielhaftigkeit der preußisch-deutschen Armee nicht in Frage. Kritische Stimmen plädierten lediglich für eine den nationalen Bedingungen angepasste Aneignung preußisch-deutscher Militärprogramme. Erst die deutsche Niederlage im Ersten Weltkrieg sollte zu einer Erosion der militärischen Referenzposition Deutschlands in Chile führen.

## 8. Fazit

Im Rahmen der methodisch-theoretischen Perspektive der Bildungstransfer- und Rezeptionsstudien hat dieser Beitrag einen in Chile ab Ende des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts stattfindenden Reformprozess in Schule und Armee thematisiert, der sich an deutschen Modellen orientieren sollte. Der Beitrag fokussierte auf den chilenischen Kontext, d.h. auf die in diesem Kontext selbst variierende, selektive Nutzung von Ideen, Institutionen oder Theorien zu Zwecken der Legitimation und Überzeugung. Der Fokus auf den Rezeptionskontext gewährte Einblicke in die Rationalitäten der lokalen Akteure, auf ihre eigenwilligen Reformstrategien und -maßnahmen. Dadurch konnte gezeigt werden, dass die lokalen Akteure trotz der asymmetrischen Machtverhältnisse, die während des Hochimperialismus bestanden, über Handlungsmächtigkeit (*agency*) verfügen konnten. Der relationale Blick auf Rezeptions- und Diffusionskontext machte außerdem die wechselseitigen Abhängigkeiten und Interessen beider Kontexte (Import von Rohstoffen und Erweiterung des Waffenhandels auf deutscher Seite versus Aneignung von Wissen und Expertise auf chilenischer Seite) ersichtlich.

Im Verlauf des Beitrags wurde weiterhin bestätigt, dass Prozesse, die in der Aktualität anhand von Begriffen wie ‚educational borrowing‘, ‚policy attraction‘ oder ‚travelling reforms‘ untersucht werden, gewiss nicht neu sind. Schlüsselfiguren der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wie Harold Noah und Max Eckstein haben darauf hingewiesen, dass die Zeitperiode ab Ende des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts sogar als *die* Zeit des ‚educational borrowing‘ verstanden werden sollte (Noah & Eckstein, 1969). Ein Vergleich zwischen den Praxen der auswärtigen Referenzkonstruktion jener und heutiger Zeit lässt jedoch klare Unterschiede hinsichtlich der beteiligten Akteure, Instrumente und Medien erkennen. Während heute internationale Organisationen, internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA und z.B. Rankings zur Referenzkonstruktion mancher Bildungssysteme entscheidend beitragen, waren es während jener Zeit vor allem reisende Gelehrte und Politiker und die von ihnen verfassten international zirkulierenden Berichte, die manche Nationen zur Erringung bildungspolitischer Beispielhaftigkeit verhalfen. Man denke z.B. im chilenischen Fall an die Aufenthalte von Valentín Letelier und José Abelardo Núñez in Deutschland und an ihre ausführlichen Berichterstattungen zum preußischen bzw. sächsischen Bildungswesen.

Der chilenische Fall hat außerdem bestätigt, dass nicht nur bildungspolitische, sondern auch (geo-)politische und wirtschaftliche Faktoren im Rahmen von Referenzkonstruktionsprozessen eine bedeutende Rolle spielen. So ist die von den chilenischen Reformern unternommene Modellkonstruktion Deutschlands sowohl mit dem innenpolitischen Konflikt um den *Estado Docente* als auch mit den um die

führenden Staaten des Salpeterkriegs sich bildenden internationalen Allianzen, in Zusammenhang zu bringen. Nicht unbedeutend war ebenso, dass der chilenische Staat im Rahmen dieses Kriegs das Salpetermonopol errang, das dem Staat wichtige Einnahmequellen zur Finanzierung der Reformen bescherten sollte.

