Silke Pasewalck, Rūta Eidukevičienė,
Antje Johanning-Radžienė, Martin Klöker (Hg.):

Baltische Bildungsgeschichte(n)

Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der
Deutschen im östlichen Europa
Band 78

DE GRUYTER
OLDENBOURG

BALTISCHE BILDUNGSGESCHICHTE(N)

Herausgegeben von

Silke Pasewalck, Rūta Eidukevičienė,
Antje Johanning-Radžienė, Martin Klöker

DE GRUYTER
OLDENBOURG

Die Publikation ist ein Kooperationsprojekt des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, Oldenburg, und der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Tartu.

Bundesinstitut
für Kultur und Geschichte
der Deutschen im östlichen Europa

Der Band geht zurück auf die Tagung *Baltische Bildungsgeschichte(n)*, die vom 19. bis 22. September 2016 an der Universität Tartu stattfand. Die Konferenz wurde in Kooperation mit der Universität Marburg veranstaltet und von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert. Das Buch wird herausgegeben in Zusammenarbeit mit der Vytautas Magnus Universität in Kaunas, dem Herder-Institut für historische Ostmitteleuropaforschung in Marburg und dem Under und Tuglas Literaturzentrum der Estnischen Akademie der Wissenschaften in Tallinn.

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.
Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
A CIP catalog record for this book has been applied for the Library of Congress.

© 2022 Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (BKGE), Oldenburg

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des BKGE unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Satz und Layout: Oliver Rösch
Umschlaggestaltung: Lennart Hoes
Druck und Bindung: Druckhaus Sportflieger, Berlin

Der Umschlag wurde gestaltet unter Verwendung folgender Abbildungen:
Oskar Hoffmann: Ajalehte lugev mees (dt. Zeitung lesender Mann). 1902. Estnisches Kunstmuseum (Ausschnitt).
Louis Höflinger: Das Universitätsgebäude in Dorpat (1860). Kunstmuseum Tartu. Wikimedia Commons.
Foto der Innenräume der Universitätsbibliothek Dorpat/Tartu bis 1944/45. Herder-Institut Marburg, Sammlung Hintzer, Bildarchiv Sign. 168522.

Veröffentlicht durch den Verlag De Gruyter/Oldenbourg, Berlin-Boston 2022

ISBN 978-3-11-099867-2

In memoriam
Jürgen Joachimsthaler

Inhalt

Vorwort 11

Silke Pasewalck, Rūta Eidukevičienė,
Antje Johanning-Radžienė, Martin Klöker:
Einleitung 13

Eröffnungsvortrag

Heinrich Bosse:
Ständische Bildung in den russischen Ostseeprovinzen im
18. Jahrhundert 35

I. Konzepte der Bildung (Ideologien, Diskurse, Narrative)

Hans Graubner:
Zur anthropologischen Differenz zwischen den frühen Erziehungs- und
Bildungskonzepten bei Hamann und Herder 61

Ljubov Kisseljova:
Herrschaftsideologie in Lehrwerken höherer russischer Schulen im späten
19. und frühen 20. Jahrhundert 73

Rūta Eidukevičienė:
Zwischen Vorbild und Abgrenzung: Die Rezeption deutschsprachiger
Bildungskonzepte im Litauen der Zwischenkriegszeit 95

Kairit Kaur:
Die Vermittlung der deutschbaltischen literarischen Kultur in der estnischen
Schule von heute. Möglichkeiten und Herausforderungen 119

Heiko F. Marten und Sanita Martena:
Lettgallisch im Bildungssektor: Traditionen, Marginalisierung und aktuelle
Entwicklungen in Status- und Revitalisierungsdiskursen 137

II. Institutionen der Bildung (Schule, Gerichtsstube, Universität)

Beata Paškevica:
Die herrnhutische Lehrerausbildungsstätte der Pietistin Magdalena Elisabeth von Hallart im lettischen Wolmar (1738–1743) 163

Michael Rocher:
Das Waisenhaus von Alp als ‚pietistisches' Zentrum – Nachbildung, Ausgangspunkt oder nur ein gescheitertes Projekt? 181

Marju Luts-Sootak:
Die Gerichtsstube als Bildungsanstalt. Die Gerichtsbarkeit über die bäuerlichen Rechtssachen in Est- und Livland im 19. Jahrhundert 199

Markus Käfer:
Das Bildungsprogramm der 1802 wiedergegründeten Universität Dorpat . . 215

III. Akteure der Bildung (Pädagogen, Schriftsteller, Pastoren, Familien)

Martin Klöker:
Schule und Kirche. Heinrich Vestring als Reformer des Revaler Schulwesens 241

Ulrich Kronauer:
Garlieb Merkels Rousseau 265

Gregor Babelotzky:
Christian David Lenz und Jakob Michael Reinhold Lenz: Vater und Sohn und das Problem der Predigt 283

Anja Wilhelmi:
Deutschbaltische Pastoren und ihr Verständnis von Bildungsvermittlung – Lehr- und Lernverhältnisse zu estnischen und lettischen Gemeindemitgliedern im 19. Jahrhundert 297

Valérie Leyh:
Die Familie von Medem. Zur Verbindung von Bildung, Literatur und Politik in Kurland 321

Anton Philipp Knittel:
„Durch die Macht der Verhältniße [...] zur Ordnung gezwungen".
Die Kügelgens – eine deutsch-baltische Familie und die Signaturen des Bildungsbürgertums 335

IV. Bildung in der Literatur (Genres, Geschichten, Reflexionen)

Ruth Florack:
Gelebte Bildung: Hochzeitsschriften aus der Sammlung Recke 355

Alina Kuzborska:
Die Polaritäten der Weltordnung in den *Metai* von Kristijonas Donelaitis . . 373

Benedikts Kalnačs:
Riga um 1900 als Spannungsfeld zwischen verschiedenen Kulturen in den Schriften von Augusts Deglavs und Jānis Poruks 393

Lina Užukauskaitė:
‚Äsopische' Sprache in der litauischen Literatur der Sowjetzeit – ein Bildungsauftrag der Schreibenden? 409

Dieter Neidlinger und Silke Pasewalck:
Verheißung und Verrat – zu Bildungsgeschichten bei Jaan Kross 427

Anhang

Programm der Tagung „Baltische Bildungsgeschichte(n)", Tartu 2016 451

Liina Lukas: Gesprächsrunde mit Akteur*innen der Tagung 461

Elina Adamson: Tagungsbericht 469

Autorinnen und Autoren 473

Personenregister 481

Ortsregister mit Konkordanz 495

Vorwort

Das vorliegende Buch geht auf die gleichnamige Tagung „Baltische Bildungsgeschichte(n). Baltic Educational Histories“ zurück, die vom 19. bis zum 22. September 2016 an der Universität Tartu unter Beteiligung von über 70 Referentinnen und Referenten stattfand. Es will diese für die baltische Germanistik exzeptionelle Konferenz dokumentieren und das darin Angestoßene Forschenden und Studierenden zugänglich machen.

Die Idee der Tagung entstand im Rahmen einer Initiative zur Vernetzung der germanistischen Abteilungen und der durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst geförderten Germanistischen Institutspartnerschaften im Baltikum. Die Konferenz war in diesem Sinne Auftakt eines größer angelegten Vernetzungsprojektes, das – wie auch die Tagung selbst – von Jürgen Joachimsthaler angestoßen, konzipiert und vorangebracht worden war. Als Professor für neuere und neueste deutsche Literatur und Literaturtheorie an der Philipps-Universität Marburg plante er die Konferenz im engen Austausch mit germanistischen Kolleginnen und Kollegen aus Estland, Lettland, Litauen und Deutschland. Jürgen Joachimsthaler konnte aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr zur Konferenz anreisen, war jedoch online zugeschaltet und konnte seine Ideen einführend erläutern. Er erlag anderthalb Jahre später seiner schweren Krankheit.

Schon in Tartu übernahm Silke Pasewalck als Leiterin der Tartuer Germanistik und assoziierte Professorin für deutsche Literaturwissenschaft die Leitung und Durchführung der Großveranstaltung. Für die Herausgabe des Bandes gesellten sich Rūta Eidukevičienė als assoziierte Professorin für Germanistik in Kaunas, Antje Johanning-Radžienė als DAAD-Lektorin an der Universität Daugavpils (heute Herder-Institut für historische Ostmitteleuropaforschung in Marburg) und Martin Klöker als Senior Researcher am Under und Tuglas Literaturzentrum der Estnischen Akademie der Wissenschaften in Tallinn hinzu, die in ihren damaligen Funktionen und Tätigkeitsfeldern auch bereits an der Tagung aktiv beteiligt waren.

Schon die Tagung war von der Beauftragten des Bundes für Kultur und Medien großzügig gefördert worden, und so ist es eine schöne Folgerichtigkeit, dass nun der Band in der Schriftenreihe des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (BKGE), einer Ressortforschungseinrichtung der BKM, erscheint. Dem BKGE sei für diese Unterstützung herzlich gedankt. An dieser Stelle möchten wir außerdem allen Kooperationspartnerinnen und -partnern danken, die seit 2014 an der Konzeption dieser Tagung beteiligt waren, allen voran Thomas Taterka (damals Riga), aber auch weiteren, hier nicht namentlich genannten Kolleginnen und Kollegen aus Estland, Lettland, Litauen und Deutschland. Dank gebührt auch den damaligen Referentinnen und Referenten für ihre inspirie-

renden Vorträge, den Beiträgerinnen und Beiträgern dieses Bandes für ihre Mitwirkung und Geduld sowie Stephan Scholz vom Bundesinstitut für seine umsichtige Redaktion.

Jürgen Joachimsthalers Selbstverständnis als Germanist und Kulturwissenschaftler verbindet uns mit ihm: Seit seiner Tätigkeit als DAAD-Lektor an der Universität Opole (Oppeln) lag ein besonderer Fokus seiner wissenschaftlichen Tätigkeit auf den literarischen Darstellungen kultureller Vielfalt im östlichen Europa, (post)kolonialer Hegemonie und interkultureller Differenz. Als Höhepunkt dieser Beschäftigung kann sicherlich seine dreibändige Habilitationsschrift *Text-Ränder. Die kulturelle Vielfalt in Mitteleuropa als Darstellungsproblem deutscher Literatur* (Heidelberg 2011) angesehen werden. Den vorliegenden Band widmen wir ihm als unserem geschätzten Kollegen, profunden Kenner der baltischen Literaturen und als Förderer der Germanistik in Estland, Lettland und Litauen.

Silke Pasewalck, Rūta Eidukevičienė, Antje Johanning-Radžienė, Martin Klöker

Silke Pasewalck, Rūta Eidukevičienė,
Antje Johanning-Radžienė, Martin Klöker

Einleitung

Dem vorliegenden Band liegt ein weiter Begriff von Bildung zugrunde. Aufgerufen ist einer der Leitbegriffe der Neuzeit, der im Humanismus, in Reformation und Aufklärung eine entscheidende Prägung erfahren hat und von dessen Wertvorstellungen moderne Gesellschaften bis heute gekennzeichnet sind. Als Bildung wird „der Formationsprozess" verstanden, „in dessen Verlauf das Individuum durch Erziehung und eigene Anstrengungen zu einer Persönlichkeit werden soll, die den Normen der ihn bestimmenden Gesellschaft möglichst gut entspricht".[1] Angelehnt an diese Definition umfasst der Begriff sowohl die auf das eigene Individuum respektive die eigene Gruppe gerichtete Entwicklung als auch die Erziehung. Die ‚durch eigene Anstrengungen' erfolgende ‚Selbstbildung' ermöglicht dabei zugleich „die Aneignung der in einer Gesellschaft gültigen (verbindlichen oder oppositionellen) Leitbilder und Wertbegriffe",[2] muss also keineswegs ein Anpassungsprozess sein.

Die Bildungsgeschichte seit der Frühen Neuzeit ist von einer zunehmenden Institutionalisierung der Bildung geprägt, die zum einen Ausdruck einer Säkularisierung ist, obwohl sie „bis zur Mitte des 19. Jh.s […] religiös geprägt"[3] bleibt. Zum anderen ist sie durch Konzepte gekennzeichnet, in denen Bildung selbst sakrale Formen annimmt. Bildung ist außerdem einerseits ein emanzipatorisches Potential eingeschrieben, andererseits besteht zwischen erziehender und zu erziehender Person eine asymmetrische Beziehung und ein Machtgefälle. Beide Aspekte kommen besonders stark in der Epoche der Aufklärung zum Ausdruck, denn diese wertet die bereits seit der Antike angelegte Vorstellung von Bildung als sozialer Ermöglichung „geistiger Individualität, freier Geselligkeit und ideennormativer Selbstbestimmung"[4] deutlich auf. Zudem sind ihre Konzepte jetzt weniger auf eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe als auf die gesamte Menschheit hin ausgerichtet, was sich beispielhaft

1 Walther, Gerrit: Bildung. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): Enzyklopädie der Neuzeit Online (basierend auf dem Artikel der Druckausgabe. Bd. 2. Stuttgart 2005). URL: https://referenceworks.brillonline.com/entries/enzyklopaedie-der-neuzeit/bildung-COM_247370 (08.06.2022).

2 Ebd.

3 Ebd.

4 Lichtenstein, Ernst: Bildung. In: Ritter, Joachim (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Basel 1971, S. 921–937, hier S. 921.

an Lessings *Erziehung des Menschengeschlechts* und Schillers *Ästhetischer Erziehung des Menschen* ablesen lässt.

Während sich Bildung in der Frühen Neuzeit über weite Strecken als Formationsprozess der Eliten begreifen lässt, setzen mit der Aufklärung verstärkt Konzepte der Volksbildung ein. Doch auch wenn der emphatische Begriff der Bildung im sogenannten pädagogischen Jahrhundert, „jenseits von Stand, Geschlecht und Religion, jenseits von Zeit und Raum […] die Emanzipation aller Menschen zur Menschheit“[5] impliziert, ist ihm dennoch eine deutliche Asymmetrie, ja „Doppelgesichtigkeit“[6], eingeschrieben, die vor dem Hintergrund dieses Anspruchs umso deutlicher hervortritt. Wer zieht die Grenze zwischen Gebildeten und Ungebildeten? Wer wird gebildet und von wem? Wer schreibt die Bildungsprogramme, wer legt die Bildungsziele fest, wer setzt sie um? Diese Fragen zielen mitten in die Bildungsgeschichte mit ihren Konzepten, Institutionen und Akteuren, ihren Geschichten und Reflexionen. Den Praktiken der Bildung, die sich dabei beobachten lassen, ist bei allen emanzipatorischen Motiven ein Moment (struktureller) Gewalt inhärent: Stets wird unterschieden zwischen denen, die der eigenen Auffassung oder des gesellschaftlichen Urteils nach als gebildet gelten, und jenen, die bis zu einem gewissen Maße und in eine bestimmte Richtung hin gebildet werden sollen.[7] Bildung als Emanzipationsprozess mit der Perspektive einer offenen Gesellschaft fungiert zugleich als Mittel der Macht zur Erhaltung gesellschaftlicher Zustände.

Diese grundsätzlichen Aspekte von „Bildungsgeschichte als historische[r] Kulturwissenschaft“[8] lassen sich am historischen und gegenwärtigen Baltikum in konzentrierter Form untersuchen. Das Baltikum[9] kann als Modellregion von exemplarischem Wert gelten, da sich hier die enge Verbindung der Bildungsgeschichte zum Kolonialismus einerseits und zur Nationsbildung andererseits verdeutlichen lässt.[10]

---

5 Gaus, Detlef: Dimensionen und Funktionen des Bildungsbegriffs im langen 19. Jahrhundert. Zur Begriffsgeschichte und Begriffsverwendung eines deutschen Synkretismus. In: Wilhelmi, Anja (Hg.): Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa (19. Jahrhundert). Wiesbaden 2011, S. 15–37, hier S. 20.

6 Ebd., S. 36.

7 Vgl. hierzu Journal für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (JKGE) 1 (2020): Bildungspraktiken der Aufklärung / Education Practices of the Enlightenment. Hg. v. Silke Pasewalck, Matthias Weber, insbesondere die Einleitung, S. 1–8.

8 Bosse, Heinrich: Die Erfindung der Bildung. Nacim Ghanbari im Gespräch mit Heinrich Bosse. In: Ders.: Bildungsrevolution 1770–1830. Heidelberg 2012, S. 1–14, hier S. 1: „Ich möchte, dass die Bildungsgeschichte als historische Kulturwissenschaft betrieben wird.“

9 Wir verwenden im Folgenden den heute gebräuchlichen Baltikumsbegriff und beziehen ihn in diesem Band auf die Geschichte und Gegenwart der drei baltischen Länder Estland, Lettland und Litauen. Auch wenn wir dabei den Schwerpunkt auf einstmals ‚deutsch‘ geprägte Regionen legen, finden sich ebenso Beiträge zu Regionen, die sich im Prinzip nicht unter die angesprochenen Entwicklungslinien subsummieren lassen, etwa zu Lettgallen.

10 Für das historische Baltikum als Aufklärungsregion lässt sich „eine Spannung zwischen Selbstverständigung der Gelehrten und Volksaufklärung, zwischen universalistischem Ansatz und kolonial

Für die baltischen Länder Estland, Lettland und Litauen ist Bildung ein Schlüsselthema, das ihre Geschichte und ihr Selbstverständnis sowohl im Hinblick auf die Fremdbestimmung als auch auf die eigene Staatenbildung betrifft.

