

## Vorwort des Verfassers

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommersemester 2009 von der Fakultät für Geschichte, Kunst- und Orientwissenschaften der Universität Leipzig als Dissertation angenommen. Für den Druck wurde sie durchgesehen und überarbeitet.

Zunächst ist es mir ein Bedürfnis, den Personen und Einrichtungen zu danken, die am Entstehen und Gelingen dieses Buches maßgeblich beteiligt gewesen sind. Meinem Doktorvater, Herrn Professor Dr. Manfred Rudersdorf, gilt als erstem mein herzlicher Dank. Bereits als Student hatte ich ihm den entscheidenden Anstoß zur Beschäftigung mit der frühneuzeitlichen Bildungs-, Universitäts- und Schulgeschichte zu verdanken. Er hat die Entstehung dieses Buches von der ersten Idee bis zum fertigen Manuskript stets mit großem Interesse, Rat und nicht zuletzt auch mit persönlichem Verständnis begleitet und mir als seinem wissenschaftlichen Mitarbeiter stets die notwendigen Freiräume gelassen. Ebenso danke ich Herrn Professor Dr. Ulrich von Hehl für die Übernahme des Zweitgutachtens und seinen vielfältigen Rat, sowie Herrn Professor Dr. Detlef Döring für seine Mitwirkung in der Promotionskommission.

Während der Arbeit an der Dissertation hatte ich regelmäßig Gelegenheit, Arbeitsergebnisse und Thesen im Rahmen der Oberseminare und Kolloquien in Leipzig, Jena und Tübingen vorzustellen. Mein besonderer Dank gilt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Leipziger Oberseminars zur Geschichte der Frühen Neuzeit für die jahrelange interessierte Begleitung sowie Herrn Professor Dr. Matthias Asche (Tübingen), Herrn Professor Dr. Enno Bünz (Leipzig), Herrn Professor Dr. Anton Schindling (Tübingen) und Herrn Professor Dr. Georg Schmidt (Jena) für die Einladung zu Vortrag und Diskussion und die vielen konstruktiven Hinweise.

Wichtige inhaltliche Anregungen und persönliche Ermunterung während der Entstehung der Arbeit erhielt ich von Herrn Dr. Jens Bruning (Wolfenbüttel). Meinen früheren Kollegen am Historischen Seminar, Dr. Beate Kusche, Dr. Johannes Bronisch (Berlin), Sebastian Kusche M.A. und Dr. Ulf Morgenstern (Friedrichsruh) bin ich für vielfältige Unterstützung und freundschaftliche Ermunterung sehr zu Dank verpflichtet. Besonders danke ich Herrn Dr. Bronisch und Herrn Kusche, die große Teile der Arbeit gelesen und einer eingehenden Kritik unterzogen haben. Auf Frau Katja Wöhner im Sekretariat war bei der Bewältigung kleiner und großer organisatorischer Probleme stets Verlass. Beim Korrekturlesen während der Niederschrift des Manuskripts und bei der Durchsicht der Druckfahnen halfen mir sehr meine Schwiegermutter Sigrid Schönrock (Erfurt) sowie die Herren Maximilian Görmar, Michael Holzwarth, Bastian Lindert, Golo Ley, Friedrich Pollack und Sebastian Richter vom Leipziger Lehrstuhl.

Die Fertigstellung der vorliegenden Arbeit, die zum Großteil auf handschriftlichen Quellen basiert, wäre ohne das Entgegenkommen und die Hilfe der Mitarbeiter der von mir besuchten Archive und Bibliotheken nicht möglich gewesen.

Ihnen allen danke ich herzlich für die vielfältige Beratung, Hilfestellungen und das gezeigte Entgegenkommen. Die vielen Reisen in die Archive und die dortigen Recherchen in den Semesterferien wurden ganz wesentlich erleichtert durch die großzügige Unterstützung der Horst-Springer-Stiftung für Neuere Geschichte Sachsens in der Friedrich-Ebert-Stiftung. Deren Leitung in Bonn und den Mitgliedern des Leipziger Kuratoriums fühle ich mich nicht nur für diese materielle Unterstützung dankbar verbunden. Die Stiftung hat die vorliegende Dissertation im April 2010 mit dem „Horst-Springer-Preis“ ausgezeichnet. Auch dafür danke ich sehr herzlich.

Für die Aufnahme der vorliegenden bildungsgeschichtlichen Untersuchung in die an der Universität Tübingen angesiedelte Reihe „Contubernium“ danke ich den Herausgebern, besonders Herrn Professor Dr. Anton Schindling, ebenso herzlich wie für die große Geduld während der Drucklegung. Dankbar hebe ich hervor, dass die Verwertungsgemeinschaft Wort in München die Veröffentlichung dieser Arbeit mit einem großzügigen Druckkostenzuschuss ermöglicht hat.

Meine Frau Steffi hat die Entstehung dieses Buches von Anfang an mit Fürsorge und Zuspruch begleitet und musste auf diesem langen Weg auf vieles verzichten. Ihr ist dieses Buch gewidmet.

