

ZEITSCHRIFT FÜR HISTORISCHE FORSCHUNG

Beiheft 38

Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in konfessionsvergleichender Perspektive

Schulwesen, Lesekultur und Wissenschaft



Duncker & Humblot · Berlin

Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in konfessionsvergleichender Perspektive

ZEITSCHRIFT FÜR HISTORISCHE FORSCHUNG

Vierteljahresschrift zur Erforschung des Spätmittelalters u. der frühen Neuzeit

Herausgegeben von

Johannes Kunisch, Klaus Luig, Peter Moraw,
Heinz Schilling, Bernd Schneidmüller,
Barbara Stollberg-Rilinger

Beiheft 38

Frühneuzeitliche Bildungsgeschichte der Reformierten in konfessionsvergleichender Perspektive

Schulwesen, Lesekultur und Wissenschaft

Herausgegeben von

Heinz Schilling und
Stefan Ehrenpreis

unter redaktioneller Mitarbeit
von Stefan Moesch



Duncker & Humblot · Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen
Wiedergabe und der Übersetzung, für sämtliche Beiträge vorbehalten

© 2007 Duncker & Humblot GmbH, Berlin

Fremddatenübernahme und Druck:

Berliner Buchdruckerei Union GmbH, Berlin

Printed in Germany

ISSN 0931-5268

ISBN 978-3-428-12386-5

Gedruckt auf alterungsbeständigem (säurefreiem) Papier
entsprechend ISO 9706 ☺

Internet: <http://www.duncker-humblot.de>

Vorwort

Die hier vorgelegten Beiträge gehen auf die Vorträge der Tagung „Bildung und Erziehung der Reformierten im frühneuzeitlichen Europa – Schulwesen, Wissenschaft und Lesekultur“ zurück, die am 6./7. Dezember 2002 in der Johannes a Lasco-Bibliothek Emden stattfand. Zwei Beiträge sind zusätzlich für die Drucklegung eingeworben worden.

Unser Forschungsprojekt „Reformierte Bildung und Erziehung im frühneuzeitlichen Europa“ innerhalb des Emdener Forschungsverbundes „Kulturwirkungen des reformierten Protestantismus in Europa“ legt damit nach dem ersten, 2003 erschienenen Band zur methodischen Grundlegung der Erforschung der Pädagogik zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung einen weiteren Band vor, der an zentralen Frage- und Problemstellungen den Beitrag der Reformierten zur europäischen Erziehungspraxis analysiert. Wie im Projektentwurf von Anfang an geplant, ist dies nur in einer konfessionell- und gesellschaftsvergleichenden Perspektive möglich. Erziehung und Bildung verstehen wir zudem als im zeitgenössischen Kontext von Wissenschaft und Buchkultur verankerte Vermittlung von Kulturtechniken und Sozialisationsansprüchen.

Es ist uns eine angenehme Pflicht, dem Direktor der Stiftung Johannes a Lasco-Bibliothek Dr. h.c. Walter Schulz und dem Leiter des Forschungsverbundes „Kulturwirkungen des reformierten Protestantismus“ Prof. Dr. Christoph Strohm (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) herzlich für ihre Unterstützung und ihr fachliches Interesse zu danken. Ein weiterer Dank gilt der Stiftung Niedersachsen und dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur für die finanzielle Förderung der Tagung. Für die Aufnahme in die Beihefte der Zeitschrift für Historische Forschung danken wir deren Herausbergremium, insbesondere der Schriftführerin Prof. Dr. Barbara Stollberg-Rilinger (Münster).

Die redaktionellen Arbeiten wurden von Stefan Mösch MA (Berlin) zuverlässig und umsichtig geleistet, dem wir besonderen Dank sagen.

Berlin, im Januar 2006

Die Herausgeber

Inhalt

Stefan Ehrenpreis

Einleitung: Das Erziehungswesen der Reformierten im Kontext frühneuzeitlicher Kultur und Wissenschaft	1
---	---

I. Reformiertes Schulwesen und reformierte Bildungsprogrammatis

Robert M. Kingdon

Popular Religious Education in Calvin's Geneva	21
--	----

Anja-Silvia Göing

„In die Fremde schicken“: Stipendien für Studierende des Zürcher Großmünsterstifts an auswärtigen Hochschulen	29
---	----

Leendert F. Groenendijk

Die reformierte Kirche und die Schule in den Niederlanden während des 16. und 17. Jahrhunderts	47
--	----

Dirk Van Miert

The Reformed Church and Academic Education in the Dutch Republic (1575–1686)	75
--	----

Stefan Ehrenpreis

Das Schulwesen reformierter Minderheiten im Alten Reich 1570–1750: Rheinische und fränkische Beispiele	97
--	----

II. Interkonfessionelle und außereuropäische Vergleichsperspektiven

Jürgen Overhoff

Das lutherische Schulwesen Dänemarks im 17. und 18. Jahrhundert	125
---	-----

Andreas Eckert

Europäische Bildungsbemühungen im vorkolonialen Kontext: Missionare, Staat und Schulen in Afrika und Asien, 16. bis 19. Jahrhundert	143
---	-----

Iris Gareis

Koloniale Bildungspolitik und indigene Eliten in Peru, 16.–18. Jahrhundert: Das Kazikenkolleg in Lima	161
--	-----

**III. Frühneuzeitliche Lesekultur und Wissenschaft
als Kontext konfessioneller Erziehung***Willem Frijhoff*

The Confessions and the Book in the Dutch Republic 185

Adam Fox

Popular Religion and Popular Print in Early Modern England 213

Matthias Pohlig

Konfessionalisierung und frühneuzeitliche Naturwissenschaft 229

Monika Mommertz

„Lernen“ jenseits von Schule, Stift und Universität? Informelle Wissensvermittlung und Wissenstransfer im Schnittfeld frühneuzeitlicher Wissenschafts- und Bildungsgeschichte 269

Einleitung: Das Erziehungswesen der Reformierten im Kontext frühneuzeitlicher Kultur und Wissenschaft

Von *Stefan Ehrenpreis*, Berlin

I.

Sowohl in der Geschichts- als auch in der Erziehungswissenschaft und verwandten Disziplinen hat sich in den letzten Jahren ein erfreulicher Aufschwung des Interesses am langfristigen historischen Wandel von Kindheit und Erziehung entwickelt. Dies sollte eigentlich kaum Verwunderung hervorrufen, befindet sich doch die Frage nach den vergangenen Sozialisationsbemühungen um die nachwachsende Generation im Schnittpunkt von Untersuchungsfeldern, die im Zuge der kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Geschichtswissenschaft eine hohe Aufmerksamkeit in der jüngeren Forschung gefunden haben. Dazu gehören insbesondere die Themen des historischen Wandels von Selbstbildern und Identitäten¹ sowie alle Formen kultureller Aneignungsprozesse² von gesellschaftlichen Werten und Lebensweisen.

Im Zuge des neuen Interesses an kollektiven Identitätskonstruktionen und den Mentalitäten im Inkubationsstadium der westlichen Moderne lassen sich diese aus der Frühneuezeitforschung erwachsenen Fragestellungen mit allgemeinen Problematiken der Selbstinterpretation der westlichen Welt verbinden.³ In den historiographisch unterfütterten Interpretationen

¹ Für den Identitätsbegriff der Geschichtswissenschaft anregend war *Stephen Greenblatt*, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, Chicago 1980. Zur neueren Diskussion vgl. *Lutz Niethammer*, *Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*, Reinbek 2000; dazu kritisch *Marcus Pyta*, *Geschichtswissenschaft und Identität. Zur Relevanz eines umstrittenen Themas*, in: *HZ* 280 (2005), S. 381–392. Im angelsächsischen Sprachraum wird der Begriff unbefangener verwendet, vgl. beispielsweise *Marc R. Forster*, *Catholic Revival in the Age of Baroque: Religious Identity in Southwest Germany, 1550–1750*, Cambridge 2001; *William Gibson/Robert Ingram* (Hg.), *Religious Identities in Britain, 1660–1832*, London 2005; *Wim Janse/Barbara Pitkin* (Hg.), *The Formation of Clerical and Confessional Identities in Early Modern Europe*, Leiden/Boston 2006.

² Wegweisend waren insbesondere die Arbeiten von *Roger Chartier* seit den 1980er Jahren, vgl. die übersetzte Aufsatzsammlung von *ders.*, *Die unvollendete Vergangenheit. Geschichte und Macht der Weltauslegung*, Frankfurt a.M. 1992.

der kulturellen Gemeinsamkeiten und Charakteristika Europas wird dem spezifischen religionssoziologischen Profil der lateinischen Christenheit schon seit geraumer Zeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt.⁴ Das unterschiedliche konfessionelle Verständnis von Individualität und vom Selbst hat z. B. nach David Sabeau Wurzeln in den unterschiedlichen Auffassungen über Erinnerung, Personalität und göttlichem Wirken in der Welt.⁵ Willem Frijhoff hat gezeigt, wie sich diese Elemente der Individualität in der Biographie eines holländischen Waisenkindes des 17. Jahrhunderts wiederfinden lassen.⁶ Rekonstruktionen von kindlichen Erfahrungswelten und deren soziale Kontexte sind aus frühneuzeitlichen Quellen möglich, wie Jan Peters an pommerschen Beispielen demonstrierte.⁷ Insbesondere die Untersuchung von „Egodokumenten“ erschließt neue Möglichkeiten, sich dem Selbstbild und dem Weltbild frühneuzeitlicher Individuen und ihrer Prägungen in der Kindheit zu nähern.⁸

Für die Erforschung der Erziehungsgeschichte ergibt sich eine interdisziplinäre Perspektive, die zentrale Problemstellungen einer kultur- und sozialgeschichtlich interessierten Gesellschaftsgeschichte umfasst. Gleichwohl ist über diese nur interdisziplinär bearbeitbaren Fragestellungen lange Zeit keine fachübergreifende Debatte zustande gekommen. Die bisher isolierten Forschungszweige einer historisch interessierten Pädagogikgeschichte, der Familiengeschichte, der Bildungsgeschichte oder auch der in Deutschland wenig betriebenen Alphabetisierungsforschung haben erst in den letzten Jahren zueinander gefunden und arbeiten an übergreifenden Konzepten einer integrierten Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsgeschichte.⁹

³ Für den philosophisch-soziologischen Hintergrund vgl. *Charles Taylor*, *Quellen des Selbst. Die Entstehung der westlichen Identität*, Frankfurt a.M. 1994 (amerik. Originalfassung 1989).

⁴ *Heinz Schilling*, Luther, Calvin, Loyola und die europäische Neuzeit, in: ARG 85 (1994), S. 5–31; *Wolfgang Reinhard*, Die Bejahung des gewöhnlichen Lebens, in: *Die kulturellen Werte Europas*, hrsg. von Hans Joas/Klaus Wiegandt, Frankfurt a.M. 2005, S. 265–303, mit terminologischem Bezug auf Charles Taylor.

⁵ *David Warren Sabeau*, Production of the Self during the Age of Confessionalism, in: *Central European History* 29 (1997), S. 1–18, mit Kritik an Charles Taylors „hegelianism“.

⁶ *Willem Frijhoff*, *Wegen van Evert Willemsz: Een Hollands weeskind op zoek naar zichzelf, 1607–1647*, Nijmegen 1995.

⁷ *Jan Peters*, Beamtenkinder. Zur kindlichen Selbstwahrnehmung in Familienbriefen aus Pommern im 17. Jahrhundert, in: *Kindheit und Jugend in der Neuzeit 1500–1900. Interdisziplinäre Annäherungen an die Instanzen sozialer und mentaler Prägung in der Agrargesellschaft und während der Industrialisierung. Das Herzogtum Pommern als Beispiel*, hrsg. von Werner Buchholz, Stuttgart 2000, S. 131–146.

⁸ *Klaus Arnold*, Familie, Kindheit und Jugend in pommerschen Selbstzeugnissen der Frühen Neuzeit, in: ebd., S. 17–32, mit weiteren Nachweisen zur Forschungsdiskussion.

Eine Neuorientierung ist auch deshalb notwendig, weil wichtige ältere Theoriekonzepte, die den Gang der Forschung in den letzten Jahrzehnten bestimmten, einer Revision unterzogen worden sind. Einerseits hat die „Zivilisationstheorie“ von Norbert Elias eine Fundierung von frühneuzeitlichen Pädagogikmodellen durch höfische Ursprünge der Erziehungslehren behauptet, die heute nicht mehr haltbar ist. Vielmehr ist von einer Unterschiedlichkeit der frühneuzeitlichen Erziehungsziele auszugehen, die in den sozial differenzierten Lehrangeboten und in der ständischen Verschiedenheit der Orte pädagogischen Handelns und der Sozialisationsinstanzen wurzelt.¹⁰ Auch die einflussreiche These von der „Entdeckung“ der Kindheit im Laufe der Frühen Neuzeit, die Philippe Ariès 1960 vorlegte, kann trotz ihrer unbestritten anregenden Formulierung als widerlegt gelten, da sie das mittelalterliche Verständnis verkürzt.¹¹ Die Relativierung dieser beiden Theorieangebote hat zu einer Öffnung der Erforschung der frühneuzeitlichen Erziehungsgeschichte geführt, die zunächst eine Reformulierung der Fragestellungen mit sich brachte, ohne dass schon ein neuer Syntheseversuch gewagt werden kann. In neueren empirischen Untersuchungen zur „intellectual history“ der Pädagogik, zur Bildungs- und Schulgeschichte sowie zur Familienerziehung und zur Katechese deutet sich die Komplexität des frühneuzeitlichen Sozialisationsgeschehens an, das nicht an eine einzige Leitidee, Methode oder Institution gebunden war.

Die Öffnung der historischen Erziehungsforschung verbindet sich darüber hinaus mit einem neuen Interesse an der Geschichte kultureller Repräsentationen und nichtstaatlicher gesellschaftlicher Institutionen.¹² Metho-

⁹ Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien erwähnt: *Hans-Ulrich Musolff / Anja-Silvia Göing* (Hg.), *Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*, Köln / Weimar / Wien 2003; *Andreas Gestrich*, *Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung*, Tübingen 1999; *Hans Erich Bödeker / Ernst Hinrichs* (Hg.), *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit* (Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung, 26), Tübingen 1999.

¹⁰ Siehe jetzt die Weiterentwicklungsvorschläge zum Elias'schen Modell in *Rüdiger Schnell* (Hg.), *Zivilisationsprozesse. Zu Erziehungsschriften der Vormoderne*, Köln / Weimar / Wien 2004; hier besonders der Beitrag von *Helmut Puff*, *Lernpraxis und Zivilisationsprozeß in der Frühen Neuzeit*, ebd., S. 255–276.

¹¹ Siehe als neuere Gesamtdarstellungen zur Geschichte der Kindheit: *Egle Becchi / Dominique Julia* (Hg.), *Histoire de l'enfance en Occident*, 2 Bde., Paris 1998; *Nicholas Orme*, *Medieval children*, New Haven 2001.

¹² Vgl. zu den neueren kulturwissenschaftlichen Theorieansätzen in der Geschichtswissenschaft zusammenfassend *Günther Lottes / Joachim Eibach* (Hg.), *Kompass der Geschichtswissenschaften: ein Handbuch*, Göttingen 2002; *Friedrich Jaeger / Jörn Rüsen / Burkhard Liebsch / Jürgen Straub* (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. 1–3, Stuttgart / Weimar 2004; *Achim Landwehr / Stefanie Stockhorst*, *Einführung in die europäische Kulturgeschichte*, Paderborn u. a. 2004. Es fällt auf, dass in den genannten Überblickswerken die Erziehungs- und Bildungsgeschichte nicht einbezogen ist.

disch bedeutet dies eine Hinwendung zur Diskursanalyse frühneuzeitlicher pädagogischer Debatten, zur Einbeziehung sozio-kultureller Kontexte in die Institutionengeschichte, zur Berücksichtigung der Ergebnisse der historischen Familienforschung und insgesamt zu einer europäisch-vergleichenden Perspektive.

Aus Sicht der geschichtswissenschaftlichen Frühneuzeitforschung ist besonders eine Verbindung dieser Forschungsstrategien mit Untersuchungen zu den kulturellen Wirkungen des Konfessionalisierungsprozesses wünschenswert, aber bisher kaum geleistet worden.¹³ Diese Verbindung erscheint aus drei Gründen gewinnbringend: Zum *einen* kann die Perspektive einer integrierten Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsgeschichte an einem neuen Beispiel die Tragfähigkeit der Begriffe und Konzepte „Konfessionalisierung“ und „Sozialdisziplinierung“ prüfen, aber auch das „Absolutismus“-Konzept, da die Bildungsgeschichte seit der Studie Wolfgang Neugebauers als ein Musterfall des „Nichtabsolutistischen im Absolutismus“ gilt.¹⁴ Das Verhältnis der Einflussfaktoren „Staat“ und (Konfessions-), „Kirche“ wäre hier erneut kritisch zu hinterfragen.¹⁵ Dies ist keineswegs selbstverständlich: Im neueren Standardwerk Wolfgang Reinhard

¹³ Dies zeigt auch ein Blick in die drei publizierten Bände, die die Konfessionalisierungsthese forschungspraktisch verankerten: Heinz Schilling (Hg.) *Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland. Das Problem der Zweiten Reformation* (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte 195), Gütersloh 1986; Hans-Christoph Rublack (Hg.), *Die lutherische Konfessionalisierung in Deutschland* (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte 197), Gütersloh 1992; Heinz Schilling/Wolfgang Reinhard (Hg.), *Die Katholische Konfessionalisierung* (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte 198), Gütersloh 1995. Vgl. auch *Werner Freitag*, *Konfessionelle Kulturen und innere Staatsbildung. Zur Konfession in westfälischen Territorien*, in: *Westfälische Forschungen* 42 (1992), S. 75–191.

¹⁴ *Wolfgang Neugebauer*, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen* (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, 62), Berlin/New York 1985; *ders.*, *Bildung, Erziehung und Schule im alten Preußen: Ein Beitrag zum Thema „Nichtabsolutistisches im Absolutismus“*, in: Karl-Ernst Jeismann (Hg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Mobilisierung und Disziplinierung*, Stuttgart 1989, S. 25–43.

¹⁵ Vgl. dazu jüngst *Heinz Schilling/Marie-Antoinette Gross* (Hg.), *Im Spannungsfeld von Staat und Kirche. „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich, 16.–18. Jahrhundert* (ZHF Beiheft 31), Berlin 2003. Die Konfessionskirchen betont als Faktor der Bildungsgeschichte für einige europäische Länder bis in die Aufklärungszeit und darüber hinaus auch *Wolfgang Schmale*, *Allgemeine Einleitung: Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung*, in: *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*, hrsg. von *ders.*/Nan L. Dodde, Bochum 1991, S. 11–16. Stellvertretend für eine kritische Position vgl. *Matthias Asche*, *Humanistische Distanz gegenüber dem „Konfessionalisierungsparadigma“*. Kritische Bemerkungen aus der Sicht der deutschen Bildungs- und Universitätsgeschichte, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 7 (2001), 261–282.

über die Staatsentwicklung in Europa wird dem Bildungswesen vor den aufgeklärten Reformen am Ende des 18. Jahrhunderts nur eine marginale Rolle zuerkannt.¹⁶ Ebenso ist die zeitliche Dimension des Konfessionalisierungsprozesses zu überprüfen: eine Zäsur um die Mitte des 17. Jahrhunderts, die die Konfessionalisierungsforschung mit Blick auf die Rolle der Konfessionspolitik im Reich und die Entwicklung des Toleranzgedankens vorgeschlagen hat,¹⁷ ist für die Erziehungs- und Bildungsgeschichte nur insoweit sinnvoll, als die Folgen des Dreißigjährigen Krieges zu einem Neuaufbau des mitteleuropäischen Bildungswesens führten.¹⁸ Die zentrale Frage nach der identitätsbildenden Kraft konfessioneller Erziehung stellt sich jedoch für den gesamten Zeitraum frühneuzeitlicher Geschichte und lässt sich in der Säkularisierungsperspektive bis in die Gegenwart verfolgen.¹⁹ Neue pädagogisch-didaktische Leitideen entstanden nicht nur in der Reformationszeit, sondern auch am Beginn und am Ende des 17. Jahrhunderts und bereiteten den philanthropischen Diskurs und die aufgeklärten Schulreformen vor.

Zweitens ist die Untersuchung von Erziehungslehren und Erziehungspraxis geeignet, die Wirkung der Konfessionalisierung von Staat und Gesellschaft auf individuelle Lebens- und Erfahrungswelten genauer zu bestimmen. Einerseits stellt sich hier die Frage nach der konfessionellen Durchdringung pädagogischer Lehren und erzieherisch wirkender Institutionen. Welche Ziele und Methoden beschreiben frühneuzeitliche Erziehungstheorien und Schulordnungen, um die nachwachsende Generation im Sinne der Konfessionskirchen zu sozialisieren? Andererseits ermöglicht der Blick auf den durch Eltern, Präzeptoren und Schulmeister initiierten Erziehungsprozess, die mentale Verankerung konfessionell geprägter Denk- und Verhaltensweisen nachzuvollziehen und Grenzen der Beeinflussung zu beschreiben.²⁰ Da die Erfolge frühneuzeitlicher Sozialdisziplinierung in der aktuel-

¹⁶ Wolfgang Reinhard, *Geschichte der Staatsgewalt*, München ²2000, S. 194 f., 398–405.

¹⁷ Heinz Schilling, *Konfessionalisierung im Reich. Religiöser und gesellschaftlicher Wandel in Deutschland zwischen 1555 und 1620*, in: *HZ* 246 (1988), 1–45.

¹⁸ Veronika Albrecht-Birkner, *Reformation des Lebens: die Reformen Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum (1640–1675)*, Leipzig 2002.

¹⁹ Dies ist eine der Fragestellungen des Teilprojekts „Religiöse und säkulare Repräsentationen im frühneuzeitlichen Europa“ des Berliner Sonderforschungsbereichs 640 „Repräsentationen sozialer Ordnung im Wandel“, das unter der Leitung Heinz Schillings in den nächsten Jahren diese Thematik bearbeitet.

²⁰ Den Ausgangspunkt dieser Bewertung stellt noch immer die Debatte um die Untersuchung von Gerald Strauss, *Luther's House of Learning. Indocctrination of the Youth in the German Reformation*, Baltimore 1978, dar; vgl. James M. Kittelson, *Successes and Failure in the German Reformation: The Report from Strasbourg*, in: *ARG* 73 (1982), S. 153–175, und Geoffrey Parker, *Success and Failure during the first century of the Reformation*, in: *Past and Present* 136 (1992), S. 43–82.

len Forschungsdiskussion kritisch gesehen werden, eröffnet sich hier eine Erweiterung des Untersuchungsfeldes, um die zeitgenössische Methodendiskussion über die Herstellung eines homogenen Untertanenverbandes zu erforschen. Auch die Erziehungs- und Bildungsgeschichte geht nicht in der Sozialdisziplinierung auf – zunehmende Alphabetisierung und Bildungschancen enthielten auch ein die ständische Ordnung sprengendes Element.

Drittens wäre eine konfessionsvergleichende Vorgehensweise geeignet, die Prägungen der Erziehungslehren durch konfessionelle und die von ihnen früh beeinflussten nationalen Besonderheiten zu erkennen und die Unterschiede im Erziehungswesen des frühneuzeitlichen Europas und seinen Kolonien zu klären. Die konfessionsvergleichende Methode muss dabei besonders die Elemente des kulturellen Austausches bewerten, zu denen die Rezeption von Erziehungsstraktaten, der Austausch von Schulbüchern, die Bildungsreisen des europäischen Adels oder die humanistischen Gelehrtenkorrespondenzen zu rechnen sind.²¹ Nationalstaatliche Bildungssysteme sind in der europäischen Frühen Neuzeit erst im 18. Jahrhundert entwickelt worden und konfessionell einheitliche Erziehungsprogramme gab es nur selten. Typisch waren eher von den jeweiligen Staatskirchen abweichende Gruppen innerhalb einer Konfession, die eigene Erziehungsvorstellungen hatten und sich auch anderskonfessionelle Vorbilder suchten.²² Austausch über pädagogische Vorstellungen und Praxi waren daher eher die Regel als die Ausnahme.

II.

