

## EINLEITUNG

*Christine Freytag und Sascha Salatowsky*

Das internationale Feld zur Bildungsgeschichte der Frühen Neuzeit hat sich in den letzten Jahren durch multiperspektivische Ansätze aus unterschiedlichen Forschungskontexten heraus entscheidend dynamisiert. So zeichnet sich die historische Bildungsforschung gegenwärtig durch einen grundlegenden methodischen und thematischen Wandel aus. Die traditionell eher institutionen-, personen-, ideen- und disziplingeschichtlich orientierte Bildungsgeschichte hat sich im Zuge der kulturalistischen Wende in den Geisteswissenschaften um sozial- und kulturgeschichtliche Untersuchungsfelder erweitert. Auf internationaler Ebene ist die in dieser Weise neu konturierte, moderne europäische Bildungsgeschichte lange durch den Vorsprung der französischen, anglo-amerikanischen und niederländischen Forschung gekennzeichnet gewesen. Unter Rückgriff auf diese Impulse liegt mittlerweile jedoch auch in der deutschen Forschungslandschaft eine Vielzahl an Forschungen vor allem zum frühneuzeitlichen höheren Bildungswesen vor.

Jüngere Forschungen versuchen etwa unter Bezugnahme auf anglo-amerikanische Forschungsperspektiven eine Integration von Spatial Turn, Netzwerk- und Kommunikationsforschung in die Genese spezifischer „Bildungslandschaften“<sup>1</sup>

- 1 Neben quantitativ orientierten Ansätzen der Bildungsforschung wurde der Begriff von Anton Schindling auch für die konfessionell-territoriale Beschreibung des Alten Reichs verwendet. Er unterschied in diesem Zusammenhang sechs Bildungslandschaften: 1. die habsburgischen Länder, 2. Bayern, Franken und Schwaben, 3. Rheinlande, Hessen und Westfalen, 4. Welfische Lande und Küstenländer, 5. Sachsen, Thüringen und Anhalt und 6. Brandenburg-Preußen; vgl. Schindling: *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*. München 21999, S. 3–44. Zur Debatte vgl. Matthias Asche: „Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit. Überlegungen zum landmannschaftlichen Prinzip an deutschen Universitäten in der Vormoderne“, in: Daniela Siebe (Hg.): *Orte der Gelahrtheit. Personen, Prozesse und Reformen an protestantischen Universitäten des Alten Reichs*, Stuttgart 2008, S. 1–44, hier: 1–23. Andreas Rutz schlägt vor, diesen Ansatz einer konfessionell geprägten Konstituierung von Bildungslandschaften um das „Verhältnis von Bildungswesen und Landesherrschaft“ (Andreas Rutz: „Bildung und Region. Schul- und Bildungslandschaften als Forschungsaufgabe“, in: Andreas Rutz (Hg.): *Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750)*. Köln 2010, S. 9–30, hier: 16) zu erweitern, um auch konkurrierende Bildungssysteme innerhalb eines Territoriums sowie Einflussnahmen der Obrigkeit in den Blick zu bekommen. Er plädiert dafür, den Begriff Bildungslandschaften zunächst für „regionale Phänomene“ (a.a.O., S. 21) vorzusehen und auf schulische Zusammenhänge zu begrenzen. Für diese Fokussierung eignet sich dann freilich der Begriff der Schullandschaften besser. Vgl. hierzu Rolf Kießling: „Schullandschaften – ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit. Entwickelt anhand süddeutscher Beispiele“, in: Heinz Schilling und Stefan Ehrenpreis (Hg.): *Erziehung und*

oder die Anbindung der Bildungs- an die moderne Wissenschaftsgeschichte. Kaum erfolgt ist dagegen bisher eine Erforschung des Realienunterrichts unter Einbeziehung neuerer Ansätze der „Material Culture“-Forschung.<sup>2</sup> Fragen kindlicher und jugendlicher Sozialisation<sup>3</sup> oder der Konstruktion von Geschlechternormen sind bislang noch nicht erschöpfend an das reich vorhandene frühneuzeitliche Material herangetragen worden.<sup>4</sup> Dagegen sind traditionellere Themen wie die Forschung zu Universitätsmatrikeln migrations- und transfergeschichtlich erweitert<sup>5</sup> oder auf das niedere Schulwesen übertragen worden. Auch die langjährige Orientierung der deutschen Forschung auf höhere Bildungsinstitutionen wie Universitäten und – in deutlich abgeschwächter Form – auf Gymnasien<sup>6</sup> erweitert sich langsam zugunsten der tatsächlichen Schulvielfalt in der frühneuzeitlichen Lebenswelt.<sup>7</sup>

Vor allem aber rückten in den letzten Jahrzehnten die konfessionellen Aspekte der Erziehungs-, Bildungs- und Schulgeschichte verstärkt in den Blick. Hierbei entwickelten Wolfgang Reinhard und Heinz Schilling aus dem stärker noch auf dog-

Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel. Münster 2003, S. 35–54, hier: 36–41.

