



Thomas Töpfer

Die „Freyheit“ der Kinder

Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung
in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum
und Königreich Sachsen 1600–1815

Geschichte

Franz Steiner Verlag

78

CONTUBERNIUM

Tübinger Beiträge zur
Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte

Thomas Töpfer
Die „Freyheit“ der Kinder

CONTUBERNIUM

Tübinger Beiträge
zur Universitäts- und
Wissenschaftsgeschichte

Herausgegeben von
Jörg Baten, Ewald Frie,
Andreas Holzem, Ulrich Köpf,
Sönke Lorenz, Anton Schindling,
Jan Schröder und Urban Wiesing

Band 78

Thomas Töpfer

Die „Freyheit“ der Kinder

Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung
in der vormodernen Stadtgesellschaft.

Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815



Franz Steiner Verlag

Gedruckt mit Unterstützung des Förderungs-
und Beihilfefonds Wissenschaft der VG WORT

Umschlagbild: „Die willigen Schulkinder, Friedrich-
stadt den 6. Juni 1784“
(Quelle: Kupferstich auf die Eröffnung der Real-
und Armenschule in Dresden-Friedrichstadt,
aus: Johann Gottlieb Feilgenhauer, Nachricht
von dem Schulwesen in Friedrichstadt [...], in:
Friedrichstädter Schul-Denkmal, Friedrichstadt
1785, Universitätsbibliothek Leipzig)

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

ISBN 978-3-515-10042-7

Jede Verwertung des Werkes außerhalb der Grenzen
des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.
Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck,
Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie
für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2012
Satz: Arno Tippow, University Layout Solutions (Wien)
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	VIII
Vorwort des Verfassers	XIII
Einleitung	1
1. Problemstellung	1
2. Forschungsstand	3
3. Vorgehensweise und Methode	17
4. Quellenlage	23
I. Das kursächsische Schulwesen zwischen reformatorischer Struktur- erneuerung und dem Wiederaufbau nach dem Dreißigjährigen Krieg. Zum Zusammenhang von Territorium, Regionalität und lokaler Verankerung in der frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte	25
1. Strukturprägung im Reformationsjahrhundert bis zur Kirchen- und Schulordnung von 1580	25
2. Landesherrliche Visitationstätigkeit und ‚Schulreform‘ im 17. Jahrhundert	38
3. Die Generalvisitation von 1670 bis 1675 und die Lage des Schulwesens in Kursachsen	55
4. Die Sonderstellung der beiden Lausitzen	69
II. Das landesherrliche Schulregiment im 18. Jahrhundert. Rezeption lokaler Zustände, normative Neuregelungen und aufgeklärte Reforminitiativen	75
1. Normative Regelungen der Landesobrigkeit um 1700	75
2. Staatsreformen und Schulwesen. Das kursächsische Rétablissement 1763 aus bildungsgeschichtlicher Perspektive	89
3. Die Schulordnungen für die Oberlausitz und die Erblände von 1770 und 1773. Genese, geistiger Kontext und Rezeption	95
4. Peter von Hohenthal – Volksaufklärung, Bildungsdebatte und Bildungsreform 1756–1790	108
4.1. <i>Herkunft und Prägung im Geist des Pietismus</i>	108
4.2. <i>Volksaufklärung und schulreformerisches Engagement</i>	114
4.3. <i>Pädagogische Publizistik und schulpolitische Weichenstellungen</i>	126

III. Schulische Bildung „vor Ort“.	
Bildungsnachfrage, konkurrierende Unterrichtsformen und lokale Anpassungsprozesse in sächsischen und oberlausitzischen Städten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts	147
1. Öffentliche Schule, gewerbliche Unterrichtsangebote, Hausinformation. Das Spektrum öffentlicher und privater Kinderunterweisung in der vormodernen Stadtgesellschaft	150
1.1. <i>Öffentliches Schulwesen am Rande der städtischen Gesellschaft?</i> <i>Das Fallbeispiel Leipzig</i>	150
1.2. <i>„viele gelehrte Subjecta erzogen, und auf die Universitaet geschicket“.</i> <i>Schule und kleinstädtische Lebenswelt</i>	171
1.3. <i>„Wer kann doch wieder Eltern, die zur Erfüllung ihrer Wünsche und Hofnung eilen?“</i> <i>Öffentliches Schulwesen und private Konkurrenz</i>	180
2. Geistlichkeit und städtisches Schulregiment – Schulpatronat, Schulaufsicht und die Anpassung an die Schulwirklichkeit um 1700	194
IV. „In denen Winckel Schulen haben die Kinder ihre Freyheit“.	
Zur sozialgeschichtlichen Physiognomie eines städtischen Massenphänomens im 18. Jahrhundert	219
1. Schulgewerbe und obrigkeitliche Konzessionierungspraxis. Was ist eine Winkelschule?	223
2. Schulhalter und städtische Obrigkeit. Zwischen Duldung, Integration und Selbstorganisation	228
3. Die Qualifikation der Schulhalter und die sozial- und alltagsgeschichtliche Verortung des Schulgewerbes	249
4. Zwischen konfessioneller Ausrichtung und säkularen Bildungsinteressen. Das Unterrichtsgeschehen und das Verhältnis der Eltern zur Schule	263
V. Schule als „Staatsangelegenheit“ oder Vorherrschaft der „Local Umstände“?	
Zum Verhältnis von landesherrlicher Gesetzgebung und kommunaler Reformpraxis um 1800	293
1. „Ohne Thätigkeit der Unterobrigkeiten [würde] durch zehn neue Schulordnungen nichts geholfen seyn“. Zur Entstehung und Wirkung schulgesetzlicher Neuregelungen	293
2. Die Differenzierung und Expansion kommunaler Bildungsstrukturen in der Praxis. Lokale Fallbeispiele	310

3. Schulreform im Zeichen regionaler Verdichtung. Zittau und das Schulwesen in der Oberlausitz 1807–1811	333
VI. Auf dem Weg zum „Schulstaat“ des 19. Jahrhunderts. Die bildungsgeschichtliche Entwicklung Sachsens im Vergleich	353
1. Modernisierung ‚von oben‘ oder ‚von unten‘? Wege zur Erneuerung des Schulwesens am Ende des 18. Jahrhunderts	353
2. Preußen – die deklaratorische Inanspruchnahme des Schulwesens als Reservatbereich des Staates	362
3. Österreich und die geistlichen Staaten der Germania sacra – Schulreform, Staatsbildung und katholische Erneuerung im Zeichen der Aufklärung	369
4. Bayern und Württemberg – Kontinuität oder Bruch zwischen altständischer Schulverfassung und rheinbündischer Bildungspolitik	384
5. Ausblick: Staat, Schule und Restauration in den Territorien des Deutschen Bundes im Übergang zum Vormärz	399
Zusammenfassung	407
Abkürzungen und Siglen	416
Quellen- und Literaturverzeichnis	417
A. Ungedruckte Quellen	417
B. Gedruckte Quellen und Literatur	430
Ortsregister	465
Personenregister	472

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Titelbild Ausschnitt aus „Die willigen Schulkinder, Friedrichstadt den 6. Juni 1784“, s. Abbildung 10

Abbildungen mit Nachweis der Bildrechte

Abbildung 1	Anwendung der Tabelliermethode am Beispiel der Naturlehre. Aus dem Schulprogramm der Wittenberger Realschule, Vergnügende Schuluntersuchungen. Abhandlungen 1–6 von Gottlob Henning Freesdorf und Johann Richter, Wittenberg 1757–1760, Auszug aus 4 (1758), 99	121
Abbildung 2	Eröffnung der von Peter von Hohenthal in Leipzig gestifteten Armenschule, Michaelis 1774, Aquarell, Stadtgeschichtliches Museum Leipzig	125
Abbildung 3	Gnädigst privilegiertes Leipziger Intelligenzblatt in Frag- und Anzeigen, für Stadt- und Land-Wirthe, zum Besten des Nahrungsstandes, 1 (1763), Titelblatt, Universitätsbibliothek Leipzig	129
Abbildung 4	Traugott Leberecht Tangermann, Perspektivischer Plan nebst Grund- und Aufrissen der Real- und Armen-Schule in Friedrichstadt-Dresden, 1785, Kupferstich, Stadtmuseum Dresden	137
Abbildung 5	Die Schule zu St. Nicolai, 1717, Kupferstich, Stadtgeschichtliches Museum Leipzig	151
Abbildung 6	E[ines] E[hrbarn] Hochw[eisen] Raths der Stadt Leipzig Ordnung der Schule zu St. Thomae, Leipzig 1723, Titelblatt, Universitätsbibliothek Leipzig	161
Abbildung 7	Carl Christian Eschke, Das Zittauische Gymnasium, 1789, Federzeichnung, Städtisches Museum Zittau	167
Abbildung 8	Ansichten der öffentlichen Gebäude der Stadt Zittau, Johann Daniel de Montalégre, Prospecte der Stadt Zittau, 1744, Kupferstich, Abb. in Volker Dudeck/Tilo Böhmer (Hg.), Zittau, die Reiche. Historische Stadtansichten, Bautzen 2005, 19	211
Abbildung 9	E[ines] E[hrbaren] Hochw[eisen] Raths der Stadt Leipzig Verordnung/worinnen einige das Schul-Wesen bey hiesiger Stadt betreffende Erläuterungen enthalten, o. O. 1767, Titelblatt Universitätsbibliothek Leipzig	241

Abbildung 10	„Die willigen Schulkinder, Friedrichstadt den 6. Juni 1784“, Kupferstich auf die Eröffnung der Real- und Armenschule in Dresden-Friedrichstadt, aus: Johann Gottlieb Feilgenhauer, Nachricht von dem Schulwesen in Friedrichstadt [...], in: Friedrichstädter Schul-Denkmal, Friedrichstadt 1785, Universitätsbibliothek Leipzig	313
Abbildung 11	Johann Friedrich Bause nach Anton Graff, Karl Wilhelm Müller, Bürgermeister von Leipzig, 1794, Kupferstich, Stadtgeschichtliches Museum Leipzig	325
Abbildung 12	Adolf Eltzner, Ratsfreischule in Leipzig, 1860, Federzeichnung, Stadtgeschichtliches Museum Leipzig	329

Tabellen

Tabelle 1	Gesamtfrequenz der Leipziger Nikolaischule nach Unter- und Oberklassen 1730–1770	155
Tabelle 2	Schüler des Gymnasiums Görlitz 1609–1706	165
Tabelle 3	Schüler der Prima und Sekunda des Gymnasiums Zittau 1687–1717	165
Tabelle 4	Konzessionen an Winkelschulen in Leipzig 1711–1789	228
Tabelle 5	Konzessionierte Winkelschulmeister in Leipzig 1711/12	279
Tabelle 6	Kinderverzeichnis des Schulhalters Johann Adam Trahner und seiner Frau Anna Magdalena Trahner auf dem Grimmaischen Steinweg, Februar 1712	283
Tabelle 7	Kinderverzeichnis des Schulhalters Johann Christoph Augst auf dem Grimmaischen Steinweg bei der Johanniskirche, Dezember 1712	284
Tabelle 8	Kinderverzeichnis des Schulhalters Friedrich Caspar Wippel, Februar 1713	285
Tabelle 9	Winkelschulhalter in Leipzig 1767	287

Für Steffi.

