

Bildungsgeschichte und Schulwandel im 18. Jahrhundert Anmerkungen und Perspektiven aus landesgeschichtlicher Sicht*

von
THOMAS TÖPFER

I. Grundprobleme der bildungs- und schulgeschichtlichen Forschung zum 18. Jahrhundert im Spiegel eines aktuellen Handbuchs

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

Mit dem nun erschienenen II. Band des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte liegt ein sechsbändiger Gesamtüberblick zur Bildungsgeschichte Deutschlands von der beginnenden Frühen Neuzeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts vor. An ihm haben sich mit Einzelartikeln Autoren aus dem breiten Spektrum der Sozial- und Kulturwissenschaften, insbesondere aber Historiker und historisch arbeitende Pädagogen beteiligt. Mit Notker Hammerstein und Ulrich Herrmann waren die beiden ge-

* Zugleich Rezension zu NOTKER HAMMERSTEIN/ULRICH HERRMANN (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005. – Die im zweiten Teil des Beitrages angeschlossenen Forschungsperspektiven beziehen sich auf mein am Lehrstuhl für Geschichte der Frühen Neuzeit des Historischen Seminars der Universität Leipzig betriebenes Dissertationsprojekt zur Geschichte des kursächsischen Schulwesens im 18. und frühen 19. Jahrhundert.

¹ Vgl. zum Stand der Forschung ausführlich ANTON SCHINDLING, Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800 (Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 30), München 2¹⁹⁹⁹; sowie die jüngsten Forschungsberichte von MICHAEL SAUER, Literaturbericht Bildungsgeschichte, Teile 1–4, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (im Folgenden: GWU) 49 (1998), S. 761–774; 50 (1999), S. 50–59, S. 120–128 und S. 181–191; und WOLFGANG NEUGEBAUER, Literaturbericht Bildungsgeschichte, Teile 1–3, in: GWU 56 (2005), S. 584–593, S. 644–656 und S. 719–729. Außerdem STEFAN EHRENPREIS/CHRISTIAN JASER, Auswahlbibliographie zur frühneuzeitlichen Erziehungs- und Bildungsgeschichte, in: Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis (Hg.), Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel, Münster 2003, S. 205–275.

nannten Disziplinen durch angesehene, breit ausgewiesene Wissenschaftler an der Herausgeberschaft des jüngsten Bandes beteiligt. Die Beiträge des vorliegenden Handbuches gliedern sich im Wesentlichen nach vier Kategorien.

Den Band eröffnen – nach einer allgemeinen Einführung in die „Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters“ von Barbara Stollberg-Rilinger – Beiträge zum Normenwandel im ‚Alltagsleben‘ (Michael Maurer) und zur Familie (Ulrich Herrmann) sowie zur Geschichte des pädagogischen Denkens (Ulrich Herrmann) und seiner theologischen Hintergründe (Walter Sparr). Im Kern des Handbuches werden sodann die unterschiedlichen Orte des Lernens und der Bildungsmittlung, vom Niederen und Höheren Schulwesen bis zu den Universitäten, behandelt. Wolfgang Neugebauer bearbeitet „Niedere Schulen und Realschulen“, Jens Bruning das protestantische Gelehrtenschulwesen, Notker Hammerstein und Rainer A. Müller das Katholische Höhere Bildungswesen, Notker Hammerstein schließlich die Universitäten. Eigene Abschnitte erhalten schließlich das deutsch-jüdische Bildungswesen (Michael Nagel), das Erziehungs- und Bildungswesen für Mädchen (Christine Mayer) sowie zwei bedeutende Typen der im Aufklärungsjahrhundert nicht seltenen Sonderformen schulischer Bildung: die „Philanthropine“ (Hanno Schmidt) und die „Hohen Schulen“ (Isa Schikorsky). Neben diesen auf Bildungsinstitutionen bezogenen Beiträgen stehen endlich eher systematisch angelegte Artikel zur „Berufsbildung“ (Hanns-Peter Bruchhäuser), zu „Fürsorge und Wohlfahrtswesen“ (Peter Albrecht) und zur Volksaufklärung und „Volksbildung“ (Reinhart Siegert). Den Band beschließen sodann Beiträge zu den Entfaltungsformen des kulturellen Lebens – zum „Theater“ (Hans-Jörg Grell) und „Museum“ (Ingeborg Cleve) – und zu den sich entwickelnden neuen Medien im 18. Jahrhundert: „Kinder- und Jugendliteratur“ (Ulrich Herrmann), „Bürgerliche Literatur- und Mediengesellschaft“ (Hans Erich Bodeker). Systematisierende Schlussbetrachtungen des Herausgebers Ulrich Herrmann zur Bewertung des 18. Jahrhunderts als Epoche der deutschen Bildungsgeschichte sollen den Band abrunden, der darüber hinaus alle drucktechnischen und bibliographischen Vorzüge seiner bereits vorliegenden Vorgänger- und Nachfolgerbände aufweist. So ergänzen kurze Anmerkungsapparate die einzelnen Artikel, an die sich jeweils ein weiterführendes Quellen- und Literaturverzeichnis anschließt. Die sehr knappe, keineswegs repräsentative Überblicksbibliographie am Ende des Bandes wäre vor diesem Hintergrund verzichtbar gewesen. Gründliche Sach-, Namens- und Ortsregister fördern die Benutzerfreundlichkeit des Bandes vor allem für Leser ohne umfangreiche Vorkenntnisse, für die die Vielzahl der Artikel und der ausgesprochene ‚Überschriftenreichtum‘ des Bandes im Inhaltsverzeichnis eine rasche Orientierung erschwert. Hier hätte ein deutlich präziser gefasstes Vorwort weitergeholfen, in dem die Auswahl der Artikel und die innere Struktur des Bandes – versehen mit einigen leitenden Fragestellungen für das zur Anwendung kommende Verständnis von ‚Bildungsgeschichte‘ – erläutert worden wären.

Positiv hervorzuheben ist, dass der Band die engere Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts in den umfassenden Normen- und Erfahrungswandel einordnet, der auf vielen Ebenen prägend für diese Epoche gewesen ist. Zwei Prozesse verdienen besondere Beachtung, wie Michael Maurer in seinem einführenden Beitrag festhält: die zunehmende ‚Verzeitlichung‘ menschlicher Lebensabläufe und die sich im Zeichen der Aufklärung nachhaltig durchsetzende Einsicht in die Veränderbarkeit der Welt, in die Gestaltbarkeit und Verbesserungsfähigkeit menschlicher Lebensverhältnisse. Maurer illustriert diese Entwicklung, indem er die Karriere des Arbeitsbegriffes als zentraler Norm eines neuen bürgerlich-ökonomischen Tugendkataloges nachzeichnet. Vernünftigkeit, Nützlichkeit und ‚bürgerliche Brauchbarkeit‘ haben massiv auf die Normen sowohl für die häusliche Erziehung als auch auf die Erwartungshaltungen gegenüber

schulischer Bildung eingewirkt. Mehrere Autoren des Handbuches illustrieren diese Grundtatsache auf unterschiedlichen Feldern. Walter Sparr zeichnet die Veränderung des Bildungsbegriffs in der protestantischen Theologie vom Halleschen Pietismus bis zu den Neologen um die Jahrhundertmitte nach. Aus der noch im Pietismus stark pessimistisch konnotierten Anthropologie sei ein für die Aufklärung charakteristisches, zukunftsbezogenes Menschenbild erwachsen, das die Religion als dezidierte Bildungsaufgabe verstand. Reinhard Siegert zeigt, wie diese angenommene Verbesserungsfähigkeit der Welt und des Menschen im Zusammenhang mit der nach 1700 einsetzenden Landwirtschaftsbegeisterung weichenstellend für die Entstehung und intensive Verbreitung der Volksaufklärung im deutschsprachigen Raum geworden ist. Besonders Pfarrer und Prediger traten im Gestus des ‚Volkslehrers‘ auf und versuchten bislang bildungsferne Schichten auf dem Land, aber auch in den Städten für die Ideen der Aufklärung zu gewinnen. Das Bild des ‚nützlichen Bürgers‘ war hier wirksam. Überdies wurde es – wie Peter Albrecht zeigt – zum Leitbild einer massiv erzieherisch ausgerichteten Armenpflege, die in den Städten Erwachsene wie Kinder gleichermaßen einbezog. Unter dem Eindruck des Kameralismus fand der ‚nützliche Bürger‘ auch Einzug in die Normen der eigenständigen handwerklichen und kaufmännischen Berufsbildung, wie Hanns-Peter Bruchhäuser in seinem Artikel erläutert.