Im Zuge von Handelskontakten, Christianisierung, Ordenskriegen und Rechtsimport gerieten die autochthonen Völkerschaften des baltischen Raums unter kulturelle, sprachliche und politische Einflüsse unterschiedlichen Gewichts. Sie waren dadurch zum Teil gewaltvollen Formierungsprozessen ausgesetzt. Auf Seiten der Eroberer, vor allem der Deutschen, aber auch der Dänen, Polen, Schweden und Russen, hatte dies ein beträchtliches Aufgebot an wirtschaftlichen, juristischen, religiösen und kulturellen Einrichtungen zur Folge. Schon vor der Reformation hatte es im Baltikum Ansätze gegeben, die Volkssprachen Estnisch, Lettisch und Litauisch zu verwenden und auch zu fördern. Die später einsetzende Volksaufklärung konnte auf diese Entwicklungen aufbauen. Aufgrund des Muttersprachengebots seit der Reformation mussten sich die Träger der dominanten nun auch dezidiert mit den dominierten Kulturen und Sprachen beschäftigen, was in Publizistik, Literatur und Wissenschaft zu einer verstärkten Reflexion über die baltischen Sprachen und Ethnien sowie über das asymmetrische Spannungsgefüge zwischen Kultureliten und Mehrheitsbevölkerung führte.[11] Gesetzgebung und kulturelle Arbeit sollten zugleich das soziale und kulturelle Überleben der herrschenden Minderheiten sichern.

Diese Situation führte zu einer zeitweise ungewöhnlich dichten und in ganz Europa sichtbaren Fülle an Bildungsanstrengungen im Baltikum mit weitreichenden Folgen auch für die deutsche Geistesgeschichte. Erwähnt seien etwa die Bildungsinitiativen der Herrnhuter Brüdergemeine, die vielen Hofmeisterstellen, die von Absolventen deutscher Universitäten besetzt wurden, sowie schließlich die Volksaufklärung. Die Bildungsanstrengungen lassen sich auch an einzelnen Akteuren festmachen, deren ‚baltische' Prägung nachhaltig auf die deutsche Geistesgeschichte zurückgewirkt hat; namentlich Johann Gottfried Herder, Jakob Michael Reinhold Lenz, Garlieb Merkel und Elisa von der Recke, um nur einige der wichtigsten zu nennen. In diesem Zusammenhang darf auch der Name Karl Morgenstern nicht fehlen, der den für die germanistische Literaturwissenschaft so einflussreichen Begriff des Bildungsromans geprägt hat. Sein Wirken ist aufs Engste mit der Universität Tartu (Dorpat) verbunden, wo er an der damaligen Landesuniversität als Professor für Klassische

---

geprägten Feudalverhältnissen" ausmachen, so Lukas, Liina; Pasewalck, Silke: Einleitung. In: Dies.; Hoppe, Vinzenz; Renner, Kaspar (Hg.): Medien der Aufklärung – Aufklärung der Medien. Die baltische Aufklärung im europäischen Kontext. Berlin-Boston 2021, S. 9–20, hier S. 13.

11 Der Fokus liegt hierbei auf Est-, Liv- und Kurland. Für Litauen bzw. Polen-Litauen und Preußisch-Litauen gilt dies nicht im selben Maße. Als ‚baltische Sprachen' sind hier in regionaler Hinsicht in erster Linie Litauisch, Lettisch und Estnisch (am Rande auch Livisch, Prussisch und Finnisch) bezeichnet, obwohl das Estnische bekanntlich im sprachwissenschaftlichen Sinne keine baltische, sondern eine finnougrische Sprache ist.

Philologie auch die zeitgenössische Literatur in seine Vorlesungen einbezogen hat.[12] Gelehrte oft bäuerlicher indigener Herkunft, die in die Sphäre der Mächtigen hinein sozialisiert worden waren, begannen schließlich von den dominanten Bildungswelten aus und mit deren Mitteln Konzepte einer ‚eigenen' Kultur der jeweiligen baltischen Sprachgemeinschaften zu erarbeiten. Damit einher ging eine innere Formierung der baltischen Völker seit der Zeit des ersten nationalen Erwachens.

Baltische Geschichte ebenso wie Wirtschaft, Verwaltung, Sprache, Recht, Kultur und Literatur der baltischen Länder berühren so fast unvermeidlich in fast allen ihren Dimensionen den Aspekt ‚Bildung'. Dass der Gegensatz zwischen Gebildeten und zu Bildenden im Baltikum lange Zeit auf verschiedene ethnische Gruppen verteilt sein konnte, macht die oben erwähnte inhärente Spannung umso sichtbarer. Wenn es eine tief verankerte koloniale Dimension der deutschen Kulturgeschichte gibt, dann hier.[13]

Im vorliegenden Band wird das Baltikum in Geschichte und Gegenwart aus der Perspektive dieses weit gefassten Bildungsbegriffs untersucht. Der Titel des Buches – damit dem Titel der Tagung folgend, die vom 19. bis zum 22. September 2016 an der Universität Tartu stattfand und auf die der Band zurückgeht – bringt die Verschränkung von Bildungsgeschichte und Bildungsgeschichten exemplarisch zum Ausdruck. Die Beiträge stammen aus der Feder von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Estland, Lettland, Litauen und Deutschland, insbesondere der Germanistik, aber auch der Geschichte, Bildungsgeschichte, Rechtsgeschichte, Slavistik und Komparatistik. Die Grundidee geht vom Blickwinkel der Literaturwissenschaft und damit vom Medium Buch aus und nimmt von da aus die vielfältigen Aspekte des Themas Bildung in interdisziplinärer Weise in den Blick.

Der an Fallstudien orientierte Zugriff kann selbstverständlich nicht alle Bereiche der Bildungsgeschichte gleichermaßen und erschöpfend behandeln, insbesondere nicht diejenigen, die andernorts bereits stärker untersucht wurden.[14] Der Band stellt gleichwohl einen repräsentativen Ausschnitt der Konferenzbeiträge dar und zeigt

12 Vgl. Morgenstern, Karl: Der Bildungsroman. Die beiden grundlegenden Vorträge über einen global gebräuchlichen Begriff. Mit Nachwort und Bibliographie hg. v. Dirk Sangmeister. Eutin 2020.

13 Die letzten vier Abschnitte gehen in leicht modifizierter Form zurück auf den Call for Papers zu der Tagung „Baltische Bildungsgeschichte(n) / Baltic Educational Histories". In: H-Soz-Kult. 20.09.2015. URL: https://www.hsozkult.de/event/id/event-78755 (08.06.2022).

14 Dies gilt zumal für die adelige Bildung und für weibliche Bildungswege. Direkt vor der Tartuer Konferenz „Baltische Bildungsgeschichte(n)" (19.–21.09.2016) hatte in Klaipėda die Tagung „Adelskulturen im Baltikum. Identitäten, Konzepte, Praktiken" (07.–10.09.2016) stattgefunden, veranstaltet von Hans-Jürgen Bömelburg, Siegrid Westphal, Axel E. Walter, Peter Wörster und Olga Weckenbrock. Der Tagungsband erscheint voraussichtlich noch 2022 in der Reihe „Tagungen zur Ostmitteleuropaforschung" im Verlag des Herder-Instituts Marburg. Weibliche Bildungswege bilden einen der Schwerpunkte in Wilhelmi, Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa (wie Anm. 5) mit Einzeluntersuchungen zu verschiedenen Aspekten der Frauenbildung (S. 257–392).

wesentliche Aspekte der baltischen Bildungsgeschichte und ihrer Narrationen an beispielhaften Analysen und Fallstudien für alle drei baltischen Länder auf. Aufgrund der engen Verbindung des Bildungsbegriffs zum pädagogischen Jahrhundert bildet die baltische Aufklärung einen zeitlichen Schwerpunkt; indes legen alle vier Rubriken des Buches chronologische Schneisen, die im 17. Jahrhundert einsetzen und bis ins 20. Jahrhundert bzw. bis in die Gegenwart reichen. Besonders stark sind dabei die bildungsgeschichtlich zentralen Phasen vertreten: die Aufklärung, das nationale Erwachen und die (von der sowjetischen Herrschaft unterbrochene) Eigenstaatlichkeit.

*

Die Forschung zur Geschichte der Bildung und zu den Bildungsnarrativen ist so weit gefächert und umfangreich, dass es unmöglich ist, an dieser Stelle einen auch nur annähernd vollständigen Überblick zu geben. Gleichwohl soll ein kleiner Einblick in die Entwicklung der Forschung gegeben werden. Dabei muss von deutscher Seite zunächst das in den Jahren 1987 bis 2005 in sechs Bänden erschienene *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* als Standardwerk für die Zeit vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart Erwähnung finden.[15] Den Bänden liegt ein breiter Bildungsbegriff zugrunde: Nicht nur die vielfältigen Institutionen der Bildung von der Elementarschule bis zur Universität werden in allen Aspekten umfassend berücksichtigt, sondern auch Armenwesen und Wohlfahrtspflege, Volks- und Berufsbildung, Lebensformen und Umgangserziehung, Familie, Kindheit und Jugend sowie pädagogisches Denken und die Medien. Einen ähnlich grundlegenden enzyklopädischen Ansatz in starker Komprimierung verfolgt Anton Schindlings *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800* (1994), in dem vor allem ein regionaler Überblick zu den ‚Bildungslandschaften des Reiches' (natürlich ohne das Baltikum) hervorzuheben ist.[16] Ausgehend von der Begriffsgeschichte bieten der von Ernst Lichtenstein verfasste Artikel *Bildung* im Historischen Wörterbuch der Philosophie (Bd. 1, 1971), der von Rudolf Vierhaus verfasste Artikel *Bildung* in den *Geschichtlichen Grundbegriffen* (Bd. 1, 1972) sowie darauf basierend der Artikel *Bildung* von Gerrit Walther in der *Enzyklopädie der Neuzeit Online* (Bd. 2, 2005) eine grundlegende Orientierung und die wichtigste Literatur.[17]

Vorrangig aus der deutschen Perspektive, aber mit bester Kenntnis auch der baltischen Verhältnisse, erforscht Heinrich Bosse als Literatur- und Bildungshistoriker

15 Vgl. Hammerstein, Notker; Buck, August (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 6 Bde. München 1987–2005.

16 Vgl. Schindling, Anton: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800. München 1994 (Enzyklopädie deutscher Geschichte 30).

17 Vgl. Lichtenstein, Bildung (wie Anm. 3); Vierhaus, Rudolf: Bildung. In: Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 508–551; Walther, Bildung (wie Anm. 1).

seit Langem die Aufklärung, die im Baltikum noch mehr als in deutschen Landen als tiefgreifende Wende in der Bildungsgeschichte bezeichnet werden muss. Vor allem in seinen Büchern *Bildungsrevolution 1770–1830* (2012) und *Medien, Institutionen und literarische Praktiken der Aufklärung* (2021) zeigt er die Aufklärung als einen Bildungsprozess „durch veröffentlichtes Wissen“[18], in dem Selbstbildung durch Lektüre und die Entwicklung einer Öffentlichkeit mithilfe von neuen Medien im Zentrum stehen.[19] Seine Aufsätze über Jakob Michael Reinhold Lenz und die baltischen Hofmeister gaben nachhaltige Impulse.[20]

Als wichtigste Verbindungsmänner der livländischen und der deutschen Aufklärung sind wiederholt Johann Gottfried Herder und Johann Georg Hamann ins Blickfeld der Forschung getreten,[21] nicht zuletzt auch in der direkten Verbindung mit den Rigaer Aufklärern, speziell Johann Christoph Berens und Johann Gotthelf Lindner,[22]

18 Bosse, Bildungsrevolution (wie Anm. 7), S. 7.

19 Vgl. ebd.; ders.: Medien, Institutionen und literarische Praktiken der Aufklärung. Dortmund 2021 (Hagener Schriften zur Literatur- und Medienwissenschaft 3).

20 Vgl. ders.: Lenz’ *Hofmeister* und die Schulverhältnisse seiner Zeit. In: Lenz-Jahrbuch 17 (2011), S. 7–43; ders.: Die Hofmeister in Livland und Estland. Ein Berufsstand als Vermittler der Aufklärung. In: Elias, Otto-Heinrich unter Mitwirkung v. Indrek Jürjo, Gert von Pistohlkors u. Sirje Kivimäe (Hg.): Aufklärung in den baltischen Provinzen Russlands. Ideologie und soziale Wirklichkeit. Köln-Wien 1996, S. 165–208; ders.: Zwei Hauslehrer und sechs Adelshaushalte. Johann Christian Müller (1720–1772) in Pommern und Johann Wilhelm (von) Krause in Livland (1757–1828). In: Das Achtzehnte Jahrhundert 44/1 (2020), S. 31–50. Vgl. zum Stellenwert der Hofmeister außerdem Piirimäe, Eva: Bürgerliche Hofmeister im Dienst des adligen Hauses im Zeitalter der Aufklärung. In: Wittram, Heinrich (Hg.): Baltische Gutshöfe. Leben – Kultur – Wirtschaft. Acht Beiträge zum 9. Baltischen Seminar 1997. Lüneburg 2006 (Baltische Seminare 7), S. 15–53.

21 Vgl. Marti, Hanspeter: Der junge Herder – ein Schulphilosoph? In: Ders. in Zusammenarbeit mit Ursula Caflisch-Schnetzler u. Karin Marti-Weissenbach (Hg.): Kulturaustausch. Baltisches Echo auf Gelehrte in der Schweiz und in Deutschland. Freundesgabe für Arvo Tering. Köln-Weimar-Wien 2014, S. 213–226; Renner, Kaspar: Herder und die gelehrte Öffentlichkeit in Riga. Eine Relektüre der „Publikumsschrift“ von 1765. In: Bičevskis, Raivis; Eickmeyer, Jost; Levans, Andris; Schaper, Anu; Spiekermann, Björn; Walter, Inga (Hg.): Baltisch-deutsche Kulturbeziehungen vom 16. bis 19. Jahrhundert. Bd. 2. Heidelberg 2019, S. 217–234; Joachimsthaler, Jürgen: Das übersetzte „Volk“. Johann Gottfried Herder und die Tradition baltischer Spracharbeit. In: Kortländer, Bernd (Hg.): „Das Fremde im Eigensten“. Die Funktion von Übersetzungen im Prozess der deutschen Nationenbildung. Tübingen 2011, S. 23–37; Imamura, Takeshi: Das Baltikum im Schaffen Herders und Lenzens. In: Goethe-Jahrbuch (Tokyo) 51 (2009) S. 40–55.

22 Vgl. Graubner, Hans: Ständisches und aufgeklärtes Denken zur Statthalterschaftszeit in Riga (Schwartz, Berens, Snell). In: Nordost-Archiv NF 7/1 (1998), S. 173–193; ders.: Aufgeklärte Panegyrik. Zarenlobgedichte von Johann Gottfried Herder und Johann Gotthelf Lindner. In: Detering, Heinrich; Trilcke, Peer (Hg.): Geschichtslyrik. Ein Kompendium. Bd. 2. Göttingen 2013, S. 574–609; Bičevskis, Raivis; Taimiņa, Aija: Johann Georg Hamanns kameralwissenschaftliche Studien und Johann Christoph Berens’ Vision von Riga. Ein utopisches Projekt aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Forschungen zur baltischen Geschichte 8 (2013), S. 127–144; Fischer, Rainer: „Eine Stadt, gegen die mein Vorurtheil nicht so stark als ihres ist...“. Hamanns freundfeindschaftliche Beziehungen zu Riga. In: Beetz, Manfred; Rudolph, André (Hg.): Johann

die ausgehend von Mitau (Jelgava) und Riga in Verbindung mit dem preußischen Königsberg (Kaliningrad) maßgeblich in die deutsche und europäische Aufklärung hineinwirkten. So stand der Name Herders auch gleich bei einer der ersten einschlägigen Tagungen Pate für den Brückenschlag zwischen Deutschland und dem Baltikum.[23] Es verwundert daher nicht, dass gerade die Aufklärung wiederholt im Zentrum von internationalen interdisziplinären Konferenzen zur baltischen Region stand, deren Forschungsergebnisse in maßgeblichen Sammelbänden dokumentiert wurden.

Die bildungsgeschichtliche Dimension der Aufklärung kam bereits in dem Band *Aufklärung in den baltischen Provinzen Russlands* (1996) vielfältig zum Ausdruck, wurden doch nationale Identität, Volksbildung und Schulen, Selbstverwaltung und Vereine, Wohn- und Lebensbedingungen, Studenten, Hofmeister und Pastoren sowie Buch und Leser untersucht.[24] Im Kontext der Aufklärung widmeten sich viele Untersuchungen der Dichotomie von regionaler Eigenart und überregionaler bzw. europäischer Verflechtung.[25] Dabei bildete das ‚nationale Erwachen' zusammen mit der Entstehung der estnischen und lettischen Literatur einen Schwerpunkt als die wichtigste Entwicklung in der Region und als Bindeglied der ‚nationalen' Literaturen.[26] Schon 1938 hatte Heinrich Schaudinn diese Phase als einen Bildungsprozess dargestellt.[27] Die politische und kulturelle Emanzipation der Esten und Letten und der Kampf gegen die Leibeigenschaft fanden in neuerer Zeit einerseits im Konzept der Volksaufklärung[28] (mit Garlieb Merkel als auffälligster Fi-

---

Georg Hamann. Religion und Gesellschaft. Berlin-Boston 2012 (Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung 45), S. 152–171.