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.¹

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.² 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.*“³

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 Wechsellern 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.¹

Ausgangspunkt waren Studien, die sich bedeutenden Schulen und Universitäten und deren politischen, sozialen, konfessionellen und ideengeschichtlichen Wirkungskontexten aus historischer Perspektive zuwandten.² Damit wurde zugleich die Bedeutung der Bildungsgeschichte als Teildisziplin der Frühneuezeitforschung betont.³ 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.⁴

Besonders die Erforschung des frühneuezeitlichen Schulwesens in Stadt und Land erlebt gegenwärtig eine thematische und methodische Differenzierung.⁵ 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 frühneuezeitlichen 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.⁶ 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.⁷ 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.⁸

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.⁹ Die bereits in den 1960er Jahren geforderte „realistische Wendung“ der Pädagogik führte freilich nicht zu einer generellen Übernahme geschichtswissenschaftlicher Sicht- und Arbeitsweisen.¹⁰ 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.¹¹ 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.¹²

In Folge der Pilotstudie von Wolfgang Neugebauer¹³ entstanden in den vergangenen mehr als zwanzig Jahren eine Reihe von Arbeiten, die sich der vormodernen Schulwirklichkeit unter regionalen und territorialen Vorzeichen widmeten.¹⁴ 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.¹⁵ Die Zäsurkraft der Reformen in Staat und Gesellschaft sowie der neuen staatlichen Bildungspolitik um 1800 wurde dabei mehrfach in Frage gestellt.¹⁶ 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.¹⁷ 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.¹⁸

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.¹⁹ Insbesondere der nordwestdeutsche Raum mit seinen überwiegend kleinen Territorien kann als hervorragend erforscht gelten.²⁰ Auch die kleinen, so genannten pädagogischen „Musterstaaten“ des 17. und 18. Jahrhunderts erhalten noch immer große Aufmerksamkeit.²¹ 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.²²

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.²³ 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.²⁴ 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.²⁵

Zudem ist bemerkenswert, dass zuletzt wieder der spezifische konfessionelle Charakter schulischer Bildung in der Frühen Neuzeit betont wird.²⁶ 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.²⁷ 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.²⁸

- 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.²⁹ 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.³⁰

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.³¹ Die Städte mit ihren eigenständigen obrigkeitlichen Strukturen und Patronatsrechten waren Zentren der Schulreform.³² 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.³³

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.³⁴ Die geradezu „*obsessive Begeisterung [...] für Fragen der Erziehung*“³⁵ 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.³⁶ Insbesondere das bildungsgeschichtlich traditionell eher vernachlässigte 17. Jahrhundert hat dabei zuletzt verstärkte Aufmerksamkeit erfahren, obgleich hier nach wie vor die größten Desiderate festzustellen sind.³⁷

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.³⁸

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“.³⁹ Dabei wurde beispielsweise die Funktion der städtischen höheren Lateinschulen für die Elementarbildung zuletzt nachdrücklich betont.⁴⁰ 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.⁴¹ 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*.

kiert diese Maxime teilweise bis heute die Ausrichtung der stark auf Preußen bezogenen bildungsgeschichtlichen Forschung.⁴²

Auch in Sachsen versuchten im 19. und frühen 20. Jahrhundert Lehrer und Schulverwaltungsbeamte, in zahllosen Schulgeschichten diese Genese eines staatlich kontrollierten und der Bildung des Bürgertums dienenden Schulwesens nachzuzeichnen, für einzelne Schulen, für Städte und auch für Sachsen insgesamt.⁴³ Es überrascht nicht, dass dieser an den preußischen Verhältnissen geschulte Ansatz die sächsische Schulgeschichte, insbesondere des Elementarschulwesens, unter dem Eindruck der Verspätung betrachtete. Maßnahmen, die in Preußen bereits in den 1780er Jahren ergriffen worden seien, hätten Sachsen erst im Zuge der konstitutionellen Reformen der 1830er Jahre mit dem ersten Volksschulgesetz und der Herausbildung der staatlichen privilegierten Gymnasien erreicht. In vor-konstitutioneller Zeit hätten stattdessen lokale Vielgestaltigkeit und Unübersichtlichkeit vorgeherrscht; der Staat habe nicht eingegriffen. So versucht die wichtige Quellensammlung zur Entwicklung des Elementarschulwesens von Christian August Simon, trotz starker Konzentration auf die Zeit nach 1830 immerhin einige lokale und regionale Reforminitiativen des ausgehenden 18. Jahrhunderts mit einzubeziehen.⁴⁴ Den Weg zur „*Staatswirksamkeit*“ im Seminar- bzw. im Volksschulwesen thematisieren hingegen die Arbeiten von Emil Pohle und Wilhelm Pätzoldt.⁴⁵ Noch Julius Richters wichtiges Überblickswerk zur Geschichte der sächsischen Volksschule (1930) gibt diese als ‚problematisch‘ empfundenen vor-modernen Zustände teilweise unter kritischen Vorzeichen wieder.⁴⁶

Eine Gesamtdarstellung zur Geschichte des gelehrten Schulwesens in Sachsen kam – abgesehen von wertvollen Teilstudien und summarischen Überblicken – hingegen nicht zustande.⁴⁷ Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts florierete allerdings gerade dieser Bereich der Schulhistoriographie, wie die in reicher Zahl von Lehrern und Rektoren verfassten historischen Einzeldarstellungen und Beiträge beispielsweise in Schulprogrammen zeigen. Diese sind bis heute eine unerlässliche

42 Vgl. SPRANGER, Zur Geschichte der deutschen Volksschule, 9f.; ZYMEK, Konjunkturen einer illegitimen Disziplin, 11–13. Noch Nipperdey betont für das 19. Jahrhundert die Bedeutung Preußens als „*Modelland der Bildungsreform*“. NIPPERDEY, Deutsche Geschichte, 452.

43 Auf eine detaillierte Aufstellung des lokalen Schrifttums wird hier verzichtet. Einen Überblick vor allem über das regionale und lokale Schriftgut zum Elementarschulwesen bis zur Jahrhundertwende gibt die Bibliographie der Geschichte des sächsischen Volksschulwesens, in: Sächsische Schulzeitung 1907, Nr. 14, 189–190; Nr. 21, 287–290; Nr. 22, 301–303; Nr. 26, 358–360; Nr. 29, 403–404. Einen Spezialaspekt behandelt FREYTAG, Zur Bibliographie der Geschichte des sächsischen Seminarwesens.

44 SIMON, Quellenschriften.

45 POHLE, Der Seminargedanke in Kursachsen; PÄTZOLD, Geschichte des Volksschulwesens.

46 RICHTER, Geschichte der sächsischen Volksschule. Als älterer Überblick für das 18. Jahrhundert ist ergänzend heranzuziehen BÖRNER, Die Entwicklung des sächsischen Volksschulwesens.

47 Vgl. KRETZSCHMAR, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen; SCHWABE, Beiträge zur Geschichte des Kursächsischen Gelehrtenschulwesens; DERS., Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens von seinen Anfängen bis zur Schulordnung von 1580; PETER, Geschichtliche Entwicklung der Gymnasien.

Grundlage weiterführender Forschungen.⁴⁸ Für die Gymnasien in Freiberg, Zittau und Löbau erschienen nach 1900 in den vom Sächsischen Gymnasiallehrerverein begründeten „Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im albertinischen Sachsen“ sogar wertvolle Quellensammlungen, die allerdings je nach Bearbeiter eine unterschiedliche innere Struktur besitzen und nach dem Ersten Weltkrieg nicht fortgesetzt wurden.⁴⁹

Nach dem Zweiten Weltkrieg sind – verglichen mit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – kaum bildungs- und insbesondere schulgeschichtliche Arbeiten für den sächsischen Raum in der Frühen Neuzeit erschienen.⁵⁰ Dies gilt sowohl für die DDR-Forschung als auch für das Interesse der westdeutschen Bildungsgeschichte an den Schulverhältnissen in dieser Region.⁵¹ Allenfalls die bildungsgeschichtlichen Folgen der Reformation im 16. Jahrhundert wurden in Ost und West betrachtet.⁵² Erst in den späten 1980er Jahren wurden in der DDR Bemühungen unternommen, in Sachsen eine „pädagogische Regionalgeschichtsforschung“ zu etablieren, die allerdings – abgesehen von der ungedruckten Dissertation von Steffi Tiesler – kaum zu nennenswerten Ergebnissen führten.⁵³

- 48 Hervorragend ist in jeder Hinsicht die umfassende Darstellung von KAEMMEL, *Geschichte des Leipziger Schulwesens*. Trotz der aus heutiger Sicht bestehenden darstellerischen Lücken und methodischen Schwächen verdient das Werk auch heute noch Beachtung, bezog der Autor doch nicht nur das Gelehrtenschulwesen, sondern ebenso auch den elementare Bildungsbereich der Stadt in seine ausgewogene Darstellung ein. Für Dresden fehlt ein entsprechender Überblick. Hier ist die Forschung nach wie vor auf die Überblicke aus dem frühen 19. Jahrhundert angewiesen: GEHE, *Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten in Dresden*; VORWERK, *Geschichte und Verfassung des Dresdener Schulwesens*. Einen Teilaspekt behandelt SCHULZE, *Das Dresdner Volksschulwesen im 18. Jahrhundert*. Für Chemnitz ist zumindest das Elementarschulwesen erforscht: GORAM, *Die Geschichte des Chemnitzer Elementarschulwesens*.
- 49 PREUSS/THÜMER, *Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Freiberg*; SEELIGER, *Quellenbuch zur Geschichte des Lyzeums in Löbau*; GÄRTNER, *Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums zu Zittau*, Teile 1–2.
- 50 Ausnahmen bilden die maßgeblich von Robert Alt seit den 1950er Jahren initiierten Forschungen zur Armen- sowie Industrie- und Fabrikuschulpädagogik, in deren Mittelpunkt die Beschäftigung mit der Bildungsgeschichte der „werkstätigen“ Klassen stand. Vgl. LEHNERT, *Über Kinderarbeit und Fabrikschulen*; MENZEL, *Die Anfänge der Volksschule in Deutschland*; ALT/LEMM, *Zur Geschichte der Arbeiterziehung in Deutschland*, Teil 1.
- 51 Letzte zusammenhängende, wenngleich informationsarme Darstellungen zur mitteldeutschen Bildungsgeschichte finden sich in den Bänden der *HISTORISCHEN LANDESKUNDE MITTELDEUTSCHLANDS*, Bd. Thüringen, 143–162 (Annemarie Haase); Bd. Sachsen-Anhalt, 179–198 (Annemarie Haase); Bd. Sachsen, 135–151 (Rudolf Steude). Weiterhin die knappen Artikel in: *AUS DER GESCHICHTE BEDEUTENDER SCHULEN MITTELDEUTSCHLANDS*, Bd. 1: *Sächsische Gymnasien*.
- 52 MOELLER/PATZE/STACKMANN, *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*; GOEBEL, *Luther in der Schule*; WARTENBERG, *Werk und Rezeption Philipp Melanchthons in Universität und Schule*; PHILIPP MELANCHTHON UND DAS STÄDTISCHE SCHULWESEN.
- 53 Vgl. TIESLER, *Bildungspolitische Bestrebungen bei der Entwicklung des Elementarschulwesens im albertinischen Sachsen*. Die Perspektive auf das frühneuzeitliche Schulwesen ist stark ideologisch eingefärbt. So werden die in den Städten vorherrschenden Winkelschulen als „*Bildungseinrichtungen der unterdrückten Volksmassen, die den gesellschaftlichen Fort-*

Aufgrund dieser komplizierten und von zahlreichen Brüchen gekennzeichneten Forschungsgeschichte hat sich für den mitteldeutsch-sächsischen Raum, verglichen mit vielen Regionen der alten Bundesrepublik, ein erheblicher Forschungsrückstand eingestellt.⁵⁴ Für das 16. Jahrhundert konnte dieser am zügigsten wieder aufgeholt werden, nicht nur, weil die reformationsgeschichtliche Forschung hier das Interesse über die Jahrzehnte hinweg wachhielt, sondern auch, weil dieser Abschnitt der Bildungsgeschichte bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts intensiv erforscht worden war.⁵⁵ Regionalstudien hatten bereits damals beispielsweise die bemerkenswerte Verdichtung des Schulwesens zwischen der Schulordnung von 1580 und dem Ausbruch des Dreißigjährigen Krieges herausgearbeitet.⁵⁶ Als im Vergleich mit den städtischen Schulen gut erforscht können die drei sächsischen Fürstenschulen in Meißen, Grimma und Pforta gelten, wobei dies insbesondere für die Gründungsphase in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts gilt, während die Entwicklung der Schulen im 17. und 18. Jahrhunderts deutlich seltener thematisiert worden ist.⁵⁷ Neuere Arbeiten zur Geschichte der bedeutenden Gelehrtenschulen in den Städten der Oberlausitz beschäftigen sich mit wenigen Ausnahmen mit der Epoche der Reformation und Konfessionalisierung.⁵⁸

schrift bestimmten“, bezeichnet (8). Der Religionsunterricht habe vor allem „*der Aufrechterhaltung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse gedient*“ (18). Die Arbeit beschränkt sich im Wesentlichen auf normative Quellen, während die Schulwirklichkeit nur am Rande behandelt wird. Vgl. zudem mit einer ähnlichen Schwerpunktsetzung ARNHARDT/TIESLER, Einblicke in die Schulpolitik des sächsischen Kurfürstentums; ARNHARDT/TIESLER, Zur Methodik pädagogischer Regionalgeschichtsforschung. Zu diesem Konzept vgl. weiterhin ARNHARDT, Marginalien zu Tradition und Bestand in der sächsischen Schulgeschichte; ARNHARDT/FROTSCHER, Aus der Arbeit der Forschungsgemeinschaft sächsischer Bildungsgeschichte. Um die Initiierung einer pädagogischen Lokalgeschichtsschreibung in der DDR sind die von Mitarbeitern der Leipziger Pädagogischen Hochschule 1989 verfassten Beiträge zur Geschichte des Schulwesens der Stadt Leipzig zu verstehen.

- 54 Zum Forschungsstand zu Sachsen vgl. SCHMALE, Die Schule in Deutschland, 629.
- 55 Vgl. zuletzt den ausführlichen Überblick von BÜNZ, Die mitteldeutsche Bildungslandschaft, der einen ausgezeichneten Literaturüberblick gibt. Aus der älteren Forschung v. a. SCHWABE, Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens von seinen Anfängen bis zur Schulordnung von 1580; MÜLLER, Das kursächsische Schulwesen; LUDWIG, Die Entstehung der kursächsischen Schulordnung von 1580. Daran schloss beispielsweise die mit Einschränkungen zu gebrauchende Arbeit von UHLIG, Geschichte des sächsischen Schulwesens bis 1600, an. Aus jüngster Zeit vgl. SOBOTTA, Das Schulwesen der Pflege Coburg.
- 56 Vgl. besonders die Arbeit von PUCHTA, Das Schulwesen der Leipziger Landgemeinden; GOLDBERG, Das Landschulwesen auf den Zittauer Dörfern; DÄBRITZ, Zur Geschichte der ehemaligen Katecheten- und Kinderlehrerschulen; MÖCKEL, Die Entwicklung des Volksschulwesens.
- 57 Vgl. die neueren Arbeiten von ARNHARDT/REINERT, Die Fürsten- und Landesschulen Meißen, Schulforte und Grimma; FLÖTER/WARTENBERG, Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen. Der zuletzt genannte Band bietet einen umfassenden bibliographischen Überblick.
- 58 Vgl. BÄHLCKE, Das Görlitzer Gymnasium Augustum. Aus der älteren Forschungsliteratur sind vor allem zu nennen: NEEDON, Das Bautzener Gymnasium; GÄRTNER, Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums zu Zittau.