Bildungsvermittlung war in der vormodernen ständisch geprägten Gesellschaft bekanntlich kein privilegierter Aufgabenbereich von Bildungsinstitutionen, von Schulen beispielsweise. Erziehung, Lehren und Lernen waren zunächst Aufgabe der vormodernen Großfamilie, später auch der neuen bürgerlichen ‚Kernfamilien‘ in den Städten. Dies gilt in ganz besonderem Maße für die Erziehung und Bildung von Mädchen, die von den lateinischen Stadtschulen ausgeschlossen waren.² Unterricht und Unterweisung, die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken fanden nicht bevorzugt in öffentlichen Bildungsinstitutionen statt. Das kaum überschaubare Spektrum reichte vom Haus- und Privatunterricht, über gewerblich geführte, private Schulen (so genannte ‚Winkelschulen‘) bis zum Besuch der dörflichen Küsterschule, der städtischen Deutschen Schule oder der Lateinschule. Von modernen ‚Schullaufbahnen‘ kann mit Blick auf den gerade im ländlichen Bereich, aber auch in den Städten sehr unregelmäßigen Schulbesuch selbstverständlich keinesfalls gesprochen werden.

Die dem Schulwesen gewidmeten Handbuchartikel, auf die sich diese Besprechung im Folgenden konzentrieren will, beleuchten diese Zustände ausführlich und in differenzierter Weise. Wolfgang Neugebauer geht bei seiner Betrachtung des Elementar- und Realschulwesens weit ins 16. Jahrhundert zurück. Er trägt damit dem Umstand Rechnung, dass der bereits 1996 erschienene I. Band des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte das niedere Schulwesen völlig unberücksichtigt gelassen hat. Der vorliegende II. Band legt einen sehr deutlichen Schwerpunkt auf die Schulgeschichte, während besonders die Universitäten vergleichsweise knapp beschrieben werden. Neugebauer arbeitet die wichtigen konfessionellen Prägungen des Elementarschulwesens, die Herausbildung des Typs der ländlichen Küsterschule im 16. und 17. Jahrhundert ebenso heraus wie das für die weitere Schulgeschichte zentrale Verhältnis von lokaler Bildungsnachfrage und obrigkeitlich-konfessioneller Normierung, für die besonders die Kirchen- und Schulordnungen des Reformationsjahrhunderts stehen. Die Krisen des 17. Jahrhunderts, allen voran der Dreißigjährige Krieg, haben – so Neugebauer – einen bedeutenden Entwicklungsschub vor allem in den zuvor schwach struk-

² Vgl. neben dem Beitrag von CHRISTINE MEYER im zu besprechenden Band ELKE KLEINAU/CLAUDIA OPITZ (Hg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1996.

turierten nord- und nordostdeutschen Territorien bedeutet. Die lokale Schulnachfrage sei beispielsweise in Brandenburg deutlich gestiegen, so dass sich dort nach 1700 in fast allen Kirchendörfern Schulen nachweisen lassen, womit sich diese Territorien erst im 18. Jahrhundert der Schuldichte annäherten, die etwa der sächsisch-thüringische Raum, Franken oder Süddeutschland schon lange zuvor erreicht hatten.

Gleichsam im Hinblick auf allgemeingültige Strukturen der deutschen Schulgeschichte betont Neugebauer, wie stark das vormoderne niedere Schulwesen in Stadt und Land lokal verankert, abhängig von den „sozialen Bedürfnissen nach Schulung“, fern fester institutioneller Strukturen und immer der Konkurrenz mit alternativen privaten und halböffentlichen Bildungs- und Schulungsangeboten ausgesetzt war.³ Kleinteilige Räume, überschaubare Territorien besaßen im 17. und 18. Jahrhundert vor diesem Hintergrund wesentlich günstigere Voraussetzungen für eine erfolgreiche, obrigkeitlich initiierte ‚Schulreform‘. Forschungsgeschichtlich hat dies bis heute zur Folge, dass die so genannten pädagogischen ‚Musterstaaten‘ – beginnend bei Sachsen-Gotha zur Zeit Ernsts des Frommen im 17. Jahrhundert bis zu den kurzen philanthropischen Reformphasen in Braunschweig und Anhalt-Dessau im späten 18. Jahrhundert – mit ungebrochener Vorliebe, auch im vorliegenden Handbuch, untersucht werden. Um die regionale Ausgewogenheit der deutschen Schulgeschichtsforschung ist es nicht nur deshalb keineswegs gut bestellt. Insbesondere fällt der vergleichsweise geringe Kenntnisstand zur Bildungsgeschichte der großen und mittleren protestantischen Territorien im 18. Jahrhundert auf. Das hat forschungspraktische Ursachen: kleine Territorien wie Anhalt, Braunschweig oder Lippe lassen sich natürlich besser behandeln als ein durch den für das protestantische Schulwesen typischen Lokalismus geprägtes großes Territorium. Je größer das Territorium – so Neugebauer –, desto größer war die Autonomie der Gemeinden bei der Besetzung der Lehrerstellen, von der Autonomie der mit dem Schulpatronat versehenen Landstädte ganz zu schweigen.

Die bedeutenden Reformprogramme des 17. und 18. Jahrhunderts mussten deshalb, um überhaupt praktisch wirksam zu werden, in die lokale Schulwirklichkeit eindringen. Wie Neugebauer bereits am Modellfall der zentralen Provinzen Brandenburg-Preußens gezeigt hat, ist dies flächendeckend im evangelischen Deutschland außerhalb kleiner territorialer Einheiten nicht der Fall gewesen.⁴ Unterhalb der territorialen Ebene, regional und lokal initiiert, war dies aber durchaus möglich. Als Modellfall einer erfolgreichen, den Lokalismus im Schulwesen zugunsten zentraler obrigkeitlicher Steuerung durchbrechenden Neustrukturierung des Schulwesens stellt Neugebauer allerdings die Reformen des Bildungswesens in Österreich und – davon ausstrahlend – in den geistlichen Staaten der *Germania Sacra* in den 1770er- und 1780er-Jahren vor. Ganz im Gegensatz zu Preußen sei hier tatsächliche Staatswirksamkeit „in

³ Vgl. hierzu ergänzend WOLFGANG NEUGEBAUER, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen, besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa, in: Peter Claus Hartmann (Hg.), *Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts* (Mainzer Studien zur Neueren Geschichte, Bd. 12), Frankfurt/M. 2004, S. 385-408. Zu älteren Perioden vgl. ULRICH ANDERMANN/KURT ANDERMANN (Hg.), *Regionale Aspekte des frühen Schulwesens* (Kraichtaler Kolloquien, Bd. 2), Tübingen 2000.