23 Vgl. Altmayer, Claus; Gutmanis, Armands (Hg.): Johann Gottfried Herder und die deutschsprachige Literatur seiner Zeit in der baltischen Region. Beiträge der 1. Rigaer Fachtagung zur deutschsprachigen Literatur im Baltikum 14. bis 17. September 1994. Riga 1997.

24 Vgl. Elias/Jürjo/Kivimäe/Pistohlkors, Aufklärung in den baltischen Provinzen Russlands (wie Anm. 20).

25 Vgl. Kronauer, Ulrich (Hg.): Aufklärer im Baltikum. Europäischer Kontext und regionale Besonderheiten. Heidelberg 2011 (Akademiekonferenzen 12); Kroll, Frank-Lothar (Hg.): Europäische Dimensionen deutschbaltischer Literatur. Berlin 2005 (Literarische Landschaften 6) sowie zuletzt Lukas/Pasewalck/Hoppe/Renner, Medien der Aufklärung – Aufklärung der Medien (wie Anm. 10).

26 Einschlägig für die Untersuchung der estnischen Bildungsgeschichte sind Aivar Põldvee und Jaak Naber. Vgl. aus der Vielzahl ihrer Veröffentlichungen u. a. Põldvee, Aivar: Peasant Schools in Estland and Livland during the Last Quarter of the 17th Century. In: Ross, Kristina; Peteris, Vanags (Hg.): Common Roots of the Latvian and Estonian Literary Languages. Frankfurt/M. 2008, S. 61–99; ders.: Zwischen Pflug und Fibel. Bauernschulmeister und Leibeigenschaft in Est- und Livland im 17. Jahrhundert am Beispiel von Ignatsi Jaak und Bengt Adamson. In: Heyde, Jürgen (Hg.): Das Leben auf dem Lande im Baltikum. Lüneburg 2012, S. 231–269; Naber, Jaak: Volksbildung und Schulen der Esten in Est- und Livland im Zeitalter der Aufklärung. In: Elias/Jürjo/Kivimäe/Pistohlkors, Aufklärung in den baltischen Provinzen Russlands (wie Anm. 20), S. 73–94.

27 Vgl. Schaudinn, Heinrich: Deutsche Bildungsarbeit am lettischen Volkstum des 18. Jahrhunderts. ND Hannover-Döhren 1975 (orig. München 1937).

28 Vgl. Taterka, Thomas: Das Volk und die Völker. Grundzüge deutscher Volksaufklärung unter Letten und Esten in den russischen Ostseeprovinzen Livland, Kurland und Estland (1760–1840).

gur) und andererseits in der kolonialen Deutung[29] Beachtung als wichtige Bausteine der konkreten regionalen Ausprägung, die der Entwicklung in deutschen Landen gegenübersteht. Während die koloniale Deutung einer völligen Abhängigkeit vom deutschen ‚Mutterland' für die frühneuzeitliche Literatur kritisch gesehen wurde,[30] konnten in der Literatur des 20. Jahrhunderts postkoloniale Aspekte aufgedeckt werden.[31]

Vor dem Hintergrund der in der älteren Literatur und noch in Gero von Wilperts *Deutschbaltischer Literaturgeschichte* (2005)[32] konstatierten ‚Verspätung' der deutsch-

In: Siegert, Reinhart in Zusammenarbeit mit Peter Hoare und Peter Vodosek (Hg.): Volksbildung durch Lesestoffe im 18. und 19. Jahrhundert. Voraussetzungen – Medien – Topographie. Bremen 2012, S. 323–357; ders.: Aufgeklärte Volksaufklärung. Garlieb Merkel und die Entstehung des deutsch-lettischen Lesebuchs „Das Goldmacherdorf / Zeems, kur seltu taifa" nach Heinrich Zschokke (1830). In: Kronauer, Aufklärer im Baltikum (wie Anm. 25), S. 17–56; Daija, Pauls: „... daß für das Wohl der lettischen Nation noch sehr viel zu thun übrig sey". Die Umarbeitung von R. Z. Beckers „Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute" als Versuch der Volksaufklärung in Lettland im 18. Jahrhundert. In: Schmidt, Hanno; Böning, Holger; Greiling, Werner; Siegert, Reinhart (Hg.): Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung. Bremen 2011, S. 157–178; Šemeta, Aiga: Die andere Aufklärung. Volksaufklärung im Baltikum im Spiegel livländischer und kurländischer Periodika der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Taterka, Thomas; Lele-Rosentāle, Dzintra; Pavīdis, Silvija (Hg.): Am Rande im Zentrum. Beiträge des 7. Nordischen Germanistentreffens. Riga 7.–11. Juni 2006. Berlin 2009, S. 32–42; Mattheus, Ave: Aufklärung in Estland und die deutsche Volksaufklärung des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Böning, Holger (Hg.): Volksaufklärung ohne Ende? Vom Fortwirken der Aufklärung im 19. Jahrhundert. Bremen 2018, S. 405–450.

29 Vgl. Plath, Ulrike: Esten und Deutsche in den baltischen Provinzen Russlands. Fremdheitskonstruktionen, Lebenswelten, Kolonialphantasien 1750–1850. Wiesbaden 2011; Sommerlat-Michas, Anne (Hg.): Das Baltikum als Konstrukt (18–19. Jahrhundert). Von einer Kolonialwahrnehmung zu einem nationalen Diskurs. Würzburg 2015; Taterka, Thomas: Humanität, Abolition, Nation. Baltische Varianten des kolonialkritischen Diskurses der europäischen Aufklärung um 1800. In: Mix, York-Gothart; Ahrend, Hinrich in Zusammenarbeit mit Kristina Kandler (Hg.): Raynal – Herder – Merkel. Transformationen der Antikolonialismusdebatte in der europäischen Aufklärung. Heidelberg 2017, S. 183–251.

30 Vgl. Klöker, Martin: Koloniales Modell und regionale Literatur. Die deutsch-livländischen Literaturbeziehungen der Frühen Neuzeit. In: Angermann, Norbert; Brüggemann, Karsten; Põltsam-Jürjo, Inna (Hg.): Die baltischen Länder und Europa in der Frühen Neuzeit. Köln-Weimar-Wien 2015, S. 37–66.

31 Vgl. Saagpakk, Maris: Koloniale Identitätskonstruktionen in den Erinnerungen einer deutschbaltischen Adligen aus dem 20. Jahrhundert. In: Babka, Anna; Duncker, Axel (Hg.): Postkoloniale Lektüren. Perspektivierungen deutschsprachiger Literatur. Bielefeld 2013, S. 89–109; Lukas, Liina: Deutsch-estnische postkoloniale Mesalliancen. In: Pasewalck, Silke; Bers, Anna; Bender, Reet (Hg.): Zum Beispiel Estland. Das eine Land und die vielen Sprachen. Göttingen 2017, S. 95–110; dies.: Kultur als Scham: Zur Soziologie der Liebe aus postkolonialer Sicht. Eduard von Keyserling und Anton Hansen Tammsaare. In: Pesnel, Stéphane (Hg.): Erzählte Adelswelten. Zur Poetik Eduard von Keyserlings. Berlin 2020, S. 81–98.

32 Wilpert, Gero von: Deutschbaltische Literaturgeschichte. München 2005.

baltischen Literatur[33] wurden intensiv die unterschiedlichen Modelle von kulturellem Transfer[34] und Austausch,[35] Kontakt,[36] Wechselbeziehung[37] und Verflechtung[38] auf ihre Tauglichkeit hin erprobt, so dass die Entwicklungen im Baltikum mittlerweile deutlich differenzierter und im Kontext intensiver europäischer Verflechtung verstanden werden. Aktuell stehen mediale und praxeologische Fragestellungen im Fokus der Forschung.[39]

Eine Gesamtdarstellung zur Geschichte der baltischen Bildungsinstitutionen existiert nicht einmal in Ansätzen. Die baltischen Universitäten in Tartu, Riga und Vilnius erhielten jedoch 1987 in einem Sammelband eine gemeinsame Behandlung.[40] Darüber hinaus gibt es eine relativ umfangreiche Forschung zu den einzelnen Universitäten, vor allem zu den älteren Gründungen Vilnius (1578) und Dorpat

33 Dieser Gedanke von der Verspätung durchzieht von Wilperts deutschbaltische Literaturgeschichte in vielen Facetten. Als Beleg sei folgende Aussage angeführt: „Von den großen geistesgeschichtlichen Bewegungen des 18. Jhs – Pietismus, Aufklärung, Empfindsamkeit, Sturm und Drang; Klassizismus und Romantik wirken sich erst im 19. Jahrhundert aus, Anakreontik und Rokoko gar nicht – erreichte der Pietismus die baltischen Lande noch vor 1700, [...]“ Ebd., S. 109.

34 Vgl. Baldes, Dirk; Vingre, Inta (Hg.): Deutsch-baltischer Kulturtransfer. Beiträge einer Tagung zur Perspektivierung der Nordosteuropäischen Literatur- und Kulturbeziehungen vom 3.–4. September 2012 in Daugavpils / Universität Daugavpils. Daugavpils 2013.

35 Vgl. Marti, Kulturaustausch (wie Anm. 21).

36 Vgl. Obst, Ulrich; Ressel, Gerhard (Hg.): Balten – Slaven – Deutsche. Aspekte und Perspektiven kultureller Kontakte. Festschrift für Friedrich Scholz zum 70. Geb. Münster 1999; Garber, Klaus; Klöker, Martin (Hg.): Kulturgeschichte der baltischen Länder in der Frühen Neuzeit. Mit einem Ausblick in die Moderne. Tübingen 2003 (Frühe Neuzeit 87). Erwähnt sei außerdem Bosse, Heinrich; Elias, Otto-Heinrich; Taterka, Thomas (Hg.): Baltische Literaturen in der Goethezeit. Würzburg 2011, darin u. a. Jürjo, Indrek: Die Bildungsreformen und -diskussionen in Reval im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, S. 381–409.

37 Vgl. Schwidtal, Michael; Gutmanis, Armands (Hg.): Das Baltikum im Spiegel der deutschen Literatur. Carl Gustav Jochmann und Garlieb Merkel. Beiträge des Internationalen Symposions in Riga vom 18. bis 21. September 1996 zu den kulturellen Beziehungen zwischen Balten und Deutschen. Heidelberg 2001; Bičevskis, Raivis; Eickmeyer, Jost; Levans, Andris; Schaper, Anu; Spiekermann, Björn; Walter, Inga (Hg.): Baltisch-deutsche Kulturbeziehungen vom 16. bis 19. Jahrhundert. Medien, Institutionen, Akteure. 2 Bde. Heidelberg 2017/2019 (Akademie-Konferenzen 29).

38 Vgl. Journal of Baltic Studies 51/3 (2020): Entangled Cultures in the Baltic Region. Das Heft basiert auf Beiträgen, die im Rahmen des Projekts „Entangled Literatures: Discursive History of Literary Culture in Estonia“ (IUT28-1) des Under und Tuglas Literaturzentrums der Estnischen Akademie der Wissenschaften auf der Tagung „Entangled Literatures and Cultures: Systems of Relations, Intersections, Reciprocity“ unter Leitung von Eneken Laanes (Tallinn, 25.–26.05.2017) vorgetragen wurden.

39 Vgl. Lukas/Pasewalck/Hoppe/Renner, Medien der Aufklärung – Aufklärung der Medien (wie Anm. 10); Pasewalck/Weber, Bildungspraktiken der Aufklärung (wie Anm. 7); Hoffmann-Ocon, Andreas; De Vincenti, Andrea; Grube, Norbert: Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld 2020.

40 Vgl. Pistohlkors, Gert von; Raun, Toivo U.; Kaegbein, Paul (Hg.): Die Universitäten Dorpat/Tartu, Riga und Wilna/Vilnius 1579–1979. Köln-Wien 1987.

(1632),[41] während für das Schulwesen zahlreiche Einzeldarstellungen vorliegen.[42] Von einer noch zu Sowjetzeiten groß angelegten Schulgeschichte Estlands erschien lediglich der erste Band (bis 1860), mittlerweile ergänzt um einen Sammelband bis zum Jahre 1917.[43] Über die lettische Schulgeschichte gibt es noch keine große zusammenhängende Studie.[44] Auch fehlt bisher eine Gesamtdarstellung zur Geschichte der Schulen und Bildungsinstitutionen in Litauen. Aus der Reihe von Studien zu einzelnen historischen Perioden seien hier vor allem die Arbeiten von Meilė Lukšienė[45] und Dangiras Mačiulis[46] sowie die dreibändige historische Quellensammlung aus den 1990er Jahren erwähnt.[47] Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht lassen sich dafür einige neuere Gesamtdarstellungen zur Bildungsgeschichte der baltischen Länder anführen.[48] Im Kontext der größeren Region wird die baltische Bildungsgeschichte in dem von Anja Wilhelmi herausgegebenen Band *Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen in Nordosteuropa (19. Jahrhundert)* untersucht, allerdings nicht unter Einbeziehung philologischer Zugänge.[49]

41 Die Universität Riga entstand im 19. Jahrhundert und geht zurück auf das 1862 gegründete Polytechnikum.

42 Vgl. die einschlägigen Beiträge in: Kühn, Detlef (Hg.): Schulwesen im Baltikum. Elf Beiträge zum 10. Baltischen Seminar 1998. Lüneburg 2005; Deutschbaltisch-Estnischer Förderverein (Hg.): Bildungsgeschichte im Baltikum. 7. Baltisches Seminar in Libau/Liepāja, Lettland an der Universität vom 27. bis 29. April 2009. Berlin/Charlottenburg 2010.

43 Vgl. Laul, Endel (Hg.): Eesti kooli ajalugu. 1 köide: 13. sajandist 1860. aastateni [Geschichte des Schulwesens Estlands. Bd. 1: 13. Jahrhundert bis 1860]. Tallinn 1989; Liim, Allan (Hg.): Haridus institutsioonid Eestis keskajast kuni 1917. aastani [Die Bildungsinstitutionen Estlands seit dem Mittelalter bis zum Jahr 1917]. Tartu 1999.

44 Unter den Einzelstudien seien exemplarisch herausgehoben: Guleke, Johann Heinrich: Geschichte des livländischen Volksschulwesens. Lüneburg 1997 (Beiträge zur Schulgeschichte 6) mit einem Vorwort von Vija Daukštes sowie Räder, Wilhelm: Die Lehrkräfte an den deutschen Schulen Kurlands: 1805–1860. Überarb. von Erik Amburger. Lüneburg 1991 (Beiträge zur Schulgeschichte 3 / Schriften der Baltischen Historischen Kommission 3).

45 Vgl. Lukšienė, Meilė: Demokratinė ugdymo mintis Lietuvoje: XVIII a. antroji-XIX a. pirmoji pusė [Der demokratische Bildungsgedanke in Litauen. Von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts]. Vilnius 1985. Darin geht es um die Bildung unterschiedlicher gesellschaftlicher Schichten (Adlige, Klerus, Bauern), einzelne einflussreiche Akteure des Bildungswesens und die Bildungsreformen allgemein.

46 Vgl. Mačiulis, Dangiras: Tautinė mokykla: žvilgsnis į tautininkų švietimo politiką [Die völkische Schule: Ein Blick auf die Bildungspolitik von *Tautininkai*]. Vilnius 2017.

47 Vgl. Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis: istorijos šaltinių antologija [Die Schule Litauens und der pädagogische Gedanke. Eine Anthologie historischer Quellen]. 3 Bde. Vilnius 1994–1996.

48 Vgl. Baltic Association of Historians of Pedagogy (Hg.): History of Education and Pedagogical Thought in the Baltic Countries up to 1940. An Overview. Riga 2009; dies. (Hg.): History of Pedagogy and Educational Sciences in the Baltic Countries from 1940 to 1990. An Overview. Riga 2013; dies. (Hg.): Pedagogy and Educational Sciences in the Post-Soviet Baltic States, 1990–2004: Changes and Challenges. Riga 2020.

49 Vgl. Wilhelmi, Bildungskonzepte und Bildungsinitiativen (wie Anm. 5).

Hervorhebung verdient die über Jahrzehnte intensiv verfolgte, vielfältige Forschung von Arvo Tering zur Geschichte der baltischen Studenten an europäischen Universitäten, die in einer umfangreichen Monographie und einem biographischen Lexikon mit etwa 6.000 Einträgen dokumentiert ist.[50] In diesen beiden Werken liegt ein beispielhaftes Fundament für die bildungsgeschichtlichen Verbindungen des Baltikums in Europa vor, wobei zugleich mannigfaltige Informationen über das baltische Schulwesen enthalten sind.