Leipzig, im Oktober 2011

Thomas Töpfer

# Einleitung

## 1. Problemstellung

„Vielmehr ist es, da das Schul- und Erziehungswesen nicht bloß als Sache der Eltern, sondern als eine der wichtigsten Staatsangelegenheiten zu betrachten steht, die Pflicht eines jeden Bürgers und Unterthanen, nach seinen Kräften zur Erreichung jenes Zwecks mit beizutragen.“ Mit diesen Worten begründeten im Dezember 1810 die Räte des Geheimen Konsiliums in Dresden in einem Schreiben an König Friedrich August I. von Sachsen die Notwendigkeit eines „*allgemeine[n] Volkserziehungsplan[s]*“, der die geltenden Schulordnungen von 1773 ersetzen und eine umfassende staatlich kontrollierte Erneuerung des Schulwesens im Königreich Sachsen einleiten sollte.<sup>1</sup>

Ähnlich wie eine gleichlautende Forderung, die bereits einige Jahre zuvor von Seiten der Landstände erhoben worden war, hatte auch diese Initiative zunächst keinen Erfolg. Zwar wurden im November 1811 die geltenden schulgesetzlichen Bestimmungen in Sachsen durch eine landesherrliche Verordnung ergänzt und präzisiert; eine generelle Revision der Schulordnung kam allerdings nicht zustande.<sup>2</sup> Dieses Scheitern ist maßgeblich der Haltung des Oberkonsistoriums zuzuschreiben. Dort sah man die Erarbeitung neuer gesetzlicher Regelwerke nicht als das adäquate Mittel, die bereits vielerorts, aus der lokalen Praxis heraus in Gang gekommene Erneuerung des Schulwesens wirkungsvoll zu unterstützen. Vielmehr betonte das Oberkonsistorium die Abhängigkeit aller Verbesserungsbemühungen von den jeweiligen „*Local Umständen*“ des Schulwesens in den Städten und Dörfern und widersprach deshalb der Behauptung des Geheimen Konsiliums: „*Dass der wichtige Zweck der Verbesserung der Volkserziehung tiefer, als bisher geschehen, aufzufassen und zu erwägen sey [...] beweist nicht im mindesten, dass eine solche tiefere Auffassung jenes Gegenstands der Staatspolicey durch Abfassung einer neuen allgemeinen teutschen Schulordnung geschehen müsse oder geschehen könne.*“<sup>3</sup>

Die hier nur auszugsweise geschilderte Auseinandersetzung über die Ziele und Möglichkeiten schulgesetzlicher Reforminitiativen nach 1800, die ebenso wie die entsprechenden Aktenbestände im Sächsischen Hauptstaatsarchiv in Dresden

- 1 Geheimes Konsilium an den König, 01.12.1810, SächsHStAD, Loc. 4550, Acta, die verbesserte Einrichtung des Schulwesens in hiesigen Landen [...], Vol. 5, Bl. 216r–221r, Zitat 220r (Hervorhebung nicht im Original). Zum Geheimen Konsilium vgl. behördengeschichtlich KLEIN, Kursachsen, 815.
- 2 Generale, die Erläuterung des Schul-Generalis vom 4. März 1805 betr., 23.11.1811, C. A. IV, 1, Sp. 78–84.
- 3 Oberkonsistorium an den König, 26.08.1811, SächsHStAD, Loc. 1895, Acta, die zu veranstaltende Verbesserung des Schulwesens im Land betr., Vol. 5, Bl. 238–243r, Zitat 240r. Zur Bedeutung des Oberkonsistoriums ausführlich Kap. 1 der vorliegenden Untersuchung.

von der bisherigen landes- und bildungsgeschichtlichen Forschung unbeachtet geblieben sind, wird im Verlauf der vorliegenden Untersuchung darzustellen und zu interpretieren sein (Kapitel V). An dieser Stelle wurde sie deshalb bereits in Umrissen skizziert, weil in den unterschiedlichen Argumenten der Beteiligten nicht nur die Bedeutung der Bereiche Schule und Bildung in der politischen Diskussion um 1800 in Sachsen deutlich wird, sondern weil – wie in einem Brennglas – die Themenstellung und der argumentative Spannungsbogen der vorliegenden Untersuchung erscheinen. In deren Mittelpunkt steht das Verhältnis von lokaler Schulentwicklung und territorialer Politik im Kurfürstentum bzw. im Königreich Sachsen in der Frühen Neuzeit. Die Arbeit geht im Folgenden zwei Leitfragen genauer nach, die in den einleitend wiedergegebenen Quellenauszügen bereits begrifflich angedeutet werden. Welchen Einfluss besaßen die „*Local Umstände*“ für die Genese und den Wandel städtischer Schulstrukturen und die Schulwirklichkeit zwischen dem 17. und dem beginnenden 19. Jahrhundert? Wie entwickelten sich zeitgleich das Interesse und die Ziele sowie die Machtmittel und Instrumente der landesherrlichen Politik gegenüber dem Schulwesen im Land? Seit wann war das Schulwesen tatsächlich die „Staatsangelegenheit“, als die es das Geheime Konsilium im Dezember 1810 gegenüber dem König hervorhob?

Bevor die Vorgehensweise und das methodische Instrumentarium zur Beantwortung dieser Fragen vorgestellt werden, gilt es zunächst, die vorliegende Untersuchung in den aktuellen Tendenzen der bildungsgeschichtlichen Forschung zu verorten und Forschungsstand bzw. spezifische Desiderate im Hinblick auf das Untersuchungsbeispiel Kursachsen knapp zu skizzieren.

