

Digitale Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung

Horst-Springer-Stiftung für neuere Geschichte Sachsens in
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Horst-Springer-Preisvorträge

THOMAS TÖPFER

**Schule, Bildungswesen und territoriale Politik in der
Frühen Neuzeit.**

**Leitfragen und Ergebnisse einer
epochenübergreifenden Untersuchung zum
Kurfürstentum und
Königreich Sachsen (1600–1815)***

Rede anlässlich der Verleihung des
Horst-Springer-Preises 2010

Aufbruch ohne Humboldt?

Der „Mythos“ Humboldt und die Infragestellung der angeblich maßstabsetzenden Vorbildrolle Preußens für die bildungsgeschichtliche Entwicklung Deutschlands im 19. Jahrhundert hat nicht erst im Zeichen des Berliner Universitätsjubiläums Konjunktur. Zu verweisen ist hier auf die wichtigen Arbeiten von Markus Huttner und Sylvia Paletschek sowie auf den jüngst in der Historischen Zeitschrift veröffentlichten Beitrag von Dieter Langewiesche über die Bedeutung der Rektoratsreden an deutschen Universitäten.¹ Die Behauptung, im preußischen Staat nach 1806 sei gewissermaßen der „Bauplan“ des deutschen Bildungswesens entwickelt und sodann ‚naturgesetzlich‘ exportiert worden, ist großteils eine Legende, die sich freilich als äußerst wirkmächtig erwiesen hat. Die um 1900 kräftig prosperierende bildungs- und schulhistorische Forschung protestantischer Provenienz, die zu einem erheblichen Teil dem Geschichtsinteresse bestimmter Institutionen und Berufsstände – nicht zuletzt der Lehrerschaft selbst – geschuldet war, stand ganz im Bann des preußischen Weges. Die eigenständigen bildungsgeschichtlichen Profile der anderen deutschen Mittelstaaten gerieten dementsprechend aus dem Blick, wurden bestritten oder für nachrangig und rückständig erklärt. In Preußen seien hingegen alle zukunftsweisenden Standards des deutschen Bildungswesens entwickelt worden: die Schulpflicht, die Schule als Staatsanstalt, das neuhumanistische Gymnasium und die einheitliche Volksschule. In der Regel wurde dieses Bild auch in die Zeit vor Humboldt, also in die Frühe Neuzeit zurückprojiziert.

Schon vor mehr als dreißig Jahren, zu Zeiten also als die „Humboldtsche Universität“ noch nicht als Mythos galt, ist diese angebliche Vorbildrolle in der bildungsgeschichtlichen Forschung in Frage gestellt und erheblich relativiert worden, wie die bekannten Arbeiten von Karl-Ernst Jeismann und Wolfgang Neugebauer zeigen.² Bis heute ist in der deutschen bildungs- und schulgeschichtlichen Forschung aber eine erhebliche regionale Unausgewogenheit

* Schriftliche Fassung meines Vortrags vom 21. November 2010, dessen Gegenstand die wesentlichen Ergebnisse meiner 2009 vorgelegten Dissertation zur Bildungsgeschichte Sachsens in der Frühen Neuzeit waren. Der Charakter des Vortrages wurde bis auf einige sprachliche Anpassungen beibehalten. Auf Anmerkungen wurde bis auf wenige Belege verzichtet. Verwiesen sei auf meine im Druck befindliche Dissertation, die in Kürze unter dem Titel *„Die ‚Freyheit‘ der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600–1815“* in der Reihe „Contubernium“ im Franz Steiner Verlag Stuttgart erscheinen wird. Dem Kuratorium der Horst-Springer-Stiftung gebührt in doppelter Weise mein herzlicher Dank. Zunächst für die Zuerkennung des Horst-Springer-Preises für meine im Sommer 2009 verteidigte Dissertation. Danken möchte ich der Stiftung aber ebenso für die beträchtliche finanzielle Unterstützung, die ich bereits während der Recherchen für diese Arbeit erhalten habe und ohne die mancher Archivaufenthalt nicht möglich gewesen wäre.

¹ Markus Huttner, *Der Mythos Humboldt auf dem Prüfstand. Neue Studien zu Wirklichkeit und Wirkkraft des (preußisch-)deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert* [2004], in: ders., *Gesammelte Studien zur Zeit- und Universitätsgeschichte*, Münster 2007, S. 219-230; ders., *Humboldt in Leipzig? Die Alma Mater Lipsiensis und das Modell der preußischen Reformuniversität im frühen 19. Jahrhundert* [2002], in: ebd., 231-272; Sylvia Paletschek, *Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*, in: *Historische Anthropologie* 10 (2002), S. 183-205; Dieter Langewiesche, *Die „Humboldtsche Universität“ als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universitäten in ihren Rektoratsreden im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, in: *Historische Zeitschrift* 290 (2010), S. 53-91.

² Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, 2 Bde., Stuttgart 2. Aufl. 1996 (erste Auflage 1974); Wolfgang Neugebauer, *Absolutistischer Staat und Schulk Wirklichkeit in Brandenburg-Preußen*, Berlin/New York 1985.

festzustellen, zumal dann, wenn sie über das überschaubare Gebiet gelehrter Bildungseinrichtungen hinausgeht und den stärker differenzierten Bereich elementarer Bildung einbezieht. So wurden in den vergangenen Jahren die Kenntnisse zu Preußen weiter vertieft und regional – auf der Ebene seiner Provinzen – differenziert. Der nordwestdeutsche Raum mit seinen überwiegend kleinen Territorien ist vergleichsweise gut erforscht. Ebenso wurden neue Arbeiten zu Österreich, Bayern und den geistlichen Territorien des Alten Reiches vorgelegt. Auch die kleinen, sogenannten pädagogischen „Musterstaaten“ des 17. und 18. Jahrhunderts erhalten ungebrochen große Aufmerksamkeit, die nicht selten in eklatantem Gegensatz zur tatsächlichen historischen Bedeutung mancher Schulexperimente steht.

Nach wie vor mangelhaft ist der Kenntnisstand zur Bildungsgeschichte der großen und mittleren evangelischen Territorien jenseits von Preußen – Territorien also, die stärker als kleine politische Einheiten durch eine größere lokale und regionale Autonomie der Gemeinden und Schulpatrone und damit durch eine größere Unübersichtlichkeit geprägt wurden.³ Nur so ist es zu erklären, dass sich in einem durchaus repräsentativen Werk, dem erst vor wenigen Jahren fertiggestellten „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ die Einschätzung findet, im Bildungswesen des Kurfürstentums Sachsen habe im 18. Jahrhundert das „Festhalten an den althergebrachten Zuständen“ dominiert, weshalb die „pädagogischen Vorstellungen [der Aufklärung, hier T.T.] nur sehr langsam aufgenommen und anscheinend nur an wenigen Schulen auch umgesetzt“ worden seien.⁴ In der 2006 erschienenen Dresdner Stadtgeschichte geht der Autor der schulgeschichtlichen Beiträge sogar noch weiter: Das sächsische Schulwesen sei deshalb um 1800 besonders rückständig geblieben, weil es hier keinen Wilhelm von Humboldt gegeben habe.⁵

Werden diese negativen Beurteilungen der historischen Wirklichkeit gerecht? „Verharrten“ die Bildungsverhältnisse in Sachsen vor 200 Jahren, weil man sich gegenüber dem Konkurrenten Preußen abschottete und keinen ‚eigenen‘ Humboldt präsentieren konnte? Blickt man in die zentrale staatliche Archivüberlieferung, in der die Diskussionen in und zwischen den zuständigen staatlichen Behörden nachvollzogen werden können, gewinnt man einen plastischen Eindruck von der Nachdrücklichkeit, mit der in den Jahren um 1800 auch in Sachsen bildungspolitische Debatten geführt wurden. Zudem zeigt sich, dass die mit dem Namen Wilhelm von Humboldt verbundenen Reformmaßnahmen der „Sektion für Kultus und Unterricht“ im preußischen Innenministerium auch in Sachsen genau wahrgenommen wurden.

„Vielmehr ist es, da das Schul- und Erziehungswesen nicht bloß als Sache der Eltern, sondern als eine der wichtigsten *Staatsangelegenheiten* zu betrachten steht, die Pflicht eines jeden Bürgers und Unterthanen, nach seinen Kräften zur Erreichung jenes Zwecks mit beizutragen.“ Mit diesen Worten begründete im Dezember 1810 die Dresdner Regierung – das Geheime Konsilium

³ Vgl. Thomas Töpfer, Bildungsgeschichte und Schulwandel im 18. Jahrhundert. Anmerkungen und Perspektiven aus landesgeschichtlicher Sicht, in: Neues Archiv für sächsische Geschichte 77 (2006), S. 211-224.

⁴ Jens Bruning, Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert: Pietismus – Aufklärung – Neuhumanismus, in: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, 278-323, Zitat S. 305.

⁵ Reiner Groß, Bildungswesen, in: ders./Uwe John (Hrsg.), Geschichte der Stadt Dresden. Bd. 2: Vom Ende des Dreißigjährigen Krieges bis zur Reichsgründung, Dresden 2006, S. 278-281.

– in einem Schreiben an König Friedrich August I. von Sachsen die Notwendigkeit eines „allgemeine[n] Volkserziehungsplan[s]“, der die geltenden Schulordnungen von 1773 ersetzen und eine umfassende staatlich kontrollierte Erneuerung des Schulwesens im Königreich Sachsen einleiten sollte.⁶

Ähnlich wie eine gleichlautende Forderung, die bereits einige Jahre zuvor von Seiten der Landstände erhoben worden war, hatte auch diese Initiative zunächst keinen Erfolg. Zwar wurden im November 1811 die geltenden schulgesetzlichen Bestimmungen in Sachsen durch eine landesherrliche Verordnung ergänzt und präzisiert; eine generelle Revision der Schulordnung kam allerdings nicht zustande.