Schließlich muss auf das noch im Entstehen begriffene, auf acht Bände angelegte Werk *Balti kirjakultuuri ajalugu* (Geschichte der Baltischen literarischen Kultur) hingewiesen werden, das seit mehreren Jahren im internationalen interdisziplinären Zusammenwirken vorbereitet wird und jetzt unter Leitung von Liina Lukas in Tartu entsteht. Der erste Band zu den „Zentren und Trägern" der literarischen Kultur wurde soeben vorgelegt und enthält neben dem Kapitel zu Schule und Bildung („Koolid ja haridus") vielfältige Hinweise zu den bildungsgeschichtlichen Grundlagen.[51] Für die ‚baltischen Bildungsgeschichten' wird darüber hinaus jedoch insbesondere der Band zu Bildung und Wissenschaft („Haridus ja teadus") einschlägig sein.

*

Unser Band zu den Baltischen Bildungsgeschichte(n) ist in vier Teile untergliedert: In der ersten Rubrik werden maßgebliche Bildungskonzepte untersucht, in der zweiten ausgewählte Institutionen; die dritte Rubrik wendet sich zentralen Akteuren der Bildung und die vierte schließlich dem Verhältnis von Bildung und Literatur zu.

Diesen vier Rubriken vorangestellt ist der einleitende Impulsvortrag von **Heinrich Bosse**, der mit seinen vielfältigen Anknüpfungen und Verweisen übergreifend das Feld der baltischen Bildungsgeschichte abschreitet. Weit über den Titel *Ständische Bildung in den russischen Ostseeprovinzen im 18. Jahrhundert* hinaus behandelt er die Zusammenhänge der Bildung im Baltikum und schafft damit viele Anknüpfungspunkte, die in anderen Beiträgen des Bandes aufgegriffen werden. Es handelt sich um den verschriftlichten Vortrag, den Heinrich Bosse in der Aula der Universität Tartu zur Tagungseröffnung gehalten hat und der in der Nähe zum gesprochenen Wort eine Reminiszenz an die Tagung ist, die der Band nicht in Gänze abbildet. Der mündliche Vortragsduktus wurde bewusst beibehalten, der Text aber gegenüber dem Vortrag leicht überarbeitet und seitens des Autors kritisch revidiert.

---

50 Vgl. Tering, Arvo: Eesti-, liivi- ja kuramaalased Euroopa ülikoolides 1561–1798 [Est-, Liv- und Kurländer an den Universitäten Europas 1561–1798]. Tartu 2008; ders. unter Mitarbeit von Jürgen Beyer (Bearb.): Lexikon der Studenten aus Estland, Livland und Kurland an europäischen Universitäten 1561–1800. Köln-Weimar-Wien 2018 (Quellen und Studien zur baltischen Geschichte 28).

51 Vgl. Lukas, Liina (Hg.): Balti kirjakultuuri ajalugu I: Keskused ja kandjad [Geschichte der baltischen literarischen Kultur. Bd. 1: Zentren und Träger]. Tartu 2021.

I. Konzepte der Bildung (Ideologien, Diskurse, Narrative)

Die konzeptuellen Grundlagen von Bildung stehen im Zentrum der ersten fünf Beiträge, wobei die Verflechtungen von erkenntnistheoretischen Erziehungs- und Bildungskonzepten, bildungspolitischen Rahmenbedingungen und pädagogischer Praxis sowie die historischen Zusammenhänge vom 18. Jahrhundert bis heute offenkundig werden. Allerdings nähern sich die Autorinnen und Autoren diesen Fragen aus unterschiedlichen Richtungen und mit einem vertieften Blick auf verschiedene historische Epochen und Länder.

Zunächst untersucht **Hans Graubner** die anthropologische Differenz zwischen den frühen Erziehungs- und Bildungskonzepten bei Hamann (1730–1788) und Herder (1744–1803). Er reflektiert an diesem Beispiel einen für den gesamten Band maßgeblichen Aspekt: die der Erziehung und Bildung inhärente Gewalt, die darin zutage tritt, dass zwischen Erziehendem und Zögling, zwischen Bildendem und zu Bildenden immer eine gleichsam ‚gewaltsame' Beziehung besteht, ein Machtgefälle zwischen demjenigen, der nach seinen Bildungsvorstellungen zu formen sucht, und demjenigen, der geformt werden soll. Die unterschiedlichen Bildungsauffassungen von Hamann und Herder, insoweit sie ihren Blick auf den zu bildenden Menschen betreffen, werden eingehender am Beispiel der Bildungspolitik Peters des Großen und ihrer Bewertung erläutert. Obgleich den besprochenen Erziehungskonzepten der beiden Autoren die Vorstellung von der Gottebenbildlichkeit des Menschen zugrunde liegt, lassen sich in ihrer Pädagogik klare Differenzen im Hinblick auf die Selbstbildung und Selbsterkenntnis des Menschen und die Erziehungskonstellation zwischen Lehrer, Stoff und Schüler erkennen.

Mit Peter dem Großen beschäftigt sich auch der anschließende Artikel von **Ljubov Kisseljova**, in dem die Autorin das Bild des Zaren und Reformers in historischen Lehrwerken Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts untersucht. Tatsächlich sind die Gymnasien des Zarenreichs im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert für die baltischen Provinzen von besonderer Bedeutung, denn im Zuge der Russifizierung wurden auch im Baltikum die Lehrpläne und Lehrbücher an jene aus den Zentren des Zarenreiches angeglichen, wodurch die konzeptuelle Entwicklung der Schulen und somit die Ausbildung der baltischen Eliten geprägt wurde. Kisseljova stellt die Probleme der Integration der staatlich vorgegebenen Geschichtsnarrative in Schulbüchern dar, wobei sie auf die inneren Spannungen der Herrschaftsdoktrin hinweist, so etwa die Frage nach der Beziehung des Russischen Reichs zu Europa in der Epoche Peters des Großen oder der absoluten Macht des Zaren und seinem Personenkult. Der Vergleich mehrerer Geschichtslehrwerke, verfasst von namhaften Historikern, praktizierenden Gymnasiallehrern und politischen Aktivisten, ermöglicht Einblicke nicht nur in die Herrschaftsideologien des Russischen Reichs, die offiziellen Geschichtsmuster der Stalin-Ära, sondern auch in die aktuellen politisch-

ideologischen Auseinandersetzungen in Russland, die nicht selten die damaligen imperialen Geschichtsnarrative aufgreifen.

Rūta Eidukevičienės Beitrag konzentriert sich auf die fachpädagogischen Austauschprozesse zwischen Litauen und den deutschsprachigen Ländern in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen. Der junge unabhängige Staat strebte bei der Reformierung seines Bildungssystems an, möglichst schnell das Erbe des russischen Schulsystems abzuschaffen und ein eigenes Schulsystem aufzubauen, das sich stärker an westlichen Vorbildern orientieren sollte, wobei auch die deutschsprachigen Länder eine wichtige Rolle spielten. Eidukevičienė führt hierfür Studienaufenthalte litauischer Intellektueller oder auch Exkursionen litauischer Bildungsexperten nach Deutschland an und untersucht mehrere dem deutschen Schulsystem, theoretischen Ansätzen bekannter deutscher Pädagogen oder der aktuellen deutschen Bildungspolitik gewidmete Artikel, die damals in litauischen Fachzeitschriften erschienen sind. Der Autorin geht es in erster Linie darum, die auf deutsche Einflüsse bezogenen fachspezifischen Diskussionen in den 1920er und 1930er Jahren zu skizzieren und die Rezeption einiger Bildungskonzepte aus den deutschsprachigen Ländern am Beispiel von führenden litauischen Pädagogen zu erläutern.

Die darauffolgenden Beiträge führen in die Gegenwart und beleuchten die heutigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Estland und Lettland. **Kairit Kaur** diskutiert die Herausforderungen der Vermittlung der deutschbaltischen literarischen Kultur am Beispiel estnischer Schulen, wobei sie sich auf die Ergebnisse einer im Jahr 2016 durchgeführten Deutschlehrerinnen-Umfrage und ein Interview bezieht. Sie verweist auf das allgemein gestiegene Interesse an dem deutschbaltischen Erbe in Estland nach 1991, stellt aber bei den befragten Deutschlehrerinnen eine gewisse Skepsis fest, die deutschbaltische Literatur in den Unterricht zu integrieren, was mit Zweifeln an der literarischen Qualität der Texte, den unzureichenden Fremdsprachenkenntnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit einer immer noch bestehenden Betrachtung dieser Texte als einer Art Kolonialliteratur erklärt wird. Kaurits Beitrag regt zu einem Überdenken des Potentials dieser Überlieferung im aktuellen Schulunterricht an und liefert Vorschläge zu einer schülergerechten Herangehensweise an deutschbaltische Texte und Diskurse.

Heiko F. Marten und **Sanita Martena** zeigen mit ihrem Beitrag, wie eng sprach- und bildungspolitische Fragen miteinander in Verbindung stehen, indem sie die Rolle diskutieren, die die Regionalsprache Lettgallisch als eine Varietät des Lettischen im Bildungssektor spielt. Sie beziehen ihre Bemerkungen zur gesellschaftlichen Entwicklung des Lettgallischen und zu seinem heutigen Stellenwert in Lettland auf internationale Diskussionen zu Regional- und Minderheitensprachen und zeigen die Tendenzen der letzten Jahre auf, das Lettgallische nicht nur in Lettgallen, sondern auch außerhalb der Region allmählich aufzuwerten. Obwohl es nach wie vor keine offizielle Anerkennung des Lettgallischen gibt, wird seine herausragende Bedeutung für die regionale Identität und Kultur betont. Der Beitrag geht auch auf

aktuelle Debatten in der Bildungspolitik ein und berichtet von der Ausarbeitung neuer Lehrstandards für die staatlichen Schulen in Lettland, wobei in dem Zusammenhang einzelne offizielle Maßnahmen zur Aufwertung des Lettgallischen im Bildungssystem und in anderen offiziellen Kontexten diskutiert werden.

II. Institutionen der Bildung (Schule, Gerichtsstube, Universität)

Die Geschichte der Bildung ist nicht losgelöst von den seit der Antike unternommenen Versuchen ihrer Institutionalisierung zu betrachten. Während bis ins 18. Jahrhundert insbesondere Bildungseinrichtungen gegründet worden waren, die auf die Bildung und Erziehung höherer Schichten abzielten, markiert das 18. Jahrhundert mit seinen vielfältigen pädagogischen Ideen und Reformvorhaben einen Wendepunkt: Nunmehr geht es auch um die Bildung und Erziehung unterer Schichten. Eine der Schlüsselfiguren ist August Hermann Francke (1663–1727), der mit der Gründung einer Armenschule und eines Waisenhauses, später auch eines Pädagogiums und weiterer Bildungseinrichtungen ab 1695 eine auch über die Grenzen des Deutschen Reiches hinaus ausstrahlende Schulstadt pietistischer Prägung in Glaucha bei Halle an der Saale aufbaute. Halle wird im Bildungs- und Fürsorgewesen nicht nur Vorbild für Armenschulen und Waisenhäuser in Europa und sogar in Übersee, sondern wirkte sich auch prägend auf die Herausbildung des Lehrerberufs aus.

Dass die Strahlkraft des Halleschen Pietismus und seiner Bildungsinitiativen bis ins Baltikum wirkte, verdeutlichen die ersten beiden Aufsätze dieser Rubrik: Während **Beata Paškevica** in ihrem Beitrag die herrnhutische Lehrerausbildungsstätte der Pietistin Magdalena Elisabeth von Hallart im lettischen Wolmar (1738–1743) ins Zentrum stellt, untersucht **Michael Rocher** das Waisenhaus in Alp als ‚pietistisches' Zentrum. Sowohl das Lehrerseminar wie auch die weiteren von Hallart gegründeten Bildungseinrichtungen in Wolmar (Valmiera) als auch das Waisenhaus im estnischen Alp (Albu) können als ‚pietistische Bildungsoffensiven' bezeichnet werden, die in engem Austausch mit August Hermann Francke entstanden. Das Lehrerseminar in Wolmar, dem unter anderem die Gründung einer Schule für lettische Bauern in Wolmarshof vorausging und das sich ebenfalls der Bildung der lettischen Erbuntertänigen widmete, zeugt dabei vom Einfluss einer weiteren pietistischen Bewegung, nämlich der der Herrnhuter Brüdergemeine. Beata Paškevica akzentuiert jedoch nicht nur die Gründungsgeschichte des Seminars im Spannungsfeld zwischen dem Pietismus Hallensischer und Herrnhuter Prägung, sondern sucht auch seine Bedeutung für die nationale Emanzipation der Letten herauszustellen. Nach nur kurzer Zeit unterrichteten Schüler des Seminars an nahe gelegenen Bauernschulen.

Mit dem Waisenhaus in Alp untersucht Michael Rocher ebenfalls eine durch Halle inspirierte und von August Hermann Francke unterstützte Bildungsinitiative, die allerdings, wie Rocher verdeutlicht, weniger an den pietistischen Ideen orientiert

war als vielmehr am wirtschaftlichen Erfolg Halles. Rocher zeigt zudem auf, dass das Waisenhaus nichtsdestotrotz pietistische Ideen umsetzte, da es auf Lehrkräfte aus Halle angewiesen war. Francke spannte so sein Einflussnetz, mehr noch, er nutzte die Nähe von Baron Magnus Wilhelm von Nieroth (1663–1740), dem Stifter von Alp, zu Peter dem Großen, um seinen Einfluss auszuweiten.

Neben Schulen und Lehrerseminaren spielt auch das Gerichtswesen eine nicht zu unterschätzende Rolle als Bildungsinstitution, wie **Marju Luts-Sootak** in ihrem Beitrag zur Gerichtsbarkeit über die bäuerlichen Rechtssachen in Est- und Livland im 19. Jahrhundert herausarbeitet. Am Beispiel der bäuerlichen Gerichte zeigt sie auf, dass die Bauernbefreiung und die folgenden Agrarreformen mit einer ‚Erziehung zur rechtlichen Mündigkeit' einhergingen, die die vormals leibeigene bäuerliche Bevölkerung an die Ausübung ihrer Rechte als Bürger heranführte. Insofern fungierten die bäuerlichen Gerichte als Bildungsanstalten. Nach der Livländischen Bauernverordnung von 1860 hatten sie Schlichtungsverfahren durchzuführen und trugen dazu bei, dass die Menschen Konflikte vor Gericht austrugen, ihre Anliegen argumentativ untermauerten und insgesamt in Verfahrensfragen eingeführt wurden.

Abgerundet wird die Rubrik durch einen Beitrag von **Markus Käfer** zum Bildungsprogramm der 1802 wiedergegründeten Universität Dorpat, die ganz im Sinne der – durch den gerade angetretenen Zar Alexander I. befürworteten – Aufklärung das Individuum, Humanität und Autonomie in den Mittelpunkt stellte. Dies zeigt Käfer anhand von Statuten, Reden, Antrittsvorlesungen und Berufungen, wobei er die Konfliktlinien zwischen den meist noch den ständischen Prinzipien anhängenden Ritterschaften und der Professorenschaft nachzeichnet, die den jungen Zaren auf ihrer Seite wussten, der die Universität Dorpat als Vorbild für weitere Universitätsgründungen und als „Brücke zwischen Ost und West" (S. 218) etablieren wollte. Käfer widmet sich in seinem Beitrag insbesondere dem in den Schriften deutlich werdenden Bild des Studenten, der in seiner Individualität gefördert und zu Selbsterkenntnis und Selbstbildung geführt werden sollte.

Das Bildungsprogramm der Universität Dorpat rundet damit die insgesamt in dieser Rubrik nachgezeichnete aufklärerische Bildungsgeschichte als ihr (vorläufiger) Höhepunkt ab. Gleichzeitig weist sie mit ihrem starken Fokus auf das Individuum bereits auf die folgende Rubrik voraus, in der nun nicht mehr Institutionen der Bildung, sondern einzelne Akteure im Mittelpunkt stehen.

III. Akteure der Bildung (Pädagogen, Schriftsteller, Pastoren, Familien)

Im Anschluss an die Institutionen der Bildung suchen die hier versammelten sechs Aufsätze dem Beitrag einzelner Menschen und/oder Familien zur Bildungsgeschichte des Baltikums nachzugehen, wobei ein Bogen vom 16. bis ins 19. Jahrhundert gespannt wird.

Martin Klöker stellt mit Heinrich Vestring (1562–1650) einen Reformer des Revaler Schulwesens vor, wobei er erstmals die Quellenbelege für seine Biographie und sein Wirken versammelt und seiner Tätigkeit in Kirche und Schulwesen Revals (Tallinns) nachgeht. Dass Vestring nicht nur als Superintendent ab 1626 wichtige Verdienste zukamen, sondern auch als Rektor der Revaler Stadtschule, zeigt Klöker anhand der auf Vestring zurückgehenden Schulordnung von 1603. Sein Reformwerk wurde allerdings durch die Pest und die einhergehende prekäre Lage der Stadt aufgehalten, in deren Zuge Vestring neben der Schulleitung auch die Diakonate an St. Nikolai und St. Olai zu versehen hatte. Die Bildungsidee Vestrings, derzufolge Erziehung und Bildung insbesondere der Herausbildung rechter Frömmigkeit dienen sollten, arbeitet Klöker auch anhand der von Vestring mitverfassten Kirchenordnung (1606) heraus. Wie sehr Schul- und Kirchenamt Hand in Hand gingen, lässt sich auch daran ersehen, dass Vestring 1608 zum Pastor von St. Olai, 1611 zum Schulinspektor berufen und schließlich 1626 zum Superintendenten befördert wurde. Klöker zeichnet Vestring als Mittlerfigur, der durch „nach Innen gerichtete, reformerische und gestalterische Arbeit des beständigen Aufbauens und Ordnens" (S. 260) überzeugte und auch konträre Haltungen zur Versöhnung brachte.