- 2 Vgl. die Ansätze bei Stefan Laube: *Von der Reliquie zum Ding*. Berlin 2011.
- 3 Vgl. hierzu Andreas Gestrich: *Vergesellschaftungen des Menschen: Einführung in die historische Sozialisationsforschung*. Tübingen 1999.
- 4 Vgl. aber jüngst Juliane Jacobi u.a. (Hg.): *Vormoderne Bildungsgänge: Selbst- und Fremdbeschreibungen in der Frühen Neuzeit*. Köln 2010; Juliane Jacobi: *Mädchen- und Frauenbildung in Europa: Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt/Main 2013.
- 5 Vgl. hierzu Matthias Asche: *Neusiedler im verheerten Land: Kriegsfolgenbewältigung, Migrationssteuerung und Konfessionspolitik im Zeichen des Wiederaufbaus. Die Mark Brandenburg nach den Kriegen des 17. Jahrhunderts*. Münster 2006.
- 6 Vgl. z.B. Arno Seifert: *Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien*, in: Notker Hammerstein (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. 1. Bd. 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München 1996, S. 197–374; Schindling: *Bildung und Wissenschaft*; Notker Hammerstein: *Res publica litteraria. Ausgewählte Aufsätze zur frühneuzeitlichen Bildungs-, Wissenschafts- und Universitätsgeschichte*. Hrsg. von Ulrich Muhlack und Gerrit Walther. Berlin 2000; Agnes Winter: *Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin in der Zeit von Konfessionalisierung, Pietismus und Frühaufklärung (1574–1740)*. Berlin 2008.
- 7 Vgl. Wolfgang Neugebauer: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*. Berlin 1985; Stefan Ehrenpreis: *„Sozialdisziplinierung durch Schulzucht? Bildungsnachfrage, konkurrierende Schulsysteme und der ‚deutsche Schulstaat‘ des 17. Jahrhunderts“*, in: Heinz Schilling (Hg.): *Akteure und Instrumente sozialer Kontrolle im frühneuzeitlichen Europa*. Frankfurt/Main 1999, S. 167–185; ders.: *„Das Schulwesen reformierter Minderheiten im Alten Reich 1570–1750. Rheinische und fränkische Beispiele“*, in: Heinz Schilling u. Stefan Ehrenpreis (Hg.): *Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in konfessionsvergleichender Perspektive. Schulwesen, Lesekultur und Wissenschaft*. Berlin S. 97–122; Thomas Töpfer: *Die „Freyheit“ der Kinder: Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815*. Stuttgart 2012.

matische und innerkirchliche Entwicklungen abhebenden Konzept der „Konfessionsbildung“ von Ernst Walter Zeeden<sup>8</sup> das gesellschaftsgeschichtliche Paradigma der „Konfessionalisierung“. Unter Konfessionalisierung versteht man nach Schilling einen „gesellschaftlichen Fundamentvorgang“, der erstens das öffentliche und private Leben tiefgreifend umgestaltete, zweitens in der zeitlich und strukturell parallel ablaufenden Herausbildung der Konfessionen bestand und drittens mit der frühmodernen Staatsbildung verknüpft war.<sup>9</sup>

Vor dem Hintergrund dieses Paradigmas lieferten die drei Sammelbände zur reformierten,<sup>10</sup> lutherischen<sup>11</sup> und katholischen Konfessionalisierung<sup>12</sup> neue Einsichten in den Entstehens- und Verfestigungsprozess der drei großen Konfessionen in Deutschland. Immerhin in zwei Artikeln geriet dabei auch die Schulbildung unter konfessionellen Aspekten in den Blick. Gerhard Schormann hat in seinem Aufsatz zum reformierten Bildungswesen am Beispiel der Elementarschulen sogleich ein „komparatistisches Vorgehen“ angemahnt, d.h. „eine Einbeziehung aller Konfessionen“, um Fragen nach den möglichen konfessionellen Eigentümlichkeiten in Bezug auf das Schulwesen überhaupt angemessen beantworten zu können.<sup>13</sup> Diese gewiss richtige und notwendige Forderung nach einer strikt interkonfessionell orientierten Forschung steht freilich oft diametral zu Forschungsfragen, die sich nur mit einem konfessionell homogenen Territorium, einer Stadt oder einer einzigen Schule beschäftigen. Auch zeigt sich bei einem interkonfessionellen Ansatz, wie schwierig es ist, im konkreten Falle das Eigene einer Konfession jeweils herauszuarbeiten. Das eine ist es, was in den Schulordnungen steht, das andere, so betonte schon Schormann, was „vor Ort“ tatsächlich unterrichtet wurde.<sup>14</sup> Der Wunsch, „auf die Dörfer zu gehen“, lässt sich freilich nur dann realisieren, wenn hierfür auch Archivalien zur Verfügung stehen. Und selbst die Beschreibung interkonfessioneller Differenzen, wie sie Harald Dickerhof in seinem Beitrag zur katholischen Gelehrten-schule im konfessionellen Zeitalter versuchte, bleibt oft im Ungefähren. Denn was bedeutet es konkret, wenn der Jesuitenorden „an der Nahtstelle von sprachlich-

8 Vgl. Ernst Walter Zeeden: „Grundlagen und Wege der Konfessionsbildung in Deutschland im Zeitalter der Glaubenskämpfe“, in: *Historische Zeitschrift* 185 (1958), S. 249–299. Erneut abgedruckt in: Zeeden: *Konfessionsbildung. Studien zur Reformation, Gegenreformation und katholischen Reform*. Stuttgart 1985, S. 67–112; ders.: *Die Entstehung der Konfessionen. Grundlagen und Formen der Konfessionsbildung im Zeitalter der Glaubenskämpfe*. München. Wien 1965.