In der historiographischen Tradition spielt bei der Betrachtung neuzeitlicher religionssoziologischer Wirkungen der Calvinismus eine zentrale Rolle. Seit der berühmten These Max Webers zu den gesellschaftlichen Folgen der protestantischen innerweltlichen Askese in den Bereichen des Wirtschaftslebens und der modernen Wissenschaft konzentrieren sich die Fragestellungen auf die zum reformierten Zweig gehörigen Puritaner und Nonkonformisten des 17. Jahrhunderts.²³ Dabei wurden jedoch oft die großen Unter-

²¹ Siehe dazu demnächst *Stefan Ehrenpreis*, Teaching religion in early modern Europe: Catechisms, Emblems, and Local Traditions, in: Religion and cultural exchange in Europe 1400 – 1700, hrsg. von Heinz Schilling / Istvan Toth, Cambridge 2006.

²² Vgl. etwa *Daniel L. Brunner*, Halle Pietists in England: Anthony William Boehm and the Society for Promoting Christian Knowledge (Arbeiten zur Geschichte des Pietismus, 29), Göttingen 1993.

²³ Hierzu etwa die neuere Studien von *John Morgan*, Godly Learning. Puritan Attitudes towards Reason, Learning and Education, 1550 – 1640, Cambridge 1986, und *Volker Lenhart*, Protestantische Pädagogik und der „Geist“ des Kapitalismus (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, 52), Frankfurt a.M./Berlin/Bern 1998.

schiede zwischen der Situation der englischen Dissenters und anderen Ausprägungen des Calvinismus vernachlässigt, seien es die reformierten Stadtrepubliken in Genf oder Zürich, die reformierte Öffentlichkeitskirche in den Niederlanden oder die deutschen reformierten Territorialkirchen. Die staats- und religionspolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontexte, in denen die europäischen Reformierten lebten, waren zu disparat, um einheitliche Lebensentwürfe erwarten zu lassen.²⁴

Auch im Bereich von Erziehung und Bildung verhielten sich niederländische Großkaufleute, reformierte und hugenottische Flüchtlingsgemeinden im Reich, pfälzisches Kleinbürgertum oder Bauern in Hessen-Kassel nicht einheitlich. Trotzdem gibt es gerade in Deutschland eine historiographische Tradition, die dem Calvinismus eine besondere Nähe zu bewusster, vor allem religiös bestimmter Erziehung, hoher Elternverantwortung und staatlich verordneter Schulpflicht unterstellt.²⁵ Ein Blick auf die theologischen Grundlagen stimmt hier jedoch zunächst skeptisch. Die Vorstellungen Calvins zur Kindererziehung waren keineswegs besonders originell: ähnlich wie auch die Pädagogen anderer Konfessionen orientierte er sich an den überlieferten Modellen antiker Autoren und der Kirchväter, allen voran Augustinus. Im Erziehungswesen Genfs verstand man alle Kinder als Geschenk Gottes und übertrug die Verantwortung für sie gleichermassen auf die Familien, die Kirche und die Obrigkeit. Der Gedanke der Auserwähltheit spielte in Bezug auf die Kinder keine Rolle.²⁶ Insgesamt hat sich sowohl die historische als auch die theologiegeschichtliche Forschung schwer getan, aus der reformierten Theologie weitreichende Folgerungen für konfessions-spezifische Erziehungsvorstellungen herauszulesen.

Trotz begründeter Skepsis gegen ältere geistesgeschichtliche Traditions-konstruktionen ist aber die Frage, ob die calvinistisch-reformierte Konfes-

²⁴ Einen neuen Gesamtüberblick versuchen *Philip Benedict*, *Christ's churches purely reformed: A Social History of Calvinism*, New Haven 2002; und *Graeme Murdock*, *Beyond Calvin: The Intellectual, Political and Cultural World of Europe's Reformed Churches, 1540–1620*, New York 2004.

²⁵ Siehe beispielsweise *Gerhard Schormann*, *Zweite Reformation und Bildungswesen am Beispiel der Elementarschulen*, in: *Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland – Das Problem der „Zweiten Reformation“*, hrsg. von Heinz Schilling, Gütersloh 1986, S. 308–316; jüngst auch – allerdings zurückhaltender – *Johannes Arndt*, *Reformatio vitae: Reformierte Konfessionalisierung und Bildungsreform 1555–1648*, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 51 (2003), S. 706–728.

²⁶ *Barbara Pitkin*, „The Heritage of the Lord“. Children in the Theology of John Calvin, in: *The Child in Christian Thought*, hrsg. von Marcia J. Bunge, Grand Rapids 2001, S. 174; *Jeffrey R. Watt*, *Childhood and Youth in the Geneva Consistory Minutes*, in: *Calvinus Praeceptor Ecclesiae. Papers of the International Congress on Calvin Research* (Princeton August 20–24, 2002), hrsg. von Herman J. Selderhuis, Geneva 2004, S. 44–64. Vgl. Jetzt auch *Dieter Groh*, *Schöpfung im Widerspruch. Deutungen der Natur und des Menschen von der Genesis bis zur Reformation*, Frankfurt a.M. 2003, S. 698–744 (zu Calvin).

sionalisierung Spezifika im Erziehungs- und Bildungswesen aufwies, mit Blick auf den gesellschaftlichen Gesamtkontext von „Bildung“ durchaus gewinnbringend.²⁷ Die reformierten Kirchen im frühneuzeitlichen Europa waren als die gegenüber dem Luthertum jüngere Organisationsform weniger durch die antiklerikale Bildungskritik der ersten Reformationsphase geprägt, sondern sahen sich von Anbeginn an mit der Notwendigkeit zur schnellen Ausbildung zuverlässigen Stabspersonals für Kirche und Staat konfrontiert. Der sich in den deutschen reformierten Territorien „von oben“ vollziehender Übergang zum reformierten Kirchenwesen hatte einen Schub im Staatsbildungsprozess zur Folge, der die Bildungspolitik mit umfasste.²⁸ Es verwundert daher nicht, dass zahlreiche reformierte Obrigkeiten ein Schwergewicht auf die Etablierung höherer Schulen legten und dazu die erfolgreichsten protestantischen Bildungsreformen kopierten, z. B. das Wittenberger, das Straßburger oder das Züricher Hochschulmodell.²⁹ Das Experiment einer alternativen, anti-aristotelischen Wissenschaftslehre, das der hugenottische Gelehrte Petrus Ramus entwickelte, wurde in Deutschland vorwiegend in reformierten Institutionen der höheren Bildung rezipiert, allerdings ohne dass dessen Lehrsystem eine allgemeine Richtschnur reformierter Bildung wurde.³⁰ Besonders im Hochschulbereich kennzeich-

²⁷ Dazu eine Gesamtbewertung bei *Stefan Ehrenpreis*, Reformed education in Early Modern Europe: a survey, in: Wim Janse/Barbara Pitikin (Hg.), *The Formation of Clerical and Confessional Identities in Early Modern Europe*, Leiden/Boston 2006, S. 39–51.

²⁸ Vgl. zum Staatsbildungsprozess in reformierten Territorien: *Meinrad Schaab* (Hg.), *Territorialstaat und Calvinismus* (Veröffentlichungen der Kommission für Geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg, B 127), Stuttgart 1993, sowie mit methodischen Überlegungen *Werner Freitag*, *Konfliktfelder und Konfliktparteien im Prozeß der lutherischen und reformierten Konfessionalisierung – das Fürstentum Anhalt und die Hochstifte Halberstadt und Magdeburg im 16. Jahrhundert*. In: ARG 92 (2001), S. 165–194. Einen Überblick zum Aufbau eines höheren Schulwesens in reformierten Territorien bietet *Hermann Pixberg*, *Der Deutsche Calvinismus und die Pädagogik*, Gladbach 1952.

²⁹ Siehe *Karin Maag*, *Seminary or University? The Genevan Academy and Reformed Higher Education, 1550–1620*, Aldershot 1995; *Anja-Sylvia Göing*, *Physica im Lehrplan der Schola Tigurina in Zürich 1541–1597*, in: *Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert*, hrsg. von Hans-Ulrich Musolff/dies., Köln/Weimar/Wien 2003, S. 73–91; *Gerhard Menk*, *Die Hohe Schule Herborn in ihrer Frühzeit (1584–1660). Ein Beitrag zum Hochschulwesen des deutschen Calvinismus im Zeitalter der Gegenreformation*, Wiesbaden 1981; *Arnd Friedrich*, *Die Gelehrtenschulen in Marburg, Kassel und Korbach zwischen Melanchthonianismus und Ramismus in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts*, Darmstadt/Marburg 1983; *Thomas Elsmann*, *Reformierte Stadt und humanistische Schule: Nathan Chytraeus in Bremen (1593–1598)*, in: *Nathan Chytraeus 1543–1598: Ein Humanist in Rostock und Bremen (Quellen und Studien)*, hrsg. von ders./Hanno Lietz/Sabine Pettke, Bremen 1991, S. 71–93.

³⁰ Siehe zur Rezeption von Ramus jetzt *Stephen Triche/Douglas McKnight*, *The quest for method: the legacy of Petrus Ramus*, in: *History of education* 33 (2004),

net die Reformierten außerdem eine ausgeprägte Netzwerk­tätigkeit durch Gelehrten- und Studentenaustausch innerhalb Europas.³¹

Es scheint typisch für viele reformierte Gemeinschaften zu sein, dass sie nach den Initiativen im Bereich der gelehrten Bildung auch die Kinder­erziehung in den Gemeinden als eine öffentliche Aufgabe begriffen. Religiöse Erziehung und Massenalphabetisierung gingen in den Elementarschulen reformierter Städte und Dörfer Hand in Hand und schlugen auch die Brücke zur kirchlich organisierten Katechese. Dies ist vor allem am vergleichsweise frühen Aufbau eines ländlichen Schulwesens in den reformierten Reichsterritorien zu beobachten, bei dem fürstliche Politik und lokale Gemeindeleitungen zusammenarbeiteten. Zwar ist ein Niederes Schulwesen auch in lutherischen Territorien im 16. Jahrhundert vorzufinden, so wie Luther selbst es gefordert hatte. Hier beruhte es jedoch zumeist auf einem nur wenig reformerischen Ausbau des spätmittelalterlichen Pfarrschulsystems, ohne pädagogische Impulse umzusetzen.³² Der Anstoß zu einer straffen Schulorganisation, zu einer Kontrolle der Lehrer und der Unterrichtsqualität läßt sich jedoch früher und energischer bei den Reformierten finden, wenn auch nicht in allen ihren Gebieten. Auf die Rolle der Wetterauer Grafschaften ist in der Forschung bereits hingewiesen worden, insbesondere auf den Einfluss der Erziehungslehren von Wilhelm Zepper.³³

S. 39–54; *Mordechai Feingold / Joseph Freedman / Wolfgang Rother* (Hg.), *The influence of Petrus Ramus. Studies in Sixteenth and Seventeenth Century Philosophy and Science*, Basel 2001; *Christoph Strohm*, *Theologie und Zeitgeist. Beobachtungen zum Siegeszug der Methode des Petrus Ramus am Beginn der Moderne*, in: *Zeitschrift für Kirchengeschichte* 110 (1999), S. 352–371; *Thomas Elsmann*, *Das Bremer „Gymnasium illustre“ und seine Vorläufer in ihrer Bedeutung für den Ramismus in Deutschland (1560–1630)*, in: *Northern Humanism in European Context, 1469–1625: From the „Adwert Academy“ to Ubbo Emmius*, hrsg. von Fokke Akkerman, Leiden/Boston/Köln 1999, S. 99–108. Das anhaltinische reformierte Gymnasium illustre in Zerbst versuchte, im Lehrprogramm eine Verbindung von Ramismus und Philippismus zu verwirklichen, vgl. *Joachim Castan*, *Hochschulwesen und reformierte Konfessionalisierung. Das Gymnasium Illustre des Fürstentums Anhalt in Zerbst 1582–1652*, Halle 1999, S. 277–294. Vgl. zum Philippismus an der Nürnberger Hochschule *Wolfgang Mährle*, *Academia Norica. Wissenschaft und Bildung an der Nürnberger Schule in Altdorf (1575–1623)*, Stuttgart 2000, bes. S. 187–227.

³¹ Siehe beispielsweise *András Szabó* (Hg.): *Iter Germanicum. Deutschland und die Reformierte Kirche in Ungarn im 16.–17. Jahrhundert*, Budapest 1999.

³² Siehe als Überblick *Ulrich Andermann / Kurt Andermann* (Hg.), *Regionale Aspekte des frühen Schulwesens*, Tübingen 2000, sowie für das interessante württembergische Beispiel *Elizabeth Lewis Pardoe*, *Education, Economics, and Orthodoxy: Lutheran Schools in Württemberg, 1556–1617*, in: *ARG* 91 (2000), S. 285–315. Mit seiner frühen Einbeziehung des Niederen Schulwesens in die Schulordnung von 1559 ist Württemberg im lutherischen Spektrum ein Ausnahmefall.

³³ Siehe *Gerhard Menk*, *Territorialstaat und Schulwesen in der frühen Neuzeit. Eine Untersuchung zur religiösen Dynamik an den Grafschaften Nassau und Sayn*, in: *Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte* 9 (1983), S. 177–220, und *Eldrid Kallenbach*, *Die Dorfschulen in Nassau-Usingen 1659–1806. Schulregiment und*

Auch die Gebiete der reformierten Synode am Niederrhein zeigen ein frühes Engagement der Gemeinden im Elementarschulbereich.³⁴ In der niederländischen Republik entsprang das gut organisierte Schulwesen eher obrigkeitlich-kirchlichem Einfluss als einem besonderen niederländischen Vorstellungsmodell von Kindheit.³⁵

Einer der in der Forschung lange vernachlässigten Faktoren der frühneuzeitlichen Erziehung war die Katechese in Familie, Kirche und Schule. Die Vermittlung religiösen Wissens, konfessioneller Weltsicht, religiöser Verhaltenspraktiken und Moral begann in der Familie und im Haus und setzte sich in den öffentlichen Institutionen fort. Vor allem Luther und die lutherische Tradition gründeten auf der Hauserziehung. Noch die deutsche Hausväterliteratur des späten 17. Jahrhunderts betonte die Funktion des Familienoberhaupts bei der Erziehung der Kinder und der religiösen Anleitung des Gesindes.³⁶ Die radikalisierte Idee einer Abwendung vom öffentlich organisierten Erziehungswesen finden wir jedoch auch bei reformierten Pädagogen und – als intellektueller Höhepunkt – bei John Locke, dessen einflussreiche Haltung von der Abwehr der Ansprüche der anglikanischen Staatskirche auf die Kindererziehung geprägt war. Dies war ein Argument für Privatunterricht, der sich bei zahlreichen Pädagogen der Dissenters und anderer reformierter Minderheiten finden lässt und könnte dazu verleiten, die Religionsunterweisung als Kern der Erziehung der Reformierten vorwiegend familiär zu kennzeichnen. Die Dissenters selbst bauten jedoch ein System von „Dissenting Academies“ als Institutionen ih-

Schulwirklichkeit auf dem Land, Diss. phil. Frankfurt a.M. 2000. Siehe jetzt auch *Sebastian Schmidt*, *Glaube – Herrschaft – Disziplin. Konfessionalisierung und Alltagskultur in den Ämtern Siegen und Dillenburg (1583–1683)*, Paderborn 2005, S. 286–317. Die von Wilhelm Zepper ca. 1590 entworfene Ordnung für Deutsche Schulen in Nassau-Dillenburg ist im Wortlaut wiedergegeben bei *Johann Hermann Steubing*, *Kirchen- und Reformationsgeschichte der Oranien-Nassauischen Lande*, Hadamar 1804, S. 379–384.

³⁴ *Otto Friedrichs*, *Das niedere Schulwesen im linksrheinischen Herzogtum Kleve 1614–1816. Ein Beitrag zur Regionalgeschichte der Elementarschulen in Brandenburg-Preußen, Bielefeld 2000*, S. 62–65 und 85 f.; *Kurt Wesoly*: *Hof- und Honnschaftsschulen im Bergischen Land bis zum Ende des Alten Reiches*, in: *Andermann / Andermann, Aspekte (wie Anm. 32)*, S. 201–220. Vgl. auch den Beitrag von Ehrenpreis in diesem Band.

³⁵ *Jeroen Dekker / Leendert Groenendijk*, *The Republic of God or the Republic of Children? Childhood and Child-Rearing after the Reformation: an appraisal of Simon Schama's thesis about the uniqueness of the Dutch Case*, in: *Oxford Review of Education* 17 (1991), S. 317–335.

³⁶ *Julius Hoffmann*, *Die „Hausväterliteratur“ und die „Predigten über den christlichen Hausstand“: Lehren vom Hause und Bildung für das häusliche Leben im 16., 17. und 18. Jahrhundert*, Weinheim 1959; vgl. auch *Levin Schücking*, *Die protestantische Familie in literatur-soziologischer Absicht*, Bern ²1964, sowie *Andreas Gestrich*, *Jens-Uwe Krause / Michael Mitterauer*, *Geschichte der Familie*, Stuttgart 2003.

rer Gemeinden auf.³⁷ Dass auch auf dem Kontinent reformierte Minderheiten hohen Wert auf ein eigenes Schulwesen legten, zeigt der Beitrag von Ehrenpreis.³⁸

Die Betonung des Privatunterrichts bei Locke und seinen Anhängern war eine Reaktion auf die im 17. Jahrhundert sich vollziehende flächendeckende Institutionalisierung des Unterrichtswesens.

Zentrales Element des reformierten Bildungswesens war der Leitgedanke, dem Schulwesen einen öffentlichen Charakter innerhalb der Gemeinde zu geben. Im reformierten Denken Mitteleuropas setzte bereits im 16. Jahrhundert eine gewisse Skepsis gegen die familiäre Erziehung ein, da man die Eltern für unprofessionell, ungebildet und zu wenig streng hielt. Statt private, insbesondere familiäre Erziehungs- und Unterrichtsbemühungen zu propagieren, setzten die kontinentalen Reformierten auf ein kirchlich kontrolliertes Erziehungswesen in Gemeindeinstitutionen. Die Tätigkeit des Lehrers, der in Calvins Lehre ein eigenes christliches Amt innehat, sollte gemeinsam mit dem Erziehungsauftrag des Predigers ein christliches Leben der Kinder garantieren, das Vorbild auch für die Erwachsenen darstellte. Der in Barmen an der Wupper an einer reformierten Schule lehrende Johann Einck formulierte dies 1596 so: „Dan auß Schulen müssen kommen, die der kirchen und weltlichem Regiment wissen vorzustehen, und auß Schulen pringt man die rechte Religion in die heuser, und was man lehret in Schulen, das sagen die kinder in heusern auff, und die alten lernen von den Jungen, das sie hernach die Predigt besser können fassen.“³⁹ Dabei ist unverkennbar, dass insbesondere die reformierte Presbyterial- und Synodalverfassung Raum für eine enge Beziehung zwischen lokalen Eliten und dem Schulwesen bot.

Prägend war der familiäre Akkulturations- und Sozialisationsprozess dagegen in einem anderen Feld, das mit schulischen Belangen durchaus kon-

³⁷ Vgl. *Leendert Groenendijk*, The Sanctification of the Household and the Reformation of Manners in English Puritanism and in Dutch Pietism during the Seventeenth Century, in: *Confessional Sanctity (c. 1500–c.1800)*, hrsg. von Jürgen Beyer/Albrecht Burkhardt u. a., Mainz 2004, S. 197–218; *Ashley Smith*, The Birth of Modern Education: the Contribution of the Dissenting Academies 1660–1800, London 1954.

³⁸ Siehe unten. Zu einem anderen Beispiel vgl. *Franziska Heusch*, Das elementare Schulwesen der Berliner Hugenotten im 18. Jahrhundert unter dem Gesichtspunkt der Akkulturation, in: *Hugenotten zwischen Migration und Integration: Neue Forschungen zum Refuge in Berlin und Brandenburg*, hrsg. von Manuela Böhm, Berlin 2005, S. 115–134.

³⁹ *Hans-Joachim de Bruyn-Ouboter*, Konfessionalisierung des Schulwesens? Das Beispiel der Barmer Schule von 1579, in: *Drei Konfessionen in einer Region. Beiträge zur Geschichte der Konfessionalisierung im Herzogtum Berg vom 16. bis zum 18. Jahrhundert* (Schriftenreihe des Vereins für Rheinische Kirchengeschichte, 136), hrsg. von Burkhard Dietz/Stefan Ehrenpreis, Köln 1999, S. 399.

gruent ging: dem kulturell vermittelten Umgang mit gedruckten Texten. Die Familie war zwar nicht die einzige, aber doch die erste Instanz zur Vermittlung von Literalität. Sie vermittelte die soziale Praxis des Lesens und Vorlesens, die Notwendigkeit des Umgangs mit dem geschriebenen Wort im Berufs- und öffentlichen Leben und den kulturellen Wert des Buchbesitzes.⁴⁰ Neben dem familiären Einfluss auf den Schriftgebrauch traten die institutionell organisierten Formen der Vermittlung dieser Kulturtechnik: die Schule, die Katechese, der Privatunterricht. Welchen Einfluss die jeweilige Lesekultur auf den Prozess der Alphabetisierung hatte, ist für den Raum des Alten Reiches noch nicht abschätzbar, auch weil verlässliche Zahlen zur Alphabetisierung flächendeckend erst für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts vorliegen.⁴¹

Überdies ist zu beachten, dass der kulturelle Umgang mit dem Buch nicht nur Texte, sondern auch Bilder umfasste. Der Einsatz visueller Darstellungsmittel reichte von Buchillustrationen über illustrierte Flugblätter bis zu Ausstattungsprogrammen von Kirchen und anderen öffentlichen Gebäuden. In konfessionsvergleichender Sicht haben die Jesuiten den Einsatz visueller Mittel in der Pädagogik am stärksten betrieben.⁴² Aber auch auf protestantischer Seite sind Strategien visueller Kommunikation verwendet worden, etwa durch die Emblematik.⁴³ Inwieweit die Reformierten einen ei-

⁴⁰ Siehe für diese kulturellen Formen des Schriftgebrauchs allgemein *Roger Chartier / Guglielmo Cavallo* (Hg.), *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm*, Frankfurt a.M. / New York / Paris 1999, sowie *Alfred Messerli / Roger Chartier* (Hg.), *Lesen und Schreiben in Europa 1500 – 1900. Vergleichende Perspektiven*, Basel 2000. Zu zeitgenössischen didaktischen Theorien vgl. *Wolfgang Menzel*, *Geschichte der Methoden des Lesenlernens*, in: *Geschichte der Fibel*, hrsg. von Arnold Grömminger, Frankfurt a.M. / Bern / New York 2002, S. 55 – 64, und *John Brian Walmsley*, *Kind und Sprache, Sinn und Verstand. Zur lernpsychologischen Debatte in Deutschland und England im frühen 17. Jahrhundert*, in: *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*, hrsg. von Josef N. Neumann / Udo Sträter, Tübingen 1999, S. 363 – 378. Zur Rolle der Mädchenlektüre vgl. *Cornelia Niekus Moore*, *The Maiden's Mirror: Reading Material for German Girls in the Sixteenth and Seventeenth Centuries* (Wolfenbütteler Forschungen, 36), Wiesbaden 1987.

⁴¹ Vgl. zu den Ergebnissen des Alphabetisierungsprojekts unter Leitung von Ernst Hinrichs bisher *Andrea Hofmeister / Reiner Prass / Norbert Winnige*, *Elementary Education, Schools, and the Demands of Everyday Life: Northwest Germany in 1800*, in: *Central European History* 31 (1998), S. 329 – 384, und die Beiträge dieser Autoren in Bödeker / Hinrichs, *Alphabetisierung* (Anm. 9).

⁴² Vgl. *Gabriele Dorothea Rödter*, *Via piaie animae. Grundlagenuntersuchung zur emblematischen Verknüpfung von Bild und Wort in den „Pia desideria“ (1624) des Herman Hugo S.J. (1588 – 1629)*, Frankfurt a.M. / Bern / New York 1992; *Karel Porteman*, *The Use of the Visual in Classical Jesuit Teaching and education*, in: *Paedagogica Historica* 36 (2000), S. 179 – 196.

⁴³ Vgl. etwa *Alison Adams*, *Webs of Allusion: French Protestant Emblem Books of the Sixteenth Century*, Genf 2003; *Wilard J. Wietfeldt*: *The Emblem Literature of Johann Michael Dilherr (1604 – 1669), an important preacher, educator and poet in Nürnberg, Nürnberg 1975*, und *Dietmar Peil*, *Zur „angewandten Emblematik“ in*

genständigen Beitrag leisteten, kann noch nicht beantwortet werden. In den Niederlanden, wo der Gebrauch von Emblemen in der Literatur weit verbreitet war und eine Tradition besaß, war der Einsatz dieses Stilmittels für erzieherische Ziele sicherlich bedeutender als in anderen reformierten Regionen Europas. Ähnliche nationale Besonderheiten gelten auch für das Schultheater, dem die Reformierten allgemein reserviert gegenüberstanden, das bei den siebenbürgischen Reformierten aber eine bemerkenswerte Blüte besonders erfuhr.⁴⁴

III.