Dieses spezifische Ungleichgewicht lässt sich generell für die Erforschung der frühneuzeitlichen sächsischen Schulgeschichte feststellen. Besonders eklatant fallen die Wissenslücken für das 17. Jahrhundert aus, wie bereits die vergleichsweise geringe Zahl entsprechender Untersuchungen aus der älteren Schulhistoriographie zeigt.⁵⁹ Erst die 2005 vorgelegte theologische Dissertation von Anne-Kristin Kupke leistet einen generellen und wertvollen Beitrag zur Erforschung der Bildungsgeschichte dieses Jahrhunderts.⁶⁰ Erstmals wird darin die Masse der im Sächsischen Staatsarchiv vorhandenen Akten der letzten landesweiten Kirchen- und Schulvisitationen der Frühen Neuzeit umfassend verzeichnet und quantifiziert. Dieses Quellenrepertorium stellt einen unverzichtbaren Wegweiser durch die vorhandenen Visitationsprotokolle dar. Hinsichtlich der bildungsgeschichtlichen Bedeutung muss sich Kupke naturgemäß auf einige punktuelle Untersuchungen beschränken, zumal im Mittelpunkt ihrer Arbeit die Verwaltungsgeschichte der Visitationen steht. So gelingt es der Autorin beispielsweise, die in der älteren Literatur zu findende Behauptung von der vergleichsweise raschen Erholung des sächsischen Schulwesens nach dem Dreißigjährigen Krieg quantitativ zu untermauern.⁶¹

Für das 18. Jahrhundert fehlen neuere Untersuchungen über die Entwicklung des Schulwesens fast vollständig, obgleich sich die Aufklärungsforschung nach 1989 verstärkt den mitteldeutschen Territorien angenommen hat.⁶² Lediglich die Schulverhältnisse in einigen Kleinstädten sind zuletzt in den Blick genommen worden. Diese interessierten freilich nicht aus bildungsgeschichtlicher, sondern vorrangig aus stadtgeschichtlicher Perspektive.⁶³ Die jüngst erschienene Dissertation von Hans-Martin Moderow bietet eine quellengesättigte Verwaltungsgeschichte des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert.⁶⁴ Den Ausgangspunkt seiner Untersuchung bilden die Schulgesetzgebungen zu Beginn der 1830er Jahre, in deren Folge die vormodernen, heterogenen Schulverhältnisse in Sachsen institutionell vereinheitlicht und auf eine neue rechtliche Grundlage gestellt wurden. Die

59 Ausnahmen bilden mit einer Beschränkung auf Leipzig SACHSE, *Acta Nicolaitana et Thomana*; DOHMKE, *Die Nicolaischule zu Leipzig im 17. Jahrhundert*.

60 KUPKE, *Die Kirchen- und Schulvisitationen im 17. Jahrhundert*. Die Arbeit wird im Folgenden nach der Typoskriptfassung von 2005 zitiert (UBL 51 H-2006-1).

61 Vgl. RICHTER, *Geschichte der sächsischen Volksschule* sowie SCHMALE, *Die Schule in Deutschland*, 650.

62 Der Schwerpunkt lag hier freilich auf den Universitäten und gelehrten Gesellschaften. Vgl. MARTENS, *Leipzig. Aufklärung und Bürgerlichkeit*; DÖRING/NOWAK, *Gelehrte Gesellschaften im mitteldeutschen Raum*; DÖRING, *Die Geschichte der Deutschen Gesellschaft in Leipzig*; DERS., *Die Universität Leipzig im Zeitalter der Aufklärung. Kleinere Versuche – genannt seien MIETH, Die Leipziger Schulen Thomana und Nicolaitana*; ARNHARDT, *Die Kreuzschule zu Dresden im Wandel der Zeit – beschränken sich auf die Aufbereitung der älteren Schulhistoriographie*.

63 KELLER, *Kleinstädte in Kursachsen*; DIES., „...das wir ieder zeith eine feine lateinische schul gehabt haben“. Untersucht werden die Städte Aue, Frohburg, Schildau und Delitzsch.

64 MODEROW, *Volksschule*.

Bildungs- und Schulgeschichte des ausgehenden 18. Jahrhunderts kommt bei Moderow gleichsam als Vorgeschichte dieser tiefgreifenden Veränderungen in den Blick, so dass er für diesen Teil seines Untersuchungszeitraums auf neue Quellenstudien weitgehend verzichten muss und den bisherigen Kenntnisstand zusammenfasst.

Äußert sich die aktuelle Forschung zur schulgeschichtlichen Entwicklung des Kurfürstentums und Königreichs, geschieht dies überwiegend auf Grundlage der älteren Schulgeschichtsschreibung. Die Beharrungskraft der traditionellen Sichtweise ‚von oben‘ – aus dem Blickwinkel des Staates und seiner tatsächlichen oder vermeintlichen Reformkompetenz –, die für Brandenburg-Preußen durch die Arbeiten von Wolfgang Neugebauer und Jens Bruning nachdrücklich revidiert wurde, ist in Sachsen deshalb bis heute zu spüren. Dabei kommt es nicht selten zu vereinfachenden Beurteilungen: Das sächsische Schulwesen sei deshalb um 1800 rückständig geblieben, weil es hier keinen Wilhelm von Humboldt gegeben habe.⁶⁵ Ein „fester Markierungspunkt für den Beginn der Moderne“ könne für das Bildungswesen des Landes nicht festgemacht werden.⁶⁶ In erster Linie seien die „staatlichen“ Fürstenschulen Zentren der Erneuerung des Schulwesens im 18. Jahrhundert gewesen und hätten sowohl „auf andere Gelehrtschulen des Landes als auch auf die staatliche Ebene“ ausgestrahlt.⁶⁷ Brauchte das Land aber wirklich einen ‚sächsischen Humboldt‘? Sollten statt „fester Markierungspunkte“ nicht besser die Bedingungen der prozesshaften Transformation vormoderner Schulstrukturen in den Blick genommen werden? War das städtische Schulwesen im Vergleich mit den Fürstenschulen tatsächlich unbeweglicher? Dominierte in Sachsen nur das „Festhalten an den althergebrachten Zuständen“, weshalb die „pädagogischen Vorstellungen der Aufklärung [hier T.T.] nur sehr langsam aufgenommen und anscheinend nur an wenigen Schulen auch umgesetzt“ wurden?⁶⁸

Die beschriebenen Desiderate und die Unterrepräsentierung Kursachsens in der aktuellen bildungs- und schulgeschichtlichen Forschung stehen in einem deutlichen Gegensatz zu der immer wieder betonten kultur-, konfessions- und gesellschaftsgeschichtlichen Bedeutung dieser Region für die allgemeine deutsche Geschichte.⁶⁹ Es ist diesem mangelhaften Kenntnisstand zuzuschreiben, dass in einem für den aktuellen Stand der schulhistorischen Forschung in Deutschland durchaus repräsentativen Tagungsband, in dessen Mittelpunkt das Verhältnis von konfessionellen und säkularen Faktoren in der Bildungsgeschichte der Vormoderne steht, der mitteldeutsche Raum – abgesehen von dem in vielfacher Hinsicht als Sonderfall zu betrachtenden preußischen Halle – gar nicht vorkommt. Dass eine der beteiligten Autorinnen dennoch die These aufstellt, „am westlichen Rand“

65 GROSS, Wissenschaft und Bildung, 278–281.

66 MATZERATH, Kursachsen, 163.

67 FLÖTER, Das gelehrte Schulwesen, 100.

68 BRUNING, Das protestantische Gelehrtschulwesen, 305.

69 Vgl. hierzu den umfangreichen Forschungsüberblick von DÖRING, Die Universität Leipzig im Zeitalter der Aufklärung, der über den engeren Untersuchungsgegenstand Universität hinaus zahlreiche Forschungslücken für das 17. und 18. Jahrhundert thematisiert.

und im Südwesten des Alten Reiches sei „*die Zeit eines oft kaum unterscheidbaren Sich-Durchdringens von religiösen und säkularen Impulsen im Schulwesen früher zu Ende [gegangen] als in den östlichen Territorien*“, illustriert die bestehenden Forschungsdesiderate nochmals eindrücklich.⁷⁰

70 HELLEKAMPS, Säkularisierung vor der Aufklärung, 348, in: MUSOLFF/JACOBI/LE CAM, Säkularisierung vor der Aufklärung?

3. Vorgehensweise und Methode

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht das Verhältnis von lokaler Schulentwicklung und territorialer Politik in Kursachsen in der Frühen Neuzeit. In systematischer und epochenübergreifender Perspektive sind beide Themen bislang nicht zusammenhängend betrachtet worden. Der knappe Überblick zu den aktuellen Schwerpunkten und Desideraten der bildungs- und schulhistorischen Forschung hat überdies den besonderen Mangel an quellengestützten Untersuchungen sowohl zur landesherrlichen Schulpolitik in den großen und mittleren protestantischen Territorien des Alten Reiches als auch zur lokalen Schulwirklichkeit in den Städten und Dörfern gezeigt.

Die landesherrlich-territoriale und die lokale Ebene werden im Folgenden nicht getrennt, sondern in Verbindung miteinander untersucht. Dieser integrierte Ansatz wurde nicht nur aus Gründen einer möglichst anschaulichen Darstellung gewählt. Er reflektiert zugleich sowohl die enge Verflechtung von lokaler und territorialer Handlungsebene unter den Bedingungen der vormodernen Verwaltungspraxis als auch die in der Forschung häufig übersehene Interaktion zwischen den Schulträgern und Schulaufsichtsgremien vor Ort und den landesherrlichen Gremien bei der Ausgestaltung des territorialen Schulwesens. Die in zahlreichen Untersuchungen vorrangig eingenommene Perspektive ‚von oben‘, die in der Regel mit der Konzentration auf normative Quellen und das obrigkeitliche Verwaltungshandeln einhergeht, wird im Folgenden komplementär ergänzt um den Blickwinkel ‚von unten‘, ausgehend von den realen Schulverhältnissen in ausgewählten Städten des Landes. Die Folgen dieser Schwerpunktsetzung für die Auswahl der bearbeiteten Quellen und das methodische Instrumentarium werden nachfolgend genauer zu thematisieren sein.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich aus praktischen und methodischen Gründen auf die Entwicklung des städtischen Schulwesens.¹ Neben den arbeitsökonomischen Überlegungen, die eine zusammenhängende Betrachtung des Dorf- und des Stadtschulwesens in einem großen und heterogenen Territorium wie Kursachsen als nicht leistbar erwiesen, spielt vor allem die unterschiedlich dichte Quellenüberlieferung eine wichtige Rolle. Während vor allem auf der Ebene der Stadtarchive häufig eine Fülle kaum ausgewerteten Materials zur Entwicklung des Schulwesens vorhanden ist, fehlen entsprechende Bestände für die Dorfschulen oder stellen sich als deutlich weniger aussagekräftig heraus. Eine Ursache liegt zweifellos in der insgesamt problematischen Überlieferungssituation für die mittlere Verwaltungsebene (Ämter, Superintendenten, Konsistorien), denen die Wahrnehmung der Schulaufsicht oblag.² Aus methodischer und thematischer Per-

1 Die drei sächsischen Fürstenschulen in Meißen, Grimma und Pforta sind deshalb als eigenständige Institutionen nicht Gegenstand der Untersuchung.