9 Heinz Schilling: „Die Konfessionalisierung im Reich: Religiöser und gesellschaftlicher Wandel in Deutschland zwischen 1555 und 1620“, in: *Historische Zeitschrift* 246,1 (1988), S. 1–45, hier: 6.

10 Vgl. Heinz Schilling (Hg.): *Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland – das Problem der zweiten Reformation*. Gütersloh 1986.

11 Vgl. Hans-Christoph Rublack (Hg.): *Die lutherische Konfessionalisierung in Deutschland*. Gütersloh 1992.

12 Vgl. Wolfgang Reinhard und Heinz Schilling (Hg.): *Die katholische Konfessionalisierung*. Gütersloh 1995.

13 Gerhard Schormann: „Zweite Reformation und Bildungswesen am Beispiel der Elementarschulen“, in: *Die reformierte Konfessionalisierung*, S. 308–316, hier: 316.

14 Schormann: „Zweite Reformation“, S. 308.

gymnasialen *studia inferiora* und dem philosophischen Kurs [...] erheblich von den Usancen protestantischer Universitäten und *gymnasia illustria*<sup>15</sup> abwich? So zeigt sich, dass beide methodischen Zugriffe – der eine unikonfessionell, der andere interkonfessionell orientiert – ihr Recht haben und zu erhellenden Ergebnissen führen können. Entscheidend ist, wie sehr es gelingt, konfessionelle Muster sichtbar zu machen und dabei ihren lokalen oder sogar überregionalen Bezug zu erweisen. Mikrostudien sind daher genauso notwendig wie Makrostudien.

Dies gilt umso mehr, als das Konfessionalisierungsparadigma zwischenzeitlich trotz der beträchtlichen Ausweitung auf politische, gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse im Blick auf Staat und Gesellschaft im Rahmen eines interkonfessionellen Strukturvergleichs einige Kritik erfahren hat. Zum einen setzte sich die Überzeugung durch, dass dieses Paradigma zwar für das Alte Reich plausibel, aber „nicht europäisierbar“<sup>16</sup> ist. So spricht Peter Hersche im Blick auf die sehr heterogenen Bedingungen von Religion und Gesellschaft in den katholischen Ländern von verschiedenen nationalen Katholizismen, die sich auf der strukturell-institutionellen Ebene kaum vereinheitlichen ließen. Er kam sogar zu dem Ergebnis, dass sich die Konfessionalisierungsthese „als das größte Hindernis zur adäquaten Erkenntnis des frühneuzeitlichen Katholizismus im Barockzeitalter“<sup>17</sup> erweise. Zum anderen wurde kritisch angemerkt, dass beim Konfessionalisierungsparadigma die spezifischen, nicht nur religiösen, sondern auch sozialen und kulturellen *Propria* der einzelnen Konfessionen, ihre Selbstwahrnehmung und Selbstdeutung, kurzum die Glaubenspraxis ‚vor Ort‘ nicht genügend zur Geltung kämen.<sup>18</sup>

Diese Kritik ist von Joachim Castan in seiner umfangreichen, aus den Quellen gearbeiteten Studie zum reformierten Schulwesen am Gymnasium Illustre in Zerbst auch auf das Bildungswesen übertragen worden. Er stellte die Frage, ob das Paradigma nur Probleme beschreibe, „die lediglich Valenzen bei den Eliten besaßen“,<sup>19</sup> den Untertan aber kaum erreichten. Das Beharrungsvermögen sei an vielen Orten

15 Harald Dickerhof: „Die katholische Gelehrtenschule des konfessionellen Zeitalters im Heiligen Römischen Reich“, in: Die katholische Konfessionalisierung, S. 348–370, hier: 361.

16 Andreas Holzem: Christentum in Deutschland, 1550–1850. Konfessionalisierung – Aufklärung – Pluralisierung. 2 Bde. Paderborn 2015, S. 7 und 16.

17 Peter Hersche: Muße und Verschwendung. Europäische Gesellschaft und Kultur im Barockzeitalter. 2 Bde. Freiburg/Breisgau 2006, S. 63.

18 Thomas Kaufmann griff zur Beschreibung dieser *Propria* auf den Begriff der Konfessionskultur zurück, unter der er den „Formungsprozess einer bestimmten, bekenntnisgebundenen Auslegungsgestalt des christlichen Glaubens in die vielfältigen lebensweltlichen Ausprägungen und Kontexte hinein, in denen der allenthalben wirksame Kirchenglaube präsent war“ (Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede. Kirchengeschichtliche Studien zur lutherischen Konfessionskultur. Tübingen 1998, S. 7) verstand. Auf diese Weise rückten die kulturellen sowie sozialen und mentalen Implikationen und Konsequenzen der jeweiligen Konfessionalisierung stärker in den Blick, sodass in der Forschung nicht mehr so sehr auf Strukturen als vielmehr auf die Inhalte bzw. auf die Innenperspektive dieser Konfession in ihrer Differenz zu den anderen Konfessionen abgezielt wird.