Mit Garlieb Merkel (1769–1850) und Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) werden im nächsten Beitrag weniger Versöhner denn streithafte Persönlichkeiten berührt. **Ulrich Kronauer** zeichnet Merkels Rousseau-Rezeption zunächst in seinen frühen Erzählungen, dann in erster Linie in seinem *Versuch über Leibeigenschaft* nach, wobei er grundlegende Unterschiede im Menschenbild von Merkel und Rousseau herausstellt. Während Rousseaus Mitleidskonzept auf einem von Humanität getragenen Menschenbild fußt, geht Merkel von einem negativen Bild des Menschen aus, der – von seinen Leidenschaften beherrscht – zu Brutalität neigt.

Garlieb Merkel ist durch sein Engagement gegen die Leibeigenschaft im Baltikum eine vor allem regional bekannte Persönlichkeit, wohingegen mit Jakob Michael Reinhold Lenz (1751–1792) ein überregional bekannter Schriftsteller, einer der wichtigsten Stürmer und Dränger im Zentrum des Aufsatzes von **Gregor Babelotzky** steht. Der Verfasser nimmt allerdings nicht dessen Dramen oder theoretische Schriften in den Blick, sondern dessen Verhältnis zum Vater und die von diesem grundlegend differierende Sicht auf den Menschen. Babelotzky porträtiert zunächst den Bußprediger Christian David Lenz (1720–1798), der als Generalsuperintendent Livlands und als Pastor der Johanniskirche in Dorpat (Tartu) wirkte, um daraufhin den theologischen Konflikt zwischen Vater und Sohn herauszuarbeiten. Zwar habe sich auch Jakob Lenz als Prediger verstanden, doch vielmehr im Geiste der Aufklärung und der Literatur, wobei es ihm vor allem darum gegangen sei, als literarischer Prediger Menschen zu überzeugen und nicht zu belehren. Seinen Dissens zum Vater verarbeitete Lenz auch literarisch, etwa in der Erzählung *Der Landprediger*, die Babelotzky als Emanzipationsgeschichte des Sohnes von der auf

Bekehrung zielenden Tätigkeit des Vaters liest. Sein aufklärerisches Bildungskonzept habe dagegen auf „Ermunterung" (S. 296) gesetzt.

Mit dem „Verständnis von Bildungsvermittlung" beschäftigt sich auch **Anja Wilhelmi** in ihrem Beitrag über deutschbaltische Pastoren und ihre Lehr- und Lernverhältnisse zu estnischen und lettischen Gemeindemitgliedern im 19. Jahrhundert. Sie untersucht dabei eine Reihe von autobiographischen Schriften von Pastoren vor allem aus dem ländlichen livländischen Raum, die den Zeitraum vom frühen 19. Jahrhundert bis zur Revolution 1905/1906 abdecken, insbesondere im Hinblick auf ihr Bildungsverständnis. Dabei arbeitet sie heraus, dass die Pastoren durchweg einem voraufklärerischen Bildungsbegriff anhingen, demzufolge Bildung den Glauben stärke und nicht etwa der Emanzipation, dem sozialen Aufstieg oder der Persönlichkeitsentfaltung diene. Insofern kommt Wilhelmi auch zu dem Schluss, dass keiner der untersuchten Pastoren in Bezug auf die nationalen Bestrebungen der estnischen oder lettischen Bevölkerung das vorherrschende, auf der ständischen Ordnung fußende Selbstbild der kulturellen und religiösen Überlegenheit zu überwinden vermochte.

Valérie Leyh rückt mit der Familie von Medem den Fokus auf Kurland und deren bedeutendste Familie, aus der etwa Dorothea von Kurland (1761–1821) und die Schriftstellerin Elisa von der Recke (1754–1833) hervorgingen. Der Aufsatz geht auf Basis des Briefnachlasses von Elisa von der Recke der Frage nach den Zielen und dem Einfluss der Familie in Bildungsfragen nach. Leyh arbeitet heraus, dass die Protagonisten der Familie, etwa auch Dorothea von Kurland und von der Recke selbst, zwar auf persönlichen Bildungszuwachs setzten und vereinzelt Bildungsbestrebungen Einzelner förderten, jedoch bezogen auf die Gesamtsituation von Kurland in bildungspolitischer und damit letztlich auch in sozialer Hinsicht wenig bewirkten, was in erster Linie auch darauf zurückzuführen ist, dass sie ihre koloniale Denkweise nicht überwinden konnten.

Eine weitere Familie, nämlich die Familie Kügelgen, steht im Mittelpunkt des diese Rubrik beschließenden Beitrags von **Anton Philipp Knittel**. Anhand verschiedener, vor allem autobiographischer Schriften, die zum Teil großen Erfolg beim Publikum fanden, demonstriert er, wie sehr die Familie und einzelne Familienmitglieder über Generationen vom 18. bis zum 20. Jahrhundert durch bildungsbürgerliche Signaturen ihrer Zeit geprägt waren und – wie bereits das titelgebende Zitat verdeutlicht – „[d]urch die Macht der Verhältniße zur Ordnung gezwungen" wurden. Die ganz der Zeit verhafteten Erinnerungen, Tagebücher und Briefe zeigen die Familie in einer doppelten vermittelnden Funktion zwischen dem baltischen Adel, den Literaten und den Künstlern sowie dem Baltikum, Russland und Deutschland. Während Valérie Leyh nach den Bildungsanstrengungen und Bildungsprogrammen des Adels fragt, betrachtet Anton Philipp Knittel stärker die Selbstbildung und somit die bildungsbürgerlichen Züge einer baltischen Familie(ndynastie).

IV. Bildung in der Literatur (Genres, Geschichten, Reflexionen)

Die letzten fünf Beiträge beschäftigen sich mit Werken der Literatur – vom 18. Jahrhundert über die Sowjetzeit bis heute. Ebenso breit ist die Palette der besprochenen Gattungen, wobei auch das unterschiedliche Bildungspotential der literarischen Texte deutlich wird, je nach Entstehungskontext, dem beruflichen Hintergrund der Autorinnen und Autoren und ihren poetologischen Intentionen.

Ruth Florack untersucht die aus mehr als dreihundert Titeln bestehende Sammlung von Johann Friedrich von Recke (1764–1846), der als Jurist im Dienst des Kurländischen Hofes in Mitau (Jelgava) tätig war und als Altertumsforscher und gelehrter Sammler eine wichtige Rolle für die Aufklärung im Baltikum spielte. Der Beitrag gibt einen Überblick über die zumeist aus dem Kurland des 18. Jahrhunderts stammenden Gelegenheitsschriften unterschiedlichster Autoren im Hinblick auf ihren Entstehungsanlass, verwendete Sprachen, Funktionen und Gestaltung. Darauf aufbauend wird eine repräsentative Auswahl an Epithalamien (Hochzeitsgedichten) vom Beginn des 18. Jahrhunderts, die weitgehend der barocken Tradition verpflichtet sind, und aus der zweiten Jahrhunderthälfte, die in ihrer Form und Motivik auf die Empfindsamkeit verweisen, vergleichend analysiert. Zugleich wird auch die Relevanz dieser Überlieferung als Dokumentation einer geselligen literarischen Praxis im Baltikum und als Ausweis der Selbstvergewisserung der gebildeten deutschsprachigen Elite deutlich gemacht.

Alina Kuzborskas Beitrag widmet sich dem Leben und Werk von Kristijonas Donelaitis (1714–1780), dem ostpreußischen Pfarrer und Verfasser der bekannten Versdichtung *Metai* (Die Jahreszeiten) und rückt diverse Polaritäten und Dichotomien seines literarischen Schaffens in den Fokus der Analyse. Am Beispiel von *Metai* zeigt die Autorin, dass Donelaitis die literarischen Bilder des Landlebens im 18. Jahrhundert auf zwei Achsen ansiedelte: Die unbestreitbare göttliche Macht an der Spitze der Vertikale war maßgeblich für das horizontal situierte Menschenleben, von dem aus der Allmächtige gepriesen wurde. Die Natur spielte dabei eine entscheidende Rolle als Mittlerin zwischen Gott und der Welt der Bauern, die durch ihr tägliches Tun den göttlichen Plan und den gesellschaftlichen Vertrag erfüllen mussten. Auch hier wird deutlich, dass das literarische Werk von Donelaitis nur im Kontext seines Kirchenamts in einer deutsch-litauischen Gemeinde, seiner aufklärerischen Didaxe bzw. seiner Bildungsabsichten erschlossen werden kann.

Benedikts Kalnačs untersucht die Darstellungen von Riga um 1900 anhand der Texte zweier lettischer Autoren, Augusts Deglavs (1862–1922) und Jānis Poruks (1871–1911), im Hinblick auf Spannungen zwischen Sprachen, Ethnien und Kulturen im modernen urbanen Raum. Der Vergleich der ästhetischen Ansichten und Schreibweisen, zum Teil auch der didaktischen Absichten der beiden Autoren ermöglicht Einblicke in das soziale Milieu und die kulturellen Tendenzen der Großstadt der damaligen Ostseeprovinz des Russischen Zarenreiches. Eine genaue Analyse der

literarischen Reflexion des sich wandelnden Stadtlebens bzw. der städtischen Gesellschaft unter neuen politischen Bedingungen und die Differenzierung der gewohnten Perspektiven führt auch zu einer Neubewertung der literarischen Szene im Riga der Jahrhundertwende. Zugleich finden im städtischen Umfeld die Prozesse der Erfindung bzw. Bildung des eigenen Selbst statt, die insbesondere am Beispiel von Poruks' Protagonisten deutlich zutage treten.

Der anschließende Beitrag von **Lina Užukauskaitė** geht der Frage nach, was unter ‚äsopischer' Sprache im baltischen Kontext zu verstehen ist und inwieweit dieses in der litauischen Literatur der Sowjetzeit häufige Phänomen als ein Bildungsinstrument der Schreibenden angesehen werden kann. Am Beispiel der Texte von Tomas Venclova (geb. 1937), Marcelijus Martinaitis (1936–2013), Vladas Braziūnas (geb. 1952) und Janina Degutytė (1928–1990) zeigt die Autorin die Verschlüsselungsmechanismen und das kritische Potential der ‚äsopischen' Sprache in Zeiten der totalen Zensur auf, wobei auch das Verhältnis von Schreibenden und Lesenden, insbesondere was die Möglichkeiten und Grenzen der Entschlüsselung dieser Texte durch die Leser damals und heute betrifft, eingehend diskutiert wird. Wurde die ‚äsopische' Sprache bereits in der Sowjetzeit vor allem von der gebildeten Leserschaft rezipiert und verstanden, die immerhin mit den Schreibenden das Wissen über das sowjetische System wie auch das subversive Denken teilten, so ist die zur Diskussion gestellte Frage berechtigt, ob und inwieweit die verschlüsselten Bedeutungen in einem veränderten historisch-kulturellen Kontext erkennbar bleiben und zur Bildung des kritischen Denkens beitragen können.

Auch im Beitrag von **Dieter Neidlinger** und **Silke Pasewalck** stehen literarische Texte im Zentrum, die in der Sowjetzeit verfasst und im Bewusstsein drohender Zensur veröffentlicht wurden. Jedoch erlaubt die Beschäftigung mit dem Werk des estnischen Schriftstellers Jaan Kross (1920–2007), einen zeitlichen Bogen in die Vergangenheit zu schlagen und zu verdeutlichen, welche Bedeutung der Bildung in der estnischen Kulturgeschichte zukommt. Die Analyse von literarisch inszenierten Bildungsgeschichten in Kross' Erzählwerk konzentriert sich auf zwei historische Erzähltexte, deren Geschichten beide in der Epoche der Aufklärung spielen, nämlich die Novelle *Die Immatrikulation des Michelson* (1971, dt. 1985) und der Roman *Die Frauen von Wesenberg oder Der Aufstand der Bürger* (1982, dt. 1997). Dabei wird die These diskutiert, dass in Kross' Texten dem Paradigma Bildung eine Ambivalenz eingeschrieben ist: Die Bildung eröffnet zwar die Möglichkeit der Überschreitung von ethnischen und Standesgrenzen, aber dem Aufsteigenden droht dadurch der Verlust seiner Herkunft bzw. Identität, wobei sich letztlich auch die Hoffnung auf den gesellschaftlichen Aufstieg als Illusion erweist. Somit spricht der Beitrag von Neidlinger und Pasewalck das breite Themenspektrum des Sammelbandes an, indem er aufzeigt, wie die aufklärerischen Ideale, die die deutsche und russische Elite in den Ostseeprovinzen mit Hilfe von verschiedenen, in den vorherigen Kapiteln besprochenen Medien, Akteuren und Institutionen der Bildung umsetzen, sich an

den realen Bedingungen der Ständegesellschaft brechen und wie dies zweihundert Jahre später literarisch reflektiert wird.

*

Im Anschluss an die Aufsatzbeiträge sind drei Dokumente zur Tartuer Tagung, die vom 19. bis 22. September 2016 stattfand, abgedruckt: das vollständige Tagungsprogramm, das offenkundig macht, wie groß angelegt und weit gefächert die internationale Konferenz gewesen ist und unter Mitwirkung welcher Akteurinnen und Akteure sie stattgefunden hat; eine Gesprächsrunde, zu der Liina Lukas, Professorin für Komparatistik an der Universität Tartu und Co-Leiterin einer der Tagungssektionen, eingeladen hatte und die am 16. September 2016 in der estnischen Kulturzeitschrift *SIRP* abgedruckt worden ist. Und schließlich ein Tagungsbericht von Elina Adamson, damals Doktorandin der Tartuer Germanistik, der seinerzeit im *Triangulum*, dem Germanistischen Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen 2016, erschienen ist. Diese drei Dokumente verdeutlichen in der Kombination mit den hier versammelten Beiträgen nicht nur, wie weit der thematische Bogen von der Vergangenheit bis in die unmittelbare Gegenwart aufgespannt und wie facettenreich die Analysen der Baltischen Bildungsgeschichte(n) waren (und sind), sondern zugleich, wie fruchtbar und nachhaltig das Gespräch und die Diskussion in diesem großen internationalen Kreis von Fachleuten insbesondere durch die vielen, zumeist leicht erkennbaren Verflechtungen fortgewirkt haben und hoffentlich weiter fortwirken.

Eröffnungsvortrag

Heinrich Bosse

Ständische Bildung in den russischen Ostseeprovinzen im 18. Jahrhundert

Es ist für mich ein besonderer Augenblick. Ich stehe zum ersten Mal in meinem Leben in dieser Aula, in der mein Vater gesessen hat, mein Großvater, mein Urgroßvater, und der Vater meines Urgroßvaters, der in Dorpat (Tartu) Jura studiert hat, 1812 bis 1814. Insofern ist das für mich auch persönlich ein geschichtsbeladener Ort. Auf der anderen Seite stehe ich hier als jemand, der eigentlich nur die deutsche und die englische Sprache beherrscht, nicht das Estnische oder das Lettische. Das heißt, ich spreche zu Ihnen als den heimischen Experten und bin jemand, der von außen kommt, ein Gast, wenngleich geschichtsbeladen. Ich werde versuchen, möglichst etwas von diesem Von-außen-Kommenden und von dem Hier-zu-Findenden miteinander zu verbinden. Mein Thema ist die ständische Bildung, das heißt, ich greife ein Moment der Geschichte heraus, das Ihnen ja bekannt ist – dass die ständischen und nationalen Unterschiede im Baltikum die Geschichte bestimmt haben –, indem ich zunächst einmal ausschließlich die ständische Seite betone. Bildungsgeschichtlich erscheint das Thema der Nation erst dort, wo die Standesunterschiede in einem größeren Ganzen verschwinden. Speziell im Baltikum wird das die Nationalkultur sein. Die Nationalkultur als Problem der Bildungsgeschichte, so könnte man auch sagen, um klar zu machen, dass Nationalkultur nichts Selbstverständliches ist. Wir haben gerade Herrn Joachimsthaler gehört, der betont hat, dass es in der Bildungsgeschichte des Baltikums notwendig immer auch um Kolonialismus geht. Das ist richtig. Aber auch in der Bildung, in jeder Bildung gibt es fremde Gewalt. Sie hat immer diese beiden Seiten, die es zu sehen gilt: Wir haben es grundsätzlich mit dem Aufdrängen des Fremden zu tun – und mit der Aneignung von Fremdem. Beides gehört zur Bildung, die Seite der Gewalt und die Seite der Aneignung. Darüber also versuche ich heute etwas zu sagen.

Ich beginne mit der klassischen Einteilung der Stände in Adel, Bürger und Bauern. Die Einteilung ist seit dem 18. Jahrhundert üblich geworden, sie entspricht der modernen Soziologie mit den Begriffen von Oberschicht, Mittelschicht und Unterschicht – sie hat aber einen massiven Nachteil: Der Nachteil ist, dass Sie alle, die hier sitzen, in dieser ständischen Einteilung nicht vorkommen. Sie sind Akademiker, und die Akademiker sind in der gängigen Standesgliederung nicht berücksichtigt. Anders hat die ältere Einteilung das vorgesehen in der Dreiheit von ‚Lehrstand – Wehrstand – Nährstand', eine Reimformel aus dem 17. Jahrhundert. Und die hat das Feld beherrscht vom Mittelalter bis zum Beginn der Aufklärung, etwa um 1700.