Dieses Scheitern war maßgeblich der Haltung des Oberkonsistoriums, der obersten Leitungsbehörde des Kirchen- und Schulwesens zuzuschreiben. Dort sah man die Erarbeitung neuer gesetzlicher Regelwerke nicht als adäquate Mittel, die bereits vielerorts aus der lokalen Praxis heraus in Gang gekommene Erneuerung des Schulwesens wirkungsvoll zu unterstützen. Vielmehr betonte das Oberkonsistorium die Abhängigkeit aller Verbesserungsbemühungen von den jeweiligen „Local Umständen“ des Schulwesens in den Städten und Dörfern und widersprach deshalb der Behauptung des Geheimen Konsiliums: „Dass der wichtige Zweck der Verbesserung der Volkserziehung tiefer, als bisher geschehen, aufzufassen und zu erwägen sey [...] beweist nicht im mindesten, dass eine solche tiefere Auffassung jenes Gegenstands der Staatspolicy durch Abfassung einer neuen allgemeinen deutschen Schulordnung geschehen müsse oder geschehen könne.“

Leitfragen und Forschungsstand

Die Auseinandersetzungen über die Ziele und Möglichkeiten schulgesetzlicher Reforminitiativen nach 1800 verdienen nicht nur deshalb besondere Beachtung, weil in den unterschiedlichen Argumenten der Beteiligten nicht nur die Bedeutung der Bereiche Schule und Bildung in der politischen Diskussion um 1800 in Sachsen deutlich wird. Auch die Leitbegriffe, die Themenstellung und der argumentative Spannungsbogen für die nachfolgenden Ausführungen, die der Vorstellung wesentlicher Ergebnisse einer größeren Untersuchung dienen, tauchen hier bereits auf. Im Kern geht es um das Verhältnis von lokaler Schulentwicklung und territorialer Politik im Kurfürstentum beziehungsweise im Königreich Sachsen in der Frühen Neuzeit.

Die hier vorzustellende Untersuchung verfolgt bei der Beschäftigung mit diesem Begriffspaar drei Leitfragen, die in den einleitend wiedergegebenen Quellenauszügen bereits auftauchen: Welchen Einfluss besaßen die „Local Umstände“ für die Genese und den Wandel städtischer Schulstrukturen zwischen dem 17. und dem beginnenden 19. Jahrhundert? Wie entwickelten sich zeitgleich das Interesse und die Ziele sowie die Machtmittel und Instrumente der landesherrlichen Politik gegenüber dem Schulwesen im Land? Seit wann war das Schulwesen tatsächlich die „Staatsangelegenheit“, als die es das Geheime Konsilium im Dezember 1810 gegenüber dem König hervorhob?

Ungeachtet der beachtlichen methodischen und thematischen Differenzierung der bildungsgeschichtlichen Forschung in den vergangenen drei Jahr-

⁶ Geheimes Konsilium an den König, 01.12.1810, Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden, Loc. 4550, Acta, die verbeßerte Einrichtung des Schulwesens in hiesigen Landen [...], Vol. 5, Bl. 216r-221r, Zitat 220r (Hervorhebung nicht im Original). Daraus auch das nachfolgende Quellenzitat.

zehnten besteht – wie bereits ausgeführt – nach wie vor ein besonderer Mangel an quellengestützten Untersuchungen sowohl zur *landesherrlichen Schulpolitik* in den großen und mittleren protestantischen Territorien des Alten Reiches als auch zur *lokalen Schulwirklichkeit* in den Städten und Dörfern. Beide Bereiche müssen in Verbindung miteinander untersucht werden, einerseits aufgrund der engen Verflechtung zwischen lokaler und territorialer Handlungsebene unter den Bedingungen der vormodernen Verwaltungspraxis, andererseits mit Blick auf die Interaktion zwischen den Schulträgern und Schulaufsichtsgremien vor Ort und den landesherrlichen Gremien bei der Ausgestaltung des territorialen Schulwesens. Die in zahlreichen Untersuchungen vorrangig eingenommene Perspektive ‚von oben‘, die in der Regel mit der Konzentration auf normative Quellen und das obrigkeitliche Verwaltungshandeln einhergeht, sollte deshalb komplementär erweitert werden um den Blickwinkel ‚von unten‘, ausgehend von den realen Schulverhältnissen in ausgewählten Städten des Landes.