19 Joachim Castan: Hochschulwesen und reformierte Konfessionalisierung. Das Gymnasium Illustre des Fürstentums Anhalt in Zerbst, 1582–1652. Halle an der Saale 1999, S. 300.

so groß gewesen, dass es weder durch konfessionellen Zwang noch durch eine umfassende Konfessionalisierung gebrochen werden konnte. Dafür stehe exemplarisch die Hohe Schule in Zerbst, die, obwohl vom philippistischen Fürsten Joachim Ernst (1536–1586) anders intendiert, nicht ohne weiteres als reformierte Ausbildungsstätte bezeichnet werden könne. Gegründet als „Antwort zum gnesiolutherischen Wittenberg“<sup>20</sup> belegt sie zwar, so Castan, die alte These, dass die konfessionelle Konkurrenz stimulierend auf die Gründung von (Hoch-)Schulen gewirkt hat, ja, dass die konfessionelle Abgrenzung zum Movens einer Bildungsoffensive werden konnte und sogar konfessionelle Stellvertreterkriege möglich wurden, letztlich aber eine „flächendeckende einheitliche Konfessionalisierung im Grunde genommen“<sup>21</sup> misslungen ist. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Matthias Asche, der die „humanistische Distanz gegenüber dem ‚Konfessionalisierungsparadigma‘“<sup>22</sup> dahingehend betonte, dass sich viele Schul- und Studienfächer christlich-humanistischen Ursprungs einer eindeutigen konfessionellen Zuordnung entzogen hätten.

Auch Stefan Ehrenpreis arbeitete in einem Aufsatz aus dem Jahre 2003 präzise heraus, dass trotz einer grundsätzlichen Bestätigung der These einer Verbindung konfessionell abgegrenzter Landeskirchen und politisch-staatlicher Zielsetzungen zur Schaffung eines einheitlichen Untertanenverbandes die Frage nach „konfessionelle[n] Spezifika im Bildungs- und Erziehungswesens der deutschen Territorialstaaten“ „bisher nicht eindeutig geklärt“<sup>23</sup> sei. Dieser zwiespältige Befund macht klar, dass das Paradigma von der Konfessionalisierung weiter zu verfeinern ist und dass die Theorie noch enger mit der praktischen Arbeit, den empirischen Forschungen, zu verknüpfen ist.

Noch komplexer wird der Sachverhalt, wenn man sich vergegenwärtigt, dass einer Zeit der Konfessionalisierung eine solche der „Entkonfessionalisierung“<sup>24</sup> bzw. Säkularisierung gefolgt sein soll. Mancher Forscher behauptet sogar, dass diese Säkularisierung *vor* der Aufklärung in einer gewissen Spannung zum Paradigma von der Konfessionalisierung stehe, lassen sich hier doch moderne Elemente wie die Sozialdisziplinierung im sich entwickelnden frühmodernen, d.h. absolutistischen Staat erkennen. Besonders provokant ist diese Ansicht in der Einleitung von Jean-Luc Le Cam, Hans-Ulrich Musolff und Juliane Jacobi zum Sammelband *Sä-*

20 Castan: Hochschulwesen, S. 295.

21 Castan: Hochschulwesen, S. 299.

22 Matthias Asche: „Humanistische Distanz gegenüber dem ‚Konfessionalisierungsparadigma‘. Kritische Bemerkungen aus der Sicht der deutschen Bildungs- und Universitätsgeschichte“, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 7 (2001), S. 261–282. Als ein Beispiel einer mehr oder wenig konfessionell zu verortenden Disziplin benannte er die Historiographie (vgl. a.a.O., S. 264f.), während die humanistischen Kernfächer wie Rhetorik und Dialektik sich nicht konfessionalisieren ließen.

23 Stefan Ehrenpreis: „Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovationen“, in: Heinz Schilling und Stefan Ehrenpreis (Hg.): Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel. Münster 2003, S. 19–34, hier: 30.

24 Winter: Gelehrtenschulwesen, S. 44.

*kularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500–1750* vertreten worden, obgleich man auch hier betonte, dass es nicht das Ziel sei, „die Vorstellung von weitgehend in religiöse Deutungshorizonte eingebundenen Bildungsgängen komplett zu revidieren“.<sup>25</sup> Legitim sei freilich die Frage, „ob nicht die frühe Neuzeit schon vor dem Durchbruch der Aufklärung etwas anderes aufwies als einen stetigen, umfassenden Einfluss der Religion auf alle Einrichtungen und Niveaus der Bildung“.<sup>26</sup> Nur auf diese Weise könne man den raschen Übergang fast aller Bildungseinrichtungen hin zu einer weitgehenden Säkularisierung im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert erklären.