## 2. Forschungsstand

Die historische Bildungsforschung – darunter vor allem die Schulgeschichtsforschung – war in den vergangenen Jahrzehnten rapiden methodischen und thematischen Wechseln unterworfen. Aus ideen- und personengeschichtlichen Traditionen stammend erlebte sie in den 1970er Jahren eine sozialgeschichtliche Wende, die neue Fragen nach dem Funktionieren von Bildungsinstitutionen aufwarf und das Interesse an der historischen Bildungswirklichkeit nachhaltig artikulierte. War damit zunächst der Blick von oben auf das Engagement des Staates im 18. und 19. Jahrhundert verbunden, warnt die aktuelle Forschung nachhaltig vor einer Überschätzung der Breiten- und Tiefenwirkung staatlichen Engagements im Bildungswesen und mahnt zu einer Einordnung der Bildungs- und Schulgeschichte in lokale und regionale gesellschaftliche Zustände.<sup>1</sup>

Ausgangspunkt waren Studien, die sich bedeutenden Schulen und Universitäten und deren politischen, sozialen, konfessionellen und ideengeschichtlichen Wirkungskontexten aus historischer Perspektive zuwandten.<sup>2</sup> Damit wurde zugleich die Bedeutung der Bildungsgeschichte als Teildisziplin der Frühneuezeitforschung betont.<sup>3</sup> Höhepunkt dieser Entwicklung ist zweifellos das über einen Zeitraum von annähernd zwanzig Jahren erarbeitete „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“, das in seinen Beiträgen das breite und fachlich differenzierte Interesse der Historiker, der historisch arbeitenden Pädagogen und der verschiedenen Sozial- und Kulturwissenschaften widerspiegelt.<sup>4</sup>

Besonders die Erforschung des frühneuzeitlichen Schulwesens in Stadt und Land erlebt gegenwärtig eine thematische und methodische Differenzierung.<sup>5</sup> Während sich die ältere deutsche Schulhistoriographie – zum Teil im Rahmen eigener Traditionsbildung – in erster Linie mit einzelnen städtischen höheren Schulen beschäftigte, lag der Schwerpunkt der in den letzten Jahrzehnten aufkommenden „bildungshistorischen Forschung“ auf der Genese des modernen

1 Vgl. zum Stand der Forschung SCHINDLING, *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit*, sowie die jüngsten Forschungsberichte von SAUER, *Literaturbericht Bildungsgeschichte*, NEUGEBAUER, *Literaturbericht Bildungsgeschichte*. Außerdem ist hinzuweisen auf EHRENPREIS/JASER, *Auswahlbibliographie zur frühneuzeitlichen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*.

2 Vgl. vor allem HAMMERSTEIN, *Jus und Historie*; SCHINDLING, *Humanistische Hochschule*.

3 Vgl. HAMMERSTEIN, *Bildung und Wissenschaft*; SCHINDLING, *Bildung und Wissenschaft*.

4 HAMMERSTEIN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert; HAMMERSTEIN/HERRMANN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800; JEISMANN/LUNDGREEN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3: 1800–1870. Für den Bereich der Mädchenbildung ist ein eigenständiges wertvolles Handbuch ergänzend heranzuziehen: KLEINAU/OPITZ, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*.

5 Vgl. NEUGEBAUER, *Niedere Schulen und Realschulen*; BRUNING, *Das protestantische Gelehrtenschulwesen*; HAMMERSTEIN/MÜLLER, *Das katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert*.

Gymnasiums, seltener auf der Geschichte des mittleren und niederen Bildungswesens.<sup>6</sup> Hier zeigte sich bereits ein sozialgeschichtliches Interesse, das die Frage nach dem Funktionieren von Bildungsinstitutionen aufwirft und die Aufmerksamkeit neben der Ideen- und Personengeschichte auch auf die Schul- und Bildungswirklichkeit lenkt. Im Hinblick auf die Geschichte der höheren Lehranstalten geschah dies insbesondere unter verwaltungs- und verfassungsgeschichtlichem Blickwinkel mit einer Orientierung auf den Staat und dessen Ordnungsfunktion im Bereich des Schulwesens. Daneben wurde rasch aber auch auf die gleichermaßen notwendige Erforschung der Geschichte des niederen elementaren Bildungssektors hingewiesen.<sup>7</sup> Allerdings wurde das Schulwesen der vormodernen ständischen Gesellschaft dabei häufig als bloße „Vorgeschichte“ des staatlich kontrollierten Bildungswesens des 19. Jahrhunderts verstanden, wobei insbesondere am Beispiel Preußen die Zäsurkraft verwaltungsmäßiger Reformen einerseits und neuer bildungstheoretischer Konzepte (Neuhumanismus) andererseits betont wurde.<sup>8</sup>