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

Fragt man nach den Handlungsmotiven, Einflussmöglichkeiten und -grenzen des landesherrlichen beziehungsweise – seit dem 18. Jahrhundert – mehr und mehr staatlichen Schulregiments in Kursachsen, können fünf Phasen unterschieden werden:

1. Die Herausbildung des landesherrlichen Kirchen- und Schulregiments bis zum Vorabend des Dreißigjährigen Krieges.
2. Der Wiederaufbau des Schulwesens nach dem Dreißigjährigen Krieg und die Generalvisitation von 1670 bis 1675.
3. Die Genese schulgesetzlicher Normierungsmaßnahmen um 1700.
4. Der Wiederaufbau des Schulwesens nach dem Siebenjährigen Krieg und die Erarbeitung der Schulordnungen von 1773.
5. Die politische Debatte um eine Revision der schulgesetzlichen Verfassung des Landes um 1800.

Neben dem landesherrlichen Schulregiment liegt ein weiteres Hauptinteresse der Studie auf den konkreten Strukturbedingungen schulischer Bildungsvermittlung in den Städten und deren Wandel im Verlauf der Frühen Neuzeit. Die Basis dieses Teils der Untersuchung bilden zunächst die nach dem Dreißigjährigen Krieg in mehreren Etappen durchgeführten Kirchen- und Schulvisitationen, die allerdings nach 1675 keine Fortsetzung fanden, sowie die umfangreiche Quellenüberlieferung auf kommunaler Ebene. Im Rahmen einer

exemplarischen Auswertung der in reicher Zahl erhaltenen *Visitationsprotokolle* wird die Abhängigkeit des lokalen Schulwesens vom sozialen, gewerblichen und kulturellen Differenzierungsgrad der Städte dargestellt. In einem eigenständigen Hauptkapitel werden mit dem zeitlichen Schwerpunkt um 1700 sodann die *lokalen Schulstrukturen* umfassend untersucht. Anhand verschiedener groß- und kleinstädtischer Fallbeispiele wird das Spektrum öffentlicher und privater Kinderunterweisung in der vormodernen Stadtgesellschaft vorgestellt und nach der Bedeutung der lokalen Schulpatrone und der geistlichen Schulaufsicht gefragt. Die konsequente Einbeziehung der *privaten Unterrichts- und Schulformen* (Hausunterricht, Schreib-, Privat- oder Winkelschulen) trägt dem Umstand Rechnung, dass diese vielerorts die Mehrheit der Kinder erfassten. Deshalb wäre es verfehlt, ausschließlich die öffentlichen Schulen zu betrachten. Vor allem die privat-gewerblichen *Winkelschulmeister* erhalten die Aufmerksamkeit, die ihnen aufgrund ihrer beherrschenden Stellung in der Schulwirklichkeit – nicht nur in sächsischen Städten – in der Frühen Neuzeit gebührt.

Ergebnisse

Ausgangspunkt der Untersuchung sind die Verhältnisse am Ende des 16. Jahrhunderts: In Fortsetzung spätmittelalterlicher Entwicklungen und unter Bezugnahme auf ein neues reformatorisch-humanistisches Bildungsideal erlebte das lateinische Stadtschulwesen in Sachsen in der zweiten Jahrhunderthälfte eine beträchtliche Verdichtung. Treibende Kräfte waren dabei nicht nur der Landesherr, sondern ebenso die städtischen Magistrate. Im Zusammenspiel von städtischen Lateinschulen, Fürstenschulen sowie den beiden Landesuniversitäten in Wittenberg und Leipzig entstand im 16. Jahrhundert ein bemerkenswert dichtes und leistungsfähiges gelehrtes Bildungswesen. Aber auch auf dem Gebiet des elementaren Unterrichts, vor allem in den Dörfern, bewirkte die reformatorische Umgestaltung von Kirche und Gesellschaft eine bedeutsame quantitative Verbreiterung.

Zwischen den stärker urbanisierten Regionen Sachsens – vor allem im Erzgebirge und seinem Vorland – und den agrarisch geprägten Städten Mittel- und Nordsachsens bestand sowohl hinsichtlich der Schuldichte als auch mit Blick auf den Stellenwert des Katechismusunterrichts ein signifikantes Entwicklungsgefälle. In der Gesamtschau wies Kursachsen schon Ende des 16. und zu Beginn des 17. Jahrhunderts eine im Vergleich mit anderen deutschen Territorien bemerkenswerte Schuldichte auf.

Die Untersuchung des Visitationswesens zu Beginn des 17. Jahrhunderts zeigt, dass die *direkte landesherrliche Einflussnahme* auf die städtischen und ländlichen Schulen um 1600 dennoch nur schwach entwickelt war. Die in der bedeutenden Schulordnung von 1580 formulierten Kontrollvorhaben erwiesen sich praktisch als nicht durchführbar. Von einer flächendeckend wirksamen Leitung des Kirchen- und Schulwesens konnte aufgrund der Größe und der heterogenen Struktur des Territoriums keine Rede sein.