Diese Überlegungen zeigen, dass es verfehlt wäre, das Forschungsprogramm zu den „Kulturwirkungen des reformierten Protestantismus“ an der Johannes a Lasco-Bibliothek, das den organisatorischen Rahmen für die Beschäftigung mit dem Beitrag des reformiert-calvinistischen Zweigs des Protestantismus abgibt, eng konfessionalistisch auszulegen. Ziel der Untersuchung kann keine pädagogische Erfolgsgeschichte des Protestantismus oder der Reformierten sein. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die reformierten Erziehungsvorstellungen und pädagogischen Praktiken nur im konfessionellen Vergleich bewertet werden können. Und ein solcher Vergleich wird nicht immer zugunsten der protestantischen Konfessionen ausgehen, etwa wenn man die außereuropäische Transfergeschichte der Bildungsideen einbezieht.⁴⁵ Dies gilt auch für die europäischen Verhältnisse, wenn man die Entwicklungen der katholischen Pädagogik im 17. und 18. Jahrhundert nicht gegenüber denen des reformatorischen Jahrhunderts hintansetzt: Einerseits trugen die Jesuiten mit ihrem naturwissenschaftlichen Interesse und frühen soziologisch-ethnographischen Studien in den Missionsländern zu einer Verankerung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden bei. Zum anderen förderte die innerkatholische Kritik an der jesuitischen Bildungspraxis, etwa von Richelieu in Frankreich oder später Karl VI. in Österreich, die Entwicklung alternativer katholischer Erziehungsmodelle.⁴⁶ Hier ist bildungstheoretisch vor allem an den Jansenis-

protestantischen Erbauungsbüchern. Dilherr – Arndt – Francisci – Scriver, Heidelberg 1978.

⁴⁴ *Júlia Nagy*, School dramas, or schoolbooks in dialogues?: Schola Ludus by Comenius and the Hungarian Calvinist school dramas in the 18th century, in: *Paedagogica Historica* 38 (2002), S. 251 – 264.

⁴⁵ Vgl. unten die Beiträge von Iris Gareis und Andreas Eckert.

⁴⁶ Zur Kritik an der Rolle der Jesuiten im Schulwesen Österreichs siehe die zusammenfassenden Bemerkungen bei *Stefan Benz*, Die Hofbibliothek zu Wien als Ort des Wissens, in: *Orte des Wissens (Das achtzehnte Jahrhundert und Österreich. Jahrbuch der Österreichischen Gesellschaft zur Erforschung des 18. Jahrhunderts, 18/19)*, hrsg. von Martin Scheutz/Wolfgang Schmale/Dana Stefanová, Bochum 2004, S. 19 – 21.

mus zu denken, aber auch an zahlreiche, mit den Jesuiten konkurrierende Schulorden wie etwa die Franziskaner und Benediktiner.⁴⁷ Wie inzwischen bestens belegt ist, garantierten die katholischen weiblichen Schulorden in der Mädchenbildung einen Vorsprung der katholischen Bildungswelt gegenüber der protestantischen.⁴⁸

Die hier vorgelegten Beiträge sind zum größeren Teil aus einer zweiten Arbeitstagung des Teilprojekts „Reformierte Bildung und Erziehung im frühneuzeitlichen Europa“ hervorgegangen, die in Ergänzung der ersten, den theoretisch-methodischen Zugangsweisen zur frühneuzeitlichen Bildungs- und Erziehungsgeschichte im Zeitalter der Konfessionalisierung gewidmeten Tagung⁴⁹, den Blickpunkt auf den reformierten Protestantismus in international und konfessionell vergleichender Betrachtung richtete.

Im Zentrum der Tagung standen zwei unterschiedliche, gleichwohl zueinander in Beziehung stehende Untersuchungsgegenstände. Zum *einen* beschreiben die Beiträge die Institutionalisierung von Bildung und Erziehung in frühneuzeitlichen Schulen und Universitäten und rekonstruieren die Rolle, die die konfessionellen Verhältnisse dabei spielten. Das Schulwesen war zwar nicht der allein bestimmende Faktor der Erziehung, aber derjenige,

⁴⁷ Zum Jansenismus vgl. *Wolfgang Mager*, Jansenistische Erziehung und die Entstehung des modernen Individuums, in: Schilling/Gross, Spannungsfeld (Anm. 15), S. 313–355, sowie die verschiedenen Arbeiten von *Fritz Osterwalder*, vgl. *ders.*, Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2 (1998), 59–84; *ders.*, Theologische Konzepte von Erziehung: Das Verhältnis von Fénelon und Francke, in: Das Kind in Pietismus und Aufklärung. Beiträge des Internationalen Symposions vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, hrsg. von Josef N. Neumann/Udo Sträter, Tübingen 2000, 79–94. Zur Rolle der katholischen Schulorden vgl. *Johannes Kistenich*, Bettelmönche im öffentlichen Schulwesen. Ein Handbuch für die Erzdiözese Köln 1600 bis 1850, Köln/Weimar/Wien 2001.

⁴⁸ Zur Mädchenbildung allgemein siehe *Elke Kleinau/Claudia Opitz* (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a.M./New York 1996. Zur besonderen Rolle der katholischen weiblichen Schulorden siehe vor allem *Anne Conrad*, Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16. und 17. Jahrhunderts, Mainz 1991; jetzt auch mit Würzburger Beispielen *Sylvia Schraut/Gabrieli Pieri*, Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom „guten Christenmenschen“ zu „tüchtigen Jungen“ und „braven Mädchen“. Darstellung und Quellen, Paderborn 2004. Vgl. zu Modellen der katholischen Mädchenerziehung auch die Edition der Schriften der Schwester von Blaise Pascal, die am jansenistischen Konvent Port-Royal eine Mädchenschule führte, *Jacqueline Pascal*, A Rule for Children and Other Writings, hrsg. von John Conley, Chicago 2003.

⁴⁹ Vgl. *Heinz Schilling/Stefan Ehrenpreis* (Hg.), Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel, Münster 2003.

der besonders in der öffentlichen Aufmerksamkeit stand. Konzentrierte sich die Bildungspolitik im 16. Jahrhundert noch auf die Ausbildung der Prediger, wie das Beispiel Zürich im Beitrag von Göing, und auch von Miert für die niederländischen Universitäten zeigt, so öffnet sich im Beitrag Kingdon der Horizont auch auf die religiöse Volkserziehung in Genf, auf das niederländische Schulwesen (Groenendijk), aber auch in reformierten Minderheitegebieten (Ehrenpreis) oder im lutherischen Dänemark (Overhoff). Die Beiträge von Gareis und Eckert zum Erziehungs- und Bildungswesen in den europäischen Kolonien Lateinamerikas, Asiens und Afrikas lassen erkennen, dass die stärkere Herrschaftsdurchdringung im spanischen Kolonialreich zu einer Auseinandersetzung mit der Frage der Bildung der indigenen Völker führte, die im Gebiet der protestantischen Handelskompanien eher unterblieb; der protestantische Missionsimpuls entwickelte sich erst im 18. Jahrhundert.

Zweitens diskutierten die Teilnehmer den Einfluss des konfessionellen Faktors in der frühneuzeitlichen Wissenschaft und den europäischen Lesekulturen, die beide in der neueren Forschung als konstitutive Elemente eines kulturell geprägten Umgangs mit Wissen besonders herausgestellt werden.⁵⁰ Institutionalisierung von Erziehung und kulturell geprägte soziale Praktiken des Umgangs mit Wissen verstehen wir als zwei Seiten einer Medaille: der Art und Weise, wie frühneuzeitliche Gesellschaften tradiertes Wissen und Verhaltensformen an ihre nachwachsende Generation weitergaben und die Erweiterung dieses Wissens organisierten.

Wir sind skeptisch, ob hierfür der moderne Begriff der „Wissensgesellschaft“ in Anspruch genommen werden kann, da er eine gesellschaftliche Innovationsfähigkeit durch Wissenseinsatz voraussetzt. Ganz sicher aber hatte die frühneuzeitliche empirische Erforschung der Natur und des Menschen weitreichende Veränderungen in der Welt- und Selbsterkenntnis zur Folge. Die seit dem Ende des 17. Jahrhunderts zunehmend popularisierte naturwissenschaftliche Erkenntnis wurde von Richtungen wie der Physiko-Theologie religiös aufgeladen. Die ältere reformatorische Interpretation von der Schöpfung als zweiter Offenbarung neben der Bibel erhielt neue Aufmerksamkeit. Das Verhältnis von frühneuzeitlicher Wissenschaft und Religion kann, wie die wissenschaftsgeschichtlichen Forschungen der letzten Jahre immer stärker zeigen, nicht als ein Gegensatz gedacht werden und auch vom Bild eines vorwiegend säkularisierenden Einflusses der Wissenschaft haben wir uns verabschiedet.⁵¹ Der Beitrag von Pohlig fragt allerdings, ob die Haltung gegenüber naturwissenschaftlicher Erkenntnis und

⁵⁰ Vgl. zusammenfassend Paolo Rossi, *Die Geburt der modernen Wissenschaft in Europa*, München 1997; Peter Burke, *Papier und Marktgeschrei: die Geburt der Wissensgesellschaft*, Berlin 2001.

⁵¹ Vgl. vor allem Lorraine Daston / Katherine Park, *Wunder und die Ordnung der Natur, 1150–1750*, Frankfurt a.M. 2002.

die Institutionalisierung von wissenschaftlicher Forschung in Akademien und forschenden Gesellschaften nicht stärker von politisch-gesellschaftlichen Kontexten geprägt war als von konfessionellen. Die Einbeziehung der von Pohligh vorgetragenen kritischen Einwände sind notwendig, um die Frage nach einem spezifisch reformierten Wissenschaftsverständnis neu stellen zu können. Im Erziehungs- und Bildungswesen hatte die frühneuzeitliche Wissenschaft jedoch nicht nur Auswirkungen auf Weltbilder, Lehrstoffe und Schulbücher, sondern auch auf neue Ausbildungswege, wie der Beitrag von Mommertz zeigt. Der Haushalt als Ort der Berufsbildung erlaubte auch Frauen, in Zweigen wenig normierter Erwerbsrichtungen tätig zu werden und Berufserfahrungen zu sammeln: dies ist ein Beispiel für eine fruchtbare Konfrontation von Bildungsgeschichte und Wissenschaftsgeschichte.

Die Frage nach nationalen Kontexten stellt sich umso mehr für die Lesekultur und den kulturellen Umgang mit dem Buch, wirkten hier doch langfristig schon im Spätmittelalter verankerte Frömmigkeitsströmungen wie etwa die *Devotio moderna* im niederländisch-flandrischen Raum. Der Beitrag von Frijhoff zeigt, wie weit sich historische Prägungen der Lese- und Buchkultur fortsetzten und kulturelle Kommunikationsformen konfigurierten. Der Umgang mit geschriebenen Texten offenbart eine soziale Praxis, die Erkenntnis insgesamt in den Mittelpunkt des Lebens stellt; religiöse und naturwissenschaftliche Wahrheiten stehen hier nicht nebeneinander, sondern ergänzen sich. Daneben tritt die private Unterhaltung durch gedruckte Medien, die bereits vor der Verbreitung der Periodika eigene Textgattungen kannte.⁵² Das Verhältnis von oraler und literaler Kommunikation lässt sich aber, wie Fox zeigt, nicht einfach als Ablösung der einen durch die andere erklären. Vielmehr gab es Übergangsformen und kulturelle Kombinationen in Alltagsprosa, Musik und Gesang. Diese sind nicht in einen Gegensatz von Eliten- und Volkskultur zu interpretieren, sondern in einem gesellschaftsübergreifenden kulturellen Prozess, in der alle Schichten einbezogen waren, allerdings durch unterschiedliche Medien und Kommunikationsformen.⁵³ Der Erziehungs- und Bildungsgeschichte steht hier noch ein weites Arbeitsfeld offen, das kaum bearbeitet ist. Ob sich hier protestantische und katholische Herrschaftsgebiete in der Intensität literaler Kommunikation unterschieden, gehört zu den offenen Fragen frühneuzeitlicher konfessioneller Bildungskultur.

Die hier versammelten Beiträge⁵⁴ können trotz der Spannweite der angesprochenen Fragestellungen nicht alle Forschungsprobleme einbeziehen.

⁵² Vgl. Barbara M. Stafford, *Kunstvolle Wissenschaft. Aufklärung, Unterhaltung und der Niedergang der visuellen Bildung*, Amsterdam / Dresden 1998.

⁵³ Vgl. für deutsche Gebiete beispielsweise Werner Freitag, *Religiöse Volkskultur auf dem Lande. Aspekte katholischer Konfessionalisierung in Nordwestdeutschland*, in: *Jahrbuch für Volkskunde* NF 25 (2002), S. 11 – 26.

Der Forschungsstand ist für viele Bereiche noch zu wenig entwickelt; das gilt besonders für die Beziehungen zwischen der Institutionalisierung der Erziehung, den sozialisationsprägenden Praktiken des Wissens und den konfessionellen Alltagskulturen. So wird beispielsweise der Katechese nur im Beitrag von Robert Kingdon der ihr gebührende Platz eingeräumt.⁵⁵ Auch in europäisch-vergleichender Sicht werden Forschungsdefizite deutlich: Die für Frankreich, England und die Niederlande hervorragend erforschte Lesekultur beispielsweise bedarf für Deutschland noch detaillierter Untersuchungen.⁵⁶ Die hier vertretenen Forschungsansätze, methodischen Verfahren und forschungspraktischen Vorgehensweisen präsentieren ein weites Spektrum von Themen und Thesen, die zu fruchtbarer interdisziplinärer Arbeit anregen.

⁵⁴ Die Beiträge von Willem Frijhoff und Adam Fox wurden bereits in einer kürzeren Version in einem Focal Point des Archivs für Reformationgeschichte 2004 publiziert. Im folgenden kommt der ungekürzte Text zum Abdruck.

⁵⁵ Eine Beispiel für die Bedeutung der Katechese im 18. Jahrhundert jetzt bei *Walter Hug*, Johann Jacob Rambach (1693–1735). Religionspädagogie zwischen den Zeiten, Stuttgart 2003. Vgl. zur Bedeutung des Katechismus im katholischen Raum *Peter van Dael*, Two illustrated Catechisms from Antwerp by Petrus Canisius, in: Education and Learning in the Netherlands, 1400–1600. Essays in Honour of Hilde de Ridder-Symoens, hrsg. von Koen Goudriaan/Jaap van Moolenbroek/Ad Tervoort 2004, Leiden/Boston, S. 277–296.

⁵⁶ Als gewinnbringend hat sich bisher alleine der Teilbereich der Volksaufklärungs-Forschung erwiesen, vgl. *Holger Böning*, Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850. Bd. 1: Die Genese der Volksaufklärung und ihre Entwicklung bis 1780, Stuttgart-Bad Cannstatt 1990; *Anne Conrad/Arno Herzig/Franklin Kopitzsch* (Hg.), Das Volk im Visier der Aufklärung. Studien zur Popularisierung der Aufklärung im späten 18. Jahrhundert, Münster 1998; *Holger Böning*, Volksaufklärung und Kalender. Zu den Anfängen der Diskussion über die Nutzung traditioneller Volkslesestoffe zur Aufklärung und zu ersten praktischen Versuchen bis 1780, in: Archiv für die Geschichte des Buchwesens 56 (2002), S. 79–108; *York-Gothart Mix* (Hg.), Der Kalender als Fibel des Alltagswissens, Wiesbaden 2004; *Manfred Hanisch*, Politik in und mit Kalendern (1500–1800). Eine Studie zur Endterschen Kalendersammlung in Nürnberg, in: Jahrbuch für fränkische Landesforschung 49 (1989), S. 59–76.

I. Reformiertes Schulwesen und reformierte Bildungsprogrammatik

Popular Religious Education in Calvin's Geneva

By Robert M. Kingdon, Madison

In this paper I want to talk about religious education as it was developed for the entire population of Reformed Geneva in the sixteenth century.¹ In short I want to talk about early Calvinist catechesis. I shall not speak about education as it was developed for literate elites in that city, either in the Collège de Rive for boys or in day schools for girls. I concentrate on catechesis partly because I believe it is of considerable importance but also because I believe I can provide some fresh information on it, drawing in part on the ongoing project of editing Geneva's Consistory Registers, which I have been supervising.

From the beginning of the Reformation in Geneva, the community felt a considerable need to introduce a new system of religious education. The leaders of the community felt they had to explain to the entire population what their decision to turn Protestant meant. That was why John Calvin was initially hired in 1536 at the suggestion of Guillaume Farel, the first leader of the Reformed Church in Geneva. Calvin was hired not as a clergyman but as a public teacher. And that is how he spent much of his time in the ensuing years. He had been hired because his first major book, the *Institutes of the Christian Religion*, had been in its earliest edition basically an expansion of and commentary on the catechism. And one of his first accomplishments in Geneva was to prepare a catechism for local use, first published in the original French in Geneva in 1537, within a year published in Latin translation in Basel for use in other communities that might want to imitate Geneva.² This first catechism was in form, it seems to me, a guide to catechists rather than a book intended for the immediate use of catechumens. It consisted basically of four parts: a section on the law, devoted primarily to explaining the ten commandments, supplemented by the New Testament law of love; a section on the faith, devoted primarily to explaining the Apostles' Creed; a section on prayer, devoted primarily to explaining the

¹ See Robert M. Kingdon, Catechesis in Calvin's Geneva, in: *Educating People of Faith: exploring the history of Jewish and Christian Communities*, ed. by John Van Engen, Grand Rapids, Michigan 2004, 294–313.

² There is a fine recent critical edition of this text in both languages by Anette Zillenbiller, published in the new: *Ioannis Calvini Opera Omnia, Scripta Ecclesiastica*, vol. 2, Geneva 2002:

Lord's Prayer; and a section on the two sacraments remaining for the Reformed and the church. In this it followed the basic organization of Luther's widely published and enormously popular *Kleine Katechismus*. Before this new catechism could be widely used in Geneva, however, Calvin, Farel, and several of their associates were thrown out of the city in a local political uprising, in 1538. Calvin went to Strasbourg where he became pastor of a church of French refugees, in a city under the general guidance of Martin Bucer.

When Calvin returned to Geneva in 1541, this time as the acknowledged leader of the Reformed Church, he made two demands of the city government as a part of the negotiations that led to his return. One was that they would introduce catechesis, to make sure local people understood the essentials of Christian doctrine. The other was that they would introduce discipline, to make sure that local people not only accepted true Christian belief but also behaved in a truly Christian manner.³ And he took immediate steps to implement both of these changes. He used his own skills as a lawyer to draft personally a set of ecclesiastical ordinances, a kind of constitution for the Reformed Church, that, among other things, provided for both catechesis and discipline. Those ordinances created steps for introducing catechesis and a new institution to maintain discipline, the famous Consistory. To introduce catechesis, each parish church within Geneva was expected to offer a service of catechism on Sunday at noon, after the most important preaching service of the week. All those in need of catechism were expected to attend the service in their own parish.⁴ And to provide substance for this instruction, Calvin drafted an entirely new catechism, containing changes from the one he had drafted in 1537.⁵ The most important change was that it adopted the question and answer method made famous by Luther in his *Kleine Katechismus*. It was thus clearly intended as much for catechumens as for catechists. It also reorganized the material it presented, reversing the initial order of topics. Now instead of moving from law to faith to prayer, it moved from faith to law to prayer. Again the section on faith concentrated on the Apostles' Creed; the section on law concentrated on the Ten Commandments, supplemented with the New Testament law of love; the section on prayer concentrated on the Lord's Prayer; and again it concluded with an analysis of the two sacraments remaining for Protestants and of the church.

³ See *Johann Calvin* himself in his "Discours d'adieu aux Ministres" of April, 1564, shortly before he died, in: *Calvini Opera quae supersunt omnia*, vol. 9, Brunswick 1973, col. 364, cited in *Olivier Fatio*, *Confessions et catechismes de la foi réformée*, in *Publications de la Faculté de Théologie de l'Université de Genève*, no. 11, Geneva 1986, 26–27.

⁴ See in the text of these ordinances in *Jean-François Bergier*, *Registres de la Compagnie des Pasteurs de Genève au temps de Calvin*, vol. 1, Geneva 1964, 11.

⁵ I have used the edition of *Fatio*, *Confessions* 11 (Anm. 3), 25–105.

Calvin drafted this new catechism in considerable haste, apparently finishing it in 1542. It seems to have been adopted for immediate use, although the earliest printed versions of it that have come down to us date from 1545.

This new catechism was significantly better than the earlier one as a guide to catechumens. It no doubt reflected Calvin's own experience as a pastor in Strasbourg, very likely also incorporating advice from Bucer. It does not even consider a number of abstruse topics contained in the earlier catechism. There is no longer a section in it, for example, explicitly on predestination.⁶ Its question and answer method lends itself to instruction. It is still, however, far from perfect. One of its peculiarities is that it is divided into fifty-five weeks, rather than the fifty-two weeks that make up the normal year. Another lies in the nature of the answers apparently expected of the child. In many cases the minister is expected to offer an explanation of a point of doctrine and the child is expected merely to express agreement: to say "voire" ("yes"); or to say "Il est ainsi" ("that's so"); or to say "je l'entends ainsi" ("I understand it thus"). In other cases, however, the child is expected to provide a rather long and technical answer including indicated Bible references. It is difficult for me to see how effective it would have been in actual use. I can understand why most Calvinists in later generations have preferred the Heidelberg Catechism.

Calvin himself admitted that this catechism had been composed in great haste and should be revised. But he never got around to it. He practically never was assigned to the services at noon on Sundays that featured catechism, and thus was only rarely personally involved in teaching the catechism.⁷ His own energies were deflected to education on a higher level, to the lectures and sermons on Scripture designed for candidates for the pastorate for which he became famous and which led to many of his most important publications.

So we are left with the questions of what actually happened in catechism classes? Who attended them? And what were they expected to do? Were they actually expected to go through the catechism as it was printed, and supply the answers there presented? These are questions that are difficult to answer. It is often hard to find out much about what the general population did and thought. Their experience leaves much less written evidence than that of the educated population.

⁶ See the section on "De l'Election et Predestination," 31–33, of the 1537 catechism (Anm. 3).

⁷ Thomas A. Lambert, "Preaching, Praying and Policing the Reform in sixteenth-century Geneva," unpublished Ph.D. dissertation in history, University of Wisconsin-Madison, 1998, available in photocopy from the UMI Dissertation Services, no. 9819828, 289.

Fortunately there is some recent research that suggests answers to some of these questions. Much of it has been uncovered in the Geneva State Archives by Thomas A. Lambert, my former student and current associate in the Consistory Registers publication project. Some of it is incorporated in his still unpublished Ph.D. dissertation.⁸ Of that evidence, I want to draw your particular attention to a memorandum prepared by a Genevan pastor named Charles Perrot. He had registered as a student in the Geneva Academy in 1564, the year Calvin died, and had been assigned that same year as a pastor to the small rural parishes, dependent on Geneva, of Moens and Genthod. After a period of service there, he was transferred, in 1568, to the urban church of the city of Geneva, where he had a long and honorable career. When he left his rural parishes, he prepared an extensive memorandum explaining for the use of his successor what he had done as pastor of those parishes. Much of that memorandum was devoted to catechesis, to explaining how he had taught his parishioners the key elements of the Christian religion. We do not know the precise date of this memorandum, but it was probably written about 1567, just before Perrot's transfer to the city.⁹

Perrot first of all indicates who attended the catechism services. They were mostly young people, boys and girls of the community, including also servants, both male and female. Occasionally nursing mothers seem also to have attended. Some of the matter of the catechism service was also offered to adults, notably in a session of preparation for the communion offered to the entire community at Easter. I think we can safely assume, furthermore, that most of this population was illiterate. In most of Europe at that period residents of a farming community would not know how to read and write. There would be no provision for their education. The only person in town who would be literate would be their clergyman. His ability to read, to make sense of what must have seemed like mysterious marks on pieces of paper, indeed, was one of the sources of his prestige and his power within the community. So Perrot faced the problem of teaching illiterates the basics of the Christian faith. He could not expect them to obtain printed catechisms and use them. He had to provide them with material that he could dictate and that they could commit to memory.