Neben (geo-)politischen und wirtschaftlichen Faktoren hat dieser Beitrag zusätzlich die Aufmerksamkeit auf Faktoren sozialpsychischer Art wie z.B. Projektion gelenkt. So projizierten die chilenischen Reformler auf die preußische Armee jene Eigenschaften, die sie einer ‚guten Armee‘ zusprachen: Wissenschaft, Leistung und Prestige. Ebenso ist das chilenische Reformfieber und die damit verbundene Konstruktion Deutschlands zur neuen Referenzgesellschaft auch mit der verbreiteten Angst vor der kriegerischen Invasion der Nachbarländer in Zusammenhang zu bringen. Gerade der Fokus auf Faktoren nicht rationaler Art sollte in zukünftigen Studien zu Referenzkonstruktionen und Bildungstransfer weiter verfolgt werden.

Interessanterweise zeigt der chilenische Fall auch, dass verschiedene Formen von Externalisierungen, im Sinne Luhmanns, im Rahmen von Reformreflexionen in verknüpfter Weise auftreten können. So erfolgten die positivistisch gesinnten Reformen, die für eine wissenschaftlich-technische Armee warben, zunächst durch eine ‚Externalisierung auf Wissenschaft‘ und anschließend durch eine ‚Externalisierung auf Welt‘, eben weil sie ihr wissenschaftliches Ideal in der preußischen Armee widergespiegelt sahen. Dazu sei angemerkt, dass interessanterweise der Positivismus als Denktradition in Deutschland keine tiefen Wurzeln schlug.

Weiterhin hat dieser Beitrag verdeutlicht, dass die Konstruktion von Referenzgesellschaften einen Multiplikator-Effekt haben kann. Die Tatsache, dass Chile bereits ab Ende des 19. Jahrhunderts aufgrund seiner Reformen von Seiten anderer lateinamerikanischer Staaten als ‚indigene‘ Referenzgesellschaft gefeiert wurde, bekräftigt diese Annahme. Zukünftige Untersuchungen könnten die Zusammenhänge zwischen Nord-Süd- und Süd-Süd-Bildungstransferprozessen weiterverfolgen und damit eurozentrisch bedingte Forschungsansätze und -begriffe problematisieren.

Grundsätzlich hat der Beitrag gezeigt, dass es sich bei Referenzgesellschaften keinesfalls um statische, sondern um dynamische Konstrukte handelt. Dementsprechend kursierten je nach Akteur, Notlage und Adressatenkreis diverse und zum Teil höchst paradoxe Deutschlandbilder. Man denke an das Deutschlandbild der Konservativen, das an Sprüchen und Leitbegriffen wie ‚Land der Kasernen‘ und Obrigkeitsstaat anlehnte, versus das ‚liberale‘ Deutschlandbild, das auf Begriffen wie ‚Schulstaat‘ und ‚Forschungsuniversität‘ gründete. Auch die kontrastreichen Referenzkonstruktionen, die die chilenischen und japanischen Reformler hinsichtlich Deutschland nahezu zeitgleich unternahmen, bestätigen die Kontextbedingtheit von Referenzgesellschaften. Bei Referenzgesellschaften handelt es sich folglich um

vollends semantisch-kommunikative Konstrukte, die in höchst kontroverse Reformdiskussionen eingebettet sind. Der chilenische Fall offenbart demnach, dass je heftiger der politische Widerstand zu einer geplanten Reformmaßnahme war, der diskursive Verweis auf das deutsche Modell desto insistenter ausfiel – man denke an das langwährende ‚deutsche‘ Argument hinsichtlich der Verankerung der Unterrichts- bzw. Schulpflicht. Der Fall zeigt weiterhin, dass Referenzgesellschaften keinen Ewigkeitswert haben. So übte Deutschland für die neuen nationalistisch gesinnten Reformer bereits im Vorfeld des Ersten Weltkriegs wenig Anziehungskraft aus. Die veränderten innen- und außenpolitischen Problemlagen führten stattdessen zu einer Umorientierung auf die USA, die mit den neuen reformerischen Leitbegriffen ‚Demokratie‘, ‚Industrialisierung‘ und ‚Patriotismus‘ in Verbindung gebracht wurde.