⁴ Vgl. WOLFGANG NEUGEBAUER, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 62), Berlin 1985.

den Schulstuben“ nachweisbar.⁵ Neugebauer zeichnet das Engagement des aus Schlesien stammenden Augustinerabts Johann Ignaz von Felbiger nach, dessen an seinem Wirkungsort in Sagan erprobten Schulverbesserungen nach 1774 mit der ‚Allgemeinen Schulordnung‘ Gültigkeit in den habsburgischen Erbländern erhielten. Einheitlich gestufte Schultypen und neue Finanzierungsgrundlagen nach der Aufhebung des Jesuitenordens führten zu einer Steigerung der Schuldichte und des Schulbesuchs.⁶ Fast zeitgleich entstanden auch in den geistlichen Staaten, etwa in Kurmainz und in den Fürstbistümern Würzburg, Bamberg und Münster, Schulkommissionen, die Felbigers Modelle – insbesondere die ‚Normalschulen‘ und die an sie gebundene Lehrerausbildung – übernahmen. Felbigers Wirkung war auch in Kurbayern spürbar. Neugebauer resümiert, dass erfolgreiche Veränderungen in der Schulwirklichkeit, nur in „einem dialektischen Verhältnis von lokalem, kulturell-sozialem Wandel und erstarkendem Verwaltungsstaat“ bewirkt werden konnten. Leider macht Neugebauer nicht hinreichend deutlich, warum protestantische Flächenstaaten, abgesehen von den wenig erfolgreichen Maßnahmen in Preußen, in der Quintessenz seines Beitrages keine oder nur eine sehr geringe Reformenergie entwickelten. Betrachtet man die Ebene unterhalb des Territorialstaates, werden ja durchaus erfolgreiche Reformen sichtbar. Auch über die Rezeption der sehr fruchtbaren Maßnahmen Felbigers – der ja viele Anregungen gerade in Berlin erhalten hatte – im protestantischen Deutschland wären zusätzliche Informationen bereichernd gewesen. Die Saganer Konzepte Felbigers wurden schon in den frühen 1760er-Jahren in Kursachsen wahrgenommen und gelangten teilweise auch hier zu praktischer Wirksamkeit.

Wie vor ihm bereits Neugebauer geht auch Jens Bruning bis ins 16. Jahrhundert zurück, um die für die protestantische städtische Bildungswelt typische Kleinteiligkeit und lokale Verankerung auch des gelehrten Schulwesens deutlich zu machen. Während im katholischen Bereich das jesuitisch geprägte Gymnasium einen relativ vergleichbaren und in Struktur, Lehrformen und -mitteln einheitlichen Schultyp verkörperte, waren Lateinschulen in großen und kleinen protestantischen Städten von ihrer Größe bis zu ihrem Lehrangebot sehr unterschiedliche Gebilde. Die parallelen Artikel von Bruning zum evangelischen und von Notker Hammerstein und Rainer A. Müller zum katholischen Gelehrtenschulwesen ermöglichen zu diesen Strukturunterschieden wie zu den gemeinsamen, überkonfessionellen humanistischen Lehr- und Unterrichtstraditionen eine interessante, vergleichende Lektüre.⁷

Eine kleinstädtische protestantische ‚Einheitsschule‘ mit wenigen Latein lernenden Schülern in der Oberklasse konnte ebenso als Lateinschule firmieren, so Bruning, wie eine große, fünfklassige Gelehrtenschule in einer Universitäts- oder Residenzstadt.

⁵ Vgl. bereits zuvor WOLFGANG NEUGEBAUER, Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert. Problemskizze am Beispiel des niederen Bildungswesens, in: Karl-Ernst Jeismann (Hg.), *Bildung, Staat und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, Stuttgart 1989, S. 103-115.

⁶ Zu den Auswirkungen in Österreich vgl. zuletzt GERALD GRIMM, *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Österreichische Gymnasien 1773–1819 (Aspekte pädagogischer Innovationen, Bd. 20)*, Frankfurt/M. u. a. 1995.

⁷ Vgl. ergänzend, mit Blick auf das Jesuitengymnasium und die lutherisch geprägten sächsischen Fürstenschulen WINFRIED MÜLLER/HANNELORE PUTZ, *Der konfessionskulturelle Vergleich. Das höhere Schulwesen der Jesuiten in Bayern und die sächsischen Landes- schulen*, in: Jonas Flöter/Günther Wartenberg (Hg.), *Die sächsischen Fürsten- und Landes- schulen. Interaktion von lutherisch-humanistischem Erziehungsideal und Eliten-Bildung (Schriften zur sächsischen Geschichte und Volkskunde, Bd. 9)*, Leipzig 2004, S. 233-252.

Innerhalb eines Territoriums herrschten sehr unterschiedliche Zustände. Von einem territorialen ‚Schulwesen‘ könne mit guten Gründen nicht gesprochen werden. Bruning geht vor diesem Hintergrund sehr behutsam und reflektiert mit übergreifenden Urteilen über die vermeintlich einheitlich um sich greifenden Reformmaßnahmen des ‚pädagogischen Jahrhunderts‘ um. So wie Schulen immer in die sie umgebenden lokalen Gesellschaftsverhältnisse eingebunden waren, konnten Reformimpulse auch nur lokal, in der Regel über engagierte Lehrer, Geistliche und Schulvorsteher, in die Schulpraxis eindringen. Seinen klaren Befund illustriert Bruning anhand verschiedener territorialer Fallbeispiele: Der Typ der humanistisch geprägten städtischen Lateinschule habe sich im 18. Jahrhundert unter dem Eindruck von Pietismus, aufklärerischer und philanthropischer Neuerungen als höchst anpassungsfähig erwiesen und sei deshalb an der Wende zum 19. Jahrhundert bevorzugter Gegenstand obrigkeitlicher Vereinheitlichung – etwa auf dem Weg zum ‚preußischen Gymnasium‘ – geworden. Die Untersuchung einzelner Beispielregionen stärkt dabei die Skepsis gegen die innerhalb der bildungshistorischen Forschung bis heute häufig gepflegten Verlaufsmodelle. Im lokalen Schulwesen lässt sich nicht eine klar abgrenzbare Reihe von Reformperioden (Pietismus – Aufklärung – Neuhumanismus) nachweisen. Viel häufiger, so Bruning, gingen diese Reformimpulse ineinander über. So konnten Schulrektoren am Ende des 18. Jahrhunderts an ihrer Schule aufklärerischen Forderungen nach einer Stärkung des Realitätsbezugs im Unterricht ebenso nachkommen, wie sie zeitgleich neuhumanistische Veränderungen am altsprachlichen Unterricht vornahmen. Bruning versucht der territorialen Vielfalt durch die Betrachtung weniger Fallbeispiele näher zu kommen. Am Beispiel Brandenburg-Preußen zeigt er, wie in einem in viele Landesteile zergliederten Territorium entgegen der Legende vom ‚preußischen Schulstaat‘ ein regional stark zersplittertes und lokal geführtes Schulwesen existierte, das „einen relativ freien, durch staatliche Reglements noch nicht eingegengten sozialen, kulturellen und pädagogischen Entfaltungsraum“ (S. 292) gebildet habe. Erst nach der Gründung des Oberstudienkollegiums 1787 sind von Berlin aus erste, zunächst noch unvollkommene Maßnahmen zur Vereinheitlichung des Höheren Schulwesens und zur privilegierten, staats- und verwaltungsbezogenen Organisation ausgewählter Gymnasien ergriffen worden. Dies waren alles Schritte, die den noch immer stilisierten ‚preußischen Reformen‘ um mehrere Jahrzehnte vorausgingen.