He quickly found that the catechism of Geneva was simply too difficult for his parishioners. In particular they could not follow the subtle argu-

⁸ See *ibid.*

⁹ This memorandum is to be found in the Archives d'Etat de Genève, EC Genthod 1 (1564–1630, 1696–1700). There is a transcription of part of it in *Lambert, Preaching* (Anm. 7), appendix 4, 539–548. That transcription does not include the sample catechism that Perrot said he used. I am indebted to Lambert for sharing with me a more complete transcription including this additional part. For more on Perrot, see *Suzanne Stelling-Michaud* (ed.), *Le livre du recteur de l'Académie de Genève*, vol. 5, Geneva 1976, 132–133.

ments in the section on the sacraments. In general, he said, "there are questions and doctrines in the Catechism that one cannot easily declare to the people for fear of confusing them."¹⁰ So Perrot fell back on simply teaching his catechumens to memorize three basic documents: the Ten Commandments, the Apostles' Creed, and the Lord's Prayer. For each phrase within these documents, he prepared a brief explanation of one or two lines which he felt they could memorize. To explain the first commandment, for example, "You shall have no other gods before me," the catechumen was supposed to add, "One must serve a single God, who has made and redeemed us."¹¹ To explain the first phrase in the Creed, "I believe in God," the catechumen was supposed to add, "I place the trust of all my goods (*bien*) and salvation in God alone, who is our father through Jesus Christ his son."¹² For the service preceding communion, Perrot also added questions on the sacraments. But they were even simpler. For example people would be asked, "What is baptism?" The expected answer, "washing."¹³ And again, "What is the communion supper?" The expected answer, "a meal."¹⁴ Then followed two simple questions on the significance of each. The expected explanation of baptism was: "Our souls are washed in the blood of Jesus Christ by the virtue of the Holy Spirit."¹⁵ The expected explanation of communion was: "Our souls are nourished by the body and blood of Our Lord Jesus by the virtue of the Holy Spirit, in the hope of eternal life."¹⁶ And that was it. No attempt was made to explain the intricacies of Calvin's interpretation of the exact mode of Christ's presence in the communion service, and of how it differed from Catholic, Lutheran, and Zwinglian interpretations.

I cannot produce any evidence from the city of Geneva about catechesis which is as direct as the Perrot memorandum. Clearly there would have been a good many people in Geneva who could read and write. Indeed Perrot speaks with some envy of the superior religious knowledge of city people from Geneva. He welcomed the occasional visitor from the city to services in his churches in particular because they were more likely to be able to sing the psalms. Nevertheless I suspect we can infer that there were similar dynamics at play in the city, that its ministers also had to simplify the message of the catechism to get it across. Our main source of information about

¹⁰ "Car il y a des questions et doctrines au Catechisme que l'on ne peult aisement declarer au peuple au peur de les confondre." In *Lambert*, *Preaching* (Anm. 7), 544.

¹¹ "Qu'il faut servir un seul Dieu qui nous a faitz et nous a rachetés."

¹² "Je metz la fiance de tout mon bien et salut en Dieu seul, qui est nostre pere par Jesus Christ son filz."

¹³ "lavement"

¹⁴ "repas"

¹⁵ "Que nos ames sont lavees au sang de Jesus Christ par la vertu du S. Esprit."

¹⁶ "Que nos ames sont nourries de la chair et du sang de Nostre Seigneur Jesus par la vertu du St. Esprit, en l'esperance de la vie eternelle."

what happened in catechism classes within the city can be found in the Registers of the Geneva Consistory. Especially in its first volume, considerable concern is displayed about knowledge of religion in the general population, particularly about remnants of Catholic beliefs and practices.¹⁷ A question frequently put to people summoned before the Consistory, no matter what the reason for the summons, was, "What are your prayers?" Common answers were the Our Father, the *Ave Maria*, and the Creed. The *Ave Maria* was not acceptable, and people were patiently instructed that it did no good to pray to the Virgin Mary or the saints. Prayer must be directed only to God Himself. This sometimes provoked perplexity, as when a woman might declare, "Would not the Good Lord listen to his own mother?"¹⁸ Those who said they knew the Lord's Prayer and the Creed were asked to recite them. They often recited them in Latin, and when they were then asked to explain the meaning of these prayers, they would fall into puzzled silence. The Consistory, therefore, consistently ordered people to learn their prayers in their maternal language, in a variety of French, perhaps the Franco-Provençal dialect most Genevans then spoke, perhaps the high French of the Ile-de-France most of the pastors spoke. When people were asked from whom they had learned their prayers, they almost always said that it was within the family, from their parents, very often from a mother. They practically never say they had learned them in church, from a priest. One has the impression of an effective network of pre-Reformation popular education in religion centered in the home, the responsibility primarily of women. Since most women in the period were illiterate, this means that they had committed to memory prayers probably taught to them by their own mothers, and passed down in this manner over the generations.

In resolving these problems, the Consistory often ordered people judged to be religiously illiterate to attend catechism sessions, even if they were adults. Some of them balked in embarrassment, since catechism was clearly intended for children, probably for the same audience of dependent children and household servants described by Perrot. But many of these adults meekly agreed. Occasionally an adult might ask if a child could help him learn his prayers.¹⁹ It might be a child within his own family. It might be another child.

The Reformation regime clearly expected religious instruction to continue within the household, and it expected fathers to take particular responsibility for this instruction. We have a fascinating description by a German-speaking man from Basel about what it was like to come to Geneva in

¹⁷ Thomas A. Lambert and Isabella M. Watt, under the direction of Robert M. Kingdon and with the assistance of Jeffrey R. Watt (eds.), *Registres du Consistoire de Genève au temps de Calvin*, vol. 1, Geneva 1996.

¹⁸ See the case of the *Donne Janne Pertennaz* in *ibid.*, 26–27.

¹⁹ *Ibid.*, 14–15, the case of Jaques Emyn.

these years as a young apprentice. He describes the routine of daily prayers imposed on the entire second household in which he was living by the father, and the role of the mother in leading and the children in participating in this routine, including the apprentice himself.²⁰ What seems to have been new in Geneva was the requirement that household instruction be supplemented by clerical catechism. The leaders of Calvin's Geneva may not have trusted parents who had been raised as Catholics to provide the appropriate kind of instruction. In any event all children as well as religiously illiterate adults were apparently expected to attend catechism classes conducted by ministers.

The end result of all this instruction seems to have been the same in Geneva as in its villages. People called before the Consistory to demonstrate their religious knowledge were typically expected to recite the Lord's Prayer and the Apostles' Creed. They were sometimes expected to know the Ten Commandments. They had to repeat the Prayer and the Creed in the vernacular and from memory. It was not acceptable to read one or the other from a piece of paper.²¹ If they had trouble, they were asked to keep trying, and to return to the Consistory for another check. These investigations normally occurred shortly before one of the four yearly communion services scheduled in Reformation Geneva. People who could not meet the test were asked to abstain from communion for the time being. Occasionally someone who seemed to be trying sincerely but still had trouble would be let through and allowed communion.²² Nothing more was required of the general population. People who could repeat the Lord's Prayer and the Apostles' Creed were admitted to communion and became full-fledged members of the religious community. Additional instruction was available in Geneva for both the literate and illiterate, particularly in the many sermons, but additional knowledge was not required of anyone.

In some respects, there is really little that is new in the religious instruction required of the general population in Geneva following the Reformation. For centuries, from at least the eighth century, church authorities throughout Christendom had been requiring heads of households to see to it that everyone under their control learn to memorize the Lord's Prayer and the Apostles' Creed. The catechisms used in sixteenth-century Geneva, indeed, seem quite ecumenical in some ways. There is little in Calvin's catechism of 1542/5, for example, to which a Catholic could object. It does, to be sure, speak in its preface of the "horrible ruine" now faced by the Church, and it does urge people not to pray to the saints, or to pray in a

²⁰ See *Lambert*; Preaching (Anm. 7), 456–458.

²¹ See the case of Myaz Richardet in *Lambert / I. Watt / Kingdon / J. Watt*, *Registres* (Anm. 17), I, 128.

²² Again Myaz Richardet, *ibid.*, 149.

“langue inconnu.” It also insists that the communion service does not contain a fresh sacrifice, and that the body of Christ is not really present in the elements served in the sacrament. But these are points that take little space. Most of the catechism simply teaches children to memorize documents that Christians had memorized for centuries. The most important objection a Catholic would have had to it would be that it was incomplete, that it said nothing about an additional five sacraments, that it said little about the Church and its authority. Catholics in that period might also have been upset by the refusal to accept prayers in Latin, by the insistence that they must always be in the vernacular. One’s judgment of the significance of that requirement really depends upon one’s estimate of how widespread was passive knowledge of Latin. But it is worth noting that there is in these catechisms none of the vicious polemic one finds in other Protestant writings of the period, for example, in the Geneva *Confession* of 1537, to which the general population never did subscribe, I suspect because of its extremism, or in the many polemical writings and sermons of Reformers like Calvin and Viret. In catechism, as actually in several other areas, what the Reformers did was not to innovate, not to add anything really new. They simply found more effective ways of doing what Christian leaders had always wanted to have done, of what many of them had tried to do for centuries.

„In die Fremde schicken“: Stipendien für Studierende des Zürcher Großmünsterstifts an auswärtigen Hochschulen

Von *Anja-Silvia Göing*, Hamburg

Vorüberlegung¹

In seinen Briefen an den ältesten Sohn Heinrich von 1553–1556² legte Heinrich Bullinger senior seine überlegten Bemühungen um eine Verbindung des Zürcher Studiums mit den Schulen und Universitäten in Straßburg, Wittenberg und Marburg offen, bezog diese Überlegungen jedoch nur

¹ Ein Teil der hier genutzten Dokumente aus dem Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZ) und der Zentralbibliothek Zürich (ZB) wurde von Frau Emanuela Chiapparini zur Vorbereitung des Projekts „Die Bildungsziele der Züricher ‚Schola Tigurina‘ 1532–1575“ (Schweizer Nationalfonds ab 01. 01. 2004) transkribiert. Es handelt sich um die *Acta Scholastica* 1560–1563, die Stipendiatenliste Bullingers, die Stipendienordnung von 1560 sowie diverse weitere stipendienrelevante Dokumente. Ich möchte Frau Chiapparini an dieser Stelle meinen großen Dank für diese Mithilfe aussprechen. Eine kommentierte Regestenpublikation der wichtigsten Akten ist beabsichtigt. Die Fertigstellung des Aufsatzes konnte dank eines Gastaufenthaltes an der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel gelingen. Der Aufsatz sowie das Projekt zur *Schola Tigurina* sind den bis heute unübertroffenen Untersuchungen Anton Schindlings zur Straßburger Akademie verpflichtet: *Anton Schindling*, *Humanistische Hochschule und Freie Reichsstadt. Gymnasium und Akademie in Straßburg 1538–1621* (Veröffentlichung des Instituts für Europäische Geschichte Mainz, 77), Wiesbaden 1977.

² *Heinrich Bullinger*, Ermahnungen für seinen Sohn Heinrich, 1553, ZB Zürich L 87; *Carl Pestalozzi*, *Heinrich Bullinger. Leben und ausgewählte Schriften*. Nach handschriftlichen und gleichzeitigen Quellen von Carl Pestalozzi, Elberfeld 1858, 588–594; *Heinrich Bullinger*, *Praecepta et institutiones Pro Peregrinaturis. Ad Filium Henricum Bullingerum*. 1553, in: *Opuscula aurea Virorum de Ecclesia Christiana et Republica literaria meritissimorum, Henrici Bullingeri, Desid. Erasmi, Lud. Vivis, Jac. Breitingeri, Fr. Junii*, hrsg. von Joh. Henrico Heideggero, Zürich 1670, 209–223; *Heinrich Bullinger*, *Briefe an seinen Sohn Heinrich*, in: *Carl Pestalozzi*, *Heinrich Bullinger. Leben und ausgewählte Schriften*. Nach handschriftlichen und gleichzeitigen Quellen von Carl Pestalozzi, Elberfeld 1858, 594–617, vgl. auch 347, 459, 480; weitere Buchausgabe [*Heinrich Bullinger*], *Antistes Bullingers treue Vatersorge für seinen Sohn Heinrich, oder dessen Vater-Worte und Briefe in den 1554–1556*, in: *Salomon Hess*, *Sammlungen zur Beleuchtung der Kirchen- und Reformationsgeschichte der Schweiz*, erstes Heft, Zürich 1811, 55–99; weitere Korrespondenz Heinrich Bullingers mit Züricher Studenten in Straßburg und anderswo konnte noch nicht einzeln nachgewiesen werden. Im Folgenden beziehe ich mich auf die Ausgabe Pestalozzis.

auf den Fall seines Sohnes. In einem Brief vom 2. November 1556 schrieb er ihm:³

„[...] Du thatest wohl daran, daß Du in Wittenberg den Gradus nicht angenommen; dies verdanke ich theils Philipp [Melanchthon, A.-S.G.], Deinem Lehrer, theils aber vorzüglich Gott, und lobe es an Dir, daß Du lieber mir folgen und meine Gedanken darüber erwarten, als nach Deinem Gutdünken handeln wolltest. [...] Den Hauptgrund, warum ich Schwierigkeiten machte, habe ich ihm [Philipp Melanchthon, A.-S. G.] aus begreiflichen Gründen nicht einmal herausgesagt. Ich weiß nämlich, daß man in Wittenberg die Religionssache mit der Magisterwürde verbindet und von jedem, der Magister werden will, fordert, daß er in Glaubenssachen von den Lehrsätzen der Wittenbergischen Kirche und Schule nicht abgehe und die augsburgische Confession annehme und unterschreibe. Nun weißt Du, daß Luther sowohl in seinem, als seiner Schule Namen uns der Ketzerei beschuldigt hat. Der erlauchte Rath unserer Stadt konnte und wollte diese augsburgische Confession nicht unterschreiben, hauptsächlich darum, weil in dem zehnten Artikel durch die Apologie die substantielle und körperliche Gegenwart des Leibes Christi unter dem Brode ausdrücklich behauptet wird und wir darin nicht undeutlich verworfen werden, und weil aufs nachdrücklichste gleich zu Anfang steht: „Der zehnte Artikel ist gut geheißten worden.“ Nun denn, von wem doch? Von dem Kaiser und seinen Papisten! Was billigen aber diese, und was heißen sie gut? Was wir auf alle Weise bestreiten! Da könntest Du also leicht Dich unheilvoll verstricken und durch Annahme jenes Gradus Dir die gänzliche Abneigung der Unsrigen zuziehen; unbedachtsamer Weise gegen Deine Religion Dich versündigen und eines unverantwortlichen Leichtsinns angeklagt werden.

[... (614)] Wenn Du von Wittenberg abreisest, so verführe Dich vorher zu Philipp, Eber, Major, Milich und den andern Gelehrten, und laß Dir von jedem besonders ein Zeugniß über Deine Fortschritte, Deine Studien und dortige Aufführung ausstellen. Dies soll mir eben so viel gelten, als ein schriftliches Zeugniß von der Universität, daß Du die Magisterwürde erhalten habest, und wird Dir mehr Nutzen und größern Ruhm verschaffen, als die Würde selbst. Solltest Du aber durchaus entschlossen sein, die Magisterwürde anzunehmen, so würde ich eher einwilligen, daß Du dies in Marburg bewerkstelligst. Aber daß Du hierüber in Wittenberg ja kein Wort fallen lassest! sag bloß, der Zweck Deiner Reise sei, auch dort die Gelehrten, vorzüglich den Hyperius eine Zeit lang zu hören. Warum ich aber lieber will, daß Du in Marburg den Gradus annähmest, dazu habe ich folgenden Grund; ich weiß von M. Sebastian Fabritius, daß man daselbst der Religion nicht erwähnt oder unbillige Forderungen macht, aus denen uns nachher Schaden erwachsen würde; weiß ferner, daß man dort keinen mehrjährigen Studienkurs fordert, und daß, wer nur etliche Wochen, bevor die Beförderungen Statt finden, sich auf der Hochschule befindet und mit Gelehrten in Verbindung tritt, wenn er sich zur Prüfung stellt, mit einer Auslage von ungefähr 10 bis 12 Thalern den Grad erlangen kann, vorausgesetzt, daß er die erforderlichen Kenntnisse hat und der Beförderung würdig ist. [...]

Aus dem Brief geht hervor, dass in Wittenberg der direkte Kontakt zu Philipp Melanchthon gesucht wurde. Aufgrund der Verbindung mit Glau-

³ Pestalozzi, Bullinger (Anm. 2), 613–614.

bensprüfungen, deren Inhalt Bullinger als Oberhaupt der Zürcher Kirche ablehnen muss, riet er dem Sohn jedoch, keinen Universitätsabschluss (Magister Artium) in Wittenberg zu erwerben, sondern sich vielmehr Zeugnisse einzelner geschätzter Lehrer zu besorgen, u. a. Melanchthons. In dem liberaleren Marburg dagegen wäre seiner Meinung nach ein Magister Artium sehr gut abzulegen; er riet daher dem Sohn 1556, von Wittenberg nach Marburg zu wechseln. Heinrich Bullinger jr. wird ohne Magistergrad als Professor für das Neue Testament in den Professorenlisten der *Acta publica* oder *Acta Scholastica*, die nur sporadisch geführt wurden, der Jahre 1571,⁴ 1572⁵ und 1575⁶ erwähnt. 1578⁷ wird er in denselben Listen als Pfarrer zu St. Peter geführt. Vor ihm wird der Posten des Professors für das Neue Testament am Lectorium von Magister Huldreichus Zwingli (1569)⁸ bekleidet, seit 1578 wird die Stelle dann von Felix Trüb zunächst neben dessen Amt als Professor der Hebräischen Sprache, dann ab 1579 allein ausgeübt.⁹

Der Lebens- und Berufsweg Heinrich Bullingers jr. kann aufgrund seiner besonderen Stellung und Protektion durch den Vater zwar als individuelles Exempel, nicht aber als üblich für den Lebensgang der Studierenden am Lectorium der Schola Tigurina gewertet werden. Aus den Stipendienlisten, die Heinrich Bullinger senior für die Jahre 1527–1574 angefertigt hat, geht hervor, dass ein Großteil der Stipendiaten des Großmünsterstifts (und von diesen allein handeln die Listen) nach Beendigung der Ausbildung am Lectorium in den Kirchendienst übergang, d. h. überwiegend als Prediger tätig waren.¹⁰ Es handelt sich hierbei um den nach der Stipendienordnung

⁴ StAZ E II 458, 121v.

⁵ Ebd., 132v.

⁶ Ebd., 168r.

⁷ Ebd., 194v. In 195r wird Felix Trüb für dieses Jahr 1578 als Professor der Hebräischen Sprache und (zwischen die Zeilen darüber gesetzt) des Neuen Testaments bezeichnet.

⁸ StAZ E II 458, 113r.

⁹ Siehe Anmerkung 7. In StAZ E II 458, 307r, von 1579 wird Felix Trüb alleinig als Professor des Neuen Testaments bezeichnet, während die Hebräische Sprache von Heinrich Wolf vertreten wird.

¹⁰ ZB MS Car C 44, 915–941. Heinrich Bullinger zählt in diesem Dokument von 1527–1574 225 Stipendiaten des Studentenamts am Großmünsterstift mit deren späterer Bestimmung in Kirchen- oder Schuldienst auf. Die spätere Tätigkeit als Prediger überwiegt bei weitem. Nur in Einzelfällen und dann auch unvollständig benennt er ein auswärtiges Studium der Stipendiaten. Vgl. *Ulrich Ernst*, Geschichte des zürcherischen Schulwesens bis gegen das Ende des sechzehnten Jahrhunderts, Diss. Zürich, Winterthur 1879, 141. Ernst schreibt von 230 Studenten auf der Liste, hat daher eventuell Einsicht in ein anderes Exemplar dieser Liste. Weitere Hinweise auf Ausbildung und Lebensgang geben die von Hans Georg Wackernagel zusammengetragenen Informationen zu den Matrikeln der Universität Basel: *Hans Georg Wackernagel* (Hg.), Die Matrikel der Universität Basel, II. Bd.: 1532/33–1600/01, Basel 1956. Für den Zeitraum von November 1559 (S. 120) bis März 1576 (S. 240) verzeichnet er in

von ca. 1560 vorgeschriebenen professionellen Werdegang, der bereits seit 1529, also vor der Verschriftlichung in den Stipendienakten, beschlossen und vorgeschrieben war.¹¹ Die besten Schüler der beiden Lateinschulen am Großmünster und am Frauenmünster sollten zum weiteren Studieren am Lectorium und evtl. in der Fremde ein Stipendium variabler Größe erhalten, wenn sie sich nach einem Jahr Probezeit verpflichteten, im Anschluss an das Studium als Lehrer oder Prediger tätig zu werden: „Zum sechßten, weliche am Stipendio erzogen werdent vnd zu iren tagen kommend, söllend sich Jnn die Schul vnd an die Cantzlen, vnd wo hin man Jren bedarff vnd sy geschickt sind, one alle widerred bruchen lassen. Sy söllend ouch vnerloutt kein ander noch meerer Stipendium annehmen, sonder vff die Kilchen alhie warten, vnd der selbigen dienen.“¹² In der Stipendienordnung, nicht aber in den verschiedenen Schulordnungen, handelt darüber hinaus ein ganzer Absatz über das Studieren der Stipendiaten an auswärtigen Bildungseinrichtungen.¹³ „Zum nündten, weliche wol gstudiert, sich wol gehalten vnd dahin kommen sind, das man inen getruwen darff das sy nit licht lich mee abgefüert werdint, die selbigen sol man an die frömbde gen wandlen schicken, an gwüsse erbare ordt da sy nitt verderbt noch verfürert werdint, daselbst söllend sy bliben bis man sy anderschwo hin bescheidet, vnd sy gar nit gwalt haben zu ziehen war [wohin] sy wellend.“ Unklar bleiben nach wie vor die Prozentzahlen von Stipendiaten und Nicht-Stipendiaten in den Klassen und für die eingeschlagenen Berufswege. Eine vergleichende Untersuchung der Lebens- und Berufswege dieser Studierenden steht noch aus.¹⁴

Stichworten den Lebensgang von 70 an der Universität Basel immatrikulierten Züricher Studenten. Auch hieraus geht die überwiegende Verwendung der Studierenden als Prediger im Umland von Zürich hervor.

¹¹ In den Stipendienakten StAZ E I 13, Stipendia, Nr. 33, gibt es den Hinweis auf die ursprüngliche Stipendienordnung von 1529, selbige wird jedoch nicht eigens in die Akten kopiert. Dagegen gibt es eine Stipendienordnung, die am unteren Rand marginal mit Bleistift nachträglich die Jahreszahl 1560 trägt, vgl. StAZ E I 13, Stipendia, Nr. 21. 1595 gibt es den Hinweis, dass die nun geänderte Stipendienordnung seit 1529 besteht und 1548 und 1573 bestätigt wurde. Nimmt man diesen Hinweis ernst, so wird man die Stipendienordnung von (evtl.) 1560 als Version der Stipendienordnung von 1529 lesen können, die der ursprünglichen Ordnung sehr nahe kam. *Karin Maag*, Financing education: the Zurich approach, 1550–1620, in: *Reformations Old and New: Essays on the Socio-Economic Impact of Religious Change*, c. 1470–1630, hrsg. von Beat A. Kümin, Aldershot 1996, 203–216, hier S. 209, verweist auf die Darstellung der Prozedur zum Beschluss der Stipendienordnung von 1529 bei *Jacques Figi*, Die innere Reorganisation des Großmünsterstiftes in Zürich von 1519 bis 1531, Affoltern am Albis 1951, 88–89.

¹² StAZ E I 13, Stipendia, Nr. 21, § 6.

¹³ Ebd., § 9.

¹⁴ Vgl. *Maag*, Financing education (Anm. 11), 216.