Nach dem Dreißigjährigen Krieg ging die Initiative zur Anwendung des Visitationsinstruments bei der Bewältigung der Kriegsfolgen nicht von der Landesobrigkeit in Dresden aus. Stattdessen traten zunächst die Landstände als treibende Kraft auf. Am *Ende des Dreißigjährigen Krieges* stand das Dresdner Oberkonsistorium ambitionierten Schulreformen, wie sie im benachbarten Herzogtum Sachsen-Gotha sowie einige Jahre später auch in den Sekundogeniturfürstentümern initiiert wurden, skeptisch gegenüber und setzte stattdessen auf

den Wiederaufbau der kirchlichen und schulischen Strukturen mit den bewährten Instrumenten.

Die 1657 gegründeten sächsischen Sekundogeniturfürstentümer rückten die Frage der Kirchen- und Schulvisitation hingegen in den Mittelpunkt ihrer auf Demonstration selbstständiger Herrschaftsausübung angelegten Politik. Insbesondere der Kanzler des Herzogs Moritz von Sachsen-Weitz, Veit Ludwig von Seckendorff (1626–1692), initiierte eigenständige Lokalvisitationen und bemühte sich vergeblich, die Dresdner Regierung von der Notwendigkeit einer umfassenden Überarbeitung der geltenden Schulordnungen zu überzeugen.

Die letzte zwischen 1670 und 1675 abgehaltene *Generalvisitation* wurde in Kursachsen folglich nicht als ein Mittel der Herrschaftsverdichtung oder als Instrument zur Durchsetzung kirchlich-schulischer Innovationen herangezogen. Der obrigkeitliche Zugriff auf das Kirchen- und Schulwesen mittels Visitationen nahm, verglichen mit dem Reformationsjahrhundert, weiter ab. Dies war nicht nur den erheblichen administrativen Schwierigkeiten und der langen Dauer der Visitationen geschuldet. Auch das hohe Entwicklungsniveau des Schulwesens in Stadt und Land muss berücksichtigt werden. Die mittleren und lokalen Verwaltungsstrukturen waren durchaus in der Lage, auf die gewandelte Bildungsnachfrage und veränderte soziale Bedingungen zu reagieren. Die Autonomie der lokalen Ebene wurde durch das Instrument der Visitation nicht beseitigt, sondern akzeptiert und teilweise sogar noch gestärkt.

Auf der Ebene der vor Ort agierenden Geistlichen, Schulpatronen und lokalen Obrigkeiten wurde nicht nur der Wiederaufbau nach dem Dreißigjährigen Krieg weitgehend selbst und erstaunlich rasch organisiert. Ebenso lassen sich im ausgehenden 17. Jahrhundert eine Vielzahl von Initiativen nachweisen, die von der Gründung neuer Kinderlehrer- und Katechetenstellen bis hin zur Behebung lokaler Missstände in der Katechismusunterweisung reichen. Dies erklärt, dass bereits um 1700 eine bemerkenswert hohe *Schuldichte* erreicht wurde. Dagegen war das 18. Jahrhundert in Sachsen – im Unterschied zu anderen Territorien des Alten Reiches – kein Jahrhundert der Schulgründungen. Erst um 1800 lässt sich wieder eine gewisse quantitative Expansion des Schulwesens, vor allem in den Städten, feststellen.

Die um 1700 feststellbare *Intensivierung der landesherrlichen Verordnungstätigkeit* im Kirchen- und Schulwesen stellt im Wesentlichen eine Reaktion auf vielfältige Anregungen und Forderungen aus der schulischen und kirchlichen Praxis dar. Zwischen der lokalen und der territorialen Ebene bestand dabei freilich keine Konkurrenz, sondern ein kooperatives Verhältnis, das für die Entwicklung des Schulwesens von großer Bedeutung war. Dies zeigen insbesondere die erfolgreichen Versuche des Dresdner Superintendenten Valentin Ernst Löscher (1673–1749), die Leitgedanken der seit 1709 unter seiner Leitung in Dresden betriebenen Verbesserung des niederen Bildungssektors und des Katechismusunterrichts mittels landesherrlicher Verordnungen auf den ganzen Kurstaat zu übertragen.

Bereits um 1700 – also deutlich vor dem Einsetzen des aufgeklärten Bildungsdiskurses – sind in zahlreichen sächsischen Städten *lokale Reformimpulse* nachweisbar. Diese griffen mitunter stark in die überkommenen Schul- und Unterrichtsstrukturen ein und reichten von der Regulierung des expandierenden Marktes gewerblicher Winkelschulen über die Anpassung der städtischen Schulen an gewandelte Bildungsanforderungen und soziale Rahmenbedingungen bis hin zur Gründung von Armenschulen und Waisenhäusern. Auch

die konfessionelle Unterweisungspraxis in Schulen und Kirchen wurde in vielen Städten um 1700 intensiviert.