2 Einen knappen Überblick zur mittleren Verwaltungsebene in Sachsen gibt KLEIN, Kursachsen, 827f. Zur Kirchenverwaltung HAAN, Die Episkopal-, Consistorial- und Diöcesan-Verfassung; GÖBEL, Ursprung, Geschichte und Verfassung der Consistorien.

spektive ist die Konzentration auf die Städte insofern gerechtfertigt, weil dadurch das gesamte Spektrum schulischer Bildung – von den Gelehrtenschulen bis zu den privat-gewerblichen Winkelschulen – in den Blick genommen werden kann. Zudem ist bereits darauf hingewiesen worden, dass der Schwerpunkt der bildungsgeschichtlichen Forschung zuletzt eindeutig auf dem ländlichen Schulwesen lag, während neben dem städtischen Elementarschulwesen vor allem auch die vielfältigen privat-gewerblich organisierten Bildungs- und Schulangebote, die gerade die Städte auszeichneten, kaum berücksichtigt wurden. Zusätzlich ist die Bedeutung der Städte als Zentren pädagogischer und schulorganisatorischer Innovationen hervorzuheben, die im Verlauf der vorliegenden Untersuchung an mehreren Stellen herausgearbeitet wird. Besondere Beachtung verdienen dabei die Zustände in den Klein- und Kleinstädten, die neben den städtischen Zentren wie Dresden und Leipzig als eigenständige „Städtelandschaft“ prägend für das ökonomische, soziale und kulturelle Profil Sachsens zwischen dem Ende des Dreißigjährigen Krieges und der beginnenden Industrialisierung waren und deshalb in die Untersuchung anhand verschiedener Fallbeispiele ebenso einbezogen werden.³

Im Unterschied zu einer ganzen Reihe von Untersuchungen, deren Schwerpunkt auf dem 18. Jahrhundert bzw. – noch stärker eingegrenzt – auf der vielerorts zu beobachtenden Transformation schulischer Strukturen während der sogenannten ‚Sattelzeit‘ (ca. 1770–1830) liegt, ist die vorliegende Arbeit epochenübergreifend angelegt. Ausgehend von der Verdichtung der schulischen Strukturen im Reformationsjahrhundert über die Kirchen- und Schulvisitationen nach dem Dreißigjährigen Krieg und die landesherrlichen Rechtssetzungen sowie lokalen Verbesserungsbemühungen um 1700 wird ein zeitlicher Bogen zu den Reformen nach dem Siebenjährigen Krieg gespannt. Die Studie setzt deshalb um 1600 ein, weil zu Beginn des 17. Jahrhunderts der Aufbau des reformatorischen Kirchen- und Schulregiments in Kursachsen sowohl institutionell als auch normativ zu einem Abschluss gekommen war.⁴ Zeitgleich lässt sich überdies eine gewisse Stagnation der durch die Reformation ausgelösten quantitativen Expansion des Schulwesens – vor allem in den Städten – feststellen. Die Untersuchung endet in den Jahren nach 1815, als die katastrophalen Folgen der Befreiungskriege und die Teilung Sachsens auf dem Wiener Kongress die seit 1800 nachweisbare rege landesherrliche Schulgesetzgebung beendeten und die in zahlreichen sächsischen Städten seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert betriebene Erneuerung des lokalen Schulwesens zu einem Abschluss kam.

3 Zur Bedeutung der sächsischen Kleinstädte vgl. die Untersuchung von KELLER, Kleinstädte in Kursachsen, die das spezifische Profil dieser „Städtelandschaft“ erstmals umfassend analysiert. Die Autorin betont dabei auch die kulturelle und schulische Zentrumsfunktion der Kleinstädte, auf die im Verlauf der Untersuchung noch genauer eingegangen wird. Außerdem den knappen Überblick bei BLASCHKE, Grundzüge der sächsischen Stadtgeschichte im 17. und 18. Jahrhundert.

4 Hierzu jetzt zusammenfassend LUDWIG, Philippismus und orthodoxes Luthertum, 429–446.

Der Weg zu den Gesetzgebungen der 1830er Jahre, die das sächsische Bildungswesen von den Universitäten bis zu den Elementarschulen auf eine neue Grundlage stellten, ist erst jüngst eingehend untersucht worden und wird deshalb im Schlusskapitel nur im Rahmen eines Ausblicks behandelt.⁵

In epochenübergreifender Perspektive verfolgt die vorliegende Arbeit, wie bereits erwähnt, zwei miteinander verflochtene Leitfragen. Erstens ist im Anschluss vor allem an die Referenzstudie von Wolfgang Neugebauer nach den Handlungsmotiven, Einflussmöglichkeiten und -grenzen des landesherrlichen bzw. – seit dem 18. Jahrhundert – mehr und mehr staatlichen Schulregiments sowohl auf die normative Verfassung des Bildungswesens im Land als auch auf die konkreten sozialen Bedingungen des Schulwesens in den Städten zu fragen.⁶ Im Verlauf der Untersuchung werden deshalb fünf zeitliche Schnitte gesetzt, an denen dieser ersten Leitfrage konkret nachgegangen wird: 1. Die Herausbildung des landesherrlichen Kirchen- und Schulregiments bis zum Vorabend des Dreißigjährigen Krieges (Kap. I.1). 2. Der Wiederaufbau des Schulwesens nach dem Dreißigjährigen Krieg und die Generalvisitation von 1670 bis 1675 (Kap. I.2 und I.3). 3. Die Genese schulgesetzlicher Normierungsmaßnahmen um 1700 (Kap. II.1). 4. Der Wiederaufbau des Schulwesens nach dem Siebenjährigen Krieg und die Erarbeitung der Schulordnungen von 1773 (Kap. II.2). 5. Die politische Debatte um eine Revision der schulgesetzlichen Verfassung des Landes um 1800 (Kap. V.1). Die Untersuchung wird sich dabei nicht auf die Wiedergabe normativer Quellen – seien es Schulordnungen, Katechismusinstruktionen, Reskripte oder Generale des Oberkonsistoriums – beschränken, sondern konkret der Frage nachgehen, wer die Ziele des landesherrlichen Handelns oder Nicht-Handelns bestimmte, woher die Anregungen für die erwähnten Normentexte kamen und welche Wirkungen diese in der Schulwirklichkeit entfalteten. Die bildungsgeschichtliche Entwicklung Sachsens im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert wird zudem nicht isoliert betrachtet, sondern im Rahmen des Schlusskapitels VI vergleichend eingeordnet.

5 Vgl. MODEROW, Volksschule, 89–150.

6 Der Referenzcharakter der Arbeit von NEUGEBAUER, Absolutismus und Schulwirklichkeit, muss allerdings teilweise eingeschränkt werden. Die vom Autor gebrauchte Deutung des landesherrlichen Schulregiments bzw. der staatlichen Schulpolitik Brandenburg-Preußens als Teil einer absolutistischen Herrschaftsstrategie wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung für die sächsischen Verhältnisse nicht vorgenommen. Dies ist nicht zuletzt der seit dem Erscheinen der Untersuchung 1985 zu verzeichnenden Debatte um die Brauchbarkeit des Absolutismus-Theorems zuzuschreiben. Zu dessen Relativierung haben Neugebauers Forschungen, in denen das Schulwesen als ein Musterbeispiel für das „Nichtabsolutistische im Absolutismus“ dargestellt wird, wesentlich beigetragen. Zu diesem methodischen und begrifflichen Problemfeld vgl. auch BRUNING, Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis, 21f.; DUCHHARDT, Barock und Aufklärung, 186. Bereits die Untersuchung von BLETTERMANN, Die Universitätspolitik Augusts des Starken, zeigt, dass kaum von einem Absolutismus im Bildungswesen in Sachsen gesprochen werden kann, da etwa die Universitäten nicht zu den „gesellschaftlichen Bereichen“ gehörten, in denen eine „absolutistische Staatskonzeption“ durchsetzbar war, ebd., 124.

Mit dem langjährigen Vizepräsidenten des Dresdner Oberkonsistoriums Peter von Hohenthal wird einer der zentralen Gestalter des sächsischen Kirchen- und Schulwesens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in den Mittelpunkt eines eigenen Abschnitts gestellt (Kap. II.4). Dabei geht es nicht nur darum, die Biographie des Freiherrn und späteren Grafen darzustellen. Durch die umfassende Auswertung des vorhandenen Nachlassmaterials, verschiedener Korrespondenzen und vor allem der umfangreichen Publizistik Hohenthals soll der geistige und soziale Hintergrund für dessen Agieren in der Dresdner Verwaltung erstmals umfassend beleuchtet werden. Die vorliegende Untersuchung leistet damit einen Beitrag zur Geschichte der Aufklärung und der pädagogischen Publizistik in Sachsen und versucht deutlich zu machen, von welchen äußeren Einflüssen und Vorbildern die Entwicklung der Dresdner Schulpolitik geprägt wurde.

Neben dem landesherrlichen Schulregiment liegt das zweite Hauptinteresse der Studie auf den konkreten Strukturbedingungen schulischer Bildungsvermittlung in den Städten und deren Wandel im Verlauf der Frühen Neuzeit. Die Basis dieses Teils der Untersuchung bilden zunächst die nach dem Dreißigjährigen Krieg in mehreren Etappen durchgeführten Kirchen- und Schulvisitationen, die allerdings nach 1675 keine Fortsetzung fanden. Eine exemplarische Auswertung der in reicher Zahl erhaltenen Visitationsprotokolle soll zunächst die Abhängigkeit des lokalen Schulwesens vom sozialen, gewerblichen und kulturellen Differenzierungsgrad der Städte illustrieren (Kap. I.3). In einem eigenständigen Hauptkapitel (Kap. III) werden mit einem zeitlichen Schwerpunkt um 1700 sodann die lokalen Schulstrukturen umfassend untersucht. Anhand verschiedener groß- und kleinstädtischer Fallbeispiele gilt es, das Spektrum öffentlicher und privater Kinderunterweisung in der vormodernen Stadtgesellschaft vorzustellen und nach der Bedeutung der lokalen Schulpatrone und der geistlichen Schulaufsicht zu fragen. Die konsequente Einbeziehung der privaten Unterrichts- und Schulformen in Gestalt des Hausunterrichts oder der vielfältig in den Quellen erscheinenden Schreib-, Privat- oder Winkelschulen trägt dem Umstand Rechnung, dass diese vielerorts die Mehrheit der Kinder erfassten (Kap. III.1.1 und III.1.2). Deshalb wäre es verfehlt, die öffentlichen Schulen zum alleinigen „Richtpunkt der Betrachtung“ zu machen.⁷

So überrascht es nicht, dass der für die vorliegende Untersuchung Titel gebende Begriff „Freyheit“ zahlreichen Quellenfunden entnommen ist, in denen der große Stellenwert und die soziale Bedeutung privat organisierter Bildung und Erziehung in der vormodernen Ständegesellschaft deutlich wird. Mit der „Freyheit“ der Eltern und ihrer Kinder argumentierten die Betroffenen während des gesamten 18. Jahrhunderts, sowohl um die Vorzüge dieser Schulformen herauszustellen als auch um sich Verbots- bzw. Regulierungsstrategien der Obrigkeit zu widersetzen.⁸ Für diese in der bildungsgeschichtlichen Forschung bis heute

7 NEUGEBAUER, Absolutismus und Schulwirklichkeit, 601f.

8 Hierzu ausführlich mit Literaturhinweisen Kap. III.1.3 und IV. Die Arbeit orientiert sich dabei am zeitgenössischen Verständnis des Begriffs in der Mitte des 18. Jahrhunderts. „Freyheit“ bezeichnete dabei – als Gegenstück zu „Nothwendigkeit“ – den Zustand, in dem

weitgehend vernachlässigten privaten und gewerblichen Konkurrenzangebote kann im Verlauf der Untersuchung eine Fülle neuen Materials präsentiert werden (Kap. III.1.3). Vor allem die privat-gewerblichen Winkelschulmeister erhalten die Aufmerksamkeit, die ihnen aufgrund ihrer beherrschenden Stellung in der Schulwirklichkeit – nicht nur der sächsischen Städte – in der Frühen Neuzeit gebührt. Im Unterschied zu zahlreichen, auch aktuellen bildungsgeschichtlichen Untersuchungen, in denen die Bedeutung dieser Schulform zwar erkannt wird, aber aufgrund fehlender Quellen über diese privaten Schulmeister kaum Aussagen getroffen werden können, liefert die vorliegende Arbeit erstmals detaillierte Einblicke in die soziale Stellung, in die innere Funktionsweise und in den Unterrichtsalltag dieser Schulen. Dass dies innerhalb eines eigenständigen Kapitels (IV) geschehen kann, ist neu erschlossenen Quellen – vor allem aus dem Stadtarchiv Leipzig – zu verdanken, die deshalb zur Grundlage einer Mikrostudie gemacht wurden.

Die vorliegende Untersuchung wird zeigen, dass die schulischen Verhältnisse in den sächsischen Städten im Verlauf des 18. Jahrhunderts vielerorts großen Veränderungen und Erneuerungsmaßnahmen unterworfen waren, die durch die lokalen städtischen und geistlichen Obrigkeiten angestoßen wurden und für deren Erfolg es keiner Initiativen der Landesobrigkeit bedurfte. Dies wird zunächst an Beispielen aus der Zeit um 1700 – also deutlich vor dem Einsetzen des aufgeklärten Bildungsdiskurses – illustriert (Kap. III.3), bevor am Ende der Untersuchung nach Möglichkeiten und Grenzen bei der Umsetzung pädagogischer Reformen in kursächsischen Städten im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts gefragt wird (Kap. V.2 und V.3).