Dieser Beitrag lädt schließlich dazu ein, im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft historischen Bildungstransferfällen größere Aufmerksamkeit zu schenken. Nicht nur, weil Internationalisierungs- und Globalisierungsprozesse eine lange Geschichte haben, sondern auch, weil der historische Bezug im Rahmen der Diskussion aktueller Problematiken höchst gewinnbringende Einblicke geben kann. Anhand der Untersuchung historischer Fälle können tief verwurzelte Bildungstraditionen und Bildungskulturen, langdauernde Bildungsreformkonflikte sowie in der Aktualität verblasste oder augenscheinlich vergessene internationale Rivalitäts- und Kooperationsbeziehungen zum Vorschein kommen, die bei ausschließlich vergleichenden Studien verdeckt bleiben könnten.

### *Anmerkungen*

1. Weiterhin existieren andere Modalitäten von Externalisierung: Zum einen ‚Externalisierung auf Wissenschaft‘ und zum anderen ‚Externalisierung auf Tradition oder Geschichte‘. Bei der letzten handelt es sich um einen Rekurs auf die eigene Theoriegeschichte und Denktradition.
2. In seiner Rede ‚Der Staat und die Nationalerziehung‘ von 1888 entwickelte Letelier diesbezüglich erste konzeptionelle Grundlagen (Letelier, 1957, S. 125).
3. Zum Thema des Salpeters, vgl. Loeber, 2010 und zum Thema der Rüstungsinteressen vgl. Schäfer, 1974, S. 22.
4. Waldow beschreibt ein ähnliches Vorgehen im Rahmen der neueren deutschen Reformdiskussion hinsichtlich des finnischen Bildungswesens (Waldow, 2010).
5. Seine Vorliebe für Bismarck drückte Letelier im folgenden Werk aus: Letelier, 1886, S. 83 u. 121, vgl. auch Silva, 2008, S. 41–42.
6. Mori Arinori, japanische Gelehrte, Diplomat und damaliger Erziehungsminister, hatte wie Valentín Letelier Bismarck verehrt und einen ‚starken Staat‘ befürwortet, allerdings aus völlig anderen Motiven aufgrund völlig anderer Motivationen (vgl. Schriewer, 2001, S. 308).
7. ‚La instrucción pública‘ ist zuerst in der Zeitung *El Heraldo* am 23.08.1880 erschienen, später auch in Letelier, 1895b, S. 309–314.

8. Vgl. zur Geschichte der allgemeinen Schulpflicht in Deutschland und Frankreich Tenorth, 2009 und Schriewer, 1985.
9. Vgl. hierzu 30. Ordentliche Sitzung vom 29. Juli 1902 des Congreso Nacional, Cámara de Senadores, 1903, S. 618–620.