So erkennt Le Cam im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel einen „Säkularisierungsschub“,<sup>27</sup> den er an den vier Faktoren Generalschulinspektion als weltliche Einrichtung, Aufhebung der Klosterschulen zugunsten der Stadtschulen, Entstehung einer unabhängigen Lehrerschaft und Autonomisierung des Wissens und Säkularisierung der Unterrichtsinhalte festmacht. Der letzte Punkt wird dann freilich mit dem bloßen Hinweis auf die Trennung des Unterrichts der alten Sprachen vom Religionsunterricht begründet. Sollte dies wirklich ein ernsthaftes Kriterium sein, um von einer Säkularisierung sprechen zu können? Überzeugender ist hier Le Cams Nachweis, dass die neue Schulordnung von 1651 sowie der Generalschulinspekteur für das Wolfenbütteler Territorium, eine „Trennung zwischen der religiösen Instruktion und dem humanistischen Unterricht“ als Reaktion auf „die Exzesse der Konfessionalisierung, die die Grundlagen der humanistischen Bildung beschädigen konnten“,<sup>28</sup> durchzusetzen versuchten. Damit einher ging die Ablehnung der Inspektionen der *städtischen* Lateinschulen durch die Geistlichen, wie sie sehr prominent von Konrad Horneius (1590–1649) in seiner kleinen Druckschrift *Reifliches und hochvernünftiges Bedenken über das Schulwesen* von 1657 vertreten worden ist. Danach sollten die Prediger und Superintendenten den Rektoren nicht mehr vorschreiben können, was den Schülern zu lehren und auf welche Weise es ihnen zu vermitteln sei.<sup>29</sup> Horneius betonte ferner, dass die Theologen oftmals weder über das Wissen noch über die Erfahrung verfügten, die Sprachen, die philosophischen Disziplinen und die freien Künste angemessen unterrichten zu können. Le Cam kann so durchaus überzeugend zeigen, dass im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel einerseits die „Schulreform mit ihrer Säkularisierungstendenz durchgesetzt wurde“, andererseits die Schulpolitik Herzog Augusts d. J. (1579–1666) zur selben

- 25 Jean-Luc Le Cam, Hans-Ulrich Musolff und Juliane Jacobi: „Einleitung“, in: Dies.: *Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion, 1500–1750*. Köln u.a. 2008, S. 1–13, hier: 1.
- 26 Le Cam, Musolff und Jacobi: „Einleitung“, S. 1.
- 27 Le Cam: „Späthumanismus, ‚Helmstedter Konfessionalisierung‘ und Säkularisierung der Schule. Zur Genese der Reform von Schule und Schulaufsicht im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel nach dem 30jährigen Krieg“, in: Le Cam u.a.: *Säkularisierung*, S. 77–101, hier: 78.
- 28 Le Cam: „Späthumanismus“, S. 92.
- 29 Vgl. die Nachweise in Le Cam: „Späthumanismus“, S. 92.

Zeit mit der Verbreitung der deutschen Katechismusschule klar dem „Konfessionalisierungsprozess“<sup>30</sup> zuzurechnen sei. Jene Säkularisierungstendenz betreffe ausschließlich das *höhere* Schulwesen, der Konfessionalisierungsprozess dagegen die *niederen* Schulen.

Stefan Ehrenpreis hat sich in seinem Aufsatz *Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung* differenziert mit diesem Problemfeld auseinandergesetzt. Für ihn lautet die „wohl wichtigste und umstrittenste Frage“, inwieweit sich die Konfessionen über die Aufgabe einer Ausbildung des eigenen Nachwuchses hinaus „die Verbreitung von Bildung in der Gesamtgesellschaft zum Ziele setzten, welche handlungsleitenden Motive hier eine Rolle spielten und welche Anstrengungen sie unternahmen, um dieses Ziel erreichen zu können“.<sup>31</sup> Mindestens genauso klärungsbedürftig sei die Frage nach dem Interesse des Staates an der Bildung, das in den verschiedenen Ländern Europas ganz unterschiedlich ausfallen konnte. Auch sei zu bedenken, dass sich die Vertreter der Ansicht von einer frühen Säkularisierung meist auf „Material aus reformierter Provenienz“ stützten, also keine Allgemeingültigkeit beanspruchen könnten. Schließlich gebe es Grenzen der Konfessionalisierung, also Bereiche in der Bildung, die sich *nicht* oder nicht eindeutig konfessionell gestalten ließen bzw. wo es gar keinen Bedarf nach Konfessionalisierung gegeben habe. Zu fragen bleibt also: Was heißt Säkularisierung<sup>32</sup> im Zusammenhang mit dem Bildungswesen der Frühen Neuzeit?

Was als Aufgabe bleibt, sind, wie erwähnt, weitere Mikro- und Makrostudien, die dem Paradigma der Konfessionalisierung bzw. Konfessionskultur ebenso weiter nachgehen wie der These von der Säkularisierung der höheren Schulen. Der vorliegende Sammelband – Resultat der 2014 in Gotha durchgeführten Tagung „Frühneuzeitliche Bildungssysteme im interkonfessionellen Vergleich. Inhalte – Infrastrukturen – Netzwerke“ – widmet sich ausschließlich dem ersten Problemfeld. Ziel