Dem gegenüber stellt Bruning mit Württemberg ein im Gegensatz zu Brandenburg-Preußen geschlossenes und relativ homogenes Territorium vor, dessen Bildungswesen bereits im 16. Jahrhundert durch die Verknüpfung des städtischen Lateinschulwesens mit den Klosterschulen, dem Tübinger Pädagogium und schließlich mit der dortigen Landesuniversität eine hierarchische Struktur erhalten hatte. Straffe Strukturen, Konsistorium und Landstände behinderten hier im 18. Jahrhundert lokale Reformimpulse sehr nachhaltig. Territoriale Einheit begünstigte die zentrale Verwaltung eines Landes auch in Kirchen- und Schulangelegenheiten; die lokale Eigenständigkeit, Offenheit und Gestaltbarkeit von Bildungseinrichtungen konnte dadurch jedoch eingeschränkt werden. Bruning wirft in seinem Beitrag auch die, von ihm aufgrund eines unzureichenden Forschungsstandes offen gelassene Frage auf, wie aus diesem Blickwinkel im 18. Jahrhundert die Situation in Kursachsen bestellt war. Lassen sich ähnliche ‚Erstarrungstendenzen‘ auch in dem neben Württemberg zweiten kirchen- und schulpolitischen Musterterritorium des 16. Jahrhunderts beobachten? Die Implementierung der in der Mitte des Reformationsjahrhunderts gegründeten Fürstenschulen in die kursächsische Schullandschaft war allem Anschein nach nicht annähernd so hierarchisch und fest gefügt wie die vergleichbaren Strukturen in Württemberg. Die Rolle der ‚schulpolitisch‘ keineswegs passiven Landesobrigkeit sowie die vielgestaltigen lokalen, vor allem im städtischen Schulwesen wirksamen Reformimpulse bedürfen für Sachsen

noch der genaueren Erforschung. Auch in Kursachsen dominierte im 18. Jahrhundert ein vielgestaltiger Lokalismus vor allem im städtischen Schulwesen, der die Gestaltungsmöglichkeiten ‚vor Ort‘ begünstigte und Veränderungen in der Schulwirklichkeit vor allem in der zweiten Jahrhunderthälfte ermöglichte.⁸

Eine besondere Problematik der neueren Bildungsgeschichte ist deren Periodisierung. Die Herausgeber des Bandes lassen diese Frage in ihrem Vorwort aus guten Gründen offen: „Da bildungshistorische Prozesse in unterschiedliche wirtschafts- und kulturgeschichtliche Entwicklungskontexte und -stadien eingebunden sind, bedürfen die verschiedenen bildungsgeschichtlichen Bereiche unterschiedlicher zeitlicher Zentrierungen“ (S. XVIII). Dementsprechend werden im Verlauf der Handbuchdarstellungen völlig zurecht auch unterschiedliche zeitliche Schwerpunktsetzungen und Eingrenzungen vorgenommen. Gerade diejenigen Beiträge, die sich mit der praktischen Ausgestaltung des höheren und niederen Schulwesens beschäftigen, also die lokale Schulwirklichkeit in den Blick nehmen, betonen die Untauglichkeit allgemeiner ideen-, politik- oder sozialgeschichtlicher ‚Epochenwenden‘. Die Wirklichkeit in den territorial und lokal disponierten Bildungswesen habe sich nicht gleichsam über Nacht durch eine neue pädagogische Theorie oder durch das ambitionierte Auftreten eines Reformers wie Wilhelm von Humboldt verändert. Entwicklungstrends lassen sich hier nur langfristig und in der Regel quer zu den klassischen Epochengrenzen feststellen, wobei die Vielfalt territorialer Zustände im Alten Reich eine einheitliche Periodisierung zuzätzlich erschwert oder gar unmöglich macht.

Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass mit Ulrich Herrmann einer der einleitend zur Vorsicht mahnenden Herausgeber in seinen den Band beschließenden Schlussbetrachtungen eine aus seiner Sicht ganz klare Periodisierung der Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts vornimmt, die sich allerdings ausschließlich auf die pädagogische Ideengeschichte bezieht. Herrmann stellt fest, dass „die deutsche Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts [...] die Zeitspanne von Comenius [...] bis zu den Anfängen und der Blütezeit der neuhumanistischen Bildungsphilosophie am Beginn des 19. Jahrhunderts“ umfasse (S. 547). Für die spezifische Geschichte des Schulwesens wird sodann erneut das Beispiel Preußen beschworen, wo die Verkündung der allgemeinen Schulpflicht und die Einrichtung des Oberschulkollegiums (1787) als Periodisierungs Eckpfeiler in Anspruch genommen werden. Nach der Lektüre der Beiträge von Neugebauer und Bruning, deren Argumentationen ja gerade auf die deutliche Relativierung dieser ‚Einschnitte‘ hinauslaufen, und erst recht mit Blick auf die Verhältnisse im katholischen Schulwesen (Hammerstein/Müller) nimmt man ein solches zusammenfassendes Resümee verwundert auf. Die von Herrmann betonte modernisierende Kraft der vielgestaltigen Erziehungs- und Bildungsprogramme des 18. Jahrhunderts lässt sich auf publizistischem Feld gewiss aufspüren. Die Ebene der Bildungswirklichkeit bedeutete in aller Regel eine alltagsbasierte Abschwächung dieser Ideale.

Es wäre die Aufgabe eines zusammenführenden Resümées gewesen, die vielfältigen Befunde der Einzelbeiträge unter einigen Leitfragen gewissermaßen zusammenzuführen. Inwiefern es unter den Bedingungen territorialer und konfessioneller Pluralität dennoch eine ‚Einheit der Bildungsgeschichte‘ im Zeichen aufgeklärter Reformkonzepte gegeben hat, hätte ein solcher Ansatzpunkt für übergreifende Fragen sein können. Die historische Pädagogik und die geschichtswissenschaftliche Erforschung insbesondere des Schulwesens kommen hier gewiss zu unterschiedlichen Ergebnissen, die es miteinander in Beziehung zu setzen gelolten hätte. Die zuletzt intensiver erforschte

⁸ Hierzu das laufende Dissertationsprojekt des Verfassers (wie Anm. *) und die Bemerkungen im zweiten Teil dieses Beitrages.

Professionalisierung pädagogischer Berufe⁹ hätte ebenso die Aufmerksamkeit zusammenfassender Überlegungen verdient gehabt wie der in jüngster Zeit diskutierte Begriff der ‚Bildungslandschaft‘.¹⁰

Nach der Durchsicht des nun vorliegenden, mittelfristig als Standardwerk geltenden Handbuchs bleibt der Eindruck, dass die historische Pädagogik und die Geschichtswissenschaft noch immer divergierende Zugänge zur Bildungs- und besonders zur Schulgeschichte vertreten. Die pädagogische Ideengeschichte wird mitunter noch immer losgelöst von der in den vergangenen Jahren verstärkt in den Mittelpunkt gerückten Erforschung der Schulk Wirklichkeit betrieben. Dies führt auch in dem hier behandelten Band zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen der realen Durchsetzungskraft aufgeklärter Reformbemühungen. Was aus einer ideengeschichtlichen Sichtweise die unbestrittene Signatur der ganzen Epoche ausmachte, blieb aus der Perspektive der ‚Realgeschichte‘ des Bildungswesens auf wenige zumeist städtische ‚Reforminseln‘ (W. Neugebauer) beschränkt.