Auch die historische Pädagogik hat in den vergangenen Jahrzehnten einen bemerkenswerten Wandel durchlaufen. Aus einer Disziplin, die sich entweder als eine Geschichte der Erziehungswissenschaft verstand oder für aktuelle Probleme von Erziehung und Bildung Anleihen in der Vergangenheit des pädagogischen Denkens nahm, ist eine eigenständige pädagogische Geschichtsschreibung erwachsen, die neben den Fachhistorikern wichtige Beiträge zu Erforschung der Bildungsgeschichte leistet.<sup>9</sup> Die bereits in den 1960er Jahren geforderte „realistische Wendung“ der Pädagogik führte freilich nicht zu einer generellen Übernahme geschichtswissenschaftlicher Sicht- und Arbeitsweisen.<sup>10</sup> Nach wie vor wird die historische Wirklichkeit von Schule, Erziehung und Unterricht von zahlreichen Vertretern der Pädagogik im Verhältnis zur Ideengeschichte der Bildung nicht in dem Maße berücksichtigt, wie es zuletzt aus Sicht der Geschichtswissenschaft gefordert worden ist. Bezogen auf das Thema der vorliegenden Arbeit führt dies beispielsweise zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen der realen Durchsetzungskraft aufgeklärter Reformbemühungen im 18. Jahrhundert. Was in einer

6 Vgl. NEUGEBAUER, Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte; JEISMANN, „Bildungsgeschichte“ – Aspekte der Geschichte der Bildung und der historischen Bildungsforschung; DERS., Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft; SCHÖNEMANN, Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft; KRAUL, Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz; KECK, Geschichte der Mittleren Schulen in Württemberg.

7 Vgl. JEISMANN, Das Erziehungswesen in seiner Bedeutung für die Entwicklung des modernen Staates; AUMÜLLER/WALDEYER/HARTMANN, Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert; LESCHINSKY/ROEDER, Schule im historischen Prozeß.

8 Vgl. LUNDGREEN, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil 1; KRAUL, Das deutsche Gymnasium 1780–1980; MANDEL, Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland; KUHLEMANN, Modernisierung und Disziplinierung; BAUMGART, Zwischen Reform und Reaktion; MICHALSKY, Bildungspolitik und Bildungsreform in Preußen.

9 Vgl. ZYMEK, Konjunkturen einer illegitimen Disziplin; LUNDGREEN, Historische Bildungsforschung; HERRMANN, Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte, HEINEMANN, Historische Pädagogik; LENZEN, Pädagogik und Geschichte.

10 Vgl. ROTH, Die realistische Wendung.

ideengeschichtlichen Sichtweise die unbestrittene Signatur der ganzen Epoche ausmachte, blieb aus der Perspektive der „Realgeschichte“ des Bildungswesens unter Umständen auf wenige „Reforminseln“ beschränkt.<sup>11</sup> Nicht wenige pädagogikgeschichtliche Untersuchungen vermitteln vor diesem Hintergrund oft den Eindruck, als hätte sich die Entwicklung der Erziehungsprogramme des 18. Jahrhunderts in klaren Phasen und aufeinander aufbauend vollzogen. Dessen ungeachtet sind in den vergangenen drei Jahrzehnten wichtige Untersuchungen und Sammelbände vorgelegt worden, die vor allem die pädagogische Ideengeschichte des Aufklärungszeitalters einer umfassenden Neubewertung unterzogen haben.<sup>12</sup>

In Folge der Pilotstudie von Wolfgang Neugebauer<sup>13</sup> entstanden in den vergangenen mehr als zwanzig Jahren eine Reihe von Arbeiten, die sich der vormodernen Schulwirklichkeit unter regionalen und territorialen Vorzeichen widmeten.<sup>14</sup> Diesen Untersuchungen gemeinsam ist die nachdrückliche Relativierung der Breiten- und Tiefenwirkung des Engagements des vormodernen Staates im Schulwesen – jedenfalls im evangelischen Bereich – sowie die Einordnung der Bildungs- und Schulgeschichte in lokale und regionale gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen.<sup>15</sup> Die Zäsurkraft der Reformen in Staat und Gesellschaft sowie der neuen staatlichen Bildungspolitik um 1800 wurde dabei mehrfach in Frage gestellt.<sup>16</sup> Die von der älteren Historiographie behauptete Rückständigkeit des Bildungswesens in den katholischen Territorien des Reiches ist mit Blick auf die Tätigkeit der sogenannten Schulorden regelrecht ins Gegenteil gewendet worden. Mittlerweile wird hingegen die Erfolglosigkeit vergleichbarer Anstrengungen im

- 11 Der vor einigen Jahren erschienene zweite Band des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte bildet diese konträren Ansichten in durchaus repräsentativer Weise ab. So sieht der Mitherausgeber Ulrich Herrmann die Pädagogikreform nach 1770 in der philanthropischen Erziehungs- und Bildungspraxis „konvergieren“, die ihrerseits am Ende des Jahrhunderts als dominierende Strömung vom Neuhumanismus abgelöst worden sei. HERRMANN, Pädagogisches Denken, 108. Hanno Schmidt deutet die relativ erfolglosen Philanthropine als den „*Beginn moderner Schulreform*“ schlechthin. SCHMIDT, Die Philanthropine, 262. Hingegen betonen die geschichtswissenschaftlich arbeitenden Autoren des Handbuchs, dass es die Umsetzung pädagogischer Modelle in Reinform praktisch nie gegeben habe. Die modernisierende Kraft der vielgestaltigen Erziehungs- und Bildungsprogramme des 18. Jahrhunderts ließe sich auf publizistischem Feld gewiss aufspüren. Die Schulwirklichkeit brachte in aller Regel aber eine Abschwächung dieser Ideale mit sich. Vgl. hierzu NEUGEBAUER, *Niedere Schulen und Realschulen*; BRUNING, *Das protestantische Gelehrtenschulwesen*.
- 12 Vgl. vor allem die Arbeiten von Ulrich HERRMANN, *Das pädagogische Jahrhundert*; DERS., *Die Bildung des Bürgers*.
- 13 NEUGEBAUER, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit*.
- 14 Vgl. BRÜGGEMANN, *Landschullehrer in Ostfriesland*; BRUNING, *Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis*; DERS., *Das niedere Schulwesen in den brandenburg-preußischen Ländern*; FRIEDRICHS, *Das niedere Schulwesen im linksrheinischen Herzogtum Kleve*; WINTER, *Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin*.
- 15 Vgl. NEUGEBAUER, *Bildung, Erziehung und Schule im alten Preußen*.
- 16 So betont Bruning die „*Kontinuität in der Entwicklung und Modernisierung des Bildungswesens um 1800*“, BRUNING, *Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis*, 313f. Ebenso NEUGEBAUER, *Bildungsreformen vor Wilhelm von Humboldt*; SCHMALE, *Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert*, 733.