Im Gegensatz zur älteren wie jüngeren sächsischen Schulhistoriographie wird diese Arbeit nicht nur die sächsischen Kerngebiete, die in der Kurlinie der albertinischen Wettiner erblich waren – die sogenannten Erblände – sondern auch diejenigen Gebiete einbeziehen, die als herrschaftsrechtlich eigenständige Gebilde lehnsrechtlich mit Kursachsen verbunden waren, ohne staatsrechtlich zum Territorium zu gehören.⁹ Neben den im 16. Jahrhundert säkularisierten geistlichen Stiften Merseburg, Meißen und Naumburg-Zeitz trifft dies insbesondere für die 1635 an die Wettiner gefallen Markgräfler Ober- und Niederlausitz zu. Aus arbeitsökonomischen Gründen beschränkt sich diese Untersuchung auf die Verhältnisse in der Oberlausitz, aus deren besonderer politischer und geistlicher Verfassung sich für die dortigen Städte umfangreiche Sonderrechte ableiteten (Kap. I.5). Deren Bedeutung für die spezifische Ausprägung des Kirchen- und Schulwesens in den Sechsstädten Bautzen, Görlitz, Zittau, Kamenz, Löbau und Lauban ist nicht nur in der allgemeinen bildungsgeschichtlichen Forschung, son-

„man zu einer Sache durch ein anderes Principium nicht determiniret ist, sondern nach eigenem Gefallen was vornehmen kann“ bzw. „durch kein äusserliches Mittel genöthiget wird, dieses oder jenes zu thun“. ZEDLER, Großes Vollständiges Universalexikon aller Wissenschaften und Künste, Bd. 9 (1735), Art. Freyheit, Sp. 1870–1871.

9 Zum Terminus ‚Erblände‘ sowie zur staatsrechtlichen Zusammensetzung des Landes vgl. KLEIN, Kursachsen, 808f.

dem selbst in der engeren landesgeschichtlichen Literatur weitgehend unbekannt und wird im Verlauf dieser Arbeit erstmals ausführlich thematisiert. Dies geschieht nicht zuletzt mit dem Ziel, die besondere Entwicklung des Schulwesens in den oberlausitzischen Sechsstädten mit den Verhältnissen in den erbländischen Städten zu vergleichen (Kap. III und V.3).

*

Das breite zeitliche und thematische Profil der vorliegenden Arbeit erfordert ein differenziertes methodisches Instrumentarium. Das Handeln der mit der Beaufsichtigung des Schulwesens beschäftigten Akteure ausgehend von der Stadt (Rat, Pfarrer) über die mittlere Verwaltungsebene (Superintendent, Amtmann, Konsistorium) bis hin zu den kurfürstlichen Räten in Dresden, die kooperativ, aber bisweilen auch in Konfrontation zueinander die Gesamtaufsicht ausübten (Oberkonsistorium, Geheimer Rat, Geheimes Konsilium) bzw. externe Einflussmöglichkeiten besaßen (Landstände) muss vor allem unter verfassungs- und verwaltungsgeschichtlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Hinzu kommen aber auch konfessionshistorische Fragestellungen, wenn es beispielsweise um die Erneuerung der Katechismusunterweisung in Kursachsen um 1700 geht.

Die Schulwirklichkeit vor Ort kann hingegen mit diesen methodischen Ansätzen nur unzureichend erfasst werden. Die Vielzahl und die Heterogenität der vorhandenen Quellen – Visitationsprotokolle, seriell vorhandene Inspektionsberichte von Geistlichen über städtische Winkelschulen bis hin zu Suppliken, Vernehmungen und Berichten – kann nur mit jeweils spezifischen Methoden adäquat bearbeitet werden. Sozial- und kulturgeschichtliche Ansätze verschaffen Einblick in die Stellung der öffentlichen und privaten Lehrer in der städtischen Gesellschaft oder in die Herkunft von Lehrern und Schülern. Alltags- und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen spielen bei der Untersuchung des Schulalltags und des Verhältnisses von Eltern und Lehrern beispielsweise in den gewerblich geführten Winkelschulen eine besondere Rolle. Schließlich werden auch personen- und ideengeschichtliche Ansätze angewandt, wenn es darum geht, die besondere Bedeutung des bereits erwähnten Peter von Hohenthal für die Entwicklung der landesherrlichen Schulgesetzgebung und die Bildungsgeschichte Sachsens insgesamt herauszuarbeiten.

4. Quellenlage

Es kann nicht das Ziel der vorliegenden Arbeit sein, gleichsam eine ‚Totalgeschichte‘ des städtischen Schulwesens in Sachsen in der Frühen Neuzeit vorzulegen. Dementsprechend wurde die Auswahl der Quellen sowohl regional als auch systematisch auf die Bedürfnisse der angestrebten Problemstudie zum Verhältnis von lokaler Schulentwicklung und territorialer Politik zugeschnitten.¹

Die staatliche Quellenüberlieferung zur Entwicklung des landesherrlichen Schulregiments vom 17. bis Anfang des 19. Jahrhunderts ist zu großen Teilen vollständig, wenn auch aufgrund veralteter Findmittel nur sehr unzureichend inhaltlich erschlossen in den Beständen Oberkonsistorium, Geheimer Rat, Geheimes Konsilium und Ministerium für Volksbildung im Sächsischen Hauptstaatsarchiv Dresden vorhanden. Hervorzuheben sind insbesondere die Akten der Generalvisitation von 1670 bis 1675, die Bestände der Sekundogenituren sowie die Quellenüberlieferung zu den Schulordnungen von 1773 und zu den Schulverordnungen nach 1800.

Komplizierter und lückenhafter ist hingegen die Überlieferungssituation auf der Ebene der Mittelbehörden. So ist der Aktenbestand des Konsistoriums Leipzig bereits nach der Auflösung der Behörde im 19. Jahrhundert dezimiert und teilweise auf andere Verwaltungsstrukturen, die die Aufgaben des Konsistoriums übernahmen, verteilt worden. Ähnliches lässt sich auch für eine Vielzahl von Ephoralarchiven feststellen, also für die Aktenüberlieferung der Superintendenten. Während die entsprechende Überlieferung in Dresden 1945 untergegangen ist, hat sich im Ephoralarchiv Leipzig ein wertvoller Bestand in kirchlicher Trägerschaft erhalten. Kleinere Teilbestände sind auch im Sächsischen Staatsarchiv Chemnitz greifbar. Auf die flächendeckende Einbeziehung aller noch heute in kirchlicher Trägerschaft befindlichen Ephoralbestände aus weiteren sächsischen Städten wird verzichtet, da die dortige Quellenüberlieferung häufig erst im 19. Jahrhundert einsetzt und die Benutzungsbedingungen überaus schwierig sind.

Im Staatsfilialarchiv in Bautzen konnte die Quellenüberlieferung des für das Kirchen- und Schulwesen der Oberlausitz zuständigen Oberamts ebenso eingesehen werden wie die Akten der Landstände. Im Sächsischen Staatsarchiv Leipzig wurden schließlich die das Stadtschulwesen betreffenden Akten aus der Überlieferung der Ämter Borna, Grimma, Pegau, Rochlitz und Wurzen eingesehen.

Diese vielfältige staatliche und kirchliche Quellenüberlieferung wurde kombiniert mit einem reichen Aktenfundus aus insgesamt zwölf Stadtarchiven, die sich teils in kommunaler Trägerschaft befinden oder als Teilbestände im Staatsarchiv Leipzig benutzt werden konnten. Der Umfang der jeweiligen Aktenüberlieferung fällt freilich recht unterschiedlich aus. Reichhaltiges Material liegt vor allem für die Großstädte Dresden und Leipzig, für die oberlausitzischen Städte

¹ Auf eine detaillierte Nennung der verwendeten Archivbestände wird hier verzichtet. Vgl. hierzu das Quellen- und Literaturverzeichnis im Anhang.

sowie für Delitzsch und Wurzen vor. Hier kann die Entwicklung des Schulwesens kontinuierlich vom 17. bis zum frühen 19. Jahrhunderts verfolgt werden, wobei die Überlieferungsdichte im Verlauf des 18. Jahrhunderts ansteigt. Besonders wichtige Quellenfunde waren beispielsweise Verwaltungsakten und Inspektionsberichte zu den im frühen 18. Jahrhundert unter maßgeblicher Verantwortung des Superintendenten Valentin Ernst Löscher in Dresden gegründeten Armenschulen im Stadtarchiv Dresden, das erst seit kurzem zugängliche Archiv der Leipziger Nikolaischule sowie die umfangreichen Akten über die Winkelschulen im Stadtarchiv Leipzig. Hingegen sind für viele der behandelten Kleinstädte aufgrund einer geringeren Aktenproduktion bzw. zahlreicher Verluste oft nur Momentaufnahmen möglich, die freilich durch den Vergleich mit den Befunden in anderen Kommunen sowie in Rückbindung an die Visitationsakten des ausgehenden 17. Jahrhunderts an Aussagekraft gewinnen und häufig wertvolle Informationen bieten.

Die staatlichen, kirchlichen und kommunalen Quellenüberlieferungen werden ergänzt durch eine Reihe von Handschriftenbeständen aus Archiven und Bibliotheken. Hinzuweisen ist besonders auf das umfangreiche Material, das für die biographische Teilstudie über den langjährigen Oberkonsistorialvizepräsidenten Peter von Hohenthal zusammengetragen wurde. Darunter befinden sich Nachlassbestände und Korrespondenzen im Archiv der Herrnhuter Brüderunität, im Archiv der Franckeschen Stiftungen in Halle sowie in den Landes-, Staats- und Universitätsbibliotheken in Berlin, Dresden und Stuttgart.

Hinsichtlich der gedruckten Quellen sind an erster Stelle die verschiedenen Bände des Codex Augusteus zu nennen, die alle landesherrlichen Verordnungen in Kirchen- und Schulangelegenheiten seit der Schulordnung von 1580 verzeichnen. Neben den bereits im Forschungsüberblick genannten Quellenbüchern zur Geschichte der sächsischen Gymnasien und den „Quellenschriften“ zur Entwicklung des Elementarschulwesens von Simon ist abschließend auf die zahlreichen Schulprogramme bzw. gedruckten Lektionsverzeichnisse der städtischen Lateinschulen hinzuweisen, die nicht selten wertvolle Informationen über Unterrichtsgeschehen und über die Ziele der Lehrer beinhalten.

Kapitel I

Das kursächsische Schulwesen zwischen reformatorischer Strukturerneuerung und dem Wiederaufbau nach dem Dreißigjährigen Krieg.

Zum Zusammenhang von Territorium, Regionalität und lokaler Verankerung in der frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte

1. Strukturprägung im Reformationsjahrhundert bis zur Kirchen- und Schulordnung von 1580

Die Bedeutung der Reformation für die Herausbildung des vormodernen Bildungs- und Schulwesens stellt in der deutschsprachigen, insbesondere in der protestantischen Forschung eine seit der Schulhistoriographie des 19. Jahrhunderts unübersehbar oft wiederholte These dar.¹ Allerdings wurde das über Jahrzehnte dominierende Bild von der angeblichen ‚Neubegründung‘ des Schulwesens im Zeichen der reformatorischen Erneuerung der Kirche zuletzt in Frage gestellt und weitgehend revidiert.² Neuere Forschungen betonen stattdessen die Verbindungen, die trotz der Auflösung der eng mit dem Bildungswesen verflochtenen vor-reformatorischen geistlichen Institutionen zwischen den im Spätmittelalter ge-

1 Diese Perspektive bestimmte bereits maßgeblich die Selbstsicht der protestantischen Schulhistoriographen der Frühen Neuzeit beispielsweise in Sachsen. Dies zeigt exemplarisch das zweiteilige Werk von Christian GERBER, *Die unerkannten Wohlthaten Gottes in dem Chur-Fürstenthum Sachsen, und desselben vornehmsten Städten, darinnen zugleich der Schul- und Kirchen-Staat enthalten* (Dresden/Leipzig 1717), der überdies die bemerkenswerte Schuldichte Kursachsens zu Beginn des 18. Jahrhunderts herausstellt. Zur Beurteilung der Reformationszeit in der bildungshistorischen Forschung vgl. vor allem PAULSEN, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Bd. 1, sowie die Überblicke bei HAMMERSTEIN, *Bildung und Wissenschaft*, 30–33; HAMMERSTEIN, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 1; EHRENPREIS/LOTZ-HEUMANN, *Reformation und konfessionelles Zeitalter*, 47–52; EHRENPREIS, *Erziehungs- und Schulwesen*, 28–31; DERS., *Kulturwirkung konfessioneller Erziehungsmodelle*, 240–251. Historiographiegeschichtliche Traditionen zu dieser These untersucht KARANT-NUNN, *Trends in the Historiography*, 788–798.

2 Vgl. NEUGEBAUER, *Staatsverfassung und Bildungsverfassung*, 95–97; KARANT-NUNN, *The Reality of Early Lutheran Education*, 128–146; GAWTHROP/STRAUSS, *Protestantism and Literacy*, 31–55; WITTE, *The Civic Seminary*, 173–223, PARKER, *Success and Failure*, 43–82, hier 54f.

schaffenen schulischen Strukturen und der Formulierung neuer institutioneller und bildungskultureller Standards durch die Reformatoren bestanden haben.³

Das spätmittelalterliche städtische Bildungswesen, das zunächst überwiegend durch die mit Dom- und Kollegiatstiften verbundenen Schulen geprägt wurde, hat im mitteldeutschen Raum schon seit dem 14. Jahrhundert sowohl eine institutionelle als auch eine quantitative Verbreiterung erfahren.⁴ Am Ende des Mittelalters sind in mindestens 35 Städten (bezogen auf das Gebiet des heutigen Sachsens) lateinische Schulen nachweisbar.⁵ Der Charakter der vielerorts gegründeten Schulen als Pfarr- oder Stadtschulen macht auf die zunehmende Bedeutung der Magistrate bei der Gestaltung des städtischen Bildungswesens aufmerksam.⁶ Die Verbindung des höheren lateinischen Schulwesens mit den geistlichen Institutionen vor Ort blieb aber strukturprägend. Gleichzeitig nahm allerdings der Anteil der in weltliche Berufe strebenden Schüler aufgrund der wachsenden Bedeutung der Schriftlichkeit in den Städten deutlich zu.