Die Geschichte des pädagogischen Denkens zeigt, dass der aufklärerische Bildungsoptimismus weitgehend selbstreferentiell begründet war. Die Kennzeichnung der Epoche als ‚pädagogisches Jahrhundert‘ (Campe) war ja charakteristischer Weise eine Eigenbezeichnung der Bildungsreformer, die von dem bereits erwähnten Normenwandel – etwa hin zu einem vom Nützlichkeitsdenken geprägten Bürgerideal – ausgehen konnte. Nicht selten wurden diese von einem für die Aufklärung typischen Pathos getragenen Leitbegriffe, wie Ulrich Herrmann in seinem Beitrag zur Entwicklung des pädagogischen Denkens herausarbeitet, zu einer vordergründigen Legitimationsformel gegenüber den Adressaten der vielfältigen pädagogischen Publizistik: der lokalen und territorialen Obrigkeit und dem ‚Publikum‘. Die pädagogikgeschichtlichen Beiträge des Handbuchs vermitteln vor diesem Hintergrund zu oft den Eindruck, die Erziehungsprogrammatiken des 18. Jahrhunderts hätten sich in klaren Phasen und aufeinander aufbauend vollzogen. So sieht Herrmann die Pädagogikreform nach 1770 in der philanthropischen Erziehungs- und Bildungspraxis ‚konvergieren‘ (S. 108), die ihrerseits am Ende des Jahrhunderts als dominierende Strömung vom Neuhumanismus abgelöst worden sei. Ein Blick in die historische Praxis von Schule und Bildung zeigt aber, dass es die Umsetzung pädagogischer Modelle in Reinform praktisch nie gegeben hat. Eine Ausnahme bildeten natürlich dezidiert aufklärerische Neuschöpfungen wie die Philanthropine, die sich gerade durch ihre Voraussetzungslosigkeit und geringe Integration in die lokalen Bildungstraditionen auszeichneten. Die Reform einer seit der Reformation humanistisch geprägten Stadt- oder Lateinschule, die sich an die spezifische lokale Bildungsnachfrage anpassen musste, fand natürlich unter ganz anderen Voraussetzungen statt. Diese letztgenannte Situation – ‚Reform bestehender Strukturen‘ – war der Regelfall, weshalb es problematisch ist, die relativ erfolglosen, weni-

⁹ Vgl. zu diesem Themenbereich zuletzt HANS-JÜRGEN APEL/KLAUS-PETER HORN/PETER LUNDGREEN/UWE SANDFUCHS (Hg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*, Bad Heilbrunn 1999.

¹⁰ Vgl. zuletzt ANTON SCHINDLING, *Katholische und Protestantische Kulturlandschaften im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation*, in: Hartmann (Hg.), *Religion und Kultur* (wie Anm. 3), S. 25-49; ROLF KIESSLING, *‚Schullandschaften‘ – ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit*. Entwickelt anhand süddeutscher Beispiele, in: SCHILLING/EHRENPREIS (Hg.), *Erziehung und Schulwesen* (wie Anm. 1), S. 35-54; THOMAS TÖPFER, *Gab es „Bildungslandschaften“ im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteldeutschlands*, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte* 9 (2006): *Die Universitäten des Alten Reiches in der Frühen Neuzeit*, hrsg. von Winfried Müller, S. 101-112.

gen Philanthropine schlechthin als den „Beginn moderner Schulreform“ (S. 262) zu bezeichnen, wie dies Hanno Schmidt im vorliegenden Band tut.

Die gerade im 18. Jahrhundert auffällige Diskrepanz zwischen den programmatisch verkündeten Ansprüchen und Zielen und den häufig eher begrenzten Ergebnissen wurde auch von den Zeitgenossen und ‚Fachleuten‘, den Schulrektoren und Pädagogen, am Ende des Säkulums bewusst artikuliert. Programmatisch wendet sich etwa, bezogen auf die kursächsischen Verhältnisse, der Rektor des Bautzener Gymnasiums Ludwig Gedike – der Bruder des berühmteren Berliner Aufklärers Friedrich Gedike – 1795 in einer Programmschrift gegen die in der Vergangenheit zu häufig „nach schwärmerischen Idealen unternommenen Schulreformen“.¹¹ Gedike zeigt sich in seiner Schrift als kritischer Kenner eines Campe, Rochow oder Resewitz. Aber es genüge nicht, Innovationen im Lehrplan bloß zu verkünden, um ein gutgläubiges Publikum zu beeindrucken. Zu oft sei die Einführung moderner Realien und anderer Lehrgebiete in den gelehrten Schulen verkündet worden, ohne dass Lehrer mit ausreichender Kenntnis der Fächer zur Verfügung gestanden hätten. Aber nichts desto trotz: das Neue „paradierte in dem gedruckten Schulplane und ein Journalist pries die zweckmäßig eingerichtete Bürgerschule“¹² auch wenn diese in Wirklichkeit allzu oft gar nicht bestanden habe. In einem im folgenden Jahr 1796 erschienen Schulprogramm geht der Rektor sogar noch weiter und stellt sich selbst als Schulpraktiker den bloßen Schultheoretikern entgegen. Skepsis sei angebracht gegenüber denjenigen Schulmännern, „die schon das non plus ultra erreicht zu haben und in jeder Rücksicht Muster für andre sein zu können glauben“. Diese seien „gewiß der Gefahr des Sinkens sehr nahe“. Jede „Neuerungssucht“ müsse sich in die „Lokalverhältnisse“ einordnen und den Bedürfnissen der Bürger entgegenkommen.¹³

II. Forschungsperspektiven aus landesgeschichtlicher Sicht

Schule sei eine Veranstaltung des Staates. Diese am Ende des Aufklärungszeitalters vor allem in Preußen zur Norm erhobene Forderung war bis weit ins 19. Jahrhunderts ein Postulat, keine Realität. Dennoch markiert die nicht unproblematische Formel bis weit in das 20. Jahrhundert hinein die Ausrichtung der stark auf Preußen bezogenen bildungsgeschichtlichen Forschung. Auch in Sachsen versuchten Lehrer und Schulverwaltungsbeamte in zahllosen Schulgeschichten diese Genese eines staatlich kontrollierten, institutionalisierten und der Bildung des Bürgertums dienenden Schulwesens nachzuzeichnen, für einzelne Schulen, für Städte und auch für Sachsen insgesamt.¹⁴ Es

¹¹ LUDWIG FRIEDRICH ERNST GEDIKE, Gedanken eines Schulmannes über eine dem Schulwesen in Chursachsen bevorstehende Veränderung mit besonderer Beziehung auf die Oberlausitz [...], Bautzen 1795, S. 17.

¹² Ebd.

¹³ LUDWIG FRIEDRICH ERNST GEDIKE, Nachricht von der gegenwärtigen Verfassung des Gymnasiums zu Bautzen [...], Bautzen 1796, S. 3 f.

¹⁴ Einen Überblick vor allem über das regionale und lokale Schriftgut zum Elementarschulwesen gibt: Bibliographie der Geschichte des sächsischen Volksschulwesens, in: Sächsische Schulzeitung 1907, Nr. 14, S. 189-190; Nr. 21, S. 287-290; Nr. 22, S. 301-303; Nr. 26, S. 358-360; Nr. 29, S. 403-404. Zur Bewertung dieser Periode der schulhistorischen Forschung vgl. WOLFGANG NEUGEBAUER, Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte, in: Geschichte und Gesellschaft 22 (1995), S. 225-236; KARL-ERNST JEISMANN, „Bildungsgeschichte“ – Aspekte der Geschichte der Bildung und der historischen Bildungsforschung, in: Hans-Erich Bödeker/Ernst Hinrichs (Hg.), Alteuropa – Ancien Regime – Frühe Neuzeit. Probleme und Methoden der Forschung, Stuttgart 1991, S. 175-200.