protestantischen Bereich betont.<sup>17</sup> Insbesondere die erfolgreichen Bemühungen katholischer Territorien – besonders Österreichs und in der *Germania Sacra* – um eine effektive Schulreform im 18. Jahrhundert sind zuletzt intensiv erforscht worden.<sup>18</sup>

Ungeachtet dieser Ausdifferenzierung der Forschung besteht aber noch immer eine regionale Unausgewogenheit in der deutschen Schulgeschichtsschreibung. Die Kenntnisse zu Preußen wurden weiter vertieft und regional – auf der Ebene seiner Provinzen – differenziert.<sup>19</sup> Insbesondere der nordwestdeutsche Raum mit seinen überwiegend kleinen Territorien kann als hervorragend erforscht gelten.<sup>20</sup> Auch die kleinen, so genannten pädagogischen „Musterstaaten“ des 17. und 18. Jahrhunderts erhalten noch immer große Aufmerksamkeit.<sup>21</sup> Hingegen fällt der vergleichsweise geringe Kenntnisstand zur Bildungsgeschichte der großen und mittleren evangelischen Territorien – ausgenommen Preußen – auf, die sich stärker als kleine politische Einheiten durch eine größere lokale und regionale Autonomie der Städte, Gemeinden und Schulpatrone ausgezeichnet haben. Hier ist die Forschung überwiegend auf ältere Darstellungen angewiesen.<sup>22</sup>

Schule wird bildungsgeschichtlich verstärkt als ein „sozialer Ort“ verstanden, der in Stadt und Land in seinem kommunalen sozialen Umfeld verortet werden muss, in das der werdende frühmoderne Staat selten und dann auch nur unvoll-

- 17 Vgl. HAMMERSTEIN/MÜLLER, Das katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert; SCHINDLING, Bildung und Wissenschaft, 3–24, 80–89; NEUGEBAUER, Niedere Schulen und Realschulen, 237–244; DERS., Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert; CONRAD, Weibliche Lehrorden und katholische höhere Mädchenschulen im 17. Jahrhundert; KISTENICH, Bettelmönche im öffentlichen Schulwesen; MÜLLER/PUTZ, Der konfessionskulturelle Vergleich; RUTZ, Bildung – Konfession – Geschlecht.
- 18 ENGELBRECHT, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, 69–76; DERS., J. I. Felbiger und die Vereinheitlichung des Primarschulwesens in Österreich; DERS., Schulwesen und Volksbildung im 18. Jahrhundert; SCHRAUT/PIERI, Katholisches Schulbildung in der Frühen Neuzeit; HANSCHMIDT, Elementarschulverhältnisse im Niederstift Münster; GRIMM, Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“?
- 19 Vgl. die Studien von BRÜGGEMANN, Landschullehrer in Ostfriesland; BRUNING, Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis; FRIEDRICH, Das niedere Schulwesen im linksrheinischen Herzogtum Kleve; EHRENPREIS, Kirchen, Bildungswesen und Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert. Außerdem der Gesamtüberblick von NEUGEBAUER, Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts.
- 20 Vgl. BRUNING, Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert, 296–299, 301f. (mit Literaturhinweisen); DERS., Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis; HANSCHMIDT, Elementarschulverhältnisse im Niederstift Münster; über Bremen im 18. Jahrhundert: BUSCHGEERTSEMA, Schule wird Pflicht.
- 21 Vgl. ALBRECHT-BIRKNER, Reformation des Lebens; TÜTKEN, Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel; LE CAM, Politique, contrôle et réalité scolaire en Allemagne au sortir de la guerre de trente ans.
- 22 Für Pommern wurde zuletzt aus landesgeschichtlicher Sicht versucht, dieses Defizit zu beheben. Vgl. BUCHHOLZ, Kindheit und Jugend in der Neuzeit 1500–1900. Allerdings versammelt der Band allenfalls exemplarische Befunde und strebt keine Gesamtdarstellung an. Vorbildlich für andere Territorien ist zweifellos LIEDTKE, Handbuch der Geschichte des bayrischen Bildungswesens, hier Bd. 1: Geschichte der Schule in Bayern von den Anfängen bis 1800.