30 Le Cam: „Späthumanismus“, S. 99.

31 Stefan Ehrenpreis: „Erziehungs- und Schulwesen“, S. 29.

32 In seinem einleitenden Beitrag zu dem Sammelband *Säkularisierung vor der Aufklärung?* hat Hartmut Lehmann sieben Kriterien benannt, die als konstitutiv für eine angemessene Verwendung des Begriffs Säkularisierung gelten können: 1. *Rationalisierung* als Entzauberung der Welt, 2. *funktionale Differenzierung* zwischen Religion und Staat, 3. *Privatisierung* des Glaubens, 4. *Individualisierung*, *Subjektivierung* und *Autonomisierung* des Religiösen, 5. *Pluralisierung* der religiösen Deutungsperspektiven, einschließlich einer Beendigung des theologisch-kirchlichen Monopols, 6. *Verweltlichung* und 7. *Marginalisierung* des Religiösen („Auf der Suche nach der Säkularisierung vor der Aufklärung“, in: *Säkularisierung vor der Aufklärung?*, S. 27–37, hier: 28–33). Überall brachte Lehmann allerdings seine Vorbehalte an, so wenn die vermeintliche Rationalisierung der Wissenschaften auch zur Physikotheologie führen konnte, oder wenn die stattfindende Pluralisierung zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen in den europäischen Ländern führte, oder wenn schließlich starke Rückschläge der Rechristianisierung gegen frühaufklärerische Tendenzen festzustellen sind. Lehmann sprach sich deshalb für eine „Unterscheidung von *Säkularisierungsprozessen* und *Säkularisierungspfaden* auf der einen Seite und von *Prozessen* und *Pfaden* der *Rechristianisierung* auf der anderen Seite“ (a.a.O., S. 34) aus. Er forderte Mikrostudien, die geeignet seien die epochen- und milieuspezifischen religiösen Veränderungen aufzuspüren. Aus seiner Sicht sind die Schulen jener Bereich, „wo die Suche nach säkularisierenden Tendenzen und Praktiken tatsächlich erfolgreich“ (a.a.O., S. 37) sein könnte.

ist ein zunächst auf den deutschsprachigen Raum beschränkter Vergleich insbesondere der lutherischen, reformierten und katholischen Bildungssysteme der Frühen Neuzeit, um die strukturellen, methodischen und inhaltlichen Übereinstimmungen, aber auch und vor allem die Unterschiede stärker als bisher herauszuarbeiten. Hierbei dient die bereits oben benannte, noch immer offene Frage, ob das Bildungswesen im frühneuzeitlichen Europa über die unmittelbar religiösen Differenzen hinaus klar aufzeigbare konfessionelle Eigentümlichkeiten aufgewiesen habe, als Ausgangspunkt. Konkret soll nach den spezifisch reformierten, lutherischen und katholischen Implikationen von Bildung gefragt werden. Dabei soll die Untersuchung abweichender Bewegungen nicht ausgeschlossen werden, können doch gerade diese den Blick für die Beantwortung der Frage nach den konfessionellen Bedingungen von Bildung und Erziehung schärfen.

Der Fokus liegt auf dem 17. Jahrhundert, wobei natürlich einzelne Aspekte des 16. und 18. Jahrhunderts Berücksichtigung finden. Damit gerät die Zeit nach der Konsolidierung der Reformation in den Blick, in der zugleich der Jesuitenorden seine Tätigkeit an zahlreichen Gymnasien und Höheren Schulen begann. Reformation und „Gegenreformation“ bilden auf diese Weise den Gesamtrahmen der Entwicklung der Erziehungs-, Bildungs- und Schulgeschichte im 16. und 17. Jahrhundert. Pietismus und Frühaufklärung stehen daher nicht im Zentrum des Sammelbandes. Beide Bewegungen sind ungleich besser erforscht als das Zeitalter der Konfessionalisierung.

Die erste Sektion widmet sich den konfessionellen Aspekten der frühneuzeitlichen Bildung. Zum einen geht es hierbei um komparatistische Beschreibungen der Situation an den reformierten und katholischen Schulen in Deutschland bzw. in den Ländern der Böhmisches Krone, zum anderen um Detailuntersuchungen anhand ausgewählter Schulen in Deutschland. Bekanntlich prägte die Konfessionalisierung von Kirche, Staat und Gesellschaft die verschiedenen Bildungsinstitutionen, die Unterrichtsprogramme und das Schulpersonal. Diese Thematik greift Stefan Ehrenpreis auf und setzt sich einleitend mit dem „Konfessionellen Schulwesen und frühneuzeitlichen Bildungsinnovationen“ auseinander. Entscheidende Impulsgeber und Entwicklungslinien werden hier aufgezeigt; ebenso werden der Didaktikdiskurs ab Mitte des 17. Jahrhunderts und die Verstärkung als räumlicher Faktor des Bildungswesens ins Zentrum der nachreformatorischen Neuerungen gerückt.

Ebenfalls mit regionalen Besonderheiten im Schulwesen befasst sich Martin Holý in seinem Beitrag „Ähnlichkeit oder Differenz? Bildungssysteme in den Ländern der Böhmisches Krone“. Mit verschiedenen Quellen arbeitet er die spezifischen regionalen Bildungsgegebenheiten im Schulwesen in Böhmen, Mähren, in der Lausitz sowie in Schlesien im 16. und 17. Jahrhundert heraus und vergleicht diese miteinander. Weiter werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unterschiedlichsten Konfessionen – wie der Utraquisten, der Katholiken, der Brüderunität, der Lutheraner sowie der Calvinisten – in der Schulorganisation, in den Unterrichts- und Bildungszielen, in den geknüpften Netzwerken oder auch in der Infrastruktur von Holý aufgearbeitet und vorgestellt.