überrascht nicht, dass diese an den preußischen Verhältnissen geschulte Perspektive die sächsische Schulgeschichte unter dem Eindruck der Verspätung ‚moderner‘ staatlicher Vereinheitlichung betrachtete. Maßnahmen, die in Preußen bereits in den 1780er-Jahren ergriffen worden seien, hätten Sachsen erst im Zuge der konstitutionellen Reformen der 1830er-Jahre mit dem Volksschulgesetz und der festen Herausbildung der privilegierten Gymnasien erreicht. In vorkonstitutioneller Zeit hätten stattdessen lokale Vielgestaltigkeit und Unübersichtlichkeit vorgeherrscht; der Staat habe nicht eingegriffen.¹⁵ Noch Julius Richters wichtiges Überblickswerk zur Geschichte der sächsischen Volksschule (1930) gibt in ausgesprochen unübersichtlicher Weise diese als problematisch empfundenen vormodernen Zustände wider.¹⁶ Bis heute ist die in jüngerer Zeit vor allem von Wolfgang Neugebauer erfolgreich unternommene ‚Entzauberung‘ der angeblich früh zur Staatsveranstaltung gemachten preußischen Volksschule für die sächsischen, gern an Preußen gemessenen Zustände nicht fruchtbar gemacht worden.¹⁷ Dies liegt gewiss nicht zuletzt daran, dass nach dem Zweiten Weltkrieg, verglichen mit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, kaum nennenswerte bildungs- und insbesondere schulgeschichtliche Arbeiten für den sächsischen Raum erschienen sind und sich, verglichen mit vielen Regionen der alten Bundesrepublik, ein erheblicher Forschungsrückstand eingestellt hat.¹⁸

Den traditionellen Schwerpunkt der sächsischen Forschung bilden die Auswirkungen von Reformation und Konfessionsbildung für das spätmittelalterlich geprägte Bil-

¹⁵ Die wichtige Quellensammlung von CHRISTIAN AUGUST SIMON, *Quellenschriften zur Geschichte der Volksschule und der Lehrerseminare im Königreich Sachsen*, Leipzig 1910, versucht trotz starker Konzentration auf die Zeit nach 1830 einige lokale und regionale Reforminitiativen vor allem aus dem späteren 18. Jahrhundert mit einzubeziehen. Den Weg zur „Staatswirksamkeit“ beschreibt in klassischer Manier EMIL POHLE, *Der Seminar-gedanke in Kursachsen und seine erste staatliche Verwirklichung*, Dresden 1887. Die Rückständigkeit Sachsens gegenüber dem angeblich von Wilhelm von Humboldt reformierten preußischen Schulwesen beklagt unverändert REINER GROSS, *Wissenschaft und Bildung*, in: ders. (Hg.), *Geschichte der Stadt Dresden*, Bd. 2: *Vom Ende des Dreißigjährigen Krieges bis zur Reichsgründung*, Stuttgart 2006, S. 278-281.

¹⁶ Vgl. JULIUS RICHTER, *Geschichte der sächsischen Volksschule* (*Monumenta Germaniae Paedagogica*, Bd. 59), Berlin 1930.

¹⁷ Vgl. NEUGEBAUER, *Absolutistischer Staat* (wie Anm. 4); daran anschließend und vertiefend JENS BRUNING, *Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis. Schulwandel in Stadt und Land in den preußischen Westprovinzen Minden und Ravensberg 1648–1816* (*Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte*, Bd. 15), Berlin 1998.

¹⁸ Die letzten zusammenhängenden, wenngleich informationsarmen Darstellungen zur mitteldeutschen Bildungsgeschichte finden sich in den Bänden der *Historischen Landeskunde Mitteldeutschlands*, hrsg. für die Stiftung *Mitteldeutscher Kulturrat* von Hermann Heckmann: *Thüringen*, Würzburg ³1991, S. 143-162 (Annemarie Haase); *Sachsen-Anhalt*, Würzburg ³1991, S. 179-198 (Annemarie Haase); *Sachsen*, Würzburg ³1991, S. 135-151 (Rudolf Steude). Zum Forschungsstand zu Sachsen vgl. auch die Einschätzung bei WOLFGANG SCHMALE, *Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Konjunktoren, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse*, in: Ders./Nan. L. Dodde (Hg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*. Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte, Bochum 1991, S. 627-767, hier S. 629. Für das gelehrte Schulwesen ist noch immer hilfreich HERMANN PETER, *Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Gymnasien* (*Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im albertinischen Sachsen*, Bd. 1), Leipzig 1900.

dungswesen.¹⁹ Regionale Studien, deren Wert bis heute erheblich ist, haben die bemerkenswerten Verdichtung des Schulwesens zwischen der Schulordnung von 1580 und dem Ausbruch des Dreißigjährigen Krieges herausgearbeitet.²⁰ Wie die Ergebnisse der Visitation von 1670 zeigten, erholte sich das lokale Schulwesen nach dem Ende des Krieges relativ rasch und erlebte eine nochmalige Verdichtung, so dass ein Niveau erreicht wurde, das sich im 18. Jahrhundert nur noch sehr geringfügig änderte.²¹

Schulgeschichte kann, wenn sie die methodischen Weiterentwicklungen der letzten Jahrzehnte reflektiert, nicht als reine Institutionalisierungsgeschichte geschrieben werden. Ein Blick auf die spezifische sächsische Quellenlage zeigt: eine die unterschiedlichen Schulverhältnisse im Kurfürstentum zusammenführende zentrale Archivüberlieferung der landesherrlichen Aufsichtsbehörden fehlt im 18. Jahrhundert fast vollständig, eine Schulgeschichte des 18. Jahrhunderts ist nicht ‚von oben‘ schreibbar, wie dies schon Richters Arbeit aus den 1930er-Jahren zeigte. Die großen landesherrlichen Kirchen- und Schulvisitationen, die noch das 17. Jahrhundert prägten, haben im 18. Jahrhundert keine Fortsetzung gefunden.²² Landesherr, Geheimes Konsilium und Oberkonsistorium waren aber nicht untätig, wie die zahlreichen Schulreskripte und die nach dem Siebenjährigen Krieg in Angriff genommene Erarbeitung neuer Schulordnungen für Fürsten-, Latein- und Deutsche Schulen zeigen. Die Hauptkompetenz und Gestaltungsmacht für das Schulwesen verlagerte sich im 18. Jahrhundert – das kann als Arbeitshypothese formuliert werden –, verglichen mit den Zuständen des 16. und 17. Jahrhunderts, stärker als dies durch die geistlichen Strukturen und die Patronatsfunktionen etwa der städtischen Magistrate ohnehin schon angelegt war, auf die lokale Ebene. Die in Sachsen nach 1763 intensivierten Reformbemühungen der Landstände und der landesherrlichen Kirchen- und Staatsverwaltung änderten daran wenig, bzw. sie versuchten den spezifischen Lokalismus zu akzeptieren.

¹⁹ Vgl. zuletzt den ausführlichen Überblick von ENNO BÜNZ, Die mitteldeutsche Bildungslandschaft am Ausgang des Mittelalters, in: Flöter/Wartenberg (Hg.), Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen (wie Anm. 7), S. 39-71. Vgl. zudem ERNST SCHWABE, Das Gelehrtenschulwesen Kursachsens von seinen Anfängen bis zur Schulordnung von 1580, Leipzig/Berlin 1914; GEORG MÜLLER, Das kursächsische Schulwesen beim Erlass der Schulordnung von 1580 (Programm des Wettiner Gymnasiums zu Dresden, Nr. 505), Dresden 1888, S. 1-33; FRANK LUDWIG, Die Entstehung der kursächsischen Schulordnung von 1580 auf Grund archivalischer Studien (Beihefte zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, H. 13), Berlin 1907. Mit Einschränkungen auch GOTTFRIED UHLIG, Geschichte des sächsischen Schulwesens bis 1600, Dresden 1999. – Neue Befunde am Beispiel des ernestinischen Coburg liefert jetzt JULIA SOBOTTA, Das Schulwesen der Pflege Coburg im 15. und 16. Jahrhundert. Bildungsgeschichtliche Auswirkungen der Reformation (Schriftenreihe der historischen Gesellschaft Coburg, Bd. 19), Coburg 2005. Vgl. ergänzend hierzu: Gymnasium Casimirianum Coburg. Festschrift aus Anlass des 400jährigen Bestehens im Jahre 2005, Coburg 2005; darin besonders der Beitrag von GERT MELVILLE zu den Anfängen des Coburger Gymnasiums.