Die seit 1635 mit Kursachsen verbundene Oberlausitz nahm hinsichtlich der Verfassung des Kirchen- und Schulwesens eine Sonderstellung ein. Adel und Städte waren in diesen Bereichen unmittelbar normsetzend tätig, existierte doch in der gesamten Frühen Neuzeit in der Oberlausitz keine einheitliche Kirchenordnung und bis 1770 auch keine Schulordnung. Das Bildungswesen war deshalb ausschließlich kleinräumig organisiert, da neben den lokalen, ständisch geprägten Strukturen nur eine schwach entwickelte landesherrliche Aufsicht existierte. Während die Einflussmöglichkeiten des sächsischen Kurfürsten über das Oberamt in Bautzen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts äußerst begrenzt waren, unterstanden in den sogenannten „Sechstädten“ (Bautzen, Görlitz, Zittau, Kamenz, Löbau und Lauban) die Geistlichen direkt der städtischen Obrigkeit und handelten in Abhängigkeit von deren Entscheidungen. Die Magistrate vermochten es, eine eigenständige geistliche Schulaufsicht insbesondere über die Gelehrtschulen zu verhindern. Dies korrespondierte mit einem bemerkenswert intensiven und kontinuierlichen Engagement der städtischen Obrigkeiten in Bildungs- und Schulfragen.

Als *eigenständiges Handlungsfeld der Landespolitik* wurde das Schulwesen erstmals in der Mitte des 18. Jahrhunderts, im Zeichen des Landeswiederaufbaus (dem sogenannten Rétablissement) nach dem Siebenjährigen Krieg, ‚entdeckt‘. Dies fand seinen Niederschlag in der Erarbeitung der 1773 in Kursachsen eingeführten *neuen Schulordnungen*, die erstmals nach 200 Jahren die normativen Grundlagen der Elementar-, städtischen Latein- sowie der Fürstenschulen neu regelten und bis zu den Schulgesetzen der 1830er Jahre Gültigkeit behielten. In der Oberlausitz führten entsprechende Initiativen der Landstände bereits 1770 zu einer neuen Schulordnung.

Die hier vorzustellende Untersuchung bietet erstmals eine umfassende Darstellung der Genese der Ordnungen und vermag zu zeigen, dass die von der Aufklärung beeinflussten innovativen Bestimmungen wesentlich im Zusammenwirken von Landständen, Oberkonsistorium und Geheimem Konsilium entstanden sind. Die in der Forschung bis heute vorgenommene Zuschreibung der innovativen Bestimmungen der Ordnungen für die Fürsten- beziehungsweise städtischen Lateinschulen an den Leipziger Theologen und Philologen Johann August Ernesti (1707–1781) muss relativiert werden. Vor allem die Landstände nahmen in bemerkenswert intensiver Weise Anteil an der Überarbeitung der Texte und forderten die Anpassung der Schulen (insbesondere der gelehrten Schulen) an die gewandelten Bildungskonzepte. Die Erweiterung des Fächerkanons um die Realien, die Berücksichtigung der modernen Sprachen einschließlich der Muttersprache sowie die Bezugnahme auf neue Lehrbücher und Unterrichtsmethoden, insbesondere aus dem Umfeld der Berliner Realschule und des preußischen Generallandschulreglements von 1763, sind hier zu nennen.

Als Schlüsselfigur für das Verständnis der Genese der Schulordnungen wird Peter von Hohenthal (1726–1794) vorgestellt, der zwischen 1763 und 1777 als Vizepräsident des Oberkonsistoriums in Dresden amtierte. Hohenthals in der Forschung bislang allenfalls vermutete Bedeutung für die bildungs- und schulgeschichtliche Entwicklung Kursachsens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts tritt erstmals klar hervor.

Blickt man auf die Ebene der lokalen städtischen Schulwirklichkeit überrascht die *Vielfalt der dortigen Schul- und Unterrichtsbedingungen*. Diese

hingen maßgeblich vom sozialen, gewerblichen und ökonomischen Differenzierungsgrad der Stadt beziehungsweise der Städtelandschaft ab. Eine klare Trennung zwischen gelehrten und elementaren Bildungseinrichtungen gab es in der vormodernen Schulwirklichkeit nicht. Die moderne Dichotomie von ‚höherer‘ und ‚niederer‘, von ‚gelehrter‘ und ‚elementarer‘ Bildung stößt hier deutlich an Grenzen. So war beispielsweise eine Vielzahl der dem Namen nach lateinischen Stadtschulen tatsächlich „vermengte“ Schulen, in denen gelehrtes und muttersprachlich-elementares Lernen nebeneinander stattfand.⁷

Eine angemessene Beschreibung der städtischen Schulverhältnisse im 17. und 18. Jahrhundert ist zudem nur möglich, wenn neben den öffentlich getragenen auch die vielfältigen *privat-gewerblichen Schulen und Unterweisungsformen* gleichberechtigt mit einbezogen werden, Schulen also nicht im modernen Sinne als ‚Anstalten‘ sondern als ‚soziale Orte‘ verstanden werden.⁸ Hier liegt ein besonderer Schwerpunkt der Untersuchung. Die öffentlichen Schulen waren keine mit einem exklusiven Bildungsauftrag oder durch Pflichtbesuch privilegierten Institutionen, sondern Bildungseinrichtungen, die sich massiver privat organisierter und gewerblich betriebener Konkurrenz ausgesetzt sahen. In vielen Städten nahmen sie deshalb nur eine Randexistenz innerhalb des lokalen Bildungsmarktes ein. Dieser wurde stattdessen von Winkelschulhaltern dominiert, welche häufig die Nachfrage nach Unterricht in berufsspezifisch-praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten bedienten, die von den öffentlichen Schulen vernachlässigt wurden. Gerade für die Unterweisung der Mädchen besaßen private Schulmeister eine besondere Bedeutung.