kommen regulierend eingreifen konnte. Diese Ortsgebundenheit des Schulwesens, die vor allem in den großen Territorien mit der Dominanz der „intermediären Gewalten und lokalen Gemeinschaften“ einherging, wurde zuletzt unter dem programmatischen Leitbegriff des „Lokalismus“ zusammengefasst.<sup>23</sup> Das Verständnis von Schule als „sozialem Ort“ führte weiterhin zu einer Ausdehnung des Forschungsinteresses auch auf die in Konkurrenz zum öffentlichen Schulwesen stehenden privat-häuslichen oder privat-gewerblichen Bildungsangebote, die es vor allem auf dem städtischen „Bildungsmarkt“ in großer Vielfalt gegeben hat.<sup>24</sup> Gerade im Hinblick auf diesen Bereich des Schulwesens stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit obrigkeitlicher Normierungsansprüche und damit nach der disziplinierenden, Wertvorstellungen vermittelnden Funktion von Erziehung und Schule.<sup>25</sup>

Zudem ist bemerkenswert, dass zuletzt wieder der spezifische konfessionelle Charakter schulischer Bildung in der Frühen Neuzeit betont wird.<sup>26</sup> Dabei rücken Vermittlungsformen von Wissen wie die Katechese erstmals intensiver ins Blickfeld der deutschen bildungsgeschichtlichen Forschung, die sich auch stärker Fragen der Alphabetisierung und der kulturellen Prägung der Menschen in der Vormoderne widmet.<sup>27</sup> Das Verhältnis von säkularen Bildungsinteressen und konfessionellen Normen und Bildungszielen in der Vormoderne wird deshalb aktuell neu diskutiert. Insbesondere das lange Zeit vorherrschende Bild von einer seit dem 17. Jahrhundert linear fortschreitenden Säkularisierung von Schule und Unterricht muss dabei zweifellos differenziert werden.<sup>28</sup>

- 23 Vgl. programmatisch NEUGEBAUER, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis; DERS., Staatsverfassung und Bildungsverfassung; EHRENPREIS, Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung, 31f.
- 24 Vgl. NEUGEBAUER, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis, 399–401. In der ostmitteleuropäischen Bildungsgeschichtsforschung wird dieser Bereich privater Bildung gegenwärtig erst „entdeckt“ vgl. TÓTH, Children in School – Children outside School, 240f. Besonders in der englischen Forschung wird die Dominanz privater Bildung traditionell stärker betont. Vgl. CHARLTON, „False fonde books, ballades and rimes“.
- 25 Zum Verhältnis zwischen Sozialdisziplinierung und Schule vgl. EHRENPREIS, Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung; DERS., Sozialdisziplinierung durch Schulzucht?
- 26 Vgl. EHRENPREIS, Kulturwirkung konfessioneller Erziehungsmodelle, 240–251; SCHILLING/GROSS, Im Spannungsfeld von Staat und Kirche; SCHILLING/EHRENPREIS, Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten.
- 27 Vgl. EHRENPREIS, Das Schulwesen reformierter Minderheiten im Alten Reich, zur Katechese 98. Ehrenpreis bezeichnet sie als „*missing link*“ zwischen der konfessionell-kirchlichen Steuerung und der lokalen Realität des Schulwesens“, in der „*die Vermittlung der Kulturtechnik Lesen mit der Vermittlung religiöser Kenntnisse und Weltsichten zusammen*“ gegangen sei. Zum Zusammenhang von Alphabetisierung und Schule vgl. den Forschungsüberblick bei SCHINDLING, Bildung und Wissenschaft, 86–88. Außerdem die auf einer vergleichenden Betrachtung mehrerer Regionen beruhenden Beiträge von HOFMEISTER/PRASS/WINNIGE, Elementary Education, Schools, and the Demands of Everyday Life; HINRICHS/WINNIGE, Schulwesen, Alphabetisierung und Konfession; BÖDEKER/HINRICHS, Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland.
- 28 Vgl. MUSOLFF/JACOBI/LECAM, Säkularisierung vor der Aufklärung?

Indem sich die Forschung verstärkt dem Bildungserwerb außerhalb der Schulen widmet, rücken auch andere „Orte“ der Unterweisung und des Lernens in das Blickfeld – neben der Kirche vor allem die Familie, aber auch Formen der Ausbildung in Handwerk und Gewerbe. Das Verhältnis von familiärer und schulischer Erziehung bei der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten muss dabei noch genauer bestimmt werden, denn die spezifische Lebenswelt des Kindes in der Vormoderne ist noch immer nur rudimentär erforscht.<sup>29</sup> Gleiches gilt für die Formen, Medien und Methoden des säkularen bzw. konfessionellen Lehren und Lernens in der Frühen Neuzeit, über die trotz der vielfältigen Anregungen der französischen und englischsprachigen Lese- und Lernforschung noch immer wenig bekannt ist.<sup>30</sup>

Die Differenzierung und der qualitative Wandel schulischer Bildung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden von der Forschung im evangelischen Bereich zuletzt auf der regionalen und lokalen Ebene verortet.<sup>31</sup> Die Städte mit ihren eigenständigen obrigkeitlichen Strukturen und Patronatsrechten waren Zentren der Schulreform.<sup>32</sup> Aber auch die Dorfschule konnte vor allem unter dem Einfluss reforminteressierter Geistlichkeit vielfältige Veränderungen erleben, wobei neue Bildungsvorstellungen der Aufklärung auch hier wirksam waren. Eine konsequente gemeinsame Betrachtung der als Modernisierungsprozess zu verste-

29 Vgl. den wertvollen Sammelband von NEUMANN/STRÄTER, *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*; exemplarische quellengestützte Einzelstudie: HOLZEM, *Religiöse Bildung, Schulalltag und Kinderwelten. Anregend aus volkskundlicher Perspektive*; DILLMANN, *Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert*; DERS., *Schule als Lebenserfahrung. Beachtung verdienen weiterhin die Studien von WESOLY, Elementare Bildung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts*; DERS., *Schulen und Bildung*.