Wie sich jedoch überhaupt Schule unter konfessionsspolitischen Bedingungen entwickelte, zeigt im Anschluss Andrea Ottens am „Beispiel der Lateinschule und



des akademischen Gymnasiums der Grafschaft Lingen (1680–1702)“ auf. Lingen ist ein besonders interessantes Beispiel, weil sich dort im Laufe des 16. und 17. Jahrhunderts mehrere Herrschaftswechsel mit einem damit jeweils einhergehenden Glaubenswechsel zwischen Katholiken und Reformierten vollzogen haben, ehe ab 1674 mit der Herrschaft von Wilhelm III. von Oranien (1650–1702) die Bevölkerung in Stadt und Land dauerhaft zu einer reformierten Glaubensgemeinschaft umgestaltet werden sollte. Der Beitrag beschreibt, wie diese „Umerziehung“ an der Lateinschule und später der Hohen Schule erreicht werden sollte, welche Konflikte sich mit der überwiegend katholischen Bevölkerung ergaben und warum der hierfür verantwortliche reformierte Theologe und Prediger Henricus Pontanus (1652–1714) letztlich doch scheiterte.

Doch auch in Deutschland hatten ab Mitte des 16. Jahrhunderts die verschiedenen christlichen Konfessionen einen Einfluss auf die Gesellschaft und insbesondere auf die Konstituierung des Schul- und Bildungswesens. Vor diesem Hintergrund geht Sascha Salatowsky der Frage nach, ob Schule dabei ein „konfessioneller Resonanzraum“ sei. Diese klärt er am Beispiel des bisher in diesem Zusammenhang wenig beachteten philosophischen Ethikunterrichts an protestantischen Gymnasien, der neben dem Religionsunterricht aus konfessioneller Sicht als relevant erscheint. In dem Beitrag setzt sich der Autor mit den Ethiklehrbüchern dreier protestantischer Konfessionen, dem Luthertum, Sozinianismus und Reformiertentum, aus dem frühen 17. Jahrhunderts auseinander und prüft, inwieweit sich in der Schulpraxis überhaupt konfessionelle Eigentümlichkeiten feststellen lassen.

Im Beitrag von Jens Nagel steht „der Streit um die Vergangenheit“ im Mittelpunkt. Es wird hier exemplarisch die „konfessionspolitische Propaganda in katholischen und protestantischen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht in der Frühen Neuzeit“ thematisiert. Mittels fünf ausgewählter protestantischer und katholischer Schulbücher werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Religion und Politik vorgestellt. Eingangs erörtert Jens Nagel die Entwicklungen des Geschichtsunterrichts auf der katholischen wie auch auf der protestantischen Seite in der Zeit vom 16. bis zum 18. Jahrhundert. Im Anschluss werden die Autoren der Geschichtsbücher vorgestellt und letztlich zentrale religiöse Narrative sowie die Erzählstrategie herausgearbeitet.

Die zweite Sektion rückt die Thematik der „Bildungskonzepte“ in den Fokus. Philipp Melanchthon ist dabei als ein herausragender Vertreter der neuen Bildungsgedanken der Reformation anzusehen. Keiner verbreitete diese so wie er. Corinna Sonntag setzt sich erstmals mit der Bedeutung und den Inhalten von Melanchthons „Schola Domestica“ auseinander und diskutiert diese vor dem Hintergrund „von Reformation und Späthumanismus“. Melanchthons ‚Hausschule‘ ist dabei wegweisend gewesen und gilt als grundlegendes Beispiel einer familialen Wissens- und Bildungsvermittlung. Wissensinhalte, wie Grammatik, Dialektik, Rhetorik und das Studium der Sprachen sind dabei von großer Bedeutung. Darüber hinaus legte Melanchthon jedoch großen Wert auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sowie Rede- und Stilübungen oder auch das Dichten.

Auch im Beitrag von Christine Freytag stehen die Sprache und das Sprechen im Vordergrund. Sie setzt sich mit der „methodischen Vorgehensweise in der Gothaer Schulordnung ab 1642“ auseinander. Im Elementarschulwesen waren, ganz in der Tradition Wolfgang Ratkes, die Muttersprache, das Zeigen, das Sprechen und die Stimme des Lehrers entscheidende Methoden und Curricula, um christliche Lehrinhalte zu verinnerlichen. Überdies sollten durch einen klar strukturierten Unterrichtsablauf und ein genau festgelegtes Unterrichtsprogramm alle Bewohner des Herzogtums zu wahrer Gottesfurcht und Brauchbarkeit erzogen werden. Dies wurde mit einer allgemeinen Schulpflicht in Sachsen-Gotha festgelegt und gesichert.