Die kaum zu überschätzende Rolle dieser Schulen auf den städtischen Bildungsmärkten steht in krassem Gegensatz zu den im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts mehrfach wiederholten landesherrlichen Winkelschulverboten. In der Praxis erwiesen sich diese als nicht wirksam: Die lokal agierenden Obrigkeiten passten ihr Vorgehen gegenüber den Winkelschulmeistern an die jeweiligen Bedingungen an. Die Spanne der Maßnahmen reichte dabei von Unterdrückung über Duldung bis zur Integration der Winkelschulen in das Schulwesen vor Ort mittels städtischer Konzessionen.

Aufgrund einer bemerkenswert guten Quellenlage kann für Leipzig die Entwicklung des Winkelschulwesens vom ausgehenden 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts umfassend dargestellt werden.⁹ Die in der Forschung bis heute vorherrschende pejorative Sichtweise auf diese Schulen muss nachdrücklich revidiert werden. Die ausgewerteten städtischen Inspektionsberichte gestatten detaillierte Einblicke in die Verankerung der Schulen in der städtischen Gesellschaft, in die Bildungskarrieren, die soziale Stellung der Lehrer und deren Ver-

⁷ Vgl. Hans-Ulrich Musolff, Das frühneuzeitliche Elementarschulwesen. Statik und Wandlung, in: Juliane Jacobi (Hrsg.), Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne. Das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext, Tübingen 2007, S. 169-176.

⁸ Vgl. hierzu Wolfgang Neugebauer, Kultureller Lokalismus und schulische Praxis. Katholisches und protestantisches Elementarschulwesen besonders im 17. und 18. Jahrhundert in Mitteleuropa, in: Peter Claus Hartmann (Hrsg.), Religion und Kultur im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts, Frankfurt M./Berlin/Bern u.a. 2004, S. 385-408; Stefan Ehrenpreis, Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovationen, in: Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis (Hrsg.), Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel, Münster 2003, S. 19-33, hier 31f.

⁹ Vgl. hierzu auch Thomas Töpfer, Schulwesen und städtische Gesellschaft. Grundprobleme der Bildungsgeschichte des 18. Jahrhunderts am Beispiel Leipzigs, in: Historisches Jahrbuch 127 (2007), S. 175-207.

hältnis zu den Eltern sowie in den Unterrichtsalltag. Dabei wird beispielsweise deutlich, dass der schulische Bildungserwerb für einen Großteil der Leipziger Kinder weitgehend ohne obrigkeitliche Reglementierung eigenständig organisiert und durch das Verhältnis von Unterrichtsangebot und Bildungsnachfrage reguliert wurde. Für die Eltern blieb die Entscheidung über Ort, Dauer, Form und Gestalt des Lernens ihrer Kinder Teil der eigenen „Freyheit“.

Ähnlich wie bereits um 1700 gingen auch im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts lokale Schulreformen landeseinheitlichen Normierungs- und Rechtssetzungsmaßnahmen auf den Gebieten Schule, Schulbesuch und Unterricht voran. In Dresden und Leipzig entstand um 1800 ein völlig neues, verbreitetes, zwischen gelehrter, bürgerlicher und elementarer Bildung differenziertes öffentliches Schulwesen. Neue Bürger-, Frei- und Armenschulen traten an die Stelle der bislang dominierenden Winkelschulen. Ähnliche Veränderungen vollzogen sich auch in vielen Kleinstädten. Der zunehmenden gesellschaftlichen Kritik am Zustand der gelehrten Stadtschulen wurde mit der Schaffung von „Real-“ oder „Bürgerklassen“ Rechnung getragen. Über Ausmaß und Intensität der lokalen Reformimpulse entschieden stets die Rahmenbedingungen in den Städten. Die wichtigsten Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchsetzung von Veränderungen waren eine reformwillige städtische Führungsschicht, eine pädagogisch und schulorganisatorisch versierte Geistlichkeit, hinreichende finanzielle Ressourcen – insbesondere für Lehrerbeseoldung und Schulbau – sowie eine veränderte Bildungsnachfrage unter der Bevölkerung.