Die *fortuna* der Fragestellung in der Sekundärliteratur

Aus den Vorüberlegungen ergibt sich als Frage, was genau über den angesprochenen Wechselbezug der Schola Tigurina mit auswärtigen Hochschulen durch die Auswärtsstipendien strukturell, inhaltlich und auf den Einzelfall bezogen ausgesagt werden kann. Hierzu gibt es Vorstudien in der Sekundärliteratur, die kurz genannt werden sollen. Während die Zeit nach dem Tode Bullingers in der Sekundärliteratur nur sehr kursorisch behandelt wird, gibt es für die Jahrzehnte bis 1575 einige Studien zur Schul- und Stipendienpolitik in Zürich. Immer noch grundlegend und bis heute zitiert ist die Dissertation Ulrich Ernsts von 1879.¹⁵ Er beschreibt ausführlich die drei Stipendienmöglichkeiten – das Alumnat seit 1538, das Studentenamt am Großmünsterstift seit 1527 und das Almosenamnt. Alle drei Unterstützungsarten waren bestimmt für ausgewählte Schüler der beiden Lateinschulen am Großmünster und am Frauenmünster. Das Alumnat und das Studentenamt förderten darüber hinaus Studenten, die das Lectorium am Großmünsterstift besuchten,¹⁶ während das Almosenamnt seit 1539 Schüler der Deutschen Schulen einschloss.¹⁷ Die Regeln für die Aufnahme am Studentenamt sahen eine Verpflichtung seitens der nach Leistungen ausgewählten Studenten für den Kirchen- oder Schuldienst vor.¹⁸ Ernst führt bei der Diskussion der Auswärtsstipendien bereits die Eigenständigkeit der Medizinstipendien zu den Theologiestipendien bis zu ihrem Verbot 1597 und der vollständigen Konzentration auf Auswärtsstipendien zur Unterstützung des Theologiestudiums auf¹⁹. Karin Maag fasst den Sinn der Auswärtsstipendien auf der Basis von Ernst (1879) sowie diversen Stipendiatenlisten, die weiter unten noch detailliert besprochen werden sollen, nach Effizienzkriterien sehr treffend zusammen: „The travel bursaries [...] allowed the authorities to retain full control of the educational system without forcing them to compete with the better equipped universities.“²⁰ Während Hans Nabholz (1938) sich allgemein auf eine pointierte Zusammenfassung der Aussagen Ernsts mit Angaben der Quellenfundorte beschränkt,²¹ so

¹⁵ Ernst, Geschichte (Anm. 10), 124–149.

¹⁶ Ebd., 134, 140–142.

¹⁷ Ebd., 145.

¹⁸ Ebd., 142.

¹⁹ Ebd., 142; vgl. Anja-Silvia Göing, „Physica“ im Lehrplan der Schola Tigurina 154–1597, in: Anfänge und Grundlegungen moderner Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert, hrsg. von Hans-Ulrich Musolf / Anja-Silvia Göing, Köln 2003, 73–91.

²⁰ Maag, Financing education (Anm. 11), 216.

²¹ Hans Nabholz, Zürichs Höhere Schulen von der Reformation bis zur Gründung der Universität, 1525–1833, in: Die Universität Zürich 1833–1933 und ihre Vorläufer. Festschrift zur Jahrhundertfeier (Die Zürcherischen Schulen seit der Regeneration der 1830er Jahre, 3), hrsg. von Ernst Gagliardi / Hans Nabholz / Jean Strohl, Zürich 1938, 3–164, hier: 1–50.

sind es neben meiner eigenen Schrift zur Differenzierung der „Physica“ im Lehrplan des Lectoriums, die sich u. a. ebenfalls mit den Medizinstipendien beschäftigt,²² besonders die Einzelstudien von Kurt Rüetschi (1975),²³ Heinzpeter Stucki (1975),²⁴ Hans Ulrich Bächtold (1982)²⁵ und Karin Maag (1995; 1996),²⁶ die Neuigkeiten über die Stipendien- und Schulpolitik am Lectorium der Schola Tigurina berichten. Kurt Rüetschi beschreibt Heinrich Bullingers Wirken als Schulchronist. Ihm sind wertvolle Quellenfunde zu den Schul- und Stipendienordnungen sowie den Stipendiatenlisten Bullingers²⁷ zu verdanken, die weiterer Auswertung harren. Wie vor ihm bereits Ernst erwähnte, aber nur cursorisch auswertete, notierte Bullinger nämlich jeweils die Arbeitsstätte der ehemaligen Stipendiaten, die zumeist als Prediger tätig waren, so dass mittels dieser Listen der Berufsweg der Lectoriumsstipendiaten verfolgt werden kann.²⁸ Während Heinzpeter Stucki die Alumnatspolitik des Rates und Bullingers Bedenken und Einwürfe anhand der Dokumente für die Jahre 1538–1542 überprüft, so berichtet Hans Ulrich Bächtold in einem eigenen Kapitel „zur Gestaltung und Verwaltung des Zürcher Staatswesens in den Jahren 1531 bis 1575“ über die Schulpolitik in der Bullingerzeit.²⁹ Ihm verdanken wir eine Differenzierung der Entscheidungen und zugehörigen Entscheidungsträger über Schulangelegenheiten. Es wird klar, dass Heinrich Bullinger in der Schulpolitik stets eine begründete Meinung vertrat, dass aber letztlich im Rat oft Entscheidungen gefällt wurden, die seine Meinung nicht wiedergaben. Ein Beispiel ist die ständig diskutierte Frage der Aufnahme und Unterstützung von fremden Studenten in Zürich.³⁰ Bächtold betont dann die Bedeutung der von Bullinger entworfenen und vom Kleinen Rat genehmigten Schulordnung von 1548 für das Lectorium.³¹ Sie sollte vor allem das Verhalten der Studierenden nach außen hin regeln und wurde 1559 mit der Ordnung für

²² Göing, „Physica“ (Anm. 19).

²³ Kurt Rüetschi, Bullinger als Schulchronist, in: Heinrich Bullinger 1504–1575. Gesammelte Aufsätze zum 400. Todestag, hrsg. von Ulrich Gäbler/Erland Herkenrath, Bd. 1, Zürich 1975, 305–322.

²⁴ Heinzpeter Stucki, Bullinger, der Zürcher Rat und die Auseinandersetzung um das Alumnat 1538–1542, in: Gäbler/Herkenrath, Bullinger (Anm. 23), 291–303.

²⁵ Hans Ulrich Bächtold, Heinrich Bullinger vor dem Rat. Zur Gestaltung und Verwaltung des Zürcher Staatswesens in den Jahren 1531 bis 1575 (Zürcher Beiträge zur Reformationgeschichte, 12), Bern/Frankfurt a.M. 1982.

²⁶ Karin Maag, Seminary or university? The Genevan Academy and reformed higher education, 1560–1620 (St Andrews studies in Reformation History), Aldershot 1995; dies., Financing education (Anm. 11).

²⁷ Rüetschi, Bullinger (Anm. 23), Anmerkungen auf S. 307; 314–315.

²⁸ Vgl. Anm. 10.

²⁹ Bächtold, Bullinger (Anm. 25), 189–231.

³⁰ Ebd., 217, Anm. 11.

³¹ Ebd., 226–228.

die Lateinschulen von 1532 zu einem Ganzen zusammengefasst.³² In dem fünften Kapitel ihres Buches „Seminary or University? The Genevan Academy and Reformed Higher Education, 1560–1620“ untersucht Karin Maag den Austausch zwischen der Genfer Akademie und dem Zürcher Lectorium in der erwähnten Zeitspanne. Sie zählt in der Genfer Akademie zwischen 1559 und 1620 55 Studenten aus Zürich.³³ Ihre Angaben stammen aus der Immatrikulationsliste des Lectoriums und den *Catalogi Scholae Tigurini*, die allerdings nach ihren eigenen Angaben unvollständig sind und die angegebene Zeitspanne auch nicht vollständig umfassen.³⁴ Nach ihren Aussagen werden zwischen 1559 und 1620 eine Gesamtsumme von 112 Studenten des Zürcher Lectoriums in auswärtige Bildungseinrichtungen gesandt, am meisten nach Basel. Es fällt auf, dass Karin Maag weder an dieser Stelle noch in ihrem späteren Aufsatz zum Stipendienwesen der *Schola Tigurina* (1996) die *Acta Scholastica* zu Zwecken des Zählens heranzieht, obgleich gerade in diesem Dokument jeder Einzelfall seit 1560 verhandelt und dementsprechend protokolliert wird. Es finden sich bei ihr jedoch einige sprechende, illustrativ gebrauchte Beispiele von Einzelfällen aus den *Acta Scholastica*. Dieser Aufsatz soll genau an jener Stelle ansetzen und insbesondere die *Acta Scholastica* zu Rate ziehen, um eine Differenzierung der „Gesandten“ sowie der Sendungsorte im Ausland in der Bullingerzeit – d. h. nach Maßgabe der Akten von 1560–1575 – zu erreichen. Hieraus können übliche und abweichende Schemata der Ausbildungsgänge an auswärtige Hochschulen und ihre eventuellen Begründungen abgeleitet und beschrieben werden. Wie das Eingangszitat belegt, wird zu den Zeiten Bullingers aus Gründen der persönlichen Hochschätzung eine starke Anlehnung und Anbindung an philippistische Universitäten, wie insbesondere die Universität Marburg, erwartet.

Darstellung der *Acta Scholastica*

Bevor nun die Fragestellung aus den Akten heraus beantwortet werden soll, bietet sich eine kurze Darstellung der *Acta Scholastica* nach Form und relevantem Inhalt an. Die „Schulherren ampts acta publica“ oder „*Acta Scholastica*“ sind zusammengebundene fortlaufend nummerierte Protokolle über Schulangelegenheiten. Da die Protokolle chronologisch geordnet sind und das nächste oft auf der gleichen Seite beginnt, auf der das vorherige endete, kann angenommen werden, dass die *Acta* als fortlaufendes Manuskript angelegt worden sind. Da auf der anderen Seite mehrmals mehrseitige Passagen vertauscht bzw. in die bestehende Seitenzählung eingeschoben

³² Ebd., 228.

³³ Maag, *Seminary* (Anm. 26), 140.

³⁴ Ebd., 139.

wurden, wird die Bindung der Manuskriptseiten zum Buch erst zu einer späteren Zeit vollzogen worden sein. Der erste Band der Acta umfasst die Zeit von den Anfängen der Protokolliertätigkeit im Jahr 1560 bis in das Jahr 1591.³⁵ Dass 1560 tatsächlich von einem Anfang der Acta gesprochen werden kann, liegt an dem vorgesetzten Vorspann: Hier ist eine Liste der Schulherren aufgeführt. Sie reicht von Heinrich Bullinger, dem 1532 das Amt des fallenen Reformators und Gründers des Lectoriums Huldrych Zwingli übertragen wurde, bis zum Jahre 1804, in welchem der Philosophieprofessor Caspar Orelli als 104. Schulherr benannt wird.³⁶

Eine Begründung, warum die Acta erst 1560 angelegt wurden, obgleich die Schule doch schon seit 1525 bestand, wird nicht geliefert. Es gibt einige Hinweise darauf, dass die Organisation der Schule insgesamt gestrafft wurde: Statt des Schulherren ‚auf Dauer‘ Johann Jacob Ammann, der von 1537 bis 1560 im Amt blieb, wurde nun zumeist jedes Jahr ein neuer Schulherr gewählt. Die Protokolle und Beschlüsse der Sitzungen, die der Schulherr mit weiteren Professoren nach Bedarf abhielt, wurden fortlaufend und in schriftlicher Form festgehalten. Die Sitzungen fanden etwa zwei Mal im Monat statt, im Mai und Juni erhöhte sich die Häufigkeit auf bis zu sechs Mal im Monat, im August, September und Oktober gab es manchmal jedoch auch nur alle sechs Wochen ein überliefertes Protokoll. Kern der Acta sind Schulprotokolle, die der jeweilige Schulherr eigenhändig aufzeichnete. Sie behandeln vorwiegend Examens- und Stipendienangelegenheiten in den Lateinschulen und vor allem dem Lectorium. Aufgezählt wird regelmäßig, wer in das Stipendium (des Großmünsterstifts) aufgenommen wurde. Hierbei wird die Herkunft von der oberen bzw. unteren Schule, also der Lateinschule des Großmünsters (geographisch die obere) oder der Lateinschule des Frauenmünsters (geographisch die untere) unterschieden. Dazu kommt, wer in das Almosenstipendium aufgenommen wurde, wer examiniert, wer in die Fremde geschickt oder aus der Fremde heimberufen und schließlich wer (aus welchem Grund, meist liederlichem Verhalten) „geurlaubt“ (von der Schule geschickt) wurde. Letztere Verhaltensauffälligkeiten wurden in der Regel aufgrund von Klagen verhandelt. Zeugnisse, sogenannte *testimonia*, an auswärtige Studierende, wurden in Kopie ebenfalls in den Akten festgehalten. Die Orte, die 1560 – 1575 für das Senden der Stipendiaten „gen Wanden“ oder „in die Fremde“ genannt werden, sind Basel, Bern, Genf, Lausanne, Marburg, Heidelberg, Wittenberg, vereinzelt Augsburg, England, Paris, Straßburg und Tübingen. Kontakt mit diesen Institutionen wird nur einmal verzeichnet, als ein Brief der Universität Wittenberg im Jahre 1571

³⁵ StAZ E II 458. Nach der Seitenzählung sind es 439 beidseitig beschriebene Blätter. Allerdings gibt es auch noch eingeschobene Blätter, die als a, b, c, etc. gezählt wurden, aber mitgeheftet sind, so dass der Umfang ein wenig größer ist als angegeben.

³⁶ StAZ E II 458, fol 2 – 4.

einem Zürcher Studierenden in Wittenberg zur Aufnahme in das Stipendium verhelfen sollte.³⁷ Ansonsten gibt es Äußerungen, dass Erkundungen über das Verhalten der eigenen Studenten bei den fremden Institutionen eingezogen werden sollten. Diese Äußerungen stehen stets im Zusammenhang mit Klagen über den einen oder anderen Studenten. Zusätzlich zu den Studentenangelegenheiten wird das Lehrpersonal erwähnt: Eine allgemeine „Censura“ des Lehrpersonals fand in der Regel am Ende eines Schuljahrs im April statt. Nicht jedes Jahr, jedoch häufig werden Listen der Professoren an den Anfang des verwalteten Jahres gestellt, die manchmal um die *ludimoderatores* (Schulleiter) und *collaboratores* (jüngeren Mitarbeiter) der beiden Lateinschulen, manchmal auch um Schülerlisten ergänzt sind. Neueinstellungen von Lehrpersonal wurden ebenfalls in den Acta verzeichnet. Nur sehr selten findet sich dagegen eine von den Schulherren beschlossene Auflistung des Lehrstoffes,³⁸ was darauf schließen lässt, dass die Gestaltung des Unterrichts eher dem zuständigen Professor überlassen war.

Während die Examen der Lateinschulen zu festgesetzten Zeiten für alle stattfanden, nämlich einmal jährlich im April, so wurde das Schlussexamen oder Verhör des Lectoriums nach Bedarf vielfach im Jahr auch für eine Einzelperson ausgerichtet. In der Regel wurden die Studierenden kurz nach der Heimkehr von der Fremde, in der sie bis zu fünf Jahre gewilt hatten, examiniert. Dieses Schlussexamen wurde in zwei Teilen abgenommen. Der erste Teil umfasste *linguas* und *artes*, der zweite Teil die Theologieprüfung. Alle Professoren (auch der Physica) waren beteiligt. Über die Berufsgänge oder die Gründe der Studenten für die Wahl einer bestimmten auswärtigen Universität wird nichts ausgesagt, manchmal ist jedoch davon die Rede, dass ein bestimmter Student „begährt“, manchmal auch an eine bestimmte Universität geschickt zu werden.

Neben diesem grundsätzlichen Usus, die Studenten in die Fremde zu schicken (und auch wieder heim zu berufen) und der Feststellung der am häufigsten frequentierten Universitäten und Akademien soll hier der Umgang mit Einzelfällen betrachtet werden. Ersteres gibt Aufschluss über die Integration des Auswärtsstipendiums in das Ausbildungssystem der *Schola Tigurina*, die zweite Feststellung erschließt Hinweise auf Kooperationen oder Wertschätzungen auswärtiger Institutionen und die dritte soll eruieren, inwiefern dieses System der Erziehung des Einzelnen Vorschub leistet. Die ersten beiden Fragestellungen sollen die beiden von Karin Maag aufgestellten Thesen bzw. Beobachtungen zu Systembildung und Kooperation der *Schola Tigurina* mittels der Auswärtsstipendien differenzieren.

³⁷ Ebd., 125v-126v.

³⁸ etwa am 13. April 1567, vgl. StAZ E II 458, 74–90v.

Die Auswärtsstipendien in den *Acta Scholastica*

Insgesamt werden im Zeitraum von 1560 bis 1575 82 Studenten an auswärtige Universitäten gesandt. Im gleichen Zeitraum werden 92 heimberufen. Die Differenz leitet sich daraus her, dass einige Male Studierende als Heimzuberufende genannt werden, die an keine Stelle ausgesandt worden waren, oder eigenmächtiges Handeln der Studierenden geduldet wurde. In einigen Jahren mangelte es an Aufzeichnungen seitens der Schulherren – das im Mai beginnende Schuljahr 1565/66 fehlt beispielsweise in den Akten³⁹ – und Eltern übernahmen einige Male die Kosten für den Aufenthalt ihrer Kinder, die dann nicht als Stipendiaten geführt wurden. So wurde der bereits ein halbes Jahr währende Aufenthalt des Jonas Dickbacher in Wittenberg erst aktenkundig, nachdem am 16. Oktober 1571 der Bittbrief aus Wittenberg an den Schulherren und die Verordneten zur Lehre in Zürich gerichtet worden war.⁴⁰

In den *Acta Scholastica* werden folgende Hohe Schulen und Universitäten als Studienorte erwähnt: Augsburg, Basel, Bern, Genf, Heidelberg, Lausanne, Marburg, Straßburg, Tübingen, Padua, Paris, Wittenberg. Allgemein wird noch „England“ genannt. Augsburg, Padua, Paris, Straßburg, Tübingen und England bilden als Bildungsstätten eine Ausnahme, deren Wahl in jedem Fall mit dem Talent des jeweiligen geschickten Studenten zusammenhängt. In einem Fall, bei Wilhelm Stucki, zeitigt dieser ungewöhnliche Studienweg einen ganz außergewöhnlichen Erfolg: Stucki konzentriert sich in Tübingen, Paris und Padua auf die Hebräische Sprache⁴¹ und wurde nach seinen auswärtigen Studien als Professor für das Alte Testament an die Schola Tigurina berufen.⁴²

Im Folgenden werden auch die Versendungen von einer auswärtigen Universität an die nächste mitgezählt. Die größte Studienfrequenz hat Basel mit 27 Versendungen und 28 Wegberufungen. Es folgen Marburg mit 21 Hin- und 20 Wegberufungen, Bern (15/12), Heidelberg (15/17), Wittenberg (13/1), Genf (7/11) und Lausanne (12/5). Während Basel, Bern, Marburg und Heidelberg stetig in jedem Jahr mit Studierenden versorgt werden, so konzentrieren sich die Sendungen nach Genf, Lausanne und Wittenberg auf bestimmte Jahre. Genf ist von 1560–1565 als Studienort sehr gefragt, der letzte Heimberufene ist aus dem Jahre 1567. Die Zuwanderung nach Lausanne findet um das Jahr 1564 herum mit Heim- oder Weiterberufungen 1565 statt. Wittenberg wird nur 1571–1573 – mit Heim- und Weiterberufungen 1574 – als Studienort erwähnt. Die Anordnung, Studierende nach

³⁹ StAZ E II 458, 73 a r.

⁴⁰ Ebd., 125v.

⁴¹ Ebd., 104v–105r: Acta vom 1. Juli 1568.

⁴² Ebd., 121v für 1571. Im Jahr 1569 ist er dagegen neben Johann Jacob Ammann (hier: Prof. Logicae) als Professor Dialectices aufgeführt, vgl. ebd., 112r).

Wittenberg zu senden, findet in unmittelbarer zeitlicher Nachbarschaft zu einem Briefwechsel mit den Oberen der Universität zu Wittenberg 1571 statt. Dieser Briefwechsel wurde in die Akten hineinkopiert und gibt dadurch seine große schulpolitische Bedeutung kund. Es geht dabei um einen Bittbrief, den die Gelehrten der Universität Wittenberg an die Leiter der Züricher Schule sandten, um diese davon zu überzeugen, dass ein Züricher Student, der in dieser Zeit auf eigene Kosten in Wittenberg weilte, in das Stipendium aufgenommen werden sollte. Dieser Brief erzeugte großes Wohlgefallen sowohl bei Heinrich Bullinger senior wie auch bei den Professoren und wurde wenige Tage später, am 25. Oktober 1571, von dem hierzu beauftragten Heinrich Bullinger senior in ähnlichem Tonfall beantwortet. Gleichzeitig wurde der Studierende, Jonas Dickbucher, vom Schulherren in Kenntnis gesetzt, dass man ihn nur wegen des freundlichen Briefes aus Wittenberg, nicht aber wegen seiner eigenen Leistungen nun endlich mit einem Stipendium versah – damit er nicht hoffärtig werde, so die Begründung für diesen Brief.⁴³ Im zeitlichen Umfeld dieses Briefwechsels werden 1571–1573 weitere 12 Studenten nach Wittenberg geschickt. Kurz vor dem Briefwechsel, in der ersten Hälfte des Jahres 1571, sind es allein fünf.⁴⁴ Die Anzahl sollte als sehr groß gewertet werden, da von 1560 bis 1571 kein einziger Züricher Student aktenkundig geworden ist, der nach Wittenberg gezogen wäre.

Es ist die Tendenz zu beobachten, dass Kombinationen von Universitäten oder Hohen Schulen für das auswärtige Studium gewählt werden. Sehr verbreitet sind die folgenden Kombinationen: Die ausgewählten Studierenden werden zunächst nach Basel geschickt. Nachdem sie dort eine Zeit lang geblieben sind, werden sie entweder nach Marburg oder nach Heidelberg weitergesandt. In Zahlen ausgedrückt ergibt sich folgendes Bild: Acht Studierende gehen zunächst nach Basel, dann nach Marburg, neun zunächst nach Basel, dann nach Heidelberg, fünf von Bern nach Lausanne, jeweils drei gehen nach Genf und dann nach Bern bzw. zuerst nach Marburg und dann nach Wittenberg. Zwei gehen von Lausanne nach Bern bzw. von Heidelberg nach England und von Basel nach Genf. Je einer geht von Heidelberg nach Wittenberg, von Genf nach Heidelberg, von Tübingen nach Paris und Padua, von Basel nach Lausanne und schließlich von Heidelberg nach Basel und von Straßburg nach Paris.

Zunächst werden also sowohl bei den einfachen wie auch bei diesen kombinierten Studien die Studenten zu einem sehr großen Teil an die nahegelegene Universität Basel gesandt. In einer zweiten Etappe wird vom Schulherren und den Verordneten zur Lehre, wie die Professoren des Lectoriums genannt werden, das nächste Sendungsziel verhandelt – manche Studenten

⁴³ Ebd., 126v.

⁴⁴ Ebd., 119h r (1. März 1571); 124r, 124v (13. August 1571).

werden am Ort gelassen, andere heimberufen, andere aber werden u. a. an Hochschulen des Alten Reiches wie Marburg oder Heidelberg geschickt. Das beliebtere Ziel war durchweg die Universität Marburg, dicht gefolgt von Heidelberg. Dieser besonders gut besuchte Pfad über Basel nach Marburg wurde von mir anhand der Matrikellisten von Basel und Marburg geprüft. Das Ergebnis sieht folgendermaßen aus: Nicht alle gesendeten Studenten sind als Immatrikulierte der beiden Universitäten verzeichnet. Die Universität Marburg weist im genannten Zeitraum von 1560 bis 1575 24 immatrikulierte Züricher Studenten auf. Davon sind zwei – Bosserus und Eberling – nicht in den Acta verzeichnet, also wahrscheinlich nicht mit einem Stipendium gesandt worden. Vier aus Zürich gesandte Studierende – Leemann, Dutwiler, Zubler und Dutaler – sind nicht aufgeführt, vier in Marburg erwähnte – Ottli, Haldenstein, Pfründer und Steiner – werden in Zürich erst bei der Heimberufung genannt, einer – Marius Tobler – wurde eigentlich nach Basel gesandt, so jedenfalls steht es in den Acta Scholastica.⁴⁵ Trotz dieser Abweichungen ist das Ergebnis beeindruckend, da immerhin eine Übereinstimmung von 17 Namen (plus vier Heimberufene) vorhanden ist: R. Keller, H. J. Brenwald, J. Wolfesberger, A. Werdmüller, J. Huser, C. zur Linden, R. Wirt (Hospinian), J. Keretz, J. R. Brem, J. Ochsner, O. Renner, J. Nagel, J. Schlatter, J. Werdmüller, M. Nötzli, H. J. Fabritius, H. J. Fry (plus R. Haldenstein, G. Ottli, J. Pfründer, G. Steiner).