### Literatur

- Ahumada, A. (1925, 11 de octubre). El primer instructor alemán. Antecedentes que motivaron su contratación. *El Mercurio*.
- Alarcón, C. (2010). Frühe Formen des Süd-Süd Transfers und Kooperation im Bildungsbereich. Chilenische Diffusion von Bildungsexperten und -modellen nach Costa Rica, Venezuela und Bolivien am Anfang des 20. Jahrhunderts. In U. Engel & M. Middell (Hrsg.), *World orders revisited* (S. 135–154). Leipzig: Universitätsverlag Leipzig.
- Alarcón, C. (2014). *Modelltransfer im Schatten des Krieges. ‚Deutsche‘ Bildungs- und ‚Preußische‘ Militärreformen in Chile, 1879–1920*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Amayo, E. (1988). *La política británica en la Guerra del Pacífico*. Lima: Ed. Horizonte.
- Amunátegui, M.L. & Amunátegui, G. (1857). *De la instrucción primaria en Chile: Lo que es i lo que debería ser*. Santiago: Impr. del Ferrocarril.
- Armytage, W.H.G. (2012). *The American influence on English education*. London: Routledge.
- Bendix, R. (1977). *Nation-building and citizenship. Studies of our changing social order*. California: University of California Press.
- Bendix, R. (1978). *Kings or people. Power and the mandate to rule*. Berkeley: University of California Press.
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien, 1800–1870*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Chisholm, L. & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2009). *South-south cooperation in education and development*. New York: Teachers College Press.
- Comisión de Instrucción Primaria. (1903). *La instrucción primaria obligatoria ante el Senado. El proyecto de lei i el informe de la comisión. Los discursos de los señores Raimundo Silva Cruz, Pedro Bannen i Enrique Mac-Iver*. Santiago: Impr. Cervantes.
- Congreso Nacional. Cámara de Senadores. (1903). *Boletín de sesiones ordinarias*. Santiago: Impr. Nacional.
- Cousin, V. (1832). *Bericht des Herrn M. V. Cousin über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands, und besonders in Preußen. Als Beytrag zur Kenntniß des deutschen und französischen Unterrichtswesens*. Altona: Hammerich.
- Cousin, V. (1833). *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. Paris: Levrault.
- Cruchaga Tocornal, M. (1949). Actitud de Alemania durante la Guerra del Pacífico. *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, XVI (40), 29–44.
- Espagne, M. & Werner, M. (1985). Deutsch-französischer Kulturtransfer im 18. und 19. Jahrhundert. Zu einem neuen interdisziplinären Forschungsprogramm des C.N.R.S. *Francia – Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, 13, 502–510.
- Galdames, L. (1937). *Valentín Letelier y su obra (1852–1919)*. Santiago: Impr. Universitaria.
- Hell, J. (1965). Deutschland und Chile von 1871–1918. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*, 14 (1/2), 81–105.
- Huber, E.R. (1990). *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Janssen, E. (1984). *Ursachen und Folgen des Salpeterkrieges unter besonderer Berücksichtigung der britischen Interessen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kuhlemann, F.-M. (1992). *Modernisierung und Disziplinierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Letelier, V. (1885a). *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Berlín*. Santiago: Impr. Nacional.
- Letelier, V. (1885b). *Las escuelas de Berlín. Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Alemania*. Santiago: Impr. Nacional.
- Letelier, V. (1886). *De la ciencia política en Chile. Obra premiada en el certamen Varela*. Santiago: Impr. Gutenberg.
- Letelier, V. (1893). *Ellos i nosotros o sea los liberales i los autoritarios*. Concepción: Impr. 'El Sur'.
- Letelier, V. (1895a). El método froebeliano. In V. Letelier, *La lucha por la cultura. Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos* (pp. 285–296). Santiago: Impr. Barcelona.
- Letelier, V. (1895b). *La lucha por la cultura. Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos*. Santiago: Impr. Barcelona.
- Letelier, V. (1957). Teoría de la instrucción pública. *Anales de la Universidad de Chile, CXV* (105), 65–97.
- Loeber, K. (2010). *Der Niedergang des Chilesalpeters. Chemische Forschung, militärische Interessen, ökonomische Auswirkungen*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Mann, H. (1844). *Seventh annual report of the Secretary of the Board of Education*. Boston: Dutton and Wentworth.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F.O. (2005). Die Weltgesellschaft und der Nationalstaat. In J.W. Meyer (Hrsg.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (S. 85–132). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Middell, M. (2007). Kulturtransfer und transnationale Geschichte. In M. Middell (Hrsg.), *Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte* (S. 49–69). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Müller, H. (1903). Konzentration in konzentrischen Kreisen. Ein Beitrag zur Herbeiführung einer planmäßig durchgeführten Konzentration auf der Grundlage des methodischen Fortschritts in konzentrischen Kreisen. *Deutsche Blätter für den erziehenden Unterricht*, 31 (15), 118–121.
- Nipperdey, T. (1987). *Deutsche Geschichte, 1800–1866: Bürgerwelt und starker Staat*. München: Beck.
- Noah, H.J. & Eckstein, M.A. (1969). *Towards a science of comparative education*. New York: Macmillan.
- Núñez, J.A. (1882a, 15 de mayo). Vida alemana. Las escuelas de Sajonia. *Diario El Ferrocarril*.
- Núñez, J.A. (1882b, 31 de mayo). Vida alemana. Una elección popular en Leipzig. *Diario El Ferrocarril*.
- Núñez, J.A. (1883). *Estudios sobre educación moderna. Organización de escuelas normales. Informe presentado al Señor Ministro de Instrucción Pública*. Santiago: Impr. de la Librería Americana.
- Núñez, J.A. (1886). Enseñanza normal. *Revista de Instrucción Primaria*, I, (2), 65–74.
- Núñez, J.A. (Hrsg.). (1890). *Congreso Nacional Pedagógico. Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en Septiembre de 1889*. Santiago: Impr. Nacional.
- Pfütze, R. (1982). Der Pazifik-Krieg und Bismarck. *Condor*, 45 (2531), 1–18.