Das Gespräch und die Rede sind ebenfalls Elemente des nachfolgenden gemeinsamen Beitrags von Jost Eickmeyer und Reinhard Gruhl. Beide Autoren skizzieren hier mit „Argutia und Gesprächsspiel. Pädagogische Reformprogramme um die Mitte des 17. Jahrhunderts“ die Theorien des Jesuiten Jacob Masen SJ und des Lutheraners Georg Philipp Harsdörffer. Beide Vertreter waren der Auffassung, dass eine bessere Schulung der individuellen Erfindungsgabe, des scharfsinnigen Denkens und der geselligen Umgangsformen gelehrt werden müsse. Gefragt wird, ob es hier gemeinsame, wenn auch unterschiedlich rezipierte und akzentuierte Vorbilder und Anreger gibt. Welche Methoden wurden hier für eine Popularisierung des Wissens angewandt? Eickmeyer und Gruhl vergleichen hier erstmals die Gedanken von Masen und Harsdörffer miteinander und gehen auf die Entstehungsgeschichte ihrer Werke, deren Topik und die programmatischen Ziele ein.

Aktuelle Befunde zu Reformen sowie der regionalen Rezeption und Forschungslage des Herzogtums Sachsen-Gotha werden von Thomas Töpfer vorgestellt und schließen die zweite Sektion ab. Durch die Auseinandersetzung mit „Veit Ludwig von Seckendorff und die Rezeption der Gothaer Schulreformen“ werden dessen Verbindungen zu Gotha, speziell die Kirchen- und Schulreform, in den Blick genommen. Als leitender Beamter unter Herzog Ernst dem Frommen war Seckendorff in sämtliche schulische und kirchliche Reformprogramme eingebunden. Darüber hinaus äußerte er sich als Schriftsteller aktiv zu staatsrechtlichen, pädagogischen und politischen Gegebenheiten im Land.

In der dritten Sektion „Institutionen und Praktiken“ stellt Maike Gauger-Lange die „Funktion und Einbindung der evangelischen Klosterschulen in die Verwaltung des Fürstentums Braunschweig-Wolfenbüttel (1569–1613)“ vor. 1568 wurden auf Geheiß des Landesherrn an sechs unterschiedlichen Orten im Fürstentum Klosterschulen eingerichtet. Jungen wurden als Stipendiaten aufgenommen und im Kloster – neben einer grundlegenden Versorgung – auf ihr Theologiestudium oder ein geistliches Amt vorbereitet. Die Klosterschulen hatten somit eine zweifache Funktion inne: einerseits verwalteten sie sich selbst, andererseits bildeten sie zukünftige Amtsinhaber aus. Im vorliegenden Beitrag wird exemplarisch dargestellt, wie die Verwaltung von Klosterschulen organisiert war und in welcher Form die männlichen Stipendiaten als herzogliche Amtsträger in den Dienst des Fürstentums Braunschweig-Wolfenbüttel traten.

Im Anschluss werden die Ausbildungsgänge junger Adliger von Tobias Binkert in den Fokus gerückt. Am Beispiel der „Reichsgrafen als Schüler an akademischen

Gymnasien“ will Binkert deren Ausbildungsweg am Ende des 16. Jahrhunderts aufzeigen. Besondere Berücksichtigung finden hierbei die konfessionellen Aspekte. Weiter werden Gründe für die Wahl dieser Bildungsinstitution vorgestellt, bevor die Bildungsinhalte und die Umsetzung der Wissensvermittlung erörtert werden. Daran anknüpfend wird die Lebenswelt der jungen Adligen an den akademischen Gymnasien nachgezeichnet und Netzwerke aufgeschlüsselt, welche diese nach ihrem Amtsantritt nutzten. Für diesen Beitrag wurden ausschließlich Kostenaufstellungen als auch private Korrespondenzen der Adligen mit ihren Privatlehrern und Eltern als Quellenbasis genutzt.

Der abschließende Beitrag von Kristina Hartfiel setzt sich mit „Präsenz und Materialität von (Geschichts-)Unterricht? Historiographische Werke aus dem Altbestand zweier Gymnasialbibliotheken im Vergleich“ auseinander. Lehrbücher vor 1701 aus dem Bestand der Alten Gymnasialbibliothek und Lateinschule Nürnberg des hiesigen Melanchthongymnasiums sowie der Altbestand aus dem Görres-Gymnasium in Düsseldorf werden aus praxeologischer Perspektive vorgestellt. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich mit dem vorhandenen Material Aussagen über dessen Gebrauch und Unterrichtspraktiken, also Rezeptionspraktiken, nachvollziehen lassen. Der vorliegende Beitrag gibt darüber hinaus Auskunft, wie Lehrbücher genutzt worden sind – oder eben auch nicht.

Der Sammelband ist im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Ausbaus der Forschungsbibliothek Gotha zu einer „Forschungs- und Studienstätte für die Kulturgeschichte des Protestantismus in der Frühen Neuzeit“ entstanden. Die Herausgeber bedanken sich bei der Forschungsbibliothek Gotha für die großzügige Unterstützung bei der Drucklegung. Zu großem Dank verpflichtet sind wir auch Louisa-Dorothea Gehrke, Anne Hübner, Henriette Jarke und Luisa Lubrich für die redaktionelle Unterstützung bei der Herstellung des Sammelbandes.

Die Herausgeber  
Gotha und Jena im Juli 2018