Aus den Basler Akten schließlich ergibt sich eine weitere Lesart, die die Kombination der beiden Universitäten Basel – Marburg näher beleuchtet: Aufgrund der akribischen Nachforschungen Hans Georg Wackernagels⁴⁶ werden in der Edition nicht nur die Immatrikulationen an der Universität Basel aufgeführt, sondern auch der Lebensgang des Immatrikulierten mit den weiteren Stationen an anderen Hochschulen und im Berufsleben. Hier ergibt sich das beeindruckende Bild von immerhin 14 einwandfrei identifizierbaren Stipendiaten des Züricher Lectoriums, die zunächst nach Basel, und dann nach Marburg um der Studien der Artes und der Theologie willen gepilgert waren. Ihre Namen sind Brem, Pfründer, Tobler, Haldenstein, Ottli, Lindoverus, Hirschgartner, Zubler, Nagel, Schlatter, Nötzli, Werdmüller, Fry und Fabritius. Wieder ergeben sich Abweichungen sowohl zur Matrikel-liste in Marburg wie auch zur Sendungsliste der Acta Scholastica. Sie tun der Gesamtaussage keinen Abbruch, es wäre jedoch eine wünschenswerte Aufgabe für die Zukunft, hier durch weitere Recherchen mehr Klarheit zu schaffen.

Die nach einem bis fünf Jahren Heimberufenen wurden in der Regel in zwei Stufen examiniert: Zunächst legten sie das Examen in den *linguis et artibus* ab. Bei erfolgreicher Prüfung bekamen sie dann etwa 14 Tage Zeit,

⁴⁵ Ebd., 72r.

⁴⁶ Wackernagel, Matrikel (Anm. 10): 155; 158; 161; 177; 188; 194; 195; 210.

um sich neue Kleider zu beschaffen und ihre Schulden zu bezahlen. Danach wurden sie über die Theologie geprüft. Zeitlich fanden die Examen nicht lange nach der Heimberufung statt, so dass angenommen werden kann, der auswärts gelernte Unterrichtsstoff sei in Zürich problemlos anschluss- und examensfähig gewesen. Heimberufungen fanden unbegründet oder aber aus folgenden Gründen statt: 1. Die Eltern bitten darum, da sie die finanzielle Last, die trotz des Stipendiums anfällt, nicht mehr tragen können, 2. es herrscht die Pest in Deutschland, 3. es herrscht Mangel an Prädikanten in Zürich, oder 4. der Kandidat hat sich unzüchtig verhalten. Unzüchtiges Verhalten drückt sich in Unfleiß, Randalieren, Trinken oder einer „Buhlschaft“⁴⁷ aus. Heimberufungen aus finanziellen Gründen des Studentenamts fanden nicht statt. Diese Probleme wurden anders gelöst: Im Jahr 1573 wurde aufgrund der zu großen Zahl an Stipendiaten beschlossen, so lange keine weiteren aufzunehmen, bis die Zahl sich auf ein richtiges Maß verringert hätte.⁴⁸

Diskussion der Thesen

Vor dem Hintergrund dieser Informationen soll die von Maag aufgestellte These zum Stipendienwesen der *Schola Tigurina*, welche die Sendungen der Stipendiaten an auswärtige Hochschulen als Teil des Züricher Bildungssystems wertet und ihnen gleichzeitig eine Art Kooperationsfunktion mit insbesondere reformatorischen Hochschulen zuweist und die von mir stammende Frage nach Formen von Individualisierung innerhalb dieses institutionellen Gefüges behandelt werden.

1. Auswärtsstipendien und Bildungssystem

Die Hinweise auf Gründe für die Sendung der Stipendiaten an auswärtige Hochschulen sind nur spärlich in den Protokollen der Acta Scholastica verzeichnet. Da das Reisen der Studenten an Hochschulen in Europa zu dieser Zeit grundsätzlich üblich war,⁴⁹ wird von keinem grundsätzlichen Wi-

⁴⁷ StAZ E II 458, 32r: „Vff den 11 augusti [1562] ... diewil er zu Basel in bulschafft komen solte er hir zu Zürich bliben vnd nüt wters hingeschikt werden.“

⁴⁸ Ebd., 149v.

⁴⁹ Siehe etwa die Matrikellisten der Universitäten Marburg oder Basel in *Iulius Caesar* (Hg.), *Catalogus Studiosorum scholae Marpurgensis*, Marburg 1875, ND Nendeln/Liechtenstein 1980, Teil 2, 40–96; Teil 3, 1–18. Die Matrikel der Universität Basel, vgl. *Wackernagel*, *Matrikel* (Anm. 10), oder die Stipendiatenliste der Universität Marburg in *Wilhelm Diel* (Hg.), *Stipendiatenbuch der Universität Marburg für die Zeit von 1564 bis 1624*, Marburg 1908. Die Studenten kommen teilweise von sehr weit her. Wackernagel kann durch seine Nachforschungen über den wissenschaftli-

derstand gegen das Reisen an sich auszugehen sein. Maag interpretiert das Stipendienwesen als subtiles System der disziplinarischen Kontrolle über die finanzielle Regelung mittels der Stipendien, das in Zürich sehr gut organisiert war. Gleichzeitig schreibt sie diesem System eine große Effizienz zu, die Stipendiaten mit dem Unterricht der besten Professoren zu versorgen. Um zu entscheiden, ob eher die Kontrolle und Disziplinarmaßnahme oder aber die Talentförderung überwog, soll kurz dargestellt werden, wie mit Einzelfällen umgegangen wurde. Falls es eher darum ging, den Einzelfall einer regulierbaren Masse zuzuordnen, wird die Disziplin im Vordergrund gestanden haben. Wird jedoch jeder Einzelfall nach den ihm innewohnenden eigenen Regeln befragt und in seiner Individualität eher bestärkt, läge die Förderung des Einzelnen und seines Bildungsganges nahe.

Aus den Dokumenten der Acta Scholastica geht hervor, dass die Auswärtsstipendien nicht in jedem Jahr mit gleicher Verve verfolgt wurden. Der institutionelle Spielraum ergab sich daraus, dass ein Studium an auswärtigen Universitäten kein zwingender Bestandteil des Schulcurriculums war: Es wird nicht in den Schulordnungen erwähnt, sondern nur fakultativ in der Stipendienordnung. Mit großer Sorgfalt wird jedoch in den Akten über die jeweilige Einbettung des Auswärtsstudium in den Bildungsgang und die Examina gewacht und verhandelt. Jeder Klage wird gebührend nachgegangen und es entsteht nachgerade der Eindruck, als sei das Schulherrenamt nur aus dem Grunde geschaffen worden, um eine Kommunikationssituation zwischen der Kirche als späterer Arbeitgeberin, den Professoren, den Eltern und dem Stipendiaten herzustellen und die jeweiligen Wünsche zu behandeln. Auf der einen Seite ergibt sich damit eine Formalisierung des Ausbildungsganges, auf der anderen Seite innerhalb dieses Rahmens ein Verhandlungsspielraum für Einzelinteressen.

2. Kooperationen mit anderen reformatorischen Universitäten und Hohen Schulen

Eindeutig sind nach diesen Untersuchungen bestimmte Universitäten mit reformatorischem Hintergrund im Visier der Schulherren. Bis auf den Briefwechsel mit Wittenberg, der sehr ausführlich kommentiert wird, gibt es keine dokumentierte institutionelle Zusammenarbeit auf Leitungsebene, die sich etwa in gegenseitigen Beratungen, Verträgen oder Übereinkünften ausdrücken würde. Ein verzeichneter Kontakt wird nur bei Erkundungen über das Fehlverhalten einzelner Züricher Studenten gepflegt. Genau so wenig fallen bei dem protokollierten Interesse der Verordneten zur Lehre

chen und beruflichen Lebensweg darüber hinaus noch auf einige Pfade der Studentenbewegungen wie den hier beschriebenen Weg von Zürich über Basel nach Marburg aufmerksam machen.

die Grade oder Titel ins Gewicht. Allein auf einer eher informellen Ebene über die Examen und Verhöre, denen die Studenten nach der Heimkunft unterworfen werden, könnte ein gewisses inhaltliches Interesse an den auswärtigen Bildungseinrichtungen vermutet werden. Über die Kontakte der Professoren zu ihren auswärtigen Kollegen – etwa die häufigen Besucher Conrad Gessners⁵⁰ – wird in den Protokollen ebenfalls nichts ausgesagt, auch sie werden dadurch zu eher informellen und persönlichen Angelegenheiten, die mit der Schulpolitik als solcher vordergründig nichts zu tun haben.

3. Die Frage nach Individualisierung

Die Acta Scholastica zeigen, dass die Auswärtsstipendien in einen bestimmten Lebenszusammenhang gehören und Teil der Ausbildung auf bestimmte Berufe hin waren. Insgesamt ist zu bemerken, dass die Gelehrtenausbildung hier zu einer Theologenausbildung umfunktioniert wird, die zum praktischen Einsatz in der Auslegung der Bibel bei der Predigtstätigkeit befähigt. Evaluationskriterien sind hauptsächlich der Fleiß und das tugendliche Betragen des Einzelnen. Letzteres schließt den Moment der Askese ein, der durch die Stipendienordnung vorgegeben wird,⁵¹ und richtet sich damit nach dem mittelalterlich-humanistischen Bild des Gelehrtenhabitus, wie er z. B. durch Gadi Algazi⁵² beschrieben wird. Der Unterschied hier ist die höhere Wertung des Fleißes als der Weisheit oder Beredsamkeit.

Der Frage nach Förderung antwortet also die Examinierung des Einzelnen nach Fleiß und Benehmen. Hierbei wird Sorge getragen, dass die Kommunikation zwischen den auswärtigen Stipendiaten und ihrer Heimatinstitution nicht abreißt, sondern durch die gemeinsame Arbeit an evaluierbaren Ergebnissen bestimmt wird – die Studenten sollen Zeugnisse, sogenannte *testimonia*, nach Hause bringen. Diese Breitenförderung lässt eine darüber hinausgehende regelrechte Talentförderung nur in ganz wenigen und begründeten Einzelfällen (Stucki, Dickbucher) zu, da über Fleiß und Benehmen hinaus keine anderen evaluierbaren Kriterien mehr aufgestellt wurden. An keiner Stelle wird z. B. über die Originalität oder die besondere Tiefgründigkeit oder Schönheit der Studienergebnisse berichtet. Während dieses System also keine individuellen wissenschaftlichen Leistungen her-

⁵⁰ Vgl. Richard Durling, Conrad Gessner's Liber Amicorum, 1555–1565, in: Gesnerus 22 (1965), 134–159; Alfredo Serrai, Bibliografi universale: Conrad Gesner, in: Biblioteca, 23–24 (1990), 97–106.

⁵¹ StAZ E I 13, Stipendia, Nr. 21, § 9.

⁵² Vgl. Gadi Algazi, Scholars in Households: Refiguring the Learned Habitus, 1480–1550, in: Science in Context 16 (2003), H. 1–2, 9–42.

vorbringen oder fördern konnte, da es keine Evaluationskriterien dafür bereit hielt, so wird doch der einzelne Student in seinem Begehren ernst genommen. Dies zeigt sich in der relativen Milde der Verfahren, in der Antwort auf Begehren, in dem Ernstnehmen von Klagen, dem Einziehen von Erkundungen sowie der Wichtigkeit, die den *testimonia* beigemessen wurde.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus einer Vorüberlegung heraus, die von einem Brief Heinrich Bullingers an seinen Sohn Heinrich von 1556 abgeleitet wurde, wurde die generelle Frage nach Studien der Züricher Studenten an auswärtigen Hochschulen gestellt. Sie sollte aus den Akten des Schulherrenamts für die Zeit beantwortet werden, in der Heinrich Bullinger als Oberhaupt der Züricher Kirche wirkte, einem Amt, welches die Sorge um das Bildungssystem mitbedachte. Da die Akten erst 1560 angelegt werden, sollte also der Zeitraum von 1560–1575 behandelt werden. Da nur das Fortkommen der Stipendiaten am Lectorium des Großmünsterstifts in den Akten verzeichnet ist, bot sich an, diese Recherche auf jene Personengruppe einzugrenzen. Die unmittelbare Vorstudie, auf die sich hier bezogen werden sollte, bot ein Aufsatz von Karin Maag von 1996 zur Finanzierung des Züricher Bildungssystems über die Stipendien. Es wurde vermutet, dass die Auswertung der Acta ein differenzierteres Bild über die Bullingerzeit ab 1560 bieten kann, da die von Maag ausgewertete Stipendiatenliste den hier fraglichen Zeitraum nur streift, nicht aber berücksichtigt. Die Differenzierung erfolgte nach den Jahresprüfungen, Hin- und Wegberufungen und schließlich der Frage nach Begründungen und Einzelfallbehandlungen.

Über die Ergebnisse von Maag hinaus konnten ganz fest umrissene Zeiträume nachgewiesen werden, in welche Studierende nach Genf, Lausanne und Wittenberg gesandt wurden, die in den Akten selbst jedoch unbegründet bleiben. Zusätzlich wurde die Wichtigkeit der Universitäten von Basel und Marburg herausgestellt. Im Vergleich mit den Matrikellisten der Universitäten Basel und Marburg wurde ferner ein über den ganzen Zeitraum hinweg sehr beliebter Pfad nachgewiesen, den Züricher Studierende nahmen: von Zürich über Basel nach Marburg und wieder zurück zum Examen. Maags Thesen, die Versendung an auswärtige Universitäten als Konstituante des Züricher Bildungssystems zu werten sowie die reformierten Hochschulen als Lehrorte herauszustellen, können also mit dieser Studie bekräftigt werden. Zu ihren Thesen wurde noch die Frage nach der Einzelfallbehandlung bzw. Individualisierung aufgeworfen. Ihre Beantwortung, die hier nur eine vorläufige sein soll, da weitere Studien zu diesem Thema ausstehen, ergibt einen neuen Aspekt für die Ausbildung, da die bildungssystemrelevanten Evaluationskriterien „Fleiß“ und „Betragen“ das Verhalten

und Lernen der späteren Scholaren und Kirchendiener eindeutig begrenzen. Konsequenterweise blieb hier aus methodischen Gründen die inhaltliche Frage nach dem durch diesen Austausch beförderten und hervorbrachten theoretischen und praktischen Wissen.

Die reformierte Kirche und die Schule in den Niederlanden während des 16. und 17. Jahrhunderts

Von *Leendert F. Groenendijk*, Amsterdam

I. Einführung

Die reformierte Kirche in der niederländischen Republik betrachtete von Anbeginn an die Schule als ein wichtiges Mittel zur ‚Calvinisierung‘ der Bevölkerung. Dieser Beitrag widmet sich den verschiedenen Aktivitäten, die die Kirche entfaltete, um die Schule auf diese Weise zu instrumentalisieren, sowie die Probleme, auf die sie dabei stieß. In dieser historischen Übersicht, die auf das ‚erste Jahrhundert‘ der Republik beschränkt ist, soll vor allem dem ‚Volksunterricht‘ an den ‚niederen‘ Schulen Aufmerksamkeit gewidmet werden. Selbstverständlich wird das Curriculum untersucht, wir werden uns aber auch die Frage stellen, inwieweit Inhalt und Form des seitens der Kirche vorgeschriebenen religiösen Unterrichts einen ‚ansprechenden‘ und ‚werbenden‘ Charakter hatten. Außerdem versuchen wir eine Antwort auf die Frage, ob der erwachende Pietismus, der ja eine ‚volkserziehende‘ Dimension aufwies, Einfluss auf die Qualität des erteilten Unterrichts und dessen Grundbedingungen hatte. Die reformierte Kirche konnte in Bezug auf die Schulen nicht einen völlig neuen Anfang machen: Es sollte vielmehr eine Reform am existierenden Unterrichtswesen (oder an dem, was davon übrig war) durchgeführt werden. Eine Skizze des vorreformatorischen Schulwesens wird unserer Übersicht vorausgeschickt. Diese ‚Hintergrundinformation‘ ist auch von Bedeutung, um die Frage beantworten zu können, inwieweit Schule und Unterricht durch die Reformation Veränderungen erfahren haben.

Zugleich gibt dieser Beitrag einen globalen Überblick über die Beschäftigung der niederländischen reformierten Kirche mit der Schule vom letzten Drittel des 16. Jahrhunderts an bis zum Ende des 17. Jahrhunderts, wie er so meines Wissens in deutscher Sprache bisher nicht vorliegt. Er stützt sich vor allem auf Sekundärliteratur, teils auf Literatur älteren Datums. Die Geschichte der Schule und des (religiösen) Unterrichts in den Niederlanden während des hier zu behandelnden Zeitabschnitts hat in den vergangenen Jahren bei Forschern, die dem Fachgebiet der Pädagogik zuzurechnen sind, nur wenig Interesse gefunden. Forschungsergebnisse jüngerer Datums stammen vor allem von Historikern, die lokale oder regionale Forschungen

angestellt haben, sei es begrenzt auf die Lage des Schulwesens oder weitergehende Rekonstruktionen des kirchlichen und gesellschaftlichen Lebens. Es werden noch zahlreiche Studien erforderlich sein, wenn man ein umfassendes und nuanciertes Bild der Schulen und des Unterrichts sowie der darauf bezogenen Rolle der reformierten Kirche im Rahmen der pluriformen Welt, welche die Republik der Vereinigten Niederlande verkörperte, gewinnen will.

II. Schulen und Unterricht in den Niederlanden vor der Reformation¹

Beim vierten Laterankonzil (1215) war verordnet worden, dass bei jeder Pfarrkirche eine Schule errichtet werden solle.² Laut Post dürfen wir davon ausgehen, dass diese Vorschrift im Norden der Niederlande im allgemeinen befolgt worden ist.³ Die Beziehung der Schule zur Kirche manifestierte sich nicht nur darin, dass sie ihren Sitz in einem Anbau der Kirche hatte, sondern auch darin, dass der Schulmeister seine Schüler in die Kirche begleitete, wo sie mit ihrem Gesang den Gottesdiensten Glanz verleihen mussten. Die Schule war primär eine liturgische Bildungsanstalt im Dienste der Kirche.⁴ Der kirchliche Charakter der Schulen implizierte laut Post nicht etwa, dass sie immer von Klerikern geleitet oder verwaltet worden wären. Ihm zufolge wurde der Unterricht sogar überwiegend von Laien gegeben,⁵ was später jedoch von Nauwelaerts bestritten worden ist.⁶ Auf den Dörfern wurde der Unterricht gewöhnlich vom Küster erteilt.

Ursprünglich gehörten die meisten Schulen dem ‚kerkheer‘ (Kollator) zu; das konnten Kleriker sein, aber oft waren es auch Laien wie z. B. die Grafen von Holland. Seit dem 14. Jahrhundert versuchten die Städte, die Schulen in die Hände zu bekommen. Meistens waren sie darin erfolgreich, sei es

¹ Zur Geschichte der Schulen und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters vgl. *Regnerus R. Post*, *Scholen en onderwijs in Nederland gedurende de middeleeuwen*, Utrecht / Antwerpen 1954. Diese ältere Arbeit hat noch immer keinen gleichwertigen ‚up-to-date‘-Nachfolger bekommen. Einen kurzen Überblick über das mittelalterliche Unterrichtswesen bieten *Pieter Th.F.M. Boekholt / Engeline P. de Booy*, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen / Maastricht 1987, 1–16.

² Während des Mittelalters waren die Schulen stets mit einer bestimmten Kirche verbunden; manchmal war es eine Klosterkirche oder eine Stiftskirche, in der Regel jedoch war es eine ‚parochiekerk‘ (Pfarrkirche).

³ *Post*, *Scholen* (Anm. 1), 19.

⁴ *Frans de Kock*, *De katholieke school in het verleden*, (Drie eeuwen zonder vrijheid, 34), Bd. 1, Tilburg 1948, 13.

⁵ *Post*, *Scholen* (Anm. 1), 36.

⁶ *Marcel A. Nauwelaerts*, *Latijnse school en onderwijs te ‚s-Hertogenbosch tot 1629*, Tilburg 1974, 16. Er verweist auf eine Arbeit des Kirchenhistorikers W. Moll.

auch manchmal erst nach Konflikten.⁷ Hinfort kümmerte sich die Stadtverwaltung um das Gebäude, sie stellte den Rektor an, legte die Schulordnung fest und bestimmte das Schulgeld sowie die Besoldung des Rektors, von der sie einen Teil bestritt. Die städtischen Behörden haben die eigene Stadtschule durch die Anstellung von kompetenten Rektoren gefördert. Ein tüchtiger Rektor besorgte der Schule einen guten Ruf und das hob den Zustrom von Schülern – auch von auswärtigen Schülern (extranei) – und das brachte der Stadt wiederum zusätzliche Einnahmen. Ein solcher fähiger Rektor war zum Beispiel Joan Cele, ein Anhänger der *Devotio moderna* und Freund des berühmten Geert Grote. Cele hat es geschafft, die dreiklassige Pfarrschule zu Zwolle auf eine achtklassige zu erweitern. Während seines Rektorats soll die Zahl der Schüler auf 800 bis 1000 angestiegen sein⁸ – und das trotz (oder dank?) der Tatsache, dass er Stock und Rute in der Schule gnadenlos anwendete, wenn auch zugegeben werden muss, dass damals (und noch lange danach) die körperliche Züchtigung ganz üblich war.⁹ Sogar Erasmus, der große Abneigung gegen die ‚Prügelpädagogik‘ zeigte und einen freundlichen Umgang mit den Schülern befürwortete, meinte, dass eine Züchtigung manchmal am Platze sei.¹⁰

Im Laufe des 15. Jahrhunderts hat der Lehrstoff auf der Stadtschule – die gewöhnlich als ‚Grote School‘ (Große Schule) bezeichnet wurde – beträchtlich zugenommen. Diese Schulen hatten eine Unter- und eine Oberstufe.¹¹ In der Oberstufe nahmen Grammatik (Latein), Dialektik (Logik) und Musik eine zentrale Stelle ein. Latein war das Hauptfach, ihm wurden die meisten Stunden gewidmet. Lernen war gehorsames Aufnehmen auf Autorität hin

⁷ Zu diesem Kampf um das Schulpatronat *Post*, Scholen (Anm. 1), 45–61. Über die Stadtschule in den Niederlanden im Spätmittelalter unterrichtet: *Alphonsus M.J. van Buuren*, ‚Want andere konsten sijn my te hoghe‘: de stadsschool in de Nederlanden in de late Middeleeuwen, in: *Scholing in de middeleeuwen*, hrsg. von René E.V. Stuij/Cees Vellekoop, Hilversum 1995, 221–238.

⁸ *Jan Frederiks*, *Ontstaan en ontwikkeling van het Zwolse schoolwezen tot omstreeks 1700. Een historische studie*, Zwolle 1960, 64.

⁹ Zur Disziplin auf den Schulen des Mittelalters und besonders bei Cele vgl. *Frederiks*, *Ontstaan* (Anm. 8), 56–63.

¹⁰ *Hermann Tögel*, *Die pädagogischen Anschauungen des Erasmus in ihrer psychologischen Begründung*, Dresden 1896, 114. Für die Kritik des Erasmus sowie die der Humanisten Melanchthon und Sturm am Prügeln vgl. *Paul Barth*, *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, Leipzig 1920, 281–282. Ein freundlicher Umgang des Lehrers mit seinen Schülern wurde auch vom ‚christlichen Terentius‘ Cornelius Schonaeus befürwortet, aber das aufsässige Benehmen seiner Schüler wird auch ihn dazu veranlasst haben, die Rute nicht zu sparen. Vgl. *Henricus P.M. van de Venne*, *Cornelius Schonaeus Goudanus (1540–1611). Leven en werk van de Christelijke Terentius*, Voorthuizen 2001, 288.