30 Vgl. CHARTIER, *Lesestoff*; DERS., *Lesewelten*; ARIES/CHARTIER, *Geschichte des privaten Lebens*; GAWTHROP/STRAUSS, *Protestantism and Literacy. Generelle Anregungen zur religiösen Sozialisation der Kinder in der Frühen Neuzeit* bietet DÜLMEN, *Kultur und Alltag*, Bd. 1, 120f.

31 Vgl. NEUGEBAUER, *Kultureller Lokalismus und schulische Praxis*, 386f.; DERS., *Bildung und Staatsbildung in der Frühen Neuzeit*, 68.

32 Während der obrigkeitliche Charakter der städtischen Führungsschichten für die Reichsstädte gut erforscht ist, fehlen gleichwertige Untersuchungen zu den Landstädten. Im Unterschied zur älteren Forschung, die den Fokus eher auf die generelle Unterordnung dieser Städte unter den jeweiligen Landesherrn legte, werden in neueren Überblickswerken die autonomen Spielräume und Herrschaftsrechte der Räte vor allem in den größeren Landstädten betont. Der obrigkeitliche Charakter der Ratsregimenter war dabei keineswegs statisch, sondern unterlag vielfältigen Veränderungen. So ging die Einbindung in den territorialen Herrschaftsverband nicht selten sogar mit einer Zunahme einer mittelbaren obrigkeitlichen Funktion vor allem der kleinen Städte einher, denen im Auftrag des Landesherrn neue Kompetenzen zufließen. Zu diesen komplexen Transformationsprozessen vgl. im Überblick SCHILLING, *Die Stadt in der Frühen Neuzeit*, 29, 38–44; GERTEIS, *Die deutschen Städte in der frühen Neuzeit*; FRÜHSORGE/KLUETING/KOPITZSCH, *Stadt und Bürger im 18. Jahrhundert*; FRIEDRICHS, *Urban Politics in Early Modern Europe*; GALL, *Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft*, 83–86 (aus Sicht der Bürgertumsforschung); KELLER, *Landesgeschichte Sachsen*, 192, 197 (aus sächsischer Perspektive); MAGER, *Genossenschaft, Republikanismus und konsensgestütztes Ratsregiment*.

henden Schulreformen vor Ort und dem größeren sozialen und kulturellen Wandel der städtischen Lebenswelt gegen Ende der Frühen Neuzeit steht noch immer am Anfang.<sup>33</sup>

Die Rolle der weltlichen Obrigkeit muss dabei ebenso erforscht werden wie die Bedeutung der Geistlichkeit, der als eng mit dem Bildungswesen verbundener Statusgruppe bekanntlich eine Schlüsselposition in der „formativen Phase des Bürgertums“, bei der Popularisierung aufgeklärter Bildungsvorstellungen sowie bei deren Realisierung in einem spezifischen lokalen Bedingungsgefüge zukam.<sup>34</sup> Die geradezu „*obsessive Begeisterung [...] für Fragen der Erziehung*“<sup>35</sup> des Bürgertums des 19. Jahrhunderts basiert sowohl auf den komplexen Bildungs- und Erziehungsdebatten als auch auf den vielerorts zu beobachtenden praktischen Schulreformen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts.

Der Zäsurcharakter des in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einsetzenden aufgeklärten Bildungsdiskurses darf dabei allerdings auch nicht überschätzt werden. Lokal initiierte Anpassungsbemühungen gegenüber veränderten Anforderungen an Bildung und Schule hat es gerade in den Städten bereits deutlich früher gegeben. Der in einer ganze Reihe von neueren Untersuchungen feststellbare chronologische Rückgriff auf die Zeit vor dem Einsetzen der aufgeklärten Bildungsreformen hat den Blick für spezifische Reformtraditionen geschärft und mithin das bereits von den Zeitgenossen euphorisch gepflegte Bild von einem „pädagogischen“ 18. Jahrhundert zu relativieren vermocht.<sup>36</sup> Insbesondere das bildungsgeschichtlich traditionell eher vernachlässigte 17. Jahrhundert hat dabei zuletzt verstärkte Aufmerksamkeit erfahren, obgleich hier nach wie vor die größten Desiderate festzustellen sind.<sup>37</sup>

33 Insbesondere das Theorem der „Partiellen Modernisierung“, das die Gleichzeitigkeit moderner und weniger moderner Strukturen betont, wurde von der Bildungsgeschichte erfolgreich angewendet. Vgl. RÜSCHEMEYER, Partielle Modernisierung; BRUNING, Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis, 28f.; KUHLEMANN, Modernisierung und Disziplinierung, 24, 41–44; DILLMANN, Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert.