In der veränderten und insgesamt steigenden Bildungsnachfrage ist der maßgebliche Grund zu sehen sowohl für die Vermehrung der lateinischen Schulen, aber auch für die Genese erster Bildungseinrichtungen, die sich der muttersprachlichen Unterweisung im Lesen und Schreiben, aber je nach Nachfrage auch der Vermittlung von Rechenfertigkeiten widmeten. Die Ansiedlung von Schul- oder Rechenmeistern, die nicht selten andere Ämter wie das des Stadtschreibers versahen, geschah nach allem, was trotz der dürftigen Quellensituation gesagt werden kann, selten aufgrund eines direkten obrigkeitlichen Impulses.⁷ Die Bezeichnung „deutsche Schulen“ imaginiert insofern ein Maß an institutioneller Kohärenz, den diese mit der Person des Schulmeisters existentiell verbundenen Unterweisungsorte nicht besaßen.⁸ Der Charakter des muttersprachlichen Schullehrens galt vielerorts als ein in der sozialen Ordnung der alteuropäischen Städte eher privatrechtlich zu charakterisierendes Gewerbe.⁹ Deutsche Schulen unter städti-

3 Vgl. WRIEDT, Schulen und bürgerliches Bildungswesen, 152–172; ENDRES, Schulwesen in Franken im ausgehenden Mittelalter, 173–214; DERS., Die Bedeutung des lateinischen und deutschen Schulwesens, 144–165.

4 Für Sachsen ausführlich BÜNZ, Die mitteldeutsche Bildungslandschaft, 39–71. Zur generellen Entwicklung KINTZINGER, Stadt und Schule im hoch- und spätmittelalterlichen Reich, 15–42.

5 BLASCHKE, Geschichte Sachsens, 346; BÜNZ, Die mitteldeutsche Bildungslandschaft, 49.

6 Rudolf Endres spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Kommunalisierung der Schule*“ bereits in vorreformatorischer Zeit. ENDRES, Schulwesen in Franken zur Zeit der Reformation, 15. Für Sachsen SCHWABE, Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens, 1–27.

7 Vgl. JAKOB, Schulen in Franken, 338–342.

8 Zu Typologie und Funktionen des spätmittelalterlichen Bildungswesens vgl. KINTZINGER, Scholaster und Schulmeister, 349–374; außerdem NEUGEBAUER, Niedere Schulen, 215f., der auf die „*nicht unproblematische Begriffsscheidung von öffentlicher und nichtöffentlicher Qualität*“ der Schulen und des Unterrichts hinweist.

9 Vgl. NEUGEBAUER, Staatsverfassung und Bildungsverfassung, 96; ENDRES, Das Schulwesen in Franken im ausgehenden Mittelalter, 173–214. Schwerpunkt dieses Beitrages bilden die bekannten Nürnberger Schreib- und Rechenschulen, hierzu auch DERS., Nürnberger Bildungswesen, 109–128; KAEMMEL, Geschichte des Deutschen Schulwesens, 94f.; WRIEDT,

schem Patronat waren vor der Reformation selten. Auf dem Lande bildeten sie, urteilt man auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes, in den sächsisch-thüringischen Territorien eher eine Ausnahme.¹⁰

Der im Zusammenhang mit der reformatorischen Umgestaltung des Bildungswesens vielzitierte Appell Martin Luthers in seiner berühmten Schrift an die politische Führungsschicht der deutschen Städte, diese mögen Schulen gründen und dem Bildungswesen ihre Förderung angedeihen lassen, formulierte mit Blick auf die soeben geschilderten Ausgangsbedingungen zunächst nichts genuin Neues.¹¹ Luther plädierte nachdrücklich für die Fortsetzung der seit dem späten Mittelalter vielerorts zu beobachtenden städtischen Schulgründungen, aber verband diese Forderung mit der Postulierung eines gewandelten konfessionellen Bildungs- und Erziehungsideals. Es war vor allem Philipp Melanchthon, der mit der Verbindung von Humanismus und Reformation überaus erfolgreich sowohl die Erneuerung der gelehrten Studien an den Universitäten als auch die praxistaugliche Formulierung und Ausgestaltung des Idealtyps der „christlichen Schule“ betrieb.¹² Parallel zu dem für das frühneuzeitliche Fürsorgewesen so prägenden Wandel des Almosengebens zu einer christlichen Pflicht wurde auch das Lernen zu einem gottgefälligen Werk erklärt und damit der Schule eine dezidiert religiös-konfessionelle Bildungs- und Erziehungsaufgabe zugesprochen.¹³ Institutionell, finanziell und personell blieben Schule und Kirche auch nach der Reformation eng verbunden.¹⁴ Als Orte des Lernens dienten sie beide. Zwischen Kirche und Schule bestanden enge Überschneidungen und Austauschbeziehungen, wie insbesondere die bislang nur in Ansätzen erforschte Entwicklung der Katechismusunterweisung zeigt.

Die Dominanz konfessionellen Lernstoffes – insbesondere im Unterricht der niederen deutschen Schulen – blieb bis ins 18. Jahrhundert ein prägendes Kontinuum gerade auf dem Lande. So hielt die Kursächsische Kirchenordnung von 1580 fest, dass die Kinder in den Dörfern „fürnehmlich aber in dem Gebet und Catechismo, und darneben im Schreiben und Lesen“ unterwiesen werden sollten.¹⁵ Diese Verbindung von Glaubensunterweisung mit Alphabetisierung stieß zwar auf Widerstände, blieb aber in der Gesamtschau gleichwohl strukturbestim-

Schulen und bürgerliches Bildungswesen, 166f.; MAY, Schulen und Unterricht der Schreib- und Rechenmeister, 291–296.

10 Die Befunde sind hier naturgemäß regional und lokal sehr unterschiedlich. Vgl. abwägend NEUGEBAUER, *Niedere Schulen*, 215.

11 „An die Ratherren aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, WA 15 (9), 27–53.

12 Vgl. BEYER/WARTENBERG, *Humanismus und Wittenberger Reformation*; BAUMGART, *Humanistische Bildungsreform*, 31–60; SCHEIBLE, *Melanchthon und die Reformation*.

13 Hierzu umfassend die Studie von KREIKER, *Armut*.

14 Vgl. KÖPF, *Der Anspruch der Kirche auf die Schule*, 491–503. Exemplarisch: KONERSMANN, *Die Hornbacher Landesschule*, 119–136; BRÜDERMANN, *Religiöser Elementarunterricht*, 309–324.

15 VORMBAUM, *Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts*, 233.

mend.¹⁶ Zudem wurden die Hausväter und Hausmütter ermahnt, den Katechismus an Kinder, Knechte und Mägde zu vermitteln und die kirchlichen Katechismuspredigten nicht zu versäumen. Die stark formalisierte Unterweisung des Katechismus, die auch in den evangelischen Gebieten im Regelfall die eigene Lektüre der Bibel ersetzte, war ebenso wie die Vermittlung weltlichen Wissens und weltlicher Fertigkeiten nicht auf den Raum der Schule begrenzt.¹⁷ Insbesondere die religiöse Bildung vollzog sich in den bäuerlichen Familien bis weit in das 18. Jahrhundert hinein vorwiegend in mündlicher Form und war deshalb – anders als das Lesen und die Katechismusvermittlung – kaum „*pastoral kontrolliert*“.¹⁸ Die in der älteren Forschung betonte höhere Literarizität des Protestantismus wurde zuletzt aus der Perspektive einer stärker konfessionsübergreifend arbeitenden Alphabetisierungsforschung relativiert. Die Aneignung von Wissensbeständen und kulturellen Fertigkeiten im Umgang mit Schrift und Text vollzog sich offenbar in starker Abhängigkeit von der sozialen und ökonomischen Umgebung und jedenfalls nicht ausschließlich aufgrund konfessioneller Gruppenzugehörigkeiten.¹⁹

In Fortsetzung spätmittelalterlicher Entwicklungen und unter Bezugnahme auf ein neues reformatorisch-humanistisches Bildungsideal erfuhr insbesondere das gelehrte, lateinische Schulwesen eine weitere Verdichtung. Treibende Kraft waren dabei nicht in erster Linie der Landesherr, sondern die städtischen Magistrate.²⁰ Die Lateinschule wurde in den zahlreichen sächsisch-

16 Vor allem die einflussreiche Studie von Gerald STRAUSS, *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation* (Baltimore 1978), hat die Diskussion um die aus Strauss' Sicht problematische Verbindung von Alphabetisierung und religiöser Sozialisation maßgeblich angestoßen und auf das widerständige Verhalten am Ende des 16. Jahrhunderts hingewiesen. Zur Kritik an dieser Position ausführlich STRAUSS, *The Reformation and its Public in an Age of Orthodoxy*, 194–214; zuletzt JACOBI, *Protestantische Mädchenschulen*, 270.

17 Vgl. EHRENPREIS, *Schulwesen reformierter Minderheiten*, 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 Weltansichten zusammen*“ gegangen sei.

18 HAMMERSTEIN, *Bildung und Wissenschaft*, 86. Allgemein zum Verhältnis von Lektüre und mündlicher Informationsweitergabe in der Vormoderne CHARTIER, *Lesestoff*; DERS., *Lesewelten*; ARIES/CHARTIER, *Geschichte des privaten Lebens*; GAWTHROP/STRAUSS, *Protestantism and Literacy*, 54f. Zur religiösen Sozialisation der Kinder DÜLMEN, *Kultur und Alltag*, Bd. 1, 120f. Zur Bedeutung der „*alltäglichen Umgangserziehung*“ in der Familie MÜNCH, *Lebensformen, Lebenswelten und Umgangserziehung*, 103; NEUGBAUER, *Niedere Schulen*, 213f.

19 Zum Zusammenhang von Alphabetisierung und Schule vgl. SCHINDLING, *Bildung und Wissenschaft*, 86–88; HOFMEISTER/PRASS/WINNIGE, *Elementary Education, Schools, and the Demands of Everyday Life*; HINRICHS/WINNIGE, *Schulwesen, Alphabetisierung und Konfession*, BÖDEKER/HINRICHS, *Alphabetisierung und Literalisierung*.

20 Zum Problemfeld „*städtische Schulpolitik*“ in vergleichender Perspektive für Aachen, Köln und Nürnberg jetzt RUTZ, *Städtische Schulpolitik*, 359–385. Zur Bedeutung der Landesobrigkeit in diesem Zusammenhang NEUGBAUER, *Staatsverfassung und Bildungsverfassung*, 104:

mitteldeutschen Kleinstädten zum bestimmenden Strukturelement des Bildungswesens.²¹ Ein mehr oder weniger differenziertes Bildungsangebot gehörte zudem zu den Faktoren, die die Ausstrahlung und Attraktivität der Städte in die ländliche Lebenswelt und damit deren Zentrumsfunktion bestimmten und förderten. Im Zusammenspiel von städtischen Lateinschulen, Landes- oder Fürstenschulen und den beiden Landesuniversitäten entstand im 16. Jahrhundert auf der Ebene der Gelehrtenschulen ein bemerkenswert dichtes und leistungsfähiges Bildungswesen, das über Generationen nicht zuletzt auch die Chance zum sozialen Aufstieg über Bildung bot.²² Der Zugang zu den Universitäten war nicht zwingend an den Besuch einer der drei Fürstenschulen in Meißen (gegründet 1543), Pforta (1543) und Grimma (1550, als Ersatz für die geplante Schule in Merseburg) gebunden. Allerdings genossen die Schüler der landesherrlichen Schulen, ähnlich wie an den wenig später in Württemberg errichteten Klosterschulen, eine privilegierte Stellung, beispielsweise durch ein umfangreiches System von Freitischen und Stipendiatenplätzen in Leipzig und Wittenberg.²³

Aber auch auf dem Gebiet des elementaren Unterrichts bewirkte die reformatorische Umgestaltung der Kirche und der Gesellschaft eine signifikante quantitative Verbreiterung, insbesondere durch die vor allem in Sachsen früh nachweis-

„Der Konfessionsstaat förderte die Schulverfassung, aber er schuf sie nicht – jedenfalls nicht allein.“