¹¹ Vgl. für die Fächer der unterschiedlichen Klassen: *R.R. Post*, *Scholen* (Anm. 1), 82–106; *Harry F.M. Peeters*, *Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd (ca.1500-ca.1650)*, Hilversum / Antwerpen 1966, 151–158.

und es gab viel Auswendiglernen und Abhören.¹² Unter dem Einfluss des Humanismus wurden während des 16. Jahrhunderts Griechisch und Rhetorik dem Curriculum hinzugefügt.¹³ In den niederen Klassen – d. h. in der ‚onderschool‘ (Unterschule) oder ‚schrijfschool‘ (Schreibschule) – wurden vornehmlich Lesen und Schreiben und etwas elementares Latein gelehrt. Der Unterricht wurde dort in der Muttersprache gegeben. Im 16. Jahrhundert begann ein Prozess (der sich bis ins 17. Jahrhundert fortsetzte) von Abspaltung der ‚Unterschulen‘ zu eigenständigen ‚Duytsche‘ (= diëtse = niederländische) Schulen. Diese Schulen wurden, zusammen mit den Schulen auf dem Lande (Dorfschulen) und den privaten niederen Schulen, wohl als ‚cleijne scholen‘ (kleine Schulen) bezeichnet. Hier wäre der Ursprung der ‚Volksschule‘ zu suchen.¹⁴ Durch den Verlust der Unterstufe wurde die ‚Grote School‘ eine Lateinschule stricto sensu.¹⁵

In Zusammenhang mit dem Aufblühen der Handelsstädte vollzog sich ein Aufschwung von kleinen privaten Unterrichtsanstalten. Eltern zeigten daran großes Interesse, weil dort wirtschaftlich bedeutsame Fächer wie Rechnen, Buchführung oder Französisch angeboten wurden, – Fächer die in der Stadtschule kaum oder gar nicht vorhanden waren. Die Stadt beschränkte diese private ‚bijscholen‘ (Winkelschulen) jedoch, weil sonst ja die Stadtschule das Schulgeld und die Kirche ihre Sänger verloren hätten. Es war nicht erlaubt in den ‚bijscholen‘ Latein zu unterrichten. Wer wünschte, dass seine Kinder – und damit waren dann Knaben im Alter von 7 oder 8 bis 15 oder 17 Jahren gemeint – diese Sprache erlernten, war verpflichtet, sie in die ‚Grote School‘ zu geben. Eltern die sich nicht daran hielten, bekamen eine Geldbusse auferlegt.¹⁶ Eine weitere Maßnahme durch die diese Schule begünstigt wurde, war die, dass Eltern, die ihre Kinder in eine Privatschule gaben, auch dem Rektor der Stadtschule Schulgeld zahlen mussten.¹⁷ Es versteht sich, dass nur die Wohlhabenden sich das leisten konnten.

Viele Eltern konnten es sich übrigens überhaupt nicht leisten, ihre Kinder einzuschulen: Sie waren nicht imstande das Schulgeld aufzubringen und

¹² Vgl. *Albert Reble*, *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart 1967, 56.

¹³ Vgl. *Petrus N.M. Bot*, *Humanisme en onderwijs in Nederland*, Utrecht / Antwerpen 1955.

¹⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang die Diskussion um den Ursprung der deutschen Volksschule in *Josef Dolch*, *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Ratingen, 1965, 243.

¹⁵ Zu deren Geschichte seit des 16. Jahrhunderts vgl. *Hendrik W. Fortgens*, *Schola Latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs*, Zwolle 1958.

¹⁶ Vgl. z. B. die dazu erlassenen ‚keuren‘ (Gerechtsamen) der Stadt Leiden in *Antonius M. Coebergh van den Braak*, *Meer dan zes eeuwen Leids Gymnasium*, Leiden 1988, 15–17.

¹⁷ Zur Bekämpfung der ‚bijscholen‘ zugunsten der Stadtschulen vgl. *Post*, *Scholen* (Anm. 1), 62–81.

konnten nicht ohne den Ertrag der täglichen Lohnarbeit der Kinder auskommen. Arme Knaben und Mädchen bekamen im 16. Jahrhundert die Möglichkeit am Sonntag umsonst Lesen und Schreiben zu lernen. Sonntagsschulen und Katechismusunterricht spielten auch eine Rolle bei der Bekämpfung der Reformation.¹⁸ Nach dem Trienter Konzil ging dieser Kampf kräftig und systematisch vonstatten; namentlich die Jesuiten haben versucht, die ‚katholische Reformation‘ über den Katechismusunterricht durchzuführen.¹⁹ Ich füge noch hinzu, dass – als Reaktion auf die Häresie der ‚lutherije‘ – den Schulmeistern das Katechisieren schon 1525 verboten worden war: Das sollte fortan von Klerikern gemacht werden.²⁰ Man kann sich vorstellen, dass private ‚bijscholen‘ errichtet und benutzt worden sind um immerhin Religionsunterricht in reformatorischem Sinne zu geben. Auch das könnte einen Grund für ihre Bekämpfung gewesen sein.

III. Die Einführung der Reformation und des reformierten Unterrichts

1568 begann in den Niederlanden der Aufstand gegen den Landesherrn, Philipp II. von Spanien. Diejenigen, die den Aufstand anführten, widersetzten sich der auferlegten ‚Hispanisierung‘. Mit jener ‚Hispanisierung‘ war eine ‚Romanisierung‘ der Kirche verbunden.²¹ Die anti-römischen Reformationsgesinnten wussten den politischen Widerstand für ihre Sache auszunutzen. Sobald eine Provinz oder eine Stadt sich der spanischen Autorität entzogen hatte, wurde die Kirche reformiert. Dieser Prozess hat etwa drei Jahrzehnte gedauert; auf Regionalebene gab es folgende Reformationsjahre: Holland und Zeeland 1572; Gelderland, Utrecht, Friesland und Overijssel 1578; Groningen 1594 und Drenthe 1598. Die sogenannten Generalitätslan-

¹⁸ Sonntagsschulen waren manchmal nur Katechismusschulen, aber meistens enthielt der Schulplan mehr. Den Anstoß zur Errichtung von Katechismusschulen gab Kaiser Karl V. 1531. Vgl. *Anne Troelstra*, De toestand der catechese in Nederland gedurende de vóór-reformatorische eeuw, Groningen 1901, 59; über die Sonntagsschulen *Post*, Scholen (Anm. 1), 116–118; *Marcel A. Nauwelaerts*, Latijnse school en onderwijs te ,s-Hertogenbosch, 63–68; über die Sonntagsschulen im südlichen Teil der Niederlande *Eddy Put*, Geloofsoverdracht en kerkelijke politiek: catechese in de Mechelse kerkprovincie (zestiende – achttiende eeuw), in: *Geloven in de lage landen. Facetten van de geschiedenis van de religieuze opvoeding*, hrsg. von Leendert F. Groenendijk / Johan C. Sturm, Amsterdam 1993, 9–32.

¹⁹ *Frans van Hoeck*, Schets van de geschiedenis der Jezuïeten in Nederland, Nijmegen 1940, 162–165.

²⁰ Vgl. *Nauwelaerts*, Latijnse school (Anm. 18), 253 f., der auf einen Erlass Kaiser Karls V. aus dem Jahre 1525 verweist.

²¹ Vgl. *Heinz Schilling*, Der Aufstand der Niederlande: Bürgerliche Revolution oder Elitenkonflikt?, in: *200 Jahre amerikanische Revolution und moderne Revolutionforschung*, hrsg. von Hans-Ulrich Wehler, Göttingen 1976, 177–231.

de – Teile von Flandern, Brabant und Limburg – sind sogar erst 1648 der reformierten Kirche der Republik definitiv eingefügt worden.²² So betrachtet fiel die Periode, in der die Reformierte Kirche gegründet wurde, sogar mit dem ganzen 80-jährigen Krieg zusammen.²³

Unter denjenigen, die der Reformierten Kirche beitraten, gab es zweifelsohne Leute, die aus innerer Überzeugung die Abschaffung der Messe und Heiligenverehrung sowie die Betonung des *sola fide* und *sola scriptura* bejahten, aber auch Leute für die die Reformation ‚nur‘ eine Sache der Anpassung an eine neue örtliche Situation war. Dazwischen gab es die Gruppe der ‚liebhebers der gereformeerde religie‘ (Liebhaber der reformierten Religion); diese ‚Sympathisanten‘ besuchten zwar die Gottesdienste, aber sie konnten sich nicht oder noch nicht zur offiziellen Mitgliedschaft entschliessen.²⁴ Gegen Ende des 16. Jahrhunderts sollen bescheidene zehn Prozent der Bevölkerung Mitglied der Reformierten Kirche gewesen sein.²⁵ Es ist denn auch durchaus verständlich, dass die Reformierte Kirche sich um ihren Zuwachs kümmerte und sich der Sache des Unterrichts annahm. Sollte das Volk reformiert werden, dann musste man mit der ‚zarten‘ Jugend anfangen, ‚weil viele der Alten nicht hören wollen‘, erklärte man auf einer Provinzialsynode.²⁶

Die Synodalakten aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts belegen, dass die Reformierte Kirche von Anbeginn an ihre Besorgnis über die Lage des Unterrichts gezeigt hat und dass sie es zu ihrem Auftrag rechnete, die Obrigkeit zu mahnen, sich ernsthaft mit der Wiederherstellung des Schulwesens zu befassen.²⁷ Die Schulen waren ja ‚seminaria ecclesiae ende reipu-

²² Zusammenfassend zur Geschichte der Reformation in den verschiedenen Provinzen: *Huib Noordzij*, *Handboek van de Reformatie*. De Nederlandse kerkhervorming in de zestiende eeuw, Kampen 2003.

²³ *Fred A. van Lieburg*, *Profeten en hun vaderland*. De geografische herkomst van de gereformeerde predikanten in Nederland van 1572 tot 1816, Zoetermeer 1996, 49, 273.

²⁴ *Arie Th. van Deursen*, *Bavianen en Slijkgeuzen*. Kerk en kerkvolk ten tijde van Maurits en Oldebarnevelt, Assen, 1974, 128 f. Im Unterschied zu den Gemeindemitgliedern hatten die ‚Sympathisanten‘ keinen Zugang zum Abendmahl.

²⁵ *van Deursen*, *Bavianen* (Anm. 24), 129; *Gerrit Groenhuis*, *De Predikanten*. De sociale positie van de gereformeerde predikanten in de Republiek der Verenigde Nederlanden voor ca. 1700, Groningen 1977, 18.

²⁶ *Boekholt / de Booy*, *Geschiedenis* (Anm. 1), 18.

²⁷ Die Reformierte Kirche interessierte sich zwar auch für die Lateinschulen und Hochschulen, aber am meisten kümmerte sie sich um den ‚niedereren‘ Unterricht. Vgl. für die Beachtung des Unterrichts auf Synodalversammlungen *Gijsbertus M.J.M. Koolen*, *Een seer bequaem middel*. Onderwijs en kerk onder de zeventiende-eeuwse VOC, Kampen 1993, 42–49. Die Reformation der Schulen ist übrigens vor allem von den Versammlungen der ‚classes‘ gefördert worden. Diese waren eine Versammlung von Geistlichen und Ältesten eines kirchlichen Bezirks in der Größe der deutschen Dekanate.

blicae' (= dem Sinne nach: Pflanzstätten eines geordneten Lebens in Kirche und Staat).²⁸ Schon 1573 wurde auf der Synode zu Alkmaar beschlossen, dass jeder Ort, an dem ein reformierter Pfarrer angestellt worden war, auch eine Schule auf reformierter Grundlage haben sollte.²⁹ Die Kirche betrachtete es nicht als ihre Aufgabe, selbst Schulen zu errichten und zu verwalten. Das gehörte ihrer Ansicht nach zur Verantwortlichkeit der weltlichen Behörden.³⁰ Lediglich die diakonalen Armenschulen, die im 17. Jahrhundert errichtet worden sind, bilden eine Ausnahme von dieser Regel. Und das entsprach auch der Meinung der Obrigkeit. Sie ernannte Schulmeister, erliess Verordnungen bezüglich der Lehrfächer, Schulzeiten, Ferien und des Schulgeldes und ernannte Inspektoren (Scholarchen) um die Aufsicht über die Schulmeister und den Lauf der Dinge in der Schule zu führen. Die Schulen, die von der Kirche beabsichtigt wurden, waren zwar keine kirchlichen Schulen, aber doch Schulen mit einem *konfessionellen* Charakter.³¹ Und um diesen Anspruch zu entsprechen, war es notwendig, dass nur reformierte Schulmeister ernannt wurden, d. h.: Mitglieder der Kirche (und folglich Abendmahlsteilnehmer), rechtgläubig und gottselig. Die Kirche hat immer wieder bei der Obrigkeit auf die Anstellung von Schulmeistern, die jenen Forderungen entsprachen, gedrängt. Sie wünschte diese Kriterien in Schulverordnungen festgelegt zu sehen und an dem Verfahren der Auswahl von Schulmeistern sowie an der Inspektion des Unterrichts beteiligt zu werden; das letztgenannte vor allem im Hinblick auf die benutzten Bücher und den Religionsunterricht.

In der Praxis ließ das Verhältnis zwischen Kirche und Obrigkeit hier und da zu wünschen übrig. Statt katholische Schulmeister auszuschließen, haben örtliche Behörden ihnen dann und wann sogar zu einer Stelle verholfen und damit der Reformation der Schule entgegengearbeitet. Tukker folgerte aus seinen Forschungen an den Dordrechter Klassikalakten aus den Jahren 1573 bis 1609, dass die dortige reformierte Kirche auf wenig Mitwirkung von Schulzen und Amtsmännern rechnen konnte.³² Diese konnten jedoch nicht mit Hilfe einer allgemein verbindlichen Regelung gezwungen werden. Es gab damals nämlich keine nationale Schulordnung – obschon die Nationalsynode zu Den Haag in 1586 dazu wohl einen Entwurf verfasst hatte³³ –

²⁸ Vgl. Willem Verboom, *De catechese van de Reformatie en de Nadere Reformatie*, Amsterdam 1986, 100.

²⁹ Koolen, *Bequaem middel* (Anm. 27), 43.

³⁰ Vgl. Jan Waterink, *Inleiding tot de theoretische paedagogiek*, Bd. 2: *De geschiedenis der paedagogiek*, Zutphen 1936, 636–648.

³¹ Leendert Kalsbeek, *Theologische en wijsgerige achtergronden van de verhouding van kerk, staat en school in Nederland*, Kampen 1976, 66.

³² Cornelis A. Tukker, *De classis Dordrecht van 1573 tot 1609. Bijdrage tot de kennis van in en extern leven van de gereformeerde kerk in de periode van haar organisatie*, Leiden 1963.

und es hat sie im Zeitalter der niederländischen Republik (1579–1795) überhaupt nie gegeben. Das hängt damit zusammen, dass die Republik ein Staatenbund war, in dem die öffentliche Verwaltung nicht zentral organisiert war: Provinzen, Städte und Herrlichkeiten kannten in Bezug auf den Unterricht eigene Verordnungen und Verantwortlichkeiten.³⁴ Allerdings weisen die Schulordnungen, die nach der Synode von 1618/1619 verfasst worden sind, mehr Übereinstimmungen als Differenzen auf.

Es stellte sich heraus, dass der Wunsch der Kirche, allerorten reformierte Schulmeister anzustellen, oft schwer einlösbar war, weil es sie kaum gab.³⁵ Bei weitem nicht alle Schulmeister die bis dahin unterrichtet hatten, waren dazu bereit, das reformierte Bekenntnis zu unterzeichnen und fortan keine ‚papistischen‘ Bücher mehr zu benutzen. Während vor der Reformation in der Regel ein Sohn seinem Vater als Küster/Schulmeister nachfolgte, musste seitdem ein Schulmeister oft anderswoher kommen. Die Besoldung verursachte keineswegs einen Ansturm auf die Stellen, die frei geworden waren. Um als Schulmeister auskommen zu können, sah man sich gezwungen Nebenberufe anzunehmen, während die Kirche im Grunde nur die Kombination des Schulmeisteramtes mit dem (von der Kirche bezahlten) Posten eines Küsters/Vorsängers für angebracht hielt. Einige Linderung des Lehrermangels bot die Einwanderung von Lehrern aus den spanischen südlichen Provinzen der Niederlande.³⁶ Briels identifizierte 418 Schulmeister, die in der Periode 1570–1630 nach dem Norden emigrierten.³⁷

Für den Beruf eines Schulmeisters gab es keine offizielle Ausbildung. Es läßt sich vermuten, dass sich die meisten die erforderlichen Fachkenntnissen und Fertigkeiten in der Praxis zu eigen gemacht haben werden; es gab Kandidaten, die schon als ‚ondermeester‘ (Untermeister) die nötige Erfah-

³³ Der Text dieses Entwurfs in *Frederik L. Rutgers*, *Acta van de Nederlandsche synoden der zestiende eeuw*, s-Gravenhage 1899, 639–641. Die Synode benutzte dazu eine Schulordnung, die in Utrecht entwickelt und dort 1586 angenommen worden war.

³⁴ Die Kirche hoffte, dass die 1625 von den Staten von Holland und West-Friesland verfasste ‚schoolordre‘ für die Lateinschulen zu einer nationalen Regelgebung führen werde; sie ist zwar von einigen anderen Provinzen mit Anpassungen imitiert, aber nirgendwo offiziell eingeführt worden. Vgl. *Ernst J. Kuiper*, *De Hollandse ‚schoolordre‘ van 1625*, Groningen 1958.

³⁵ *Douwe Wouters/W.J. Visser*, *Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland*, Groningen 1926, 85. Sie verweisen auf eine Auswertung der Dordrechter Klassikalakten von H.G. Kleyn. Vgl. auch *Tukker*, Dordrecht (Anm. 32), 92 f.

³⁶ *Pieter A. de Planque*, *Valcooch's Regel der duytsche schoolmeesters. Bijdrage tot de kennis van het schoolwezen in de zestiende eeuw*, Groningen 1926, 66–68.

³⁷ Erwähnt von *Eddy Put*, *De cleyne schoolen. Het volksonderwijs in het hertogdom Brabant tussen Katholieke Reformatie en Verlichting (eind 16de eeuw-1795)*, Leuven 1990, 76.

rung gesammelt hatten. Nun gab es zwar ein – gereimtes – ‚Handbuch‘ für Schulmeister, nämlich die *Regel der duytsche schoolmeesters* (1591) des reformierten Dorfschulmeisters Dirck Adriaensz. Valcooch, aber inwieweit diese Schrift – die 1597, 1607 und zum letzten Mal 1628 neu aufgelegt worden ist – tatsächlich von angehenden Lehrern benutzt worden ist, wissen wir nicht.³⁸ Übrigens liegt die Vermutung nahe, dass die Verfasser von Schulordnungen daraus ihren Nutzen gezogen haben.³⁹

Wenn wir den Arbeiten über die Geschichte des niederländischen Unterrichts Glauben schenken dürfen, sollten es vor allem Hudler und Säuer gewesen sein, die nach der Reformation als Schulmeister antraten.⁴⁰ Die hat es zwar tatsächlich gegeben, aber es geht nicht an, auf Grund von außergewöhnlichen Fällen zu verallgemeinern.⁴¹ Und das kritische Urteil von damaligen Schulmeistern wie Valcooch und De Swaef, das von Historikern zur Bestätigung ihres negativen Bildes aufgeführt wird, sollte man nicht leichtfertig übernehmen. Wenn Johannes de Swaef (1594–1653) in seinem pädagogischen Traktat *De geestelijcke queeckerije* (1621) gegen die Zulassung von ‚humpelaers‘ zum Amt eines Schulmeisters wettet, dann sollte man überlegen, dass er als Stadtschulmeister damit bei seiner Obrigkeit eine Erschwerung der Zulassung von (konkurrierenden!) privaten Schulmeistern in Middelburg zu erzielen suchte.⁴² Wenn die Qualität der Schulmeister wirklich so schlecht gewesen wäre, wie behauptet worden ist, wie lässt sich dann erklären, dass bis in die zwanziger Jahre des 17. Jahrhunderts eine beträchtliche Zahl von Schulmeistern zum Predigamt zugelassen worden ist?!⁴³

³⁸ Dirck A. Valcooch, *Een nut, ende profijtelijck boecxken, ghenaemt den regel der duytsche schoolmeesters, die prochie kercken bedienen*, Amsterdam 1591. Zu diesem Leitfaden für Schulmeister *de Planque*, Valcooch's Regel (Anm. 36). In Übersichten der Geschichte des Unterrichts in den Niederlanden wird Valcoochs ‚Regel‘ stets Beachtung geschenkt.

³⁹ *de Planque*, Valcooch's Regel (Anm. 36), 32; vgl. *Boekholt / de Booij*, *Geschiedenis* (Anm. 1), 27.

⁴⁰ Beispiele von inkompetenten Schulmeistern aus den Dörfern in der Provinz Groningen bei *H. Scheepstra / W. Walstra*, *Beknopte geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland, Groningen 1908*, 47; aus anderen Provinzen bei *Wouters / Visser*, *Geschiedenis* (Anm. 35), 97 f.

⁴¹ Diesem Fehler haben sich nicht nur einige katholische Autoren, die sich mit der Geschichte des niederländischen Unterrichts befasst haben (z. B.: *de Kock*, *Katholieke school*, (Anm. 4)), erlaubt.

⁴² Vgl. *Johannes de Swaef*, *De geestelijcke queeckerije, van de jonge planten des Heeren* [...] ofte tractaet van de christelijcke op-voedinghe der kinderen, Amsterdam 1621. Eine Neuauflage ist erst 1740 erschienen.

⁴³ *Arie Th. van Deursen*, *Het kopergeld van de Gouden Eeuw*, Bd. 2: *Volkskultuur*, Assen / Amsterdam 1978, 67. Schulmeister, die zum Predigamt zugelassen wurden, wurden als ‚Duytsche clercken‘ bezeichnet. Das Wort ‚clercken‘ ist die niederländische Übersetzung von ‚clericus‘. Mit dem Wort ‚clerici‘ wurden in der katholischen

IV. Versuche zur Stärkung der Stellung der reformierten Kirche und der Schule

Die reformierte Kirche betrachtete das ‚inplanten der waere religie‘ als das Hauptziel der Schule. Dieses ‚Einpflanzen der wahren Religion‘ diente zur Vorbereitung der Kinder auf die Gemeindemitgliedschaft.⁴⁴ In der Unterordnung der Schule unter die Interessen der Kirche erblicken wir eine Parallele zur vorreformatorischen Situation. Die von der Kirche bezweckte Dienstleistung eines konfessionellen Schulwesens war jedoch innerhalb der Republik der Sieben Vereinigten Niederlande nicht leicht realisierbar. Das hängt mit den erwähnten dezentralisierten Kompetenzen zusammen, aber auch mit der Tatsache, dass die reformierte Kirche nicht die Staatskirche war. Zu ihrem Bedauern war sie ‚nur‘ die vom Staat ‚meistbevorrechtete‘. Andersgläubigen gegenüber gab es in der Republik eine gewisse Toleranz, welche mit den Wörtern ‚gedogen‘, ‚dulden‘ und ‚oogluiken‘ (ein Auge zu-drücken) bezeichnet wird. Diese relative Toleranz – die zwar Unterschiede zwischen Städten und Regionen zeigte⁴⁵ – war nicht nur eine prinzipielle Sache, sondern auch eine Frage des ‚Wirklichkeitssinnes‘: ‚Um des lieben Friedens willen‘ musste man nun einmal mit der Existenz von großen Gruppen von Katholiken und an mehreren Orten sogar mit noch größeren Zahlen von Mennoniten rechnen. Die Kulanz der Obrigkeit angesichts Nicht-Reformierter war manchmal eng mit dem vaterländischen Kaufmannsgeist vermischt: Katholiken – denen die freie Religionsausübung verboten war – konnten gegen Bezahlung von ‚recognitiegelden‘ (Benutzungsgebühren) ihre Versteckkirchen und Winkelschulen einrichten.⁴⁶

Im 17. Jahrhundert hat es zwei wichtige Anlässe zur ‚Besserstellung‘ der reformierten Kirche und Schule in der Republik gegeben: die Nationalsynode, die 1618/1619 zu Dordrecht zusammentrat, und, drei Jahre nach dem Westfälischen Frieden, die ‚Grote Vergadering‘ (Grosse Versammlung) in Den Haag (1651).

Kirche Geistliche (die das Latein beherrschten!) bezeichnet. Mit der Bezeichnung ‚Duytsche clercken‘ durchbrach die reformierte Kirche den hierarchischen Unterschied zwischen ‚clerici‘ und ‚laici‘. Sie enthält m.E. auch eine Abwertung. Schüler der Lateinschule wurden ‚clercken‘ genannt; Schüler der Unterstufe, d. h. der ‚Schreibschule‘, wo in der Muttersprache unterrichtet wurde, waren ‚Duytsche clercken‘. Über die ‚Duytsche clercken‘ vgl. *van Lieburg*, Profeten (Anm. 23), 58, 65 f.; *ders.*, Preachers between inspiration and instruction: Dutch Reformed ministers without education, 16th-18th centuries, in: *Dutch Review of Church History* 83 (2004), 166–190.

⁴⁴ *van Deursen*, Kopergeld (Anm. 43), 59.

⁴⁵ *Willem Frijhoff/Marijke Spies*, 1650. Bevochten eendracht, Den Haag 1999, 166–190.

⁴⁶ *Otto J. de Jong*, Nederlandse kerkgeschiedenis, Nijkerk 1978, 210.