²⁰ Vgl. besonders die Arbeit von BRUNO PUCHTA, Das Schulwesen der Leipziger Landgemeinden im 16. und 17. Jahrhundert. Als Beitrag zu einer sächsischen Schulgeschichte, nach urkundlichen Quellen bearbeitet, Diss. phil. Leipzig 1901.

²¹ Dieser Befund in Anschluss an die Erhebungen von RICHTER, Geschichte der sächsischen Volksschule (wie Anm. 16); bereits bei SCHMALE, Die Schule in Deutschland (wie Anm. 18), S. 650.

²² Zum Ablauf der Visitationen und zu deren Bedeutung innerhalb des landesherrlichen Kirchenregiments vgl. ANNA-KRISTIN KUPKE, Die Kirchen- und Schulvisitationen im 17. Jahrhundert auf dem Gebiet der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens. Mit einem Repertorium der Visitationsakten, Diss. theol. Ms. Leipzig 2005.

Im 18. Jahrhundert, diese Einsicht wird durch die Befunde des vorliegenden Handbuchs gestärkt, muss Schulwandel ‚vor Ort‘, in lokalen und regionalen Räumen untersucht und müssen dabei neben institutionellen, öffentlichen Schulen auch konkurrierende private und halböffentliche Bildungsangebote (Privat- und Winkelschulen) einbezogen werden.²³ Lokale Nachfrage und lokale Bildungsinteressen bestimmten dabei das Verhältnis von öffentlicher Schulbildung und der häufig wesentlich dominanteren privaten Konkurrenz wie Quellenbefunde in mehreren sächsischen Städten zeigen. Lokale Geistlichkeit und Stadtoberkeit besaßen im 18. Jahrhundert ein erhebliches Maß an Autonomie bei der Gestaltung der lokalen Schulwirklichkeit. Eine breite zeitgenössische Publizistik informiert über engagierte Superintendenten und Pfarrer sowie über Stadtmagistrate, die Einfluss auf das Unterrichtsprofil der lokalen Schule nahmen oder sich für die Schaffung neuer Schulen einsetzten. Exemplarisch lässt sich dies in Leipzig zeigen, wo zwischen 1785 und 1815 mit Johann Georg Rosenmüller ein stark am Unterrichts- und praktischen Kirchenwesen interessierter Superintendent amtierte.²⁴ Rosenmüller verstand sich schon seit Beginn seiner in Franken begonnenen geistlichen Laufbahn als Mann des „Erziehungs-Geschäfts“.²⁵ Er wurde deshalb 1785 auf direkte Initiative des Leipziger Bürgermeisters Carl Wilhelm Müller nach Leipzig berufen, wo er verbunden mit dem Amt des Superintendenten eine Professur an der Theologischen Fakultät der Universität erhielt. In Leipzig entstand, nach Müllers und Rosenmüllers Planungen, die bis in die 1780er-Jahre zurückreichten, 1792 mit der Ratsfreischule eine sehr erfolgreiche Musteranstalt, die – obwohl für arme, mittellose Kinder aus Stiftungsmitteln finanziert – ihrer Konzeption und Struktur nach als städtische ‚Bürgerschule‘ angelegt war. Sie wurde dank ihres Erfolges, ihres breiten Lehrprogramms, ihrer eigenen Lehrbücher und neu erprobten pädagogischen Methoden zu einer nachhaltigen Anregung für andere sächsische Stadtmagistrate.²⁶ Dem Leipziger Rat diente die Schule als wichtigster Ausweis seiner gemeinnützigen Fürsorge für die Bürger, als zeitgemäße Zierde der Stadt, die man jedem auswärtigen Gast vorführte. Noch im Jahr 1792 entstand eine praktisch an die Ratsfreischule angeschlossene Schule

²³ Vgl. auch ausgehend von der Diskussion um Bildungs- und Schullandschaften (wie Anm. 10) die Forschungsansätze in HELMUT FLACHENECKER/ROLF KIESSLING (Hg.), Schullandschaften in Altbayern, Franken und Schwaben. Untersuchungen zur Ausbreitung und Typologie des Bildungswesens in Spätmittelalter und Früher Neuzeit (Beiheft zur Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte, Reihe B, Bd. 26), München 2005.

²⁴ Vgl. zum Folgenden JOHANN FRIEDRICH E. HELM, Geschichte des städtischen Volksschulwesens in Leipzig. Festschrift zum 100jährigen Jubiläum der Ratsfreischule, Leipzig 1892, S. 24-38; OTTO KAEMMEL, Geschichte des Leipziger Schulwesens, Leipzig/Berlin 1909, S. 511-524.

²⁵ UB Leipzig, Sondersammlung, Autographenbestand: Briefe Johann Georg Rosenmüllers. Rosenmüller an Georg Friedrich Seiler, Königsberg in Franken, 16. 03. 1773, Rosenmüller hatte soeben eine Stelle als Diakon in Königsberg angetreten und war dem Erlanger Theologieprofessor Seiler seit dem Studium in Erlangen eng verbunden. Seiler veröffentlichte 1790 sein „Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann“, das zu den wichtigsten Lehrbüchern am Ende des 18. Jahrhunderts gehörte.

²⁶ Die ursprünglich für je 150 Jungen und Mädchen angelegte Schule nahm wenige Jahre nach der Eröffnung mehr als das Doppelte dieser geplanten Kapazität auf. Der Charakter als Bürgerschule wird bereits in der gemeinsam von Bürgermeister Müller und Superintendent Rosenmüller ausgearbeiteten Gründungsrichtlinien für die Schule deutlich, die – so Rosenmüller – die künftigen Berufsmöglichkeiten der Kinder in Leipzig berücksichtigen müsse. Vgl. Stadtarchiv Leipzig, Stift. VIII E 1a: Acta, die Errichtung einer Freyschule für arme Kinder beyderley Geschlechts betreffend, 1787 ff., Entwurf Rosenmüllers 60r-63v.

am neu errichteten ‚Arbeitshaus für Freiwillige‘. Die Schule des Waisenhauses in Leipzig wurde nach deren Vorbild umgestaltet. Bereits 1795 begann der Rat mit den Planungen für eine neu zu errichtende Schule für die Kinder der städtischen Mittelschicht, der Kaufmannschaft und gehobenen Handwerker, die nach der Vollendung eines Schulneubaus 1804 als ‚Bürgerschule‘ eröffnet wurde. Binnen weniger Jahre konnte so das lokale Schulwesen eine erhebliche Erweiterung und Neustrukturierung erfahren, die weniger obrigkeitlichem Impuls, als vielmehr der Initiative lokaler Eliten zu verdanken war. Ein Blick in andere kursächsische Städte, von Dresden und Wittenberg bis Plauen, von Döbeln und Chemnitz bis in die Städte der Oberlausitz zeigt, dass Reformimpulse seit den 1770er-Jahren keine Ausnahme, sondern die Regel waren.²⁷