Der Lehrstand umfasst erstens die Geistlichen, die Kirche, den Klerus, und zweitens die Akademiker. Wie kommt das? Die mittelalterliche Formel lautete ‚Die einen beten, die anderen kämpfen und die dritten arbeiten'. Diese Formel hat sich geöffnet für drei große Erfindungen des Mittelalters: für die Universität (Beten), für den Fürstenhof oder die Residenz (Kämpfen) und für die Stadt (Arbeiten). Diese drei Erfindungen haben sich an die einfache, urtümliche agrarische Einteilung eigentlich angeschlossen. Deswegen wohnen die Akademiker unter dem Kleid des Geistlichen, das soll man nicht vergessen. Der Wehrstand umfasst, wie man weiß, die Adligen, das Militär und die Regierungsbehörden. So bleiben für den Nährstand die Bürger in der Stadt und die Bauern auf dem Lande.

Nun ist das Schema aller Dreiteilungen relativ schlicht. Das eigentliche Geheimnis der ständischen Unterschiede ist, dass es ja viel mehr von ihnen gibt, fast jeder Beruf hat ja seinen spezifischen, rechtlich abgesicherten Status. Zudem sind die entscheidenden Unterschiede sehr oft binär organisiert. Zugrunde liegt auch den klassischen Dreiteilungen die einfache Opposition von denen, die mit dem Körper *arbeiten*, und denen, die dies nicht tun. Die, die körperlich arbeiten, sind die Bürger und Bauern, und die, die dies nicht tun, sind die Akademiker und die Adligen. Mithin gehören die Akademiker zu den höheren Ständen. Sie arbeiten nicht mit den Händen, sondern mit der Feder, wie es heißt, also mit Büchern, am Schreibtisch, und nicht in ihrer Werkstatt, im Kontor oder auf dem Feld. Das ist der eine wichtige Unterschied. Der zweite binäre Unterschied betrifft den Nährstand als Ganzen. Im Bereich der körperlichen Arbeit gibt es Stadtbewohner und Landbewohner. Beide gehören in der Terminologie des 18. Jahrhunderts zum Nahrungsstand, doch unterscheiden sie sich im *status libertatis:* Die in der Stadt sind frei, die auf dem Lande unfrei, oder relativ unfrei. Jaan Kross hat diesem Unterschied ein ganzes Buch gewidmet, *Rakvere romaan* (dt. *Die Frauen von Wesenberg*).[1] Nachdem die Stadt im Nordischen Krieg dem Erdboden gleichgemacht wurde – sind da ihre früheren und jetzigen Bewohner frei oder sind sie unfreie Landleute? Das ist der Konflikt, der erzählt wird. Und dieser Unterschied spielt jetzt für meine Überlegungen eine gewisse Rolle, so dass mein Vortrag auch den Untertitel haben könnte: „Die Alphabetisierung in Stadt und Land". Aber es geht um mehr als Alphabetisierung.

Zunächst möchte ich auf das Wissen und Können außerhalb der Schule eingehen und dann, in einem kurzen Exkurs, einen Seitenblick auf das lateinische Bildungswesen werfen. Daran anschließend komme ich auf die muttersprachlichen Bildungssysteme zu sprechen: auf das Schulwesen in der Stadt und die Alphabetisierung auf dem Lande. Dabei frage ich in einem zweiten Exkurs ganz allgemein nach den bewegenden Kräften in der Bildungsgeschichte.

1 Eine ausführliche Analyse dieses Romans von Jaan Kross findet sich in dem Beitrag von Dieter Neidlinger und Silke Pasewalck in diesem Band.

Die Macht des Hausvaters

Der Gegensatz von körperlicher Arbeit und Kopfarbeit strukturiert das Bildungswesen. Und zwar ganz einfach sprachlich: Das Bildungswesen der Akademiker ist von Grund auf lateinisch, das Bildungswesen der Nicht-Akademiker ist muttersprachlich. Ich finde, dass oft in der Bildungsgeschichte etwas automatisch vorausgesetzt wird, was eine moderne Errungenschaft ist, nämlich unsere Dreistufigkeit mit Elementarschule, Höherer Schule, Universität. Für die Frühe Neuzeit ist das nicht haltbar, es ist anachronistisch. Einerseits haben wir die lateinische Bildung, zentriert auf die Universität als Kern, und die Lateinschulen als Eingangshalle, als Vorstufe. Und andererseits haben wir die muttersprachliche Bildung, dazu gehört Lesen, Schreiben, Rechnen und manches andere mehr. Zwei getrennte Felder also, die mit sich bringen, dass die Kulturtechniken, die wir als elementar ansehen, in gewisser Weise herrenlos sind. Das ist das Interessante: Von heute her denkt man sich ja: Das Schulwesen damals, das war unordentlich, lückenhaft, ineffektiv, schlampig usw. Nein nein: Es funktionierte als Markt des Wissens und Könnens. Leute, die etwas konnten, haben das zur Vermittlung angeboten, was sie konnten, also verkauft, manchmal gegen Geld, aber sehr oft in einer anderen Währung, und zwar in Zeiten, als es das Fernsehen und vieles andere noch nicht gab, in der Währung persönlicher Aufmerksamkeit.

Alte Leute etwa haben Jüngere unterrichtet, freiwillig, damit sie Gesellschaft hatten. Lehren und Lernen war eine marktförmige Beschäftigung, ich gebe – du gibst, auf Gegenseitigkeit, und in dieser inoffiziellen, marktförmigen Sphäre spielen auch die Institutionen mit. Es gibt Bildungsinstitutionen, natürlich; vor allem Latein kann man keineswegs im Handumdrehen lernen. Für das Latein braucht man Schulen. Die sind zwingend, soweit ich sehe, während alle anderen Fähigkeiten auch zu Hause, beim Nachbarn, in der Verwandtschaft vermittelt werden konnten. Ein Autor, der sich mit dem Hausunterricht im 18. Jahrhundert beschäftigt hat, sagt, die Hälfte aller Kinder hätten zu Hause lesen gelernt.[2] Und das finde ich völlig plausibel. Wobei auch der Hausunterricht zu verstehen ist als Teil der alltäglichen Interaktion, die sich erweitern kann zur Ökonomie der Gefälligkeiten und schließlich zu einem ausgedehnten Lehr- und Lernmarkt. Das Nebeneinander von Hausunterricht und Schulunterricht, anders gesagt, von herrenlosem Unterricht und institutionellem Unterricht, ist das entscheidende Kennzeichen der Frühen Neuzeit. Es gilt für alle drei Stände im Baltikum – Lehrstand, Wehrstand, Nährstand – und es gilt auch sprachnational: für die lateinische, deutsche, estnische, lettische Ausbildung, ich möchte auch vermuten, für die russische Ausbildung.

2 Stephan, Gustav: Die häusliche Erziehung in Deutschland während des achtzehnten Jahrhunderts. Wiesbaden 1891, S. 67.

Herkömmlicherweise heißt es (negativ), es habe vor 1800 noch keine Allgemeine Schulpflicht gegeben. Das stimmt, aber man muss es positiv formulieren: Verantwortlich für die Ausbildung der Jugendlichen war eben der Hausvater, nicht der Staat. Und sofern man dem Regiment des Hausvaters entkommen war, konnte jeder, der lernen wollte, sein Lernen selbst bestimmen. Wir nennen es Autodidaxe, etwas spöttisch, weil wir gewohnt sind, nur dank der Schule zu lernen, wo wir doch in Wirklichkeit ständig lernen. Der Hausvater nun hatte früher das Recht, über die Ausbildung seiner Kinder zu entscheiden. Dies Recht konnte durch Kirchenordnungen zwar eingeschränkt, aber nicht aufgehoben werden. Seine Macht, die Zukunft seiner Kinder zu ‚bestimmen', wie man damals sagte, besaß der Hausvater praktisch uneingeschränkt auf dem Lande, relativ eingeschränkt auch in der Stadt. Das möchte ich an einigen Beispielen erläutern, zunächst aus dem Kreis der Landpastoren, also aus dem akademischen Lehrstand.

Johann Heinrich Kant, selber 16 Jahre Hauslehrer, dann Lehrer und Rektor der Lateinischen Stadtschule in Mitau (Jelgava), schließlich Pastor in Alt-Rahden (Vecsaule), berichtet seinem berühmten Bruder (1792) von seinen vier Kindern, die zwischen 16 und 9 Jahre alt sind:

> „Diese guten Kinder unterrichte ich izt selbst. Denn der Versuch, adelige Kostgänger, und mit ihnen 2 Hauslehrer hinter einander zu halten, mislang mir gänzlich. – Leyder sieth nichts in Curland so schlecht aus als die Erziehung der Jugend. – Die Leute – die sich als Hauslehrer durch Empfehlung einschleichen, – sind oft wahre Adepten [Goldmacher], – sie versprechen goldene Berge und zeigen sich am Ende als unwißende Betrüger. So gings mir auch."[3]

Bevor er seine Kinder selbst unterrichtete, hatte Kants Bruder also versucht, den Hausunterricht zu erweitern, indem er sich erstens einen Lehrer als Hofmeister engagiert und zweitens, indem er Kostgänger, also andere Schüler als Pensionäre dazuholt. Hausunterricht ist jederzeit erweiterungsfähig, das ist ja ökonomisch auch sehr sinnvoll. Habe ich einen Lehrer im Haus, hole ich mir andere Schüler dazu und beziehe Kostgeld von ihnen. Die meisten Landpastoren in Kurland, Livland, Estland haben das so gemacht. Christian David Lenz, der Vater des Dichters Jacob Lenz, nicht weniger als andere. Er ließ sich einen Hofmeister aus Halle kommen, und der war sehr überrascht, als er mehr Kinder im Haus vorfand, als ihm der Pastor in Aussicht gestellt hatte, ohne dass seine spärliche Bezahlung allerdings erhöht wurde, soweit man weiß. So kann sich um das Pastorat herum sozusagen jederzeit eine Schule bilden.

In einem sehr verminderten Maß gibt es aber auch den Hausunterricht bei der bäuerlichen, estnischen oder lettischen, Bevölkerung auf dem Lande. Bezeichnend

3 Diederichs, Victor: Johann Heinrich Kant. In: Baltische Monatsschrift 40 (1893), S. 535–562, hier S. 553.

dafür ist ein Visitationsprotokoll des Kirchspiels Klein-Marien (Väike-Maarja) aus dem Jahr 1687: „Der Bauer [ist] auch sehr geneigt und willig, alt und jung, und lernen selber einer von den andern zu Hause ohne Schulen, haben Bücher und Lehrjungen hier und da nötig."[4] Aivar Põldvee, der sich mit dieser Zeit befasst, hat diese und andere schöne Zitate ausgegraben und vorgestellt. Das heißt, dieses Fluktuieren des Lehrens und Lernens ist nicht beschränkt auf die Akademiker, und das ist wirklich wichtig, dass wir uns daran erinnern lassen. Andererseits werden wir noch sehen, dass das Nebeneinander von Hausunterricht und Schulunterricht geradezu benutzt wurde, um die Alphabetisierung auf dem Lande zu hintertreiben. Und zwar, indem die Herrschenden sagten: Hausunterricht genügt für euch Bauern.

Kommen wir zum Hausvater in der Stadt. Die Stadt, die sich ja um das Marktrecht herum gebildet hat, sollte eigentlich auch eine Freistatt des freien, marktförmigen Lehrens und Lernens sein. Aber die Städte haben schon seit dem Mittelalter die Ausbildung der Jugend kommunal organisiert, indem sie Schulmeister anstellten, die im Schulhaus wohnten und dort unterrichteten. Und diesen Schulmeistern musste ihr Einkommen, das Schulgeld, gesichert werden, indem man sie ganz handwerksmäßig vor unzünftigen Konkurrenten schützte. Dadurch wird die Macht des Hausvaters begrenzt. Dazu ein Beispiel aus Riga:

Sechs der namhaftesten Rigaer Patrizierfamilien – Berens, Zuckerbecker, Schwarz usw. – haben sich zusammengetan, um sich von einem Hauslehrer gemeinsam ihre Kinder unterrichten zu lassen, sind aber wahrscheinlich denunziert worden. Und der Rigische Rat sagt, das dürfen sie nicht. Darauf schreiben sie eine lange Eingabe, warum es unbedingt sein muss, und wie schwer es ist, die Kinder zur Schule zu schicken. Der Rat bescheidet sie abschlägig, sie müssen ihre Kinder zu deutschen Schulmeistern in die Schule schicken, weil, so lautet die interessante Begründung, „weilen dem Georg Gadewald, da er sich bei keinem Schulhalter in Condition begeben, die Privatinformation nicht zustehe".[5] Das heißt, dieser Georg Gadewald, was immer seine Vorbildung sein mag, ist von keinem Schulmeister für den Schulunterricht ausgebildet worden.

Vermutlich ist die Begründung eher ein Vorwand, um die unerwünschte ‚Winkelschule', so heißen die privaten Unterrichtsnester, abzuschaffen. Aufschlussreich ist die Begründung aber für die Organisation des städtischen Unterrichts. Tatsächlich haben die Schulmeister nach Handwerksgebrauch für ihren Nachwuchs gesorgt, auch die Rigaer Schulmeister haben Schulgesellen und sogar mitunter Lehrjungen, die sie ausnutzen und ausbilden zugleich. Auf diese Weise konkurrieren kommunale Institutionen und kommunale Vorschriften – mal mehr, mal weniger – mit der

4 Zit. nach Põldvee, Aivar: Die Gründung der Volksschule in Estland in den 1680er und 1690er Jahren. In: Loit, Aleksander; Piirimäe, Helmut (Hg.): Die schwedischen Ostseeprovinzen Estland und Livland im 16.–18. Jahrhundert. Stockholm 1993, S. 285–292, hier S. 288.

5 Berens, Johann Christoph: Silhouetten eines rigischen Patriziergeschlechts (IV). In: Baltische Monatsschrift 32 (1885), S. 733–741, hier S. 734.

Macht des Hausvaters. Wie sich das für Riga auswirkt, weiß ich nicht, aber aus Dorpat beispielsweise ist die Klage des Pastors Christian David Lenz (1762) bekannt, in den unkontrollierten Winkelschulen seien doppelt so viel Schüler zu finden wie in der öffentlichen Schule. Diese war in den Oberklassen eine staatliche Schule (Latein), in den Unterklassen städtisch (Deutsch) und trug daher den Doppelnamen einer ‚Krons- und Stadtschule'.

Exkurs zur Ausbildung der Führungsschichten (Lehr- und Wehrstand)

Ursprünglich dachte ich, jetzt sollte ich etwas über gelehrte Schulen und Universitäten sagen, aber es gibt schon viele Vorträge zum lateinischen Unterricht auf dieser Tagung. Also fasse ich mich kurz und bemerke nur, dass das Fehlen einer Universität im 18. Jahrhundert ein Dauerthema in den Ostseeprovinzen war. Es nötigte die Landeskinder, zum Studium ins deutsche Ausland zu gehen, und ermöglichte umgekehrt die kontinuierliche Einwanderung deutscher Akademiker. Die seit 1775 bestehende Academia Petrina in Mitau schaffte keine Abhilfe. Sie ist allerdings bildungshistorisch bemerkenswert als erste universitäre Einrichtung, die in ihrer Satzung das festschreibt, was wir heute als Seminararbeit kennen. Die Professoren sollen darauf hinarbeiten, dass die Studenten „zu der so sehr nötigen Selbstarbeit" angeleitet werden, also ihre Vorlesung nicht als Monolog halten, sondern ein sokratisches Gespräch führen, und ihre Arbeitszeit zur Korrektur schriftlicher Arbeiten verwenden:

> „Es sind deswegen den Lehrern dieses Gymnasii, weniger Lehrstunden angewiesen, als sonst in dergleichen Stiftungen gewöhnlich ist, damit sie desto mehr Zeit, auf die Prüfungen der Arbeiten ihrer Zuhörer, als den wichtigsten Theil ihres Amtes, wenden können."[6]

Dieser Seminarunterricht setzt sich in Deutschland durch über Seminargründungen innerhalb der Universität, aber er wird hier zum ersten Mal für eine universitätsähnliche Anstalt offiziell festgeschrieben.

Ich würde auch gern über die Ausbildung des Adels etwas gesagt haben, denn mir fällt auf, dass bei dieser Tagung kein einziges Referat dafür vorgesehen ist. Und das ist doch eigenartig, dass die Führungsschicht bildungsgeschichtlich nicht eigens bedacht wird.[7] Zu bemerken ist immerhin so viel, dass der männliche Nachwuchs

6 Sulzer, Johann Georg: Entwurf der Einrichtung des, von Sr. Hochfürstlichen Durchlaucht, dem Herzog von Curland, in Mitau neugestifteten Gymnasii Academici (Mitau 1773). In: Ders.: Vermischte Schriften. Bd. 2, Leipzig 1781, S. 145–214, hier S. 158.