34 Vgl. MAURER, Die Biographie des Bürgers, 439–517; BRUNING, Evangelische Geistlichkeit und pädagogische Praxis, 131–160; SIEGERT, Die „Volkslehrer“.

35 HETTLING/HOFFMANN, Der bürgerliche Wertehimmel, 333. Vgl. HAHN/HEIN, Bürgerliche Werte um 1800; JEISMANN, Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert; ENGELHARDT, „Bildungsbürgertum“; ENDRES, Die Stadt – der primäre Lebenszusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft; GALL, Stadt und Bürgertum im Übergang von der traditionellen zur modernen Gesellschaft; DERS., Vom alten zum neuen Bürgertum.

36 Vgl. vor allem die bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges zurückgehende Arbeit von BRUNING, Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis.

37 Vgl. die Studien von ALBRECHT-BIRKNER, Reformation des Lebens; TÜTKEN, Höhere und mittlere Schulen des Herzogtums Braunschweig-Wolfenbüttel und LE CAM, Politique, contrôle et réalité scolaire en Allemagne au sortir de la guerre de trente ans. Auch aus Sicht der Pädagogikgeschichte ist eine stärkere Einbeziehung des 17. Jahrhunderts feststellbar. Vgl. MUSOLFF/GÖING, Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert. Aus schulgeschichtlicher Perspektive mit der Beschränkung auf die Zeit vor 1750 HANSCHMIDT/MUSOLFF, Elementarbildung und Berufsausbildung 1450–1750. Mit Blick auf Alphabetisierung und Schule vgl. die Einschätzung bei HINRICHS/WINNIGE, Schulwesen, Alphabetisierung und Konfession, 217, die „*unterrichtsgeschichtliche Verbesserung*“

Eine Antwort auf die Frage, ob die Erneuerung des Schulwesens auf wenige „Reforminseln“ unter den großen und mittleren Städten beschränkt blieb oder auch innerhalb der kleinstädtischen Welt verbreitet war, können nur vergleichende Untersuchungen geben. Die Anzahl der vorliegenden modernen epochenübergreifenden Untersuchungen sind ebenso wie entsprechende Quelleneditionen allerdings noch gering.<sup>38</sup>

Der Schwerpunkt der neueren Forschung lag stärker auf der Geschichte des ländlichen Schulwesens, während vor allem das städtische Elementarschulwesen häufig vernachlässigt wurde. Die in der Stadt zu beobachtende Vielfalt im elementaren Bildungswesen (Pfarr-, Viertel-, Schreib-, Privat- oder Winkelschulen) stand lange „im Schatten noblerer und namhafterer Bildungseinrichtungen“.<sup>39</sup> Dabei wurde beispielsweise die Funktion der städtischen höheren Lateinschulen für die Elementarbildung zuletzt nachdrücklich betont.<sup>40</sup> Öffentliche Schulen waren stets gemischte, keineswegs klar zwischen höheren und niederen Einrichtungen unterschiedene „vernetzte Einrichtungen“ mit einem schwach ausgebildeten Institutionalisierungsgrad, die in den Städten mit einem breiten Spektrum privater Konkurrenz konfrontiert waren.<sup>41</sup> Gerade zu diesem Problemfeld, das im aktuellen Forschungsdiskurs einen prominenten Platz einnimmt, will die vorliegende Untersuchung eine Reihe neuer Erkenntnisse beisteuern.

\*

Die am Ende des Aufklärungszeitalters vor allem in Preußen zur Norm erhobene Forderung, Schule sei eine „Veranstaltung“ des Gesamtstaates, war bis weit ins 19. Jahrhundert ein Postulat und keineswegs Realität. Dessen ungeachtet mar-

*gen*“ in Landschaften mit hoher Schuldichte und guter wirtschaftlicher Entwicklung deutlich früher verorten. Einen hervorragenden epochenübergreifenden Überblick zur Struktur gelehrter Schulbildung vom 16. bis 18. Jahrhundert gibt TÜTKEN, Glaubenslehre, Bildung, Qualifikation.

38 Einen bibliographischen Überblick geben NEUGEBAUER, *Niedere Schulen und Realschulen* und BRUNING, *Das protestantische Gelehrtenschulwesen* sowie EHRENPREIS/JASER, *Auswahlbibliographie zur frühneuzeitlichen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*. Als epochenübergreifende Darstellung zum Schulwesen einer Stadt vgl. HAUER, *Lokale Schulentwicklung und städtische Lebenswelt*. Eine wertvolle Quellenedition, die auch das städtische niedere Schulwesen im Spiegel der staatlichen Archivüberlieferung mit einbezieht: NEUGEBAUER, *Schule und Absolutismus in Preußen*. Auch hier liegt der Schwerpunkt allerdings im 18. Jahrhundert.

39 LE CAM, *Über die undeutlichen institutionellen Grenzen der Elementarbildung*, 47.

40 Vgl. HANSCHMIDT/MUSOLFF, *Einleitung*, 2f.; HANSCHMIDT, *Elementarbildung und Berufsausbildung*.

41 HANSCHMIDT/MUSOLFF, *Einleitung*, 5, 11; NEUGEBAUER, *Kultureller Lokalismus und schulische Praxis*; EHRENPREIS, *Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung*.