Volksaufklärung, Bildungsdebatte und lokale Bildungsreform besaßen in Kursachsen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine erhebliche, von der Forschung seit der Schulhistoriographie des ausgehenden 19. Jahrhunderts nicht in ausreichendem Maße zur Kenntnis genommene Bedeutung. Geprägt durch das kursächsische Rétablissements nach dem Ende des Siebenjährigen Krieges besaßen reformorientierte Kräfte erheblichen Einfluss auf den inneren Wiederaufbau des Landes. Dabei spielte das Schulwesen eine wichtige Rolle. Die Schulordnungen der 1770er-Jahre – 1770 eigenständig verkündet für die Oberlausitz, 1773 für die Fürsten-, Gelehrten- und Deutschen Schulen der Erblande – entstanden im Kern in dieser wichtigen Reformphase. Horst Schlechte hat in seinen wichtigen Arbeiten teilweise hierauf hingewiesen und beispielsweise auf die Beziehung der das Rétablissement gestaltenden Persönlichkeiten zu pietistischen und aufklärerischen Kreisen aufmerksam gemacht.²⁸ Eine Untersuchung dieser Phase der sächsischen Politik aus bildungsgeschichtlicher Perspektive steht allerdings bislang aus und wird in dem hier zugrunde gelegten Leipziger Dissertationsvorhaben angegangen.²⁹ Besonderes Interesse gilt dabei dem langjährigen Vizepräsidenten des Oberkonsistoriums Peter von Hohenthal (1726–1790, amtierte 1763–1778), der mit seinem volksaufklärerischen, schulpraktischen und publizistischen Engagement eine Schlüsselstellung in der Schulgeschichte Sachsens im 18. Jahrhundert einnimmt.

²⁷ Die für Sachsen charakteristische hohe Dichte vor allem an Kleinstädten trug dazu wesentlich bei. Vgl. hierzu exemplarisch KATRIN KELLER, Kleinstädte in Kursachsen. Wandlungen einer Städtelandschaft zwischen Dreißigjährigem Krieg und Industrialisierung (Städteforschungen, Reihe A, Bd. 55), Köln/Weimar/Wien 2001, S. 29 f., S. 323–342; DIES., „...daß wir ieder zeith eine feine lateinische schul gehabt haben“. Beobachtungen zu Schule und Bildung in sächsischen Kleinstädten des 17. und 18. Jahrhunderts, in: Holger Th. Gräf (Hg.), Kleine Städte im neuzeitlichen Europa, Berlin 1997, S. 147–168. Zu diesem Problemzusammenhang vgl. übergreifend BERNHARD KIRCHGÄSSNER/HANS-PETER BRECHT, Stadt und Bildung (Stadt in der Geschichte, Bd. 24), Sigmaringen 1997, darin besonders der exemplarische, Kontext und Möglichkeit städtischer Reformen aufzeigenden Beitrag von HANS-WERNER HAHN, Lesegesellschaften und städtische Reformpolitik an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, S. 75–93; WOLFRAM HAUER, Lokale Schulentwicklung und städtische Lebenswelt. Das Schulwesen in Tübingen von seinen Anfängen im Spätmittelalter bis 1806 (Contubernium, Bd. 57), Stuttgart 2003.

²⁸ Vgl. HORST SCHLECHTE, Zur Vorgeschichte des „Retablissements“ in Kursachsen, in: Forschungen aus mitteldeutschen Archiven. Zum 60. Geburtstag von Hellmut Kretzschmar, Berlin 1953, S. 339–362; DERS., Pietismus und Staatsreform 1762/63 in Kursachsen, in: Archivar und Historiker. Studien zur Archiv- und Geschichtswissenschaft. Zum 65. Geburtstag von Heinrich Otto Meisner (Schriftenreihe der Staatlichen Archivverwaltung, Nr. 7), Berlin 1956, S. 364–382; DERS. (Hg.), Die Staatsreformen in Kursachsen 1762–1763. Quellen zum Kursächsischen Rétablissement nach dem Siebenjährigen Kriege, Berlin 1958.

²⁹ Vgl. Anm. *.

„Schule im historischen Prozess“ zu untersuchen, heißt bei allen hier nur angedeuteten thematischen Ebenen Bildungsstrukturen – in Abgrenzung zu einer reinen Geschichte von Institutionen – in ihr gesellschaftliches Umfeld einzuordnen.³⁰ Hierzu können religiös-kirchliche Veränderungen und deren Auswirkungen auf das mit Kirche und kirchlicher Aufsicht eng verbundene Schulwesen ebenso gehören wie politisch-gesellschaftliche Konstellationen und Prozesse, die gleichermaßen die Rahmenbedingungen von schulischer Bildung beeinflussen konnten. Zuletzt hat deshalb Stefan Ehrenpreis noch einmal darauf hingewiesen, dass die klassische Frage nach der Bedeutung von Erziehung und Schule für die Entwicklung des frühmodernen Staates und die konfessionelle Durchdringung der Gesellschaft weiterhin ihre Relevanz behält, erweitert allerdings um ein neues „Frageraster [...], das die Elemente Staat-Kirche-Gemeinde-Familie neu aufeinander bezieht sowie regional, national und chronologisch differenziert.“³¹

Die Geschichte des sächsischen Schulwesens zwischen dem Ende des Siebenjährigen Krieges und der Zeit nach dem Wiener Kongress kann aus dem Blickwinkel des 19. Jahrhunderts natürlich gleichsam als Vorgeschichte der das Schulwesen erfassenden konstitutionellen Reformen nach 1830 betrachtet werden.³² Allerdings hat die bildungsgeschichtliche Frühneuzeitforschung diese seit der Schulhistoriographie des 19. und frühen 20. Jahrhunderts bis in jüngere Zeit bevorzugt eingenommene Perspektive erweitert, da sie den Besonderheiten der vormodernen Zustände von Politik und Gesellschaft, die mehr waren als reine Vorgeschichte, oft nicht gerecht wird. Gegenüber der Regelungskraft der gesetzlichen Maßnahmen nach 1830, die so etwas wie ein einheitliches sächsisches Schulwesen überhaupt erst entstehen ließen, mutet der spezifische Lokalismus vormoderner Bildungszustände und Schulreform natürlich unzureichend und archaisch an. Die Anwendung komplexerer Periodisierungsansätze – wie ‚Sattelzeit‘ oder andere Vormodernekonzeptionen – schärft hingegen die Einsicht in den evolutionären Charakter von Wandlungsvorgängen, wie die für die deutsche und in spezifischer Form auch für die sächsische Bildungsgeschichte kennzeichnende „Kontinuität in der Entwicklung und Modernisierung des Bildungswesens um 1800“ illustriert.³³ Gerade das Schulwesen, als ein sozialer Bereich der *longue durée*, vermag es, – mit Reinhart Koselleck gesprochen – ohne Rücksichtnahme auf den Historiker wohlbegründete Periodisierungen und Epocheneinteilungen mühelos zu ‚unterlaufen‘.³⁴

³⁰ Begrifflich und methodisch noch immer anregend ist ACHIM LESCHINSKY/PETER MARTIN ROEDER, *Schule im historischen Prozess. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*, Stuttgart 1976.

³¹ STEFAN EHRENPREIS, *Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovationen*, in: Schilling/Ehrenpreis (Hg.), *Erziehung und Schulwesen* (wie Anm. 1), S. 19-33.

³² So etwa die Perspektive der für das 19. Jahrhundert demnächst zentralen Arbeit von HANS-MARTIN MODEROW, *Volksschule, Politik und Kirche in Sachsen. Probleme regionaler Elementarbildung vom 18. Jahrhundert bis 1876*, Diss. phil. masch. Leipzig 2006.

³³ So BRUNING, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (wie Anm. *), S. 313 f.; ähnlich auch SCHMALE, *Die Schule in Deutschland* (wie Anm. 18), S. 733.

³⁴ REINHART KOSELLECK, *Wie neu ist die Neuzeit?* [1990], in: Ders., *Zeitschichten. Studien zur Historik*, Frankfurt/Main 2000, S. 225-239, hier S. 231; SCHMALE, *Die Schule in Deutschland* (wie Anm. 18), S. 695.