7 Auf der Tagung war dem adeligen Schulwesen und adeliger Ausbildung im engeren Sinne (z. B. in Ritterakademien) zwar kein eigener Vortrag gewidmet, es finden sich im vorliegenden Band jedoch

des Adels sich in der Regel zwischen einer akademischen und einer militärischen Ausbildung entscheiden konnte. Nach den Untersuchungen von Arvo Tering war die Zahl der estländischen und livländischen Adligen mit Universitätsbildung „doch etwa zehnmal kleiner als die der baltischen Adligen, die im Petersburger Kadettenkorps ihre Ausbildung erhalten hatten".[8] Kurländische Adlige bezogen schon eher die Universität; ihr Anteil unter den kurländischen Studenten beträgt etwa ein Drittel, ähnlich auch bei den Studenten aus Ösel (Saaremaa), während von den livländischen Studenten nur etwa ein Viertel adlig war, von den estländischen ein Fünftel.

Ein reichhaltiges Material zur Adelserziehung geben uns auch die vielen bildungsgeschichtlich wichtigen Autobiographien, die Erinnerungen der Elisa von der Recke als Schülerin, der Pastor Gottfried Georg Mylich ebenfalls in Kurland, ebenso natürlich Johann Georg Hamann in seinen Briefen, dann haben wir Karl Theodor Hermann in Livland und Eugenius Baron Rosens *Sechs Decennien meines Lebens* (Riga 1877) in Estland und Christian Karl Ludwig Klee mit *Eines deutschen Hauslehrers Pilgerschaft durch Land und Leben* (Reval 1913). Es gibt noch weitere Hofmeistergeschichten, die bekannteste stammt natürlich von dem Erbauer dieses Gebäudes, in dem wir stehen oder sitzen, Johann Wilhelm Krause: *Wilhelms Erinnerungen*, die jetzt im Internet auf der Webseite der Baltischen Historischen Kommission abzurufen sind. Da ist viel kulturgeschichtliches Material zur Ausbildung des Adels, das man nutzen könnte.[9]

Ich gehe jetzt zu meinem Hauptteil über, zur Bildungsgeschichte des Nährstandes, man könnte sagen, zur Alphabetisierung in Stadt und Land. Dieser Hauptteil hat drei Teile: das Schulwesen in der Stadt, dann gibt es einen kleinen historischen Exkurs, und dann komme ich zur Alphabetisierung auf dem Land. Ich habe darüber nachgedacht, warum ich unbedingt ‚Alphabetisierung' sagen will und nicht ‚Bildungsgeschichte'. Und ich denke, Alphabetisierung gehört zu den Maßnahmen und Zielen der Aufklärung, der aufgeklärten Autoren wie der aufgeklärten Regierungen. Sie fällt unter die Phänomene der Macht, so dass jetzt die Schulgeschichte in den Vordergrund rückt, nach allem, was ich über die Gegenmacht des Hausvaters und das herrenlose Wissen zu sagen versucht habe. Zugleich verlassen wir das lateinische Bildungswesen und kommen zum muttersprachlichen Unterricht.

---

zahlreiche Bezüge zur Adelsbildung, speziell in den Beiträgen von Markus Käfer, Valérie Leyh und Ruth Florack.

8 Tering, Arvo: Eesti-, liivi- ja kuramaalased Euroopa ülikolides 1561–1798 [Est-, liv- und kurländische Studierende an europäischen Universitäten 1561–1798]. Tartu 2008, S. 753f. Vgl. jetzt auch ders. unter Mitwirkung von Jürgen Beyer (Bearb.): Lexikon der Studenten aus Estland, Livland und Kurland an europäischen Universitäten 1561–1800. Köln-Weimar-Wien 2018.

9 Vgl. Krause, Johann Wilhelm von: Erinnerungen. 10 Bde. Hg. v. Gottfried Etzold (2016/17). URL: https://www.balt-hiko.de/online-publikationen/j-w-von-krause-erinnerungen/ (17.01.2022).

Schulbildung in der Stadt

Die Stadt wird, wie überall in der Vormoderne, nicht nur von Bürgern bewohnt, sondern von vielerlei Leuten mit unterschiedlichen Rechten. Speziell im Baltikum ist sie auch ein Kosmos unterschiedlicher Nationalitäten. Dementsprechend findet der nicht-lateinische Unterricht in den verschiedenen Muttersprachen statt, vermutlich aber auch nicht nur in einer Sprache. Wenn wir nach der Alphabetisierung der Schweden, Esten und Letten in den Städten fragen, dann besorgen sie in der Regel jeweils die Küster der jeweiligen ‚undeutschen' Gemeinden. In Kurland zum Beispiel nachweislich in Friedrichstadt (Jaunjelgava) 1715 und Goldingen (Kuldiga) 1740, in Mitau von der lettischen St. Anna-Gemeinde aus. In Dorpat heißt es 1754:

> „In Ansehung der esthnischen Stadtgemeinde [...] ward von der Kanzel bekannt gemacht, daß jeder Vater seine Kinder, sobald sie dazu tüchtig sind, zur Schule halten, und für jedes Kind den Winter über an Schulgeld funfzig Kop[eken], zwey Fuder Holz und ein Pfund Licht bezahlen, der Küster aber allen Fleiß anwenden, und den Pastor gegen den Sommer, in Gegenwart der Kirchenvormünder und der Aeltern, eine Prüfung anstellen soll."[10]

In diesem Jahr 1754 sind es 27 Schüler, für eine Stadt wie Dorpat sehr wenig, und offenbar ist auch nur ein Winterhalbjahr zum Lernen vorgesehen (wie generell auf dem Lande), auch das sehr wenig – das wäre also *minimal schooling*. Andererseits berichtet ein späterer estnischer Herrnhuter, der in der Dorpater Vorstadt lebte, von der Schule im Hause:

> „Als ich fünf Jahr alt war [im Jahr 1739] kauften mir meine Eltern ein Buchstabirbuch und beide [!] unterrichteten mich mit vieler Sorgfalt im Lesen, denn zu jener Zeit waren für uns arme Esten noch keine Schulen im Lande vorhanden."[11]

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts gab es in Dorpat außer der Krons- und Stadtschule noch eine deutsche ‚Mägdleinschule', ferner eine russische Schule, sicherlich im Zusammenhang mit den russisch-orthodoxen Gemeinden der Stadt.

In der sehr viel größeren Stadt Riga erklärte der Rat dem schwedischen Generalgouverneur Dahlberg 1696, also noch in der schwedischen Zeit, Riga unterhalte fünf Schulen in der inneren Stadt, die lateinische Domschule, dann drei deutsche Schulen und eine lettische – die lettische ist bei der St. Johannis-Gemeinde –, dazu vier Schulen in den Vorstädten und acht in den Landvogteien. Zusammen arbeiten hier 21 deutsche und undeutsche ‚Schulbediente'. Im Laufe des 18. Jahrhunderts

10 Gadebusch, Friedrich Konrad: Livländische Jahrbücher. Bd. 4/2: Von 1731 bis 1761. Riga 1783, S. 502f.

11 Lebenslauf des estnischen Nationalgehülfen Alexander Raudial. In: Eckardt, Julius: Livland im achtzehnten Jahrhundert. Umrisse zu einer livländischen Geschichte. Bd. 1: Bis zum Jahre 1766. Leipzig 1876 (ND Hannover-Döhren 1975), S. 587f.

vermehren sich die Schulen in den Vorstädten um das Doppelte, so dass wir außer der Johannisschule mit acht ‚undeutschen' Schulen rechts und links der Düna rechnen können. Dann gab es natürlich im 17. Jahrhundert auch eine polnische und eine schwedische Schule.[12] Außer den deutschen Schreib- und Rechenmeistern muss es demnach eine Vielzahl anderssprachiger Schulen und Schulmeister gegeben haben. Darüber erhebt sich die lateinische Ausbildungsstätte für ‚höhere' Bildung.

In den größeren Städten Riga und Reval (Tallinn) lässt sich diese Trennung relativ gut beobachten. Je kleiner jedoch die Stadt, desto mehr stoßen wir auf Übergangsformen, wie etwa die lateinisch-deutsche Krons- und Stadtschule in Dorpat. In vier Städten Kurlands wurden schon im 16. Jahrhundert Schulen gegründet, in Mitau, Bauske (Bauska), Goldingen, Windau (Ventspils), nach 1600 auch in Libau (Liepāja). Diese Schulen hatten studierte Lehrer, manchmal bis zu vier, manchmal auch nur zwei, und die mussten natürlich auch für die Bedürfnisse der städtischen Gewerbe sorgen, also Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichten. Die Gefahr für diese lateinisch-deutschen Stadtschulen war, aus dem Lehrstand in den Nährstand sozial abzusinken; die seinerzeit berühmte Schule in Bauske beispielsweise war um 1770 eine simple deutsche Schule geworden. Ähnlich prekär auch die Situation in livländischen Städten: In Wenden (Cēsis) gibt es nur einen einzigen Lehrer, ebenso in Fellin (Viljandi) oder Wolmar (Valmiera), in den größeren Städten Estlands wie Pernau (Pärnu) oder Narwa (Narva) dagegen auch vier Lehrer.

Diese städtischen Schulen können vom Lateinischen her betrachtet werden, dann sind sie kümmerliche ‚Trivialschulen', wie man sagte, die nur das Notwendigste lehren und nicht zur Universität vorbereiten (es gab ja noch kein Abitur). Oder man betrachtet sie vom Deutschen aus, dann fällt auf, dass ihr Unterricht in der Fremdsprache gipfelt. So ganz deutlich zum Beispiel in Arensburg (Kuressaare), da hat die Schule 1666 drei Klassen: Lese-Knaben, Schreib-Knaben, Latein-Knaben. Oder auch in anderen Schulen mit mehr Klassen, etwa in der Stadtschule in Reval (über die Herr Klöker sprechen wird). Sie hat eigentlich fünf Klassen, aber 1723 nur noch drei Lehrer (die Lehrer sind nicht Fachlehrer, sondern Klassenlehrer).[13] In der Schulordnung dieses Jahres 1723 wird verlangt, daß

> „die Jugend in der Gottesfurcht, im Lesen, Schreiben und Rechnen und in der lateinischen Sprache informiret und tüchtig gemacht wird, daß sie daraus entweder nach dem Gymnasio, ihre Studia fortzusetzen kann transferiret oder zur Kaufmannschaft oder anderen löblichen Handthierungen emploieret werden."[14]

12 Vgl. Schweder, Gotthard: Nachrichten über die öffentlichen Rigaschen Elementarschulen mit deutscher Unterrichtssprache. Riga 1885, S. 2f.

13 Siehe Martin Klökers Beitrag in diesem Band.

14 Zit. nach Hartmann, Stefan: Zur Geschichte der Revaler Stadtschule von 1722–1755. In: Angermann, Norbert; Lenz, Wilhelm (Hg.): Reval. Handel und Wandel vom 13. bis zum 20. Jahrhundert. Lüneburg 1997, S. 325–337, hier S. 328.

Zwischen „Studia“ und „Handthierungen“ haben diese Stadtschulen unterschiedliche Ausbildungsziele und zugleich so etwas wie eine Drift nach oben, eine Tendenz zur nächsthöheren Bildungssprache. Diese einfachen Stadtschulen wünschen sich im Grunde, letztlich wäre das natürlich das Traumziel, sie könnten die Schüler auf die Universität schicken. Solche Expansionen nach oben können wir auch auf Ösel beobachten. Die Schule war im Lauf der Zeit zweiklassig geworden, für Knaben und Mädchen gemeinsam, als Ende des 18. Jahrhunderts ein ehrgeiziger Gouverneur sie zu einem Gymnasium aufzublasen versucht, das zur Universität qualifizieren würde. Ähnlich auch zu Anfang des 18. Jahrhunderts in Narwa, soweit ich das verstanden habe.

Man kann davon ausgehen, dass auch die estnischen und lettischen Schulen in der Stadt eine analoge Drift nach oben aufweisen. Wie in den deutschen Schulen das Lateinische, so muss auch in den ‚undeutschen‘ Schulen das Deutsche als die nächsthöhere Bildungssprache unterrichtet worden sein. Das ist eine naheliegende Vermutung, schließlich lebte man ja in der Stadt mit den Deutschen zusammen. Sie wird bestätigt durch einen Fund, den man im Jahr 1763 machte, als der Turmknopf der Johanneskirche in Riga repariert werden sollte. In dem Turmknopf lag eine alte ‚Vorschrift‘, das heißt Vorlage für die Schreibübungen der Schüler. Der Text lautet: „Ich gab einen lieblichen Geruch von mir, wie der Weinstock und meine Blüthe brachte ehrliche und reiche Frucht [...]“ – ein Auszug aus dem 24. Kapitel des Buchs Jesus Sirach, einem jüdisch-griechischen Weisheitstext, den Luther zwar aus dem Kanon der Bibel ausschloss, der aber in der Frühen Neuzeit als Ratgeber beliebt war. Darunter Datum und Unterschrift des Schulmeisters „1680 den 4. März Gregorius Berdsohn“.[15] Das heißt, der Schulmeister, wahrscheinlich ein Lette, hat seine lettischen Schüler nach diesem deutschen Schreibmuster im Schreiben unterrichtet und ebenso sicherlich auch in der deutschen Sprache.

Indirekt wird diese Drift zur nächsthöheren Bildungssprache auch bestätigt durch die Verordnungen, welche deutschen und undeutschen Unterricht trennen wollen. So zum Beispiel Bauske 1728: „Der undeutsche Küster darf deutsche Kinder gar nicht unterrichten, der deutsche Küster darf ihnen nur im Lesen Unterricht erteilen“.[16] In Riga befahl der Rat 1734 und 1740 die nationale Trennung der deutschen und ‚undeutschen‘ Schulen. In Reval verlangt die Große Gilde 1730,

> „daß die Kinder der geringen Leute vor der Pforten und in der Stadt nicht möchten in der teutschen Sprache und im Rechnen und Schreiben informiert werden, weil sie,“ – was ist die Angst? – „weil sie, wann sie in der Schule was profitieret hätten, der

15 Nur als Kopie erhalten unter den Papieren des Superintendenten Karl Gottlob Sonntag im Lettischen Nationalarchiv: Latvijas Nacionālais arhīvs [LNA]. 4038-2-771, Bl. 40. Über die Nationalität des Schulmeisters Berdsohn weiß ich nichts Näheres.

16 Zit. nach Otto, Gustav: Die öffentlichen Schulen Kurlands zu herzoglicher Zeit 1567–1806. Mitau 1904, S. XLI.

> Stadt den Rücken kehren und nach dem Lande gingen, wodurch man zuletzt keine Knechte und Mägde in der Stadt haben würde".[17]

Es stimmt, Bildung gefährdet die ständischen Abgrenzungen. Man kann einerseits sagen, jawohl, die herrschende Obrigkeit will nationale Unterschiede fixieren. Man muss andererseits sagen: Die Schüler wollen nationale Unterschiede überspringen. Und ich denke, ja, das wollten sie. Lernenwollen und sozial Aufsteigenwollen sind, wie man sieht, nah verbunden, ja vielleicht untrennbar. Wieweit die obrigkeitlichen Befürchtungen realistisch sind, ist schwer zu sagen. Hatten Letten und Esten, die die deutsche Sprache beherrschten, auf dem Lande wirklich bessere Arbeits- oder Aufstiegschancen? Das wäre zu erforschen. In der deutschen Bildungsgeschichte ist eine ähnliche Besorgnis bekannt, die verläuft aber in der Bewegung genau umgekehrt. Friedrich II. warnte seinen Justizminister Zedlitz (1779) vor allzu energischen Bildungsanstrengungen, damit „die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch dableiben"; es sei auf dem platten Lande genug, „wenn sie ein bisgen Lesen und Schreiben lernen; wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden".[18]

Also der Unterschied zwischen Stadt und Land funktioniert eben auch als Statusunterschied. Der nationale Unterschied ‚deutsch/undeutsch' ist zugleich ein Bildungsunterschied, aber Bildungsunterschiede können überwunden werden. Der eine hat Angst, die Bauern laufen in die Stadt, und der andere hat Angst, die Städter laufen auf das Land. Das heißt, die Ängste sind irrational, natürlich, aber diese Angst vor sozialer Mobilität mitten in der Aufklärung, diesen Gedanken muss man sich erst einmal zu Herzen gehen lassen. (Zu ergänzen wäre, dass auch eine entgegengesetzte Drift zu beobachten ist: Die deutschen Handwerker, Müller, Verwalter, Dienstboten usw. auf dem Lande versippen sich lettisch und estnisch mit der Zeit).