- 21 Zur strukturprägenden Bedeutung der Lateinischen Schule zuletzt MUSOLFF, *Das frühneuzeitliche Elementarschulwesen*, 169f.
- 22 Ein lokales Beispiel illustriert dies eindrücklich. Aus Annaberg, der bedeutenden sächsischen Bergstadt mit (um 1550) 8–10.000 Einwohnern, besuchten zwischen 1539 und 1604 226 Studenten die Universität Leipzig. Deren schulischer Werdegang läßt sich zu etwa einem Drittel ermitteln. 54 hatten eine der Fürstenschulen in Meißen, Grimma oder Pforta besucht, wobei dem häufig der Besuch der Annaberger Lateinschule vorausgegangen war. Für 63 Studenten sind Angaben über ihren späteren Lebens- und Karriereweg ermittelbar. 33 waren am Ende ihres Lebens Pfarrer, 23 waren zeitweilig bzw. dauerhaft Lehrer an Schulen, 16 waren in landesherrlichen oder städtischen Dienst tätig. Ein Teil der Geistlichkeit des Erzgebirges und die Lehrer der großen Lateinschule Annabergs rekrutierten sich aus diesem Personenkreis, ebenso Bürgermeister, Syndizi, Bergmeister und Bergschreiber, mithin ein Teil der Führungsschicht einer ganzen Region. Angaben beruhen auf MEIER, *Annaberger Studenten*, 152–224, besonders die tabellarische Übersicht 158f. Zum sozialen Aufstieg durch Bildung im Rahmen der sozialgeschichtlichen Entwicklung speziell der erzgebirgischen Städte vgl. KRAMM, *Sozialgeschichtliche Zusammenhänge*, 113–130. Kramm weist besonders auf die Zuwanderung *„der Fachkräfte und Unternehmer, der Emporstrebenden aus mittellosem oder gering begütertem Milieu“*, ebd. 125.
- 23 Vgl. SCHWABE, *Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens*, 67–91. FLÖTER/WARTENBERG, *Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen*, dort auch bibliographische Hinweise zur älteren Literatur. Einen Gesamtüberblick bieten ARNHARDT/REINERT, *Die Fürsten- und Landesschulen*, 31–46. Zu den württembergischen Klosterschulen vgl. *Württembergische Kommission für Landesgeschichte*, *Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg*; EHMER, *Bildungsideale des 16. Jahrhunderts*, 5–24; BRECHT/EHMER, *Südwestdeutsche Reformationsgeschichte*, 331–337.

bare Durchsetzung der sogenannten Küsterschule in den Dörfern.²⁴ Nicht nur hinsichtlich der Verbreitung dieses ‚Schultyps‘ in der ländlichen Fläche, sondern auch mit Blick auf die spätmittelalterlichen Schulgründungen in den Städten hat die neuere bildungsgeschichtliche Forschung den Befund herausgearbeitet, dass die Herausbildung formaler schulischer Strukturen, Typen und Normen mit deren Verbreitung und Verdichtung im regionalen Kontext einherging.²⁵ Diese Verbreitung vollzog sich in der Regel nicht hierarchisch oder gar obrigkeitlich gesteuert, sie war weder Selbstläufer, noch waren ihre Ergebnisse immer vergleichbar. In der aktuellen bildungsgeschichtlichen Forschungsdiskussion bietet sich die begrifflich zwischen Transfer und Rezeption changierende Kategorie ‚Diffusion‘ an, um nicht zuletzt auch den „*Blick für informelle Situationen*“ in die Beschäftigung mit bildungsgeschichtlichen Verbreitungsmechanismen einbeziehen zu können.²⁶ Diese Einsicht ist insbesondere den Forschungen von Reinhard Jakob zu verdanken, der weniger die Individuen als Verbreiter von gleichförmigen Schulstrukturen in den Mittelpunkt rückt, als vielmehr die „*spezifische[n] soziale[n] Organisationsformen (Städte, Märkte, Dörfer), die die ausschlaggebende Rolle beim Austauschvorgang*“ und beim Wachstum schulischer Strukturen in einer Region spielten.²⁷ Das Erzgebirge mit seinen relativ zeitgleich entstandenen und sozial wie ökonomisch ähnlich strukturierten Städten ist dafür ein besonders prominentes Beispiel. Parallel zur Herausbildung dieser Städtelandschaft lässt sich auch die relativ gleichförmige Verbreitung schulischer Strukturen im 15. und 16. Jahrhundert beobachten.²⁸

24 Vgl. SIMON, Quellenschriften, 23f.; RICHTER, Geschichte der sächsischen Volksschule, 34f.; PUCHTA, Schulwesen der Leipziger Landgemeinden, 31–33, der für 1618 in jedem Pfarrdorf eine Kirche nachweist. Einen exemplarischen Überblick über die Verbreitung der Küsterschule in den Kirchdörfern zu Beginn des 17. Jahrhunderts verschaffen die erhaltenen Protokolle der Beratungen des Generalsynodus 1624, SächsHStAD, Loc. 1987/3, hier Bl. 112r–118r, Aufstellung des Konsistoriums Wittenberg für den Kurkreis.

25 Vgl. vor allem die umfangreichen Studien von HEILER, Bildung im Hochstift Eichstädt, und JAKOB, Schulen. Jakob untersucht die Entwicklung des Schulwesens in Franken und in der Kuroberpfalz zwischen 1250 und 1520. Vgl. hier besonders die Thesen des Autors 429–432. Eine Zusammenfassung dieser Studie: JAKOB, Verbreitung von Schulen. Zur Untersuchung schulischer Strukturen unter räumlichen Vorzeichen vgl. vor allem die Ergebnisse des von Harald Dickerhof geleiteten Teilprojekts „Schule, Stand und Lebenspraxis. Bildungsexpansion durch Verschulung“ des Sonderforschungsbereichs 226 an den Universitäten Würzburg und Eichstädt (1990–1994), in dem für die Zeit bis 1600 insbesondere die Verbindungen zwischen Schulwesen und Universitäten in der Donau-Main Region untersucht wurden. Vgl. DICKERHOF, Bildungs- und schulgeschichtliche Studien, darin das Vorwort des Herausgebers, 7.

26 FLACHENECKER/KIESSLING, Städtelandschaften – Schullandschaften, 4f. Allgemein zur Anwendung des Diffusions-Begriffs HELMRATH, Diffusion des Humanismus, 9–29.

27 JAKOB, Die Verbreitung von Schulen, 123f. Jakob deutet die „*Verbreitung der ‚kulturellen Einheit‘ Schule als ein Wachstumsphänomen*“, ebd. 126.

28 Vgl. die einschlägige Untersuchung von GEHMLICH, Die städtischen Lateinschulen des sächsischen Erzgebirges, 4–14, der die Schulgründungswellen zwischen den 1490er und 1550er Jahren nachzeichnet. Außerdem zu den sozialgeschichtlichen Bedingungsfaktoren KRAMM, Sozialgeschichtliche Zusammenhänge, 113–130.

Diese regionale und überregionale Verbreitung von normativen und bildungskulturellen Vorbildern und Standards wird aktuell in der bildungsgeschichtlichen Forschung unter den Leitbegriffen „Schul-“ und „Bildungslandschaften“ erforscht.²⁹ Mit Blick auf die in diesem Kapitel zu behandelnden Strukturmerkmale des vormodernen Schulwesens kann an dieser Stelle nur knapp festgehalten werden: Entsprechend der großen Zahl von kleinen und mittelgroßen Städten zeichnete sich der mitteldeutsch-sächsische Raum durch eine bemerkenswerte Schuldichte aus.³⁰ Unter den zahlreichen lateinischen Schulen entwickelte sich bereits um die Mitte des 16. Jahrhunderts ein reger Austausch von Personal, Schulordnungen und Hilfsmitteln sowie Konzepten des Unterrichts. Eine für die gesamte Frühe Neuzeit normbildende Bedeutung erlangte vor allem der von Philipp Melancthon geprägte Wittenberger Schulhumanismus, der das gelehrte Schulwesen sowohl an den landesherrlichen Fürstenschulen als auch an den städtischen Schulen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts maßgeblich prägte.³¹ Als Schlüssel erwies sich dabei die gemeinsame akademische Prägung des Personals der gelehrten Schulen über das Studium an einer der beiden Landesuniversitäten. Die hier vermittelten Lehrtraditionen und Gruppenidentitäten schufen einen Lehrer- und Theologenstand, der die gesamte Frühe Neuzeit hindurch Bildungskultur und Lebenswelt der sächsischen Städte in hohem Maße bestimmte.³² Benachbarte Regionen, wie die habsburgische Oberlausitz, schlossen sich hinsichtlich ihrer „*intellektuellen Raumbeziehungen*“ dem sächsisch-mitteldeutschen Raum an.³³

Zu einem wesentlichen Instrument zur Verbreitung der bildungskulturellen Modelle und Parameter und damit zur Erneuerung des Bildungswesens in Kursachsen wurden die landesherrlichen Visitationen sowie die Formulierung von

- 29 Mit ausführlichen Literaturangaben ASCHE, Bildungslandschaften im Reich der Frühen Neuzeit, 1–44; BÜNZ, Die mitteldeutsche Bildungslandschaft, 39–71; TÖPFER, Gab es Bildungslandschaften, 101–112.
- 30 Vgl. KELLER, Kleinstädte in Kursachsen. Zur Städtelandschaft komprimiert: KELLER, Kursachsen am Ende des 17. Jahrhunderts, 131–160.
- 31 Zur nachhaltigen Bedeutung Melancthons für das Schulwesen vor allem Mitteldeutschlands vgl. NEUSS, Melancthons Einfluß auf das Gymnasialschulwesen, 110–137; WOLLERSHEIM, Philipp Melancthons Einfluß auf das sächsische Schulwesen, 83–97. Zur allgemeinen Bedeutung des „*Praeceptor Germaniae*“ SEIFERT, Das höhere Schulwesen, 310; BAUMGART, Die deutschen Universitäten, 164f.
- 32 Einen guten Überblick gibt MÜLLER, Schulwesen XIII–XVI, er weist im Vorfeld der Schulordnung von 1580 39 Stadtschulen mit einem Lehrer, 32 mit zwei Lehrern, 14 mit drei, 10 mit vier, drei mit fünf (Chemnitz, Neustadt, Sangerhausen), drei mit sechs (Dresden, Freiberg, Zwickau) und eine mit sieben Lehrkräften (Nikolaischule in Leipzig) nach. Exemplarische Darstellungen: GEHMLICH, Die städtischen Lateinschulen des sächsischen Erzgebirges, 27f, 35; BARTUSCH, Die Annaberger Lateinschule, 11; SÜSS, Geschichte des Gymnasiums zu Freiberg, 30f.; STADE, Geschichte des Lyzeums zu Schneeberg, 7f; ZESCH, Die geschichtliche Entwicklung des Leisniger Stadtschulwesens, 45f.; DOHMKE, Die Nicolaischule zu Leipzig, 3–14.
- 33 Vgl. KERKSEN, Intellektuelle Raumbeziehungen, 260, 263ff. „*Vor allem Wittenberg war in der Folgezeit der geistige Orientierungspunkt und die bei weitem am häufigsten frequentierte Bildungsstätte für die Oberlausitz.*“ Exemplarische Untersuchung: BAHLCKE, Das Görlitzer Gymnasium Augustum, 289–310.

territorialen Schulordnungen, die integrale Bestandteile der Kirchenordnungen wurden. Die Visitationen gaben jedenfalls im 16. Jahrhundert häufig den Impuls zur Gründung neuer Bildungseinrichtungen (z. B. eigenständiger Mädchenschulen) und zur Reform bestehender Schulen.³⁴ Den Auftakt der Entwicklung einheitlicher Typen und Standards auf normativem Feld markiert der maßgeblich von Philipp Melanchthon entworfene „Unterricht der visitatoren an die pfarrherrn im kurfürstenthum zu Sachsen“ (1528)³⁵, der einen Schulplan einschloss und erstmals versuchte, „*kirchliche und schulische Angelegenheiten in einem ganzen Territorium verbindlich zu regeln*“.³⁶ Die hier erprobte Verbindung von Kirchen- und Schulordnung wurde für mehr als ein Jahrhundert das gültige Modell normativer Regelwerke. Dies zeigte bereits die im selben Jahr verfasste Braunschweiger Kirchenordnung Johannes Bugenhagens, die im gesamten norddeutschen Raum eine nachhaltige Wirkung entfaltete. In einzelnen Fragen der Lehrpläne und der Unterrichtsorganisation schlossen Melanchthon und Bugenhagen allerdings an die vorreformatorischen Traditionen und die frühen städtischen Schulordnungen der Reformationszeit an.³⁷

Der innovative Charakter der frühneuzeitlichen Schulordnungen lag in dem Versuch, mittels übersichtlicher Regeln und in Verbindung mit der Autorität des Landesherrn schulorganisatorische und pädagogische Leitbilder zu verbreiten, freilich stets unter konfessionellen, auf Wahrung des Bekenntnisses zielender Vorzeichen. Der Aufbau territorialkirchlicher Normengefüge, die in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts in allen neugläubigen Territorien des Reiches zu beobachten ist³⁸, ist nur im Kontext der durch die Reformation beschleunigten Prozesse des Landausbaus und der frühmodernen Staatsbildung verständlich. Kursachsen zeigt dies exemplarisch: Die große Kirchenordnung von 1580, welche die Universitäts- und Schulordnungen einschloss, steht am Ende einer Phase sowohl des Ausbaus der landesherrlichen Verwaltung (Errichtung des Geheimen Rates 1576 und des Oberkonsistoriums 1580) als auch der konfessionspolitischen Fest-

34 Allgemein zum Visitationswesen im 16. Jahrhundert ZEEDEN/MOLITOR, Die Visitation im Dienst der kirchlichen Reform; ZEEDEN/LANG, Kirche und Visitation; NEUGEBAUER, Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit, 228–237 (Brandenburg); MENZEL, Die Anfänge der Volksschule, 103f. (Sachsen-Thüringen); RICHTER, Kursächsische Volksschulordnungen, 13f.; ZIEMSEN, Das württembergische Partikularschulwesen, 474f.