Die in den Jahren um 1800 in Sachsen feststellbare *intensivierte landesherrliche Verordnungsstätigkeit* zielte darauf, die heterogenen Schulverhältnisse in Stadt und Land im Sinne festgelegter Standards zu vereinheitlichen. Allerdings gingen zahlreiche der ergriffenen Maßnahmen zu wesentlichen Teilen oder gar vollständig auf lokale Initiativen sowie auf Vorschläge und Forderungen der Landstände zurück. Die Anordnungen des Landesherrn zur Vereinheitlichung des Schulgelds und zur Einführung der Schulpflicht stießen in der Praxis jedoch auf so erheblichen Widerstand, dass sich Oberkonsistorium und Landesregierung genötigt sahen, eine ganze Reihe von erläuternden Bestimmungen folgen zu lassen, um ein völliges Scheitern abzuwenden.

In der Frage einer weitgehenden *Erneuerung der normativen Grundlagen des sächsischen Schulwesens* entbrannte schließlich in den Jahren 1810 bis 1816 eine kontroverse Auseinandersetzung zwischen dem Oberkonsistorium und dem Geheimen Konsilium, auf die zu Beginn eingegangen wurde. In deren Verlauf konnte sich das Oberkonsistorium wiederholt beim König mit seiner Auffassung durchsetzen, dass lokale Reforminitiativen und die Anwendung der bereits geltenden Normen den Vorrang haben sollten. Diese Haltung hat neben den für Sachsen so katastrophalen Folgen der Befreiungskriege entscheidend dazu beigetragen, dass das Schulwesen erst im Zuge der konstitutionellen Reformen nach 1830 eine umfassende rechtliche Neuordnung erfuhr.

Die Oberlausitz ging auch bei der Erneuerung des Bildungswesens eigene Wege. Um 1800 kam es zwischen den Landständen und dem landesherrlichen Oberamt in Bautzen zu einer Auseinandersetzung in der Frage, ob eine umfassende Revision der geltenden Schulordnung angestrebt werden sollte. Als engagierter Vertreter einer „allgemeinen Schulreform“ trat dabei der Kanzler des Oberamts Karl Gottfried Herrmann (1753–1834) auf, der seit 1802 eine Reform des Zittauer Schulwesens organisierte. Trotz der Zurückhaltung der Stände gegenüber einer Revision der überlieferten Verfassung des Kirchen- und Schulwesens gelang es Herrmann, bereits vor der Teilung des Landes 1815

die Einflussmöglichkeiten der Bautzener Zentralbehörden auf das Schulwesen im Land auszuweiten. Nach dem Vorbild Zittaus wurden auch in den anderen Sechsstädten vergleichbare Reformschritte eingeleitet, Lehrerseminare gegründet und pädagogische Anleihen, vor allem bei den Musterschulen Johann Heinrich Pestalozzis in der Schweiz, genommen. Die in der Oberlausitz besonders stark ausgeprägte *lokale Verankerung* im Schulwesen wurde zwar nicht vollständig beseitigt, aber doch zugunsten einer *regionalen Verdichtung* abgeschwächt.

Fazit

In der epochenübergreifenden Gesamtschau ergibt sich deshalb folgendes Bild: Der *normative und gestalterische Vorrang der lokalen vor der territorialen Ebene* ist durchgängig zu beobachten – beginnend bei der Visitationspraxis nach dem Dreißigjährigen Krieg, über die landesherrliche Verordnungstätigkeit um 1700 bis hin zu den sowohl zu Beginn als auch am Ende des 18. Jahrhunderts in zahlreichen Städten nachweisbaren Erneuerungs- und Reformversuchen. Wurde die Landesobrigkeit tätig, so geschah dies in der Regel *reagierend*; das Schulwesen unterhalb der Fürstenschulen läßt sich lediglich *temporär* als eigenständiges Handlungsfeld bezeichnen.

Gleichwohl sollten die eingangs zitierten Forschungsmeinungen, das sächsische Bildungswesen sei von der Aufklärung kaum erfasst worden und ohne einen ‚sächsischen Humboldt‘ nicht erneuerungsfähig gewesen, revidiert werden. Der sächsische Staat verzichtete nicht zuletzt aufgrund des hohen Entwicklungsstandes und der bemerkenswerten Dichte des Bildungswesens im Unterschied zu Preußen zwar darauf die Schulen in deklaratorischer Weise und weitgehend ohne Folgen als Reservatbereich für sich in Anspruch zu nehmen („Allgemeines Landrecht“, 1794). Auch blieb an der Wende zum 19. Jahrhundert eine umfassende Überarbeitung der Schulordnungen trotz entsprechender ständischer Forderungen – mit Ausnahme der Fürstenschulen – aus. Dessen ungeachtet waren es aber vor allem die zahlreichen um 1800 initiierten *lokalen Erneuerungsmaßnahmen*, die dazu beitrugen, dass sich das sächsische Schulwesen insbesondere in den Städten als bemerkenswert leistungs- und wandlungsfähig erwies. „Schulreform“ war hier nicht in erster Linie eine Angelegenheit des Staates sondern der Praktiker in Schule und Verwaltung vor Ort.