Bei den Bestimmungen über den Unterricht fällt auf, dass Lesen und Schreiben als zwei getrennte Kulturtechniken behandelt werden. In Ösel gibt es nach den ‚Lese-Knaben' die nächsthöhere Klasse der ‚Schreib-Knaben', in Bauske darf der deutsche Küster nur das Lesen unterrichten, nicht aber das Schreiben (um das Monopol der Stadtschule nicht zu gefährden). Diese Trennung findet sich nicht nur in den Ostseeprovinzen, sondern, wie ich behaupte, in ganz Europa, mit der praktischen Konsequenz, dass die Schreibstunde teurer zu bezahlen war als das Lesenlernen und das Rechnen wiederum teurer als das Schreiben. Für uns heute ist das fast unbegreiflich, aber in der Frühen Neuzeit galt es umgekehrt als ganz natürlich, dass man für das Lesen die Buchstabenfiguren auswendig lernen muss („Buchstabieren"), für das Schreiben dagegen, dass man sie mit Tinte und Feder zu malen lernt. Elisa von der Recke sagt in ihren Lebenserinnerungen, sie habe am Anfang nur schreiben gekonnt,

17 Zit. nach Hartmann, Zur Geschichte der Revaler Stadtschule (wie Anm. 14), S. 334f.

18 Zit. nach Fertig, Ludwig: Zeitgeist und Erziehungskunst. Darmstadt 1984, S. 225.

nicht aber lesen. Ich bin nicht sicher, ob ich das glauben will. Aber Johann Wilhelm Krause berichtet aus seiner Hofmeisterzeit, er hatte einen zwölfjährigen adligen Knaben zum Unterricht, der konnte schreiben, jedoch nicht lesen. Und dem glaube ich das. Die Buchstaben, die man malt, kann man eben nicht von selbst mit sprachlichen Lauten zusammenbringen. Das muss erst einmal gelernt werden, und zwar dank der Lautiermethode, die Schreiben und Lesen reziprok miteinander verbindet. Das ist eine Erfindung um 1800, die zur Bildungsrevolution gehört.[19] Neben der Verstaatlichung des Schulwesens ist dies einer der Kernpunkte der Bildungsrevolution: die beiden getrennten Kulturtechniken nunmehr zu koppeln. Und für die Geschichte der baltischen Alphabetisierung ist die alte Trennung wiederum zentral, denn wir haben im 18. Jahrhundert auf dem Lande eben nur den Leseunterricht.

Man muss sich natürlich fragen, wie weit diese ganzen Unterrichtsregeln nur die Jungen betreffen, oder nicht auch die Mädchen. Am Hausunterricht nehmen in der Regel auch die Töchter teil, bloß Latein brauchen sie in den beiden höheren Ständen nicht zu lernen. In größeren Städten wie Riga oder Reval gibt es separate Jungfern- oder Mädchenschulen. In kleineren Städten wie etwa in Dorpat trennt man weniger genau. Nach dem Wiederaufbau der Stadt fand der Pastor Plaschnig 1747 einen angestellten Rechenmeister vor, der bei sich im Hause unterrichtete, und einen verschuldeten Schulmeister, der vom Schulgeld nicht leben konnte. Der Pastor verlangte vom – unwilligen – Rechenmeister, beide Geschlechter im neu erbauten Schulhaus zu unterrichten, bis er zehn Jahre später eine eigene Schule (Haus und Lehrer) für die Mädchen installiert hatte. Dieser ‚Mägdleinschulmeister' durfte auch die Knaben unterweisen, aber nur im Buchstabieren und Lesen, nicht im Schreiben. In ebendiese Mägdlein-Schule wurden auch die jüngeren Geschwister des Dichters Jacob Lenz eingeschult.

Über das kommunale Schulwesen, über staatliche Schulen, vor allem aber auch über den Hausunterricht waren die Städtebewohner im Baltikum wie in ganz Mitteleuropa längst fähig zu lesen, zu schreiben und zu rechnen. Was die europäische Aufklärung darüber hinaus anstrebte, war nun aber die ‚Literarisierung' der Bevölkerung, deren Bereitschaft also, an der Zirkulation des Wissens durch Bücher, Zeitschriften und Fortbildungseinrichtungen teilzunehmen. Was für die beiden oberen Stände eine Selbstverständlichkeit war, sollte es auch für den Nährstand werden. Das widersprach nun freilich der Sitte in Handwerk und Kaufmannschaft, berufliches Wissen vor der Öffentlichkeit wie vor der Obrigkeit geheim zu halten. Die städtischen Gewerbe hatten ihre *Arcana* ebenso wie die Regierungen und sie wachten nicht weniger sorgsam über ihre Geschäftsgeheimnisse als die Oberen über ihre politischen Absichten. Ich möchte daher behaupten, der städtische Nährstand

19 Vgl. Bosse, Heinrich: „Die Schüler müßen selber schreiben lernen" oder Die Einrichtung der Schiefertafel. In: Ders.: Bildungsrevolution 1770–1830. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari. Heidelberg 2012, S. 161–192.

leistete einen hinhaltenden Widerstand, natürlich nicht gegen Lesen und Schreiben, aber gegen die Literarisierung. Als die schwedische Regierung 1686 anbot, die Professoren der Domschule um die Hälfte zu vermehren (und zu bezahlen), wehrte der Rigaer Rat den staatlichen Einfluss als Akademisierung ab, da

> „das Gymnasium nach unseres Orts Gelegenheit mit Professoren genugsam versehen sei, und daß ein größeres Wesen, so einen Schein einer akademischen Verfassung haben sollte, in dieser Kauf- und Handelsstadt nicht rathsam, noch nöthig, noch nützlich seyn werde."[20]

Als ein Jahrhundert später der Gymnasialprofessor Johann Georg Büsch um 1770 eine Handlungsakademie in Hamburg einrichtete, erhielt er Gegenwind statt Unterstützung: Er hat doch keine Kaufmannslehre gemacht, wie kann er dann etwas von der Handlung verstehen? Noch Johann Christoph Berens, bekannt als Förderer von Herder und Hamann, schreibt bei Gelegenheit der neu erbauten Rigaer Stadtbibliothek im Jahr 1792:

> „Der hier nöthige Kaufmannssinn, wird in arbeitsamen Lehr- und Dienstjahren, auf Reisen und bei Ausrichtungen in den Ländern, wo unsre Waaren hergezogen, und wo sie hingeführet werden, gebildet und gestärkt. Der rechtschaffenste und fleißigste Kaufmann ist bei uns auch der Geschickteste: seine gelehrte Bücher sind, die in Folio, in welchen Schuld und Forderung getreu vermerkt, und die jährlich richtig abgeschlossen werden."[21]

Exkurs über die bewegenden Kräfte in der Bildungsgeschichte

Wenn man sich die Bildungsgeschichte ganz einfach machen will, heißt es: Zuerst sorgte die Kirche für die Ausbildung der Jugend, dann aber der Staat. Nach dem, was ich über den Hausvater und das herrenlose Wissen gesagt habe, denke ich natürlich, das stimmt nicht; es muss heißen: Zuerst bestimmte der Hausvater über die Ausbildung seiner Kinder, dann der Staat. Natürlich ist es komplizierter, unbestritten aber ist der Einschnitt der Verstaatlichung, mit den Worten von Wolfgang Schmale, die „‚Unterwerfung' einer Gesellschaft unter ein vorrangig und wesentlich durch die Schule charakterisiertes und beherrschtes Bildungssystem".[22] In Schmales

20 Zit. nach Hollander, Bernhard: Geschichte der Domschule, des späteren Stadtgymnasiums zu Riga. Riga 1934 (ND Hannover-Döhren 1980), S. 46.

21 Berens, Johann Christoph: Bonhomien. Geschrieben bei Eröffnung der neuerbauten Rigischen Stadtbibliothek. Mitau 1792, S. 41.

22 Schmale, Wolfgang: Allgemeine Einleitung: Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. In: Ders.; Dodde, Nan L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991, S. 1–48, hier S. 12.

Handbuch zur europäischen Schulgeschichte treten dabei drei Faktoren oder bewegende Kräfte auf: die Kirche, die Gesellschaft, der Staat, die unterschiedlich zusammenwirken. Ich folge dieser Dreigliederung, nur möchte ich den Begriff der Gesellschaft präzisieren und sage stattdessen: lokale und persönliche Initiativen.

Die Kirche ist immer dabei, sie ist die Konstante der vormodernen Bildungsgeschichte. Aus den lateinischen Schulen für den kirchlichen Nachwuchs gingen im Mittelalter die Universitäten hervor, zur Vorbereitung für die Universität entstanden die lateinischen Gelehrtenschulen, die seit dem 16. Jahrhundert im gesamten katholischen Bereich Europas vom Orden der Jesuiten (der *Societas Jesu*) geleitet wurden. Die protestantischen Gelehrtenschulen ihrerseits waren zwar auch konfessionell bestimmt, hatten aber unterschiedliche Träger. Soviel kürzestens zum lateinischen Bildungswesen. Beide Konfessionen überwachten auch das muttersprachliche Bildungswesen, wenn es kommunal oder sonst wie organisiert war, und erst recht, wenn es, etwa über den Küster, mit der Kirchengemeinde verbunden war. Von der Kirche her gesehen, war Unterricht ‚im Christentum' nötig, um zum Abendmahl zugelassen zu werden, und das Abendmahl markierte den Eintritt in den Status eines Erwachsenen. Der Pastor, welcher das Kirchenbuch führte (die Entsprechung zu unserem zivilen Standesamt), führte auch die Aufsicht über den Unterricht des Schulmeisters oder Küsters, konnte die Ausbildungsentscheidungen des Hausvaters vielleicht durch seine Autorität beeinflussen, nicht jedoch rechtlich oder kirchenrechtlich.

Aber auch lokale und persönliche Initiativen sind eine Konstante der Bildungsgeschichte, sie werden nur meist übersehen angesichts der Übermacht der Institutionen. Als die protestantischen Territorien nach der Reformation ihre Kirchenordnungen erließen, trafen sie auf längst vorhandene Unterrichtseinrichtungen. Die Schulträger der Frühen Neuzeit sind von einer unglaublichen Diversität. Schulhäuser oder -wohnungen mussten gekauft oder erbaut, Lehrer gefunden und bezahlt werden – das übernahmen private Wohltäter, engagierte Pastoren oder Gutsherren, Dorf- und Stadtgemeinden, auch ohne auf den Landesherrn zu warten. Der eifrige Pastor Plaschnig im Dorpat des 18. Jahrhunderts ist ein gutes Beispiel für solche örtlichen Eigenleistungen, die allenfalls von Lokalhistorikern beobachtet wurden. Andere Initiativen des 18. Jahrhunderts sind in die Geschichte eingegangen, wie etwa Büschs Handlungsakademie in Hamburg (gegr. 1768) oder Basedows Philanthropin in Dessau (gegr. 1774), die beide übrigens von Eleven aus dem Baltikum besucht wurden. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts findet man regelrechte Erziehungsunternehmer, die sich das wachsende Bildungsbedürfnis zum Erwerb machen (ähnlich wie heute zertifizierte, kostspielige Ausbildungsgänge das Bildungswesen und die Veranstalter bereichern).

Der Staat tritt als letzte bewegende Kraft in die Bildungsgeschichte ein. Er begünstigt zunächst das lateinische Bildungswesen in der Frühen Neuzeit. So übernimmt er nach der Reformation kirchliche Bildungseinrichtungen, wie die sächsischen

Fürstenschulen oder die vier württembergischen Klosterschulen. Er gründet mit der Kirche zusammen Einrichtungen für den Lehrstand (Universitäten) oder ohne sie Einrichtungen für den Wehrstand (Ritterakademien). Sonst aber ist er ein Mitspieler wie alle anderen auf dem großen Lehr- und Lernmarkt der Frühen Neuzeit. Dem muttersprachlichen Unterricht kommen dann staatliche Monopolisierungstendenzen zugute, wie im Herzogtum Sachsen-Gotha, dessen „Schulmethodus" (1642) alle Kinder ausnahmslos zu erfassen und zu unterrichten bestimmt war. Im 18. Jahrhundert finden die Unterrichtsreformen des pietistischen Waisenhauses in Halle das Interesse der preußischen Regierung, später auch der österreichischen Regierung, weil der Pietismus Schulunterricht und Lehrerausbildung koppelt (wie in den städtischen Schulen ohnehin üblich). Dies besonders, nachdem Pastor Johann Julius Hecker in Berlin mit seiner Realschule 1747 zugleich ein Schullehrerseminar verbunden hatte. Hecker verfasste in der Folge das preußische General-Land-Schul-Reglement (1763), dem zufolge alle Kinder auf dem Land (nicht in den Städten) im Christentum, Lesen und Schreiben unterrichtet werden sollten (nicht im Rechnen). Die Probleme der Finanzierung und der Lehrerausbildung blieben allerdings ungelöst.

Die lateinisch/muttersprachliche Zweiteilung des Bildungswesens beginnt damit zu enden, dass dem Staat die Zuständigkeit für die Erziehung für alle Stände zusammen zugesprochen wird, das heißt, für die ganze Nation. Entscheidend dafür ist der Angriff auf die Jesuiten im Bereich der katholischen Länder nach 1760. Im *Plan d'Education nationale ou plan d'Etudes pour la jeunesse* (1763) fordert beispielsweise der Politiker Caradeuc de la Chalotais:

> „Wir hatten eine Erziehung, die aufs höchste gut war, Leute für die Schule zu ziehen. Das gemeine Beste, die Ehre der Nation, erfordern, an ihrer Stelle eine Civil-Erziehung [!] einzuführen, die jedes neu anwachsende Menschengeschlecht geschickt mache, die verschiedenen Profeßionen im Staat mit Beyfall zu erfüllen".[23]

Die staatliche Erziehung überzieht die so verschiedenartigen lokalen oder kommunalen Ansätze mit der Folie der Uniformität: ein fester Einschulungstermin für alle Schulpflichtigen, gleiche Bücher und gleiche Stundenpläne, vor allem aber eine kontrollierte Ausbildung der Lehrer, die muttersprachlich bisher durch Zufall oder zunftmäßig ausgebildet waren, lateinisch vor allem als angehende Theologen. Der erste Staat, der die Forderung nach einem totalen Schulsystem verwirklichte, war die Habsburger Monarchie (1774). Das österreichische Vorbild wurde von Katharina II. übernommen, als sie 1782 eine Kommission für die Gründung von Volksschulen in Russland einrichtete.

Die Ostseeprovinzen haben zunächst mit dem schwedischen Staat zu schaffen, seit 1561 in Nordestland, seit 1621 in Livland; mit dem Nordischen Krieg (1700–

23 Caradeuc de la Chalotais, Ludwig Renatus de: Versuch über den Kinder-Unterricht. Göttingen-Gotha 1771, S. 4.

1721) übernimmt Russland die Herrschaft in den weitgehend selbstregierten Gouvernements Estland und Livland. Schweden befestigte seine Expansion an der Ostsee durch Universitätsgründungen in den neu gewonnenen Gebieten – in Dorpat (1632), im finnischen Turku (Åbo) (1640) und im vormals dänischen Lund (1666). Für die Alphabetisierung der bäuerlichen Bevölkerung sorgte die schwedische Regierung sehr konsequent, und zwar nach dem Vorbild der Kirchenzucht; regelmäßige kirchliche Visitationen jedes einzelnen Haushalts hatten dazu geführt, dass – sei es durch Hausunterricht, sei es durch Schulen – jedes Bauernkind Lesen lernte, wenn auch nicht Schreiben. Verglichen mit der aktiven Bildungspolitik Schwedens griff die russische Regierung später kaum in die Selbstverwaltung des ‚Landesstaats' ein. Sie erneuerte zwar die schwedische Schola Carolina in Riga als staatliche Gelehrtenschule („Lyzeum"), nicht aber die Academia Gustaviana in Dorpat; sie gründete und finanzierte die staatliche Armenschule in Riga, sparte jedoch grundsätzlich bei den Ausgaben für Kronseinrichtungen. Im Herzogtum Kurland, noch unbedrängt von einer fremden Staatsgewalt, blieben Bildungsinitiativen nicht aus, waren aber dem Gutdünken des einzelnen Gutsherrn überlassen.

Alphabetisierung auf dem Land

Ich komme jetzt zu dem problembeladenen Thema: die Alphabetisierung der Landbevölkerung. Da ist der schwedische Staat der Vorkämpfer des Luthertums, besteht auf der Bildung aller Untertanen und ist bauernfreundlich, um im Sinne des Absolutismus die Macht des Adels zu beschränken. All die wichtigen Arbeiten von Aivar Põldvee und Jaak Naaber zu den Bauernschulen des 17. Jahrhunderts will ich jetzt einfach als bekannt voraussetzen und nur etwas über das Zusammenspiel der staatlichen, kirchlichen und vor allem der persönlichen Initiativen sagen. Gerade diese letzten sind wichtig in dieser Zeit, in der eine staatliche Bürokratie überhaupt erst entwickelt werden musste.

Zu Beginn des 17. Jahrhunderts (1601) stellte der spätere König Karl IX. den livländischen Ständen einige Propositionen zu, darunter auch die, Bauernkinder zum Zweck der Ausbildung aus der Leibeigenschaft zu entlassen, zumal es ja stets mehr Kinder gebe, als Knechte auf dem Hof zu brauchen seien:

> „Zum funften, dass auch der vom adel pauern sowol als andere alhie im lande mugen frei sein, ihre kinder zur schulen zu senden, auch handwerke zu lernen, welche diesem lande zutreglich und nuze sein [...], dan die [Kinder]wie schlaven zu halten, ist in der christenheit nicht gebreuchlich, auch in der christenheit für vielen jahren abgeschaffet worden."[24]

24 Zit. nach Bienemann, Friedrich: Zur Geschichte der livländischen Ritter- und Landschaft 1600–1602. Briefe und Aktenstücke. In: Mittheilungen aus dem Gebiete der Geschichte Liv-, Est- und Kurlands 17 (1900), S. 463–600, hier S. 535.