- Phillips, D. & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative Education*, 39 (4), 451–461.
- Schäfer, J. (1974). *Deutsche Militärhilfe an Südamerika. Militär- und Rüstungsinteressen in Argentinien, Bolivien und Chile vor 1914*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Schriewer, J. (1985). ‚Weltlich, unentgeltlich, obligatorisch‘. Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert. *Francia – Forschungen zur westeuropäischen Geschichte*, 13, 663–674.
- Schriewer, J. (1998). Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme. Spanien, Sowjetunion/Russland, China. In J. Schriewer & H. Kaeble (Hrsg.), *Gesellschaften im Vergleich: Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften* (S. 151–258) Frankfurt a.M.: Lang.
- Schriewer, J. (2001). Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen. Formen der Internationalisierung pädagogischen Wissens. In J. Büschenfeld, H. Franz & F.-M. Kuhlemann (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte heute. Festschrift für Peter Lundgreen* (S. 302–327). Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.
- Schriewer, J. (2005). Wie global ist die institutionalisierte Entwicklungsprogrammatisierung? Neo-institutionalistische Thesen im Licht kulturvergleichender Analysen. In B. Heintz, R. Münch & H. Tyrell (Hrsg.), *Weltgesellschaft: Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen* (Zeitschrift für Soziologie, 34, Sonderheft 1) (S. 415–441). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Silva, P. (2008). *In the name of reason: Technocrats and politics in Chile*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2003). Vergleich und Subtraktion: Das Residuum zwischen Globalem und Lokalem. In H. Kaeble & J. Schriewer (Hrsg.), *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 369–397). Frankfurt a.M.: Campus.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education* (World yearbook of education) (pp. 3–17). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G. & Quist, H. (2000). The politics of educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Educational Review*, 44 (3), 272–299.
- Tenorth, H.-E. (2009). Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. Von der klassenspezifischen Unterrichtspflicht Preußens bis zur heutigen Pflichtschule. *Le Monde Diplomatique*, 6, 34–35.
- Trouillet, B. (1991). *‚Der Sieg des preußischen Schulmeisters‘ und seine Folgen für Frankreich. 1870–1914*. Köln: Böhlau.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom ‚skandinavisch schlau Werden‘. Drei Thesen zur Rolle Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 497–511.
- Waldow, F. (2012). Standardization and legitimacy. Two central concepts in research on educational borrowing and lending. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education* (World yearbook of education) (pp. 411–427). London: Routledge.
- Zymek, B. (1975). *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: Aloys Henn.