35 EKO 1, 149–174, zur Gliederung des schulischen Unterweisung in drei „Haufen“, 171–174. Erläuterungen ebd. 36–40; Auszüge bei SIMON, Quellenschriften, 19–24. Trotz der maßgeblichen Rolle Melanchthons handelt es sich dabei um eine Gemeinschaftsarbeit, zu der Martin Luther ein Vorwort verfasste. Vgl. JUNGHANS, Die Ausbreitung der Reformation, 52f.

36 KREIKER, Armut, 127.

37 Hier ist vor allem auf die Zwickauer Schulordnung von 1523 zu verweisen. Vgl. SIMON, Quellenschriften, 8–18; BÜNZ, Bildungslandschaft, 57; J. MÜLLER, Die Zwickauer Schulordnung von 1523, 476–486.

38 Vgl. SPRENGLER-RUPPENTHAL, Kirchenordnungen, 671–678, führt dies auf die Bestimmungen des Augsburger Religionsfriedens und die allgemein zu beobachtende Tendenz zur Verfestigung der territorialen Kirchenstrukturen zurück.

legung auf einen orthodoxen Kurs im Sinne des Konkordienluthertums.³⁹ Auslöser dieser Neuorientierung war die Entfernung der als Kryptocalvinisten bezeichneten Philippisten aus führenden Ämtern in der Dresdner Verwaltung und in den beiden Landesuniversitäten im Jahr 1574.⁴⁰ Die Schulordnung des Jahres 1580 basierte bezeichnender Weise weniger auf den eigenen normativ-organisatorischen Traditionen Sachsens, sondern entstand im Wesentlichen als Import der bereits zuvor vielerorts rezeptierten Württembergischen Kirchenordnung von 1559.⁴¹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit verdient diese Tatsache besondere Aufmerksamkeit, blieb doch das 1580 erlassene Regelwerk für annähernd 200 Jahre – bis zum Erlass der Schulordnungen des Jahres 1773 – in Kraft. Die Passagen zu den deutschen Schulen wurden vollständig, die zu den lateinischen Schulen weit überwiegend aus Württemberg übernommen.⁴² Allein die Ordnung für die drei Fürstenschulen, deren Charakter sich deutlich von den allein der Qualifizierung theologischen Personals gewidmeten württembergischen Klosterschulen unterschied, wurde vollständig neu verfasst.⁴³

Ogleich nicht übersehen werden darf, dass das Schulwesen zwar integraler Bestandteil der Kirchenordnung war, keineswegs aber in deren Mittelpunkt stand, lassen sich hinter der Übernahme des in Württemberg erprobten Normengefüges klare Motive des Landesherrn erkennen. Auch auf dem – modern gesprochen – ‚bildungspolitischen‘ Feld werden Vereinheitlichungs- und Disziplinierungsbestrebungen deutlich, waren doch 1574 auch zahlreiche Rektoren und Schulmänner in das kryptocalvinistische Zwielficht geraten. Das im Vorfeld der 1580er Ordnung gegenüber dem sächsischen Kurfürsten vorgebrachte ambitionierte Vorhaben Jakob Andreaes, des einflussreichen Organisators der Kirchen- und Schulordnung, die Lateinschulen im Lande so einheitlich zu organisieren, dass „gleicher

39 Text der Kirchenordnung in: EKO 1, 359–457; C. A. I, 1, Sp. 475–715, Text der Schulordnung 543–597. Sie setzt sich aus neun Teilen zusammen, die teilweise auch in eigenständigen Drucken erschienen (insbesondere die Schul- und Universitätsordnungen). Vgl. detailliert hierzu JUNGHANS, Kirchen- und Schulordnung, 214f. Allgemein zur Entstehung der Kirchenordnung LUDWIG, Entstehung der kursächsischen Schulordnung; WATTENDORFF, Die Schul- und Universitätsordnung Kurfürst Augusts von Sachsen; RUDERSDORF, Tübingen als Modell.

40 Vgl. ausführlich jetzt LUDWIG, Philippismus und orthodoxes Luthertum; RUDERSDORF/TÖPFER, Fürstenhof, 249–253 mit ausführlichen Literaturhinweisen; HASSE, Zensur theologischer Bücher, 137–182.

41 Text der Schulordnung bei WATTENDORF, Die Schul- und Universitätsordnung, 17–112, sowie in: VORMBAUM, Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, 230–297; Auszüge: SIMON, Quellenschriften, 25–41. Vgl. LUDWIG, Entstehung der kursächsischen Schulordnung, 4–62; JUNGHANS, Kirchen- und Schulordnung, 220–222. Der Erarbeitung der Schulordnung waren 1577/78 zwei landesweit durchgeführte Lokalvisitationen vorangegangen.

42 C. A. I, 1, Sp. 594–597.

43 Ebd., Sp. 573–594. Vgl. LUDWIG, Entstehung der kursächsischen Schulordnung, 55–62; KREIKER, Armut, 128f. Zum württembergischen Schulwesen, insbesondere zur Bedeutung der Klosterschulen bei der Elitenrekrutierung zuletzt HOLTZ, Zwischen (Re-)Christianisierung und Säkularisierung, zur Schulordnung von 1559 180–182, zum gelehrten Schulwesen 185–188; LEWIS PARDOE, Education, 285–315.

Methodus, einerlei Bücher und was mehr dazu gehörig, gehalten werden“, ließ sich selbst im zahlenmäßig überschaubaren gelehrten Schulwesen in der Realität nicht umsetzen.⁴⁴

Lokale Vielgestaltigkeit hinsichtlich der Schulorganisation und des Unterrichtsgeschehens bestimmten in noch stärkerem Maße die niederen deutschen Schulen in den Städten bzw. die ländlichen Küsterschulen. Das „*Prinzip einer obrigkeitlich gelenkten Gesellschaft in Staat, Kirche und Bildungswesen*“ lässt sich zweifellos als Handlungsmaxime der Landesobrigkeit, aber auch Andreaes und der Autoren der Kirchen- und Schulordnung nachweisen.⁴⁵ Leipzig und Wittenberg, die beiden führenden und meistfrequentierten Universitäten der Zeit, wurden in Folge der ebenfalls 1580 erlassenen Universitätsordnung in der Tat strukturell in den territorialen Herrschaftsverband integriert und einer intensivierten Kontrolle seitens des Landesherrn unterworfen.⁴⁶ Die Funktion der Universitäten als „*instrumentum dominationis*“ bei der Wahrung der konfessionellen Einheit des Territoriums und über die Ausbildung von Führungspersonal im Prozess der frühmodernen Staatsbildung ließ sich allerdings nicht ohne weiteres auf das Schulwesen übertragen.⁴⁷

„Obrigkeitliche Lenkung“ wurde als Strukturprinzip der tatsächlichen Zustände in den städtischen und ländlichen Schulen nicht einmal in Ansätzen wirksam. So darf etwa nicht übersehen werden, dass sich das Interesse der Landesobrigkeit fast ausschließlich auf das gelehrte lateinische Schulwesen konzentrierte, wohingegen die deutschen Schulen in den genannten Ordnungen in der Regel nur mit wenigen Seiten bedacht werden. Dieses Ungleichgewicht lässt sich während der obrigkeitlichen Visitationstätigkeit im 16. und 17. Jahrhundert sogar auf der Ebene der Ortsschulaufsicht feststellen.⁴⁸ Jedoch gab es im Gegensatz dazu schon im frühen 17. Jahrhundert Pfarrer, die aus eigenem Antrieb während der Visitation die Kinder in teilweise entlegenen Filialdörfern besuchten und dort die Gründung einer Schule initiierten.⁴⁹ Aber diese Initiativen entstanden bezeichnenderweise auf der untersten Ebene des Kirchen- und Schulregiments.

44 LUDWIG, Entstehungsgeschichte der Lokalvisitation, 56. Zur Differenz von Norm und Praxis im Hinblick auf die sächsischen Verhältnisse zuletzt JUNGHANS, Kirchen- und Schulordnung, 236–238.

45 BRECHT, Jakob Andreae, 673f.; RUDERSDORF, Tübingen als Modell, 67–85.

46 Die Universitätsordnung untersucht am Leipziger Beispiel eingehend LUDWIG, Voraussetzungen, 85–104, die vor allem den engen Zusammenhang mit dem im selben Jahr erschienenen Konkordienbuch hervorhebt. Allerdings muss hervorgehoben werden, dass einige der 1580 kodifizierten Disziplinierungsmaßnahmen in der Arbeit der Universitäten unterlaufen wurden oder sich, wie die Kanzlerämter, als unpraktikabel erwiesen.

47 BAUMGART, Die Julius-Universität zu Würzburg, 361; DERS., Die deutschen Universitäten im Zeichen des Konfessionalismus, 5–30; SCHINDLING, Die Universität Gießen, 86–89; HAMMERSTEIN, Bildung und Wissenschaft, 22f.

48 Hierzu NEUGEBAUER, Niedere Schulen, 216.

49 So während der Visitation 1617/18 nachweisbar im Falle des Pfarrers Laurentius Hofmann für Größnitz bei Balgstädt in der Superintendentur Freyburg, SächsHStAD, Loc. 1987/3, Bl. 131r.

Neue Schulordnungen schufen keine neuen Schulstrukturen. Bereits Georg Müller, einer der produktivsten sächsischen Schulhistoriographen des ausgehenden 19. Jahrhunderts, warnte in seinem bis heute unverzichtbarem Beitrag zur Lage des kursächsischen Schulwesens zum Zeitpunkt des Erlasses der Schulordnung von 1580 vor einer Überschätzung der innovativen Kraft dieser normativen Texte. Sie billigten und sanktionierten vielmehr bereits bestehende Schul- und Unterrichtsformen und formulierten auf deren Grundlage Idealtypen, die zur Norm erhoben wurden.⁵⁰ Die Anwendung der Kategorie ‚Schulreform‘ auf diese allenfalls als Standardsetzung zu bezeichnenden Ordnungen ist deshalb unangebracht, nicht nur mit Blick auf die unvollkommene Durchsetzung der verordneten Normen. Eine solche Bezeichnung überschätzt zudem den zeitgenössischen Handlungshorizont der Landesobrigkeiten des 16. Jahrhunderts, denen die Initiierung von ‚Reformen‘ verglichen mit einer Fürstenpersönlichkeit wie Ernst dem Frommen von Sachsen-Gotha im 17. Jahrhundert und gar der aufgeklärten Reformeuphorie des 18. Jahrhunderts noch fern lag. Die Originalität der in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts in großer Zahl entstandenen lokalen und landesherrlichen Schulordnungen darf nicht überschätzt werden, entstanden diese doch in einem „Netzwerk gegenseitiger Auswertung“ bereits vorhandener Ordnungen.⁵¹ Ebenso wird man von einer ‚Schulpolitik‘ im Sinne eines eigenständigen Tätigkeitsfeldes landesherrlicher Politik vor dem Hintergrund des zeitgenössischen Verwaltungswesens nur mit großen Einschränkungen sprechen können.⁵² Die normativ-institutionelle Lösung des Schulwesens von der Kirche wurde zwar schon im 17. Jahrhundert vereinzelt und vorübergehend erprobt – so in Braunschweig-Wolfenbüttel –, kam allerdings in den allermeisten deutschen Territorien erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts flächendeckend in Gang.

Die heterogenen Patronatsrechte in den Städten und auf dem Land setzten dem landesherrlichen Schulregiment naturgemäß enge Grenzen, da die obrigkeitlichen Normsetzungen in diese lokalen Herrschaftsverhältnisse eingefügt werden mussten, wobei die Pfarrer vor Ort gegenüber einem ‚starken‘ Kirchen- und Schulpatron nicht immer als selbstständige Repräsentanten des Landesherrn agieren konnten. Allenfalls die Durchführung landesweiter Visitationen bot für die

50 MÜLLER, Schulwesen, I: „*Wenn nun Schulordnungen überhaupt nur selten etwas durchaus Neues geben, sondern nur dasjenige zur allgemein gültigen gesetzlichen Bestimmung erheben, was bisher an einzelnen Anstalten Mustergültiges und Vorbildliches geleistet worden ist.*“

51 Dies betont bereits JUNGHANS, Kirchen- und Schulordnung, 212, mit Blick auf die Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts unter Rückgriff von SPRENGLER-RUPPENTHAL, Kirchenordnungen.

52 So zuletzt hinsichtlich der Kooperation von Gelehrtenschulwesen, Universität und Landesherr bei der territorialen Herrschaftsverdichtung in Württemberg bei HOLTZ, Wissen und Macht, 193f. Freilich kann kaum davon gesprochen werden, dass sich der gesamte Sektor von „*Erziehung und Bildung [...] im Verlauf der Frühen Neuzeit zum Objekt landesfürstlicher Politik*“ entwickelt hat (ebd., 179).