1. Kirche und Schule unter dem Einfluss der Synode von Dordrecht (1618/1619)

Es ist wohlbekannt: Jahrelang hatte ein Streit in der kleinen Welt der Theologen – zwischen Anhängern von Arminius und Gomarus über die Lehre der Prädestination – Kirche und Politik große Unruhe bereitet.⁴⁷ 1618 wurde diesem politisch-religiösen Streit ein Ende gemacht von der in Dordrecht im Auftrag der Generalstaten einberufen Nationalsynode (die angesichts der Präsenz von Delegierten aus dem Ausland faktisch eine internationale Reformierte Synode werden sollte). Dort mussten die Arminianer oder Remonstranten den kürzeren ziehen. Die Sieger in diesem Konflikt – die Gomaristen oder Kontra-Remonstranten – entschlossen sich, in kirchlichen Angelegenheiten fortan die Zügel straffer anzuziehen. Dabei hatten sie auch den Unterricht der Jugend im Auge.⁴⁸ Schulmeister dürfte nur jemand sein, der die sogenannten ‚Drei Formulare von Einigkeit‘ (d. h. das Niederländische Glaubensbekenntnis, den Heidelberger Katechismus und die Dordrechtschen Lehrformeln) unterzeichnet hätte; auch sollte er geloben, für die reformierte Lehre einzutreten und sie der Jugend einzuschärfen. Die Synode wünschte, dass an zwei Tagen der Woche katechesiert würde. Auf dieser Synode wurde eine Empfehlung angenommen, alle Kinder, auch die Allerärmsten, ‚om niet‘ (umsonst) von der ‚weldaet der scholen‘ (Wohltat der Schulen) profitieren zu lassen. Die Schulmeister sollten hierfür von der Obrigkeit eine Zulage bekommen.

Sowohl Remonstranten als Katholiken wurden von der Verpflichtung zu Unterzeichnung der erwähnten Formulare betroffen – und das war auch die Absicht.⁴⁹ Die damals entworfene Kirchenordnung ist zwar nicht in alle Provinzen eingeführt worden und die Unterzeichnung der Formulare wurde ebenso wenig überall obligatorisch, aber trotzdem wurde in der Praxis schon bald klar, dass die Zügel tatsächlich straffer angezogen wurden. So wurden in Utrecht schon im August 1619 der Rektor und die Dozenten der Lateinschule sowie die Schulmeister der Pfarrschulen bei Strafe der Entlassung dazu aufgefordert, ihre Unterschrift unter die Formulare zu setzen;⁵⁰ die ‚Säuberung‘ der Dorfschulmeister / Küster in der Provinz von Utrecht folgte in den letzten Monaten jenes Jahres.⁵¹ Hier und anderswo ließ die Bevölke-

⁴⁷ Vgl. van Deursen, Bavianen (Anm. 24).

⁴⁸ Eine zusammenfassende Übersicht darüber, was die Nationalsynode in Bezug auf den Unterricht (einschliesslich des Religionsunterrichts) entschieden hat, liefert Koolen, Bequaem middel (Anm. 27), 52 f.

⁴⁹ Boekholt / de Booy, Geschiedenis (Anm. 1), 19.

⁵⁰ Die diesbezügliche ‚Acte van belofte‘ in: *Derk Buddingh*, Bijdragen of geschieden letterkundig mengelwerk, betreffend de geschiedenis van opvoeding en onderwijs in de Nederlanden, Bd. 2b, s-Gravenhage 1843, 47.

⁵¹ *Engelina P. de Booy*, De weldaet der scholen. Het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19de eeuw, Utrecht 1977, 16 f.

rung merken, dass sie bei weitem nicht immer bereit war, sich damit zufriedenzu geben, dass der geschätzte katholische Schulmeister durch einen reformierten ersetzt wurde.

Vor allem wurde die Kontrolle der privaten ‚bijscholen‘ intensiviert. Wenn ein Schulmeister genau dasjenige tat, was die Reformierte Kirche von ihm verlangte und somit alle Lehrinhalte über den reformierten Leisten schlug, dann konnte das dazu führen, dass die Schule von katholischen oder mennonitischen Eltern gemieden wurde. Jeder Schüler, auf den er verzichten musste, bedeutete für den Meister ein niedrigeres Einkommen, weil das Schulgeld seine wichtigste Einkommensquelle war. Es liegt auf der Hand, dass namentlich die Inhaber von ‚bijscholen‘ bereit waren, es mit dem Wunsch der Kirche nicht so genau zu nehmen.⁵² Die Kontrolleure gingen vor allem eifrig auf die Suche nach Schulen, die von Nicht-Reformierten errichtet waren. Man fand etliche Frauen, die unter dem Vorwand, es gehe lediglich um Kleinkinder-, Strick- und Nähschulen die Prinzipien der katholischen Religion lehrten. Wenn eine katholische Winkelschule auf Anordnung der Obrigkeit geschlossen wurde, waren die katholischen Eltern genötigt, ihre Kinder in die örtliche öffentliche Schule zu geben oder – und das konnten nur die Reichen sich leisten – sie ins Ausland zu schicken.

In den in konfessioneller Hinsicht pluriformen Städten war die aktive Mithilfe der Stadtbehörden bei der Überwachung des konfessionellen Gehalts der Schulen nicht immer gesichert. Manchmal wurde in den Städten ein Auge zugedrückt, wenn die Kinder die heimlichen Winkelschulen besuchten. Die wiederholten Anzeigen des Rotterdamer Kirchenrats von ‚papistischen‘ Schulen, Büchern und Katechisationen ergab nur die Erklärung der Behörde, dass sie die Sache in Ordnung bringen würde, aber Dodde fand keine Hinweise, dass irgendeinmal aktiv und korrigierend von ihr aufgetreten worden sei.⁵³ In Haarlem gab es 1642 auf den öffentlichen Schulen neben fünfunddreissig reformierten Schulmeistern noch acht taufgesinnte und elf katholische Meister.⁵⁴ Die Dordrechter Synode mochte zwar verordnet haben, dass Schulmeister die ‚Drei Formulare‘ unterschreiben sollten, die Obrigkeit war jedoch nicht bereit auch die Inhaber der ‚bijscholen‘ dazu zu nötigen.⁵⁵ Es hat sich überdies herausgestellt, dass die örtlichen Behör-

⁵² Mochte auch die Kirche dem Religionsunterricht in der Schule eminente Bedeutung beimessen, die Eltern begnügten sich öfter damit, dass ihre Kinder das Lesen und Schreiben erlernten. Dem Inhaber einer ‚bijschool‘, der sich darauf beschränkte, konnte das sogar Kundschaft einbringen. Vgl. *Jaap Bottema*, *Naar school in de Ommelanden. Scholen, schoolmeesters en hun onderwijs in de Groninger Ommelanden ca. 1500 – 1795*, Bedum 1999, 48.

⁵³ *Nan L. Dodde*, ...tot der kinderen selfs proffijt. ...een geschiedenis van het onderwijs te Rotterdam, ,s-Gravenhage 1991, 86 f.

⁵⁴ *Frijhoff / Spies*, 1650 (Anm. 45), 356.

den bei der Ernennung von Lehrern für den weiterführenden Unterricht öfter die Gelehrtheit der Rechtgläubigkeit vorgezogen haben. Die Stadtverwaltung von Rotterdam ernannte in 1634 Hendrick Swaerdecroon, einen Remonstranten, zum Rektor der Lateinschule. Die Synode, die 1637 in Dordrecht zusammentraf, berichtete dem Rotterdamer Magistrat, dass dadurch die Kirche Christi zersetzt würde. Ihre Beschwerde führte jedoch nicht zu seiner Entlassung: 1643 wurde sein Vertrag sogar auf zwölf Jahren verlängert!⁵⁶

2. Kirche und Schule nach dem Westfälischen Frieden (1648)

Die Reformierten hegten das Ideal, die Obrigkeit solle alles Nötige tun, um alle ‚falsche Religionen‘ auszutreiben; sie – und namentlich Vertreter des Pietismus unter ihnen⁵⁷ – rechneten überdies damit, dass die Obrigkeit bei der Einführung und Handhabung einer strengen, puritanischen Moral behilflich sein würde. Die Kulanz Nicht-Reformierten gegenüber und die Laxheit in Bezug auf die Ausführung von Verordnungen zur Zählung der Sitten ist den Behörden von den Reformierten verübelt worden. Vor allem die Männer der ‚Nadere Reformatie‘ haben während des 17. Jahrhunderts die Obrigkeit immer wieder mit der Forderung konfrontiert, ihre Aufgabe im Sinne der Theokratie auszuüben: Durch Taten zu beweisen, dass sie eine reformierte Obrigkeit im Sinne von Artikel 36 des Niederländischen Glaubensbekenntnisses sei.⁵⁸ Die Kirche vermochte nicht mehr zu tun als sie dazu aufzurufen. Allzu oft ist die reformierte Kirche als eine Kirche, die das Leben aller Menschen in der Republik ‚disziplinierte‘, beschrieben worden,

⁵⁵ Paul H.A.M. Abels / Antonius P.F. Wouters, *Nieuw en ongezien. Kerk en samenleving in de classis Delft en Delfland 1572–1621*, Bd. 2: *De nieuwe samenleving*, Delft 1994, 301.

⁵⁶ Hendrik C. Hazewinkel, *Geschiedenis van Rotterdam*, Bd 4, Zaltbommel, 1975, 1201; vgl. Dodde, *Kinderen* (Anm. 53), 85.

⁵⁷ Den Arbeiten der deutschen Kirchenhistoriker Heppe, Ritschl und Goeters ist es zu verdanken, dass das Studium des Pietismus in den Niederlanden in Gang gekommen ist. Inzwischen sind diesem Phänomen zahlreiche Studien gewidmet worden. Vgl. Frans W. Huisman, *Bibliografie van het gereformeerde Piëtisme in Nederland tot ca. 1800*, Woudenberg 2001 (mit 1425 Literaturangaben!). Seit 1976 besteht eine Zeitschrift, die der Erforschung des reformierten Pietismus gewidmet ist: *Documentatieblad Nadere Reformatie*. Der reformierte Pietismus wurde / wird auch als die ‚Nadere Reformatie‘ (nähere Reformation) bezeichnet. Vor einigen Jahren ist vorgeschlagen worden, den letztgenannten Ausdruck nur auf Versuche, die Frömmigkeit programmatisch zu fördern, anzuwenden. Vgl. Cornelis Graafland / Willem J. op 't Hof / Fred A. van Lieburg, *Nadere Reformatie: opnieuw een poging tot begripsbepaling*, in: *Documentatieblad Nadere Reformatie* 19 (1995), 105–184.

⁵⁸ Vgl. Enno Conring, *Kirche und Staat nach der Lehre der niederländischen Calvinisten in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts*, Neukirchen-Vluyn 1965, insbes. 154 f. (Art. 36 in deutscher Übersetzung).

während außer Acht gelassen wird, dass die Kirche nur Lehre und Leben ihrer bekennenden Mitglieder mit (geistlicher) Autorität überwachen konnte.⁵⁹

1648 wurde zu Münster der Krieg mit Spanien durch einen Friedensvertrag offiziell beendet. Das bot Anlass zu Festfreude, aber es hat auch Kritiker eines Friedens mit dem ‚unzuverlässigen Erzfeinde‘ und Befürworter einer Fortsetzung des Krieges gegeben.⁶⁰ Vor allem Verfechter einer ‚näheren Reformation‘ befürchteten ‚Missbrauch‘ der neuen Situation seitens der Katholiken und hofften, dass man sich auf der ‚Grote Vergadering‘ 1651 bereit erklären würde, die Niederlande in einen calvinistischen Staat unter der Führung des Hauses von Oranien zu verwandeln.⁶¹ Sie waren darauf aus, alle katholischen Geistlichen, Beamten und Schulmeister außer Dienst zu setzen und zwar namentlich in den Generalitätslanden. In den 50er und 60er Jahren sind zahlreiche Predigten und andere Schriften veröffentlicht worden, in denen alle Katastrophen, die das Vaterland trafen, als ebenso viele Ansporne, mit der pünktlichen Realisierung einer reformierten Theokratie Ernst zu machen, aufgezählt wurden.⁶² In der patriotischen Rhetorik war die Republik nicht selten als das ‚zweite Israel‘ besungen worden:⁶³ Sie sollte es von nun an auch in Wirklichkeit werden!

In den Veröffentlichungen beschränkte man sich nicht auf Mahnungen zur Reformation; es wurden vielmehr auch Vorschläge zur Verbesserung ge-

⁵⁹ Vgl. *Herman Roodenburg*, Reformierte Kirchenzucht und Ehrenhandel. Das Amsterdamer Nachbarschaftsleben im 17. Jahrhundert, in: *Kirchenzucht und Sozialdisziplinierung im frühneuzeitlichen Europa*, hrsg. von Heinz Schilling, Berlin 1994, 129–151, insbes. 133.

⁶⁰ Vgl. z. B. *Mazimiliaan Teellinck*, Vredepredicatie naar aanleiding van de Vrede van Munster (Reprint der Ausgabe von 1648, eingeleitet von Willem Th.M. Frijhoff), Rumpst 1998.

⁶¹ Vgl. in diesem Zusammenhang *Heinz Schillings* Bemerkung zum Einfluss des Calvinismus auf die politische Kultur der Niederlande, in: *Ausgewählte Abhandlungen zur europäischen Reformations- und Konfessionsgeschichte* von Heinz Schilling, hrsg. von Luise Schorn-Schütte/Olaf Mörke, Berlin 2002, 155.

⁶² Vgl. *Leendert F. Groenendijk*, De nadere reformatie van het gezin. De visie van Petrus Wittewrongel op de christelijke huishouding, Dordrecht 1984, 62–73; *Fred A. van Lieburg*, De Nadere Reformatie in Utrecht ten tijde van Voetius. Sporen in de gereformeerde kerkeraadsacta, Rotterdam 1989, 54 f.; *Leendert F. Groenendijk*, De ‚vaderlijke kastijding‘ in het theocratisch-pedagogisch vertoog van de gereformeerden uit de tweede helft van de zeventiende eeuw, in: *Genderconcepties en pedagogische praktijken* (Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs), hrsg. von Mineke van Essen, Assen 2000, 138–158.

⁶³ Zur Idee des ‚zweiten Israels‘ vgl. *Gerrit Groenhuis*, Calvinism and National Consciousness: the Dutch Republic as the New Israel, in: *Britain and the Netherlands*, Bd. 7, hrsg. von Alistair C. Duke/Coen A. Tamse, Den Haag 1981, 118–133; *Roelof Bisschop*, Sions Vorst en Volk. Het tweede-Israëlidee als theocratisch concept in de Gereformeerde kerk van de Republiek tussen ca. 1650 en ca. 1750, Veenendaal 1993.

macht und es wurde für die Implementierung geeifert. So sind in der Stadt Utrecht im Laufe der Jahre mehrere Programme zur Reform der Sitten aufgestellt worden; sie enthalten detaillierte ‚Sündenregister‘. Eine der vielen Sünden, die verbessert werden sollten, war die Profanierung des Sonntags. Die Obrigkeit wurde gebeten, bei der Durchführung der Verbesserungen behilflich zu sein; die Genehmigung von derartigen Wünschen ging meistens jedoch nicht darüber hinaus, Erlasse auszufertigen. In Utrecht sowie anderswo hat man auch für die Verbesserung der Katechisation in Kirche, Familie und Schule geeifert. Van Lieburg hat auf Grund seiner Auswertung von Kirchenratsprotokollen zeigen können, dass in Utrecht die Anwendung der Kirchenzucht tatsächlich verschärft worden ist.⁶⁴ Dieses Bild scheint nicht mit der Lage in Amsterdam in Einklang zu sein: Der Kirchenhistoriker Evenhuis hat behauptet, dass die kirchliche Disziplin dort seit Mitte des 17. Jahrhunderts gerade ins Hintertreffen geraten sei. Aus den Nachforschungen von Roodenburg ist jedoch hervorgegangen, dass dies nicht der Fall gewesen ist.⁶⁵ Und es ist ja in der Tat bemerkenswert, dass es gerade damals in Amsterdam etliche Fälle gegeben hat, in denen reformierte Schulmeister unter Kirchenzucht gestellt worden sind.⁶⁶

In der vorliegenden Periode fehlte es der Kirche denn auch nicht an Interesse für die Schulmeister. In seiner Geschichte von Rotterdam erwähnte Hazewinkel, dass sich 1654 im reformierten Kirchenrat ein Bestreben nach ständiger Aufsicht über die Rechtgläubigkeit der Erzieher der Jugend offenbarte.⁶⁷ In 1654 besorgte die Provinzialsynode zu Appingedam die ‚Schoolordre in de Provincie van Stadt Groningen ende Ommelanden‘.⁶⁸ Diese Schulordnung sollte gewährleisten, dass rechtgläubige, fromme und tüchtige Schulmeister angestellt würden, die nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern auch und vor allem die ‚gronden der christelicken religie‘ gut und fleißig vermitteln konnten. Man hoffte, dass die Staaten von ‚Stad en Lande‘ diese Ordnung bekräftigen und allgemein verbindlich erklären würden. Wiederholte Anträge darauf ist aber nicht entsprochen worden. Dahinter steckte der Widerwille der mächtigen Junker, die keine Einmischung in ihre Privilegien und Errungenschaften duldeten.⁶⁹ Ganz anders verhielt es sich

⁶⁴ Vgl. van Lieburg, *Reformatie Utrecht* (Anm. 62).

⁶⁵ Herman Roodenburg, *Onder censuur. De kerkelijke tucht in de gereformeerde gemeente van Amsterdam, 1578–1700*, Hilversum, 1990. Rudolf B. Evenhuis hat das in ‚Ook dat was Amsterdam‘ (Geschichte der reformierten Kirche zu Amsterdam; Bde. 1–5, Amsterdam 1965–1978) behauptet.

⁶⁶ Das stellte sich heraus bei der Auswertung der Amsterdamer Kirchenratsprotokolle durch Theo Jak, *Het godsdienstonderwijs in de tweede helft van de zeventiende eeuw* [unveröffentlichte Diplomarbeit, Vrije Universiteit Amsterdam 1982].

⁶⁷ Hazewinkel, *Geschiedenis* (Anm. 56), 1189.

⁶⁸ Vgl. Bottema, *School* (Anm. 52), 134 f.

⁶⁹ Ebd., 115.

in der Provinz Utrecht, wo in 1654 die ‚Stichtse schoolordre‘ staatlich in Kraft trat.

Für die Gebiete, die 1648 der Republik zugefügt worden sind, ist 1655 das ‚Schoolreglement in de Steden ende ten platten Lande in de Heerlichheden ende Dorpen staende onder de Generaliteyt‘ von den Generalstaaten festgelegt worden.⁷⁰ Diese Schulordnung legte die Zuständigkeit zur Ernennung von Schulmeistern in die Hände des Staatsrats (Raad van State). Dank dieser Regelung brauchten die Schulmeister sich wenig um das Urteil der Kirche oder der Dorfbehörden zu kümmern, wie von Roosenboom in seiner Darstellung des Unterrichts in der Meijerij van ‚s-Hertogenbosch (Meierei von Herzogenbusch) dargelegt worden ist. Eine andere bemerkenswerte Tatsache war die, dass zwar das Reglement von 1655 den illegalen katholischen Schulen gegenüber eine sehr strenge Haltung befürwortete, dass aber Theorie und Praxis weit auseinander klappten: Die Zahl der ‚paepsche winkelscholen‘ nahm sogar zu. Das geschah auch in Rotterdam, wo der Magistrat – wie schon früher – nicht tatkräftig gegen die katholischen Winkelschulen einschritt, die der Kirchenrat mit Hilfe von Spionen entdeckt hatte.⁷¹ Dem entgegengesetzt war die Entwicklung in den Dörfern auf dem Lande in Utrecht, wo zwischen 1655 und 1670 wiederholt – und in denjenigen Fällen, in denen der Schulze nicht bereit war, mitzuarbeiten, mit Hilfe der Staaten – gegen katholische Winkelschulen streng vorgegangen wurde.⁷² Das Jahr 1672 ist in den Geschichtsbüchern als das ‚Rampjaar‘ (Notjahr) bezeichnet worden. Die (katholischen) Franzosen eroberten den südlichen Teil der Republik, aber das bedeutete für die dortigen Katholiken Glück im Unglück: Sie konnten bis zum Friedensjahr (1678) einige Schulen errichten, ohne dass die (protestantischen) Beamten es gewagt hätten, einzuschreiten.⁷³

V. Der Unterricht an den ‚nederduitse‘ Schulen

Als eine der Verdienste der Reformation lässt sich wenn auch nicht die Erfindung, so doch immerhin die Förderung des Unterrichts für breite Schichten der Bevölkerung betrachten. Das galt vor allem in dem Sinne, dass sie sich darum gekümmert hat, dass alle Kinder – nicht nur die Jungen,

⁷⁰ Zur Schulordnung von 1655 vgl. *Cornelius J. Weijters*, Scholen en Schoolmeesters in Tilburg 1532 – 1858, Tilburg/Breda 1981, 43–47; *Henricus T.M. Roosenboom*, De dorpsschool in de Meijerij van ‚s-Hertogenbosch van 1648 tot 1795. Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Letteren, Tilburg 1997, 45–55. Dieses Reglement diente der Schulordnung von Gelre, die 1681 zustande kam, als Vorlage.

⁷¹ *Hazewinkel*, Geschiedenis (Anm. 56), 1190–1194.

⁷² *de Booy*, Weldaet (Anm. 51), 105, 301 f.

⁷³ Das war z. B. in Tilburg der Fall. Vgl. *Weijters*, Scholen (Anm. 70), 51 f.

sondern auch die Mädchen – mindestens Elementarunterricht erhielten. Zu diesem elementaren Unterricht gehörten die Fächer Lesen und Schreiben sowie der Religionsunterricht. Jene Fächer wurden an den ‚Nederduitse scholen‘ – die von Kindern im Alter von 6 oder 7 bis 10 oder 12 Jahren besucht wurden⁷⁴ – erteilt.⁷⁵ Es konnte sich dabei um öffentliche Stadt- und Dorfschulen, aber auch um Privatschulen handeln. Außerdem gab es Armschulen, die von der Kirche oder von der städtischen Obrigkeit errichtet waren und instand gehalten wurden⁷⁶ und die Schulen, die mit den zahlreichen Waisenhäusern in der Republik verbunden waren.⁷⁷ Die Inhaber der privaten Schulen lieferten sich nicht selten einen Konkurrenzkampf mit der öffentlichen Schule und / oder mit einander; sie konnten nämlich selbst die Höhe des Schulgeldes bestimmen. Ein Inhaber einer derartigen Schule soll für seine Schule durch ein Aushängeschild mit der Aufschrift ‚Goedcoope Wijsheit‘ (billige Weisheit) geworben haben.⁷⁸

Wie schon früher gesagt worden ist, gab es für Lehrer keine fachliche Ausbildung. Wir dürfen jedoch annehmen, dass im 17. Jahrhundert Schulmeister – ebenso wie die Eltern – pädagogische Weisheit aus den populären Werken des reformierten Dichter-Moralisten Jacob Cats (1577–1660) geschöpft haben werden. Von Cats sind wichtige pädagogische Einsichten, die er teils Erasmus und Plutarch entlehnt hatte, durch Emblembücher propagiert worden.⁷⁹ Ich erwähne die nachhaltige Bedeutung der frühen Ge-

⁷⁴ Jüngere Kinder besuchten die ‚kleinkinderscholen‘, die von Frauen geleitet wurden. Es handelte sich dabei entweder um ‚ABC-schooltjes‘, wo den Kindern etwas Elementarunterricht erteilt wurde (so lernten sie das ABC und einige Gebete) oder um ‚bewaarschooltjes‘, die nur als ‚Kinderbewaaranstalten‘ dienten.

⁷⁵ Näheres zum Curriculum der ‚Nederduitse scholen‘ findet man in den Übersichten der Geschichte des Unterrichts in den Niederlanden. Neben den bereits erwähnten Fächern wurde manchmal auch der Geschichte des Vaterlandes einige Aufmerksamkeit gewidmet. Auch wenn man auf Grund der großen Beachtung, die dem Rechenmeister Willem Bartjens und dessen ‚Cijferboek‘ in den historisch-pädagogischen Werken geschenkt worden sind, etwas anderes erwarten würde, wurde Unterricht im Rechnen oft entweder gar nicht erteilt oder nur an Kinder, die es für ihren späteren Beruf unbedingt brauchen würden.

⁷⁶ Vgl. Anne Hallema, Plaatselijke overheidsmaatregelen betreffende kosteloos onderwijs gedurende de 16de-18de eeuw in ons land, in: Paedagogische Studiën 44 (1967), 13–27.

⁷⁷ Die Waisenhäuser sowie die Schulen, die mit ihnen verbunden waren, werden in diesem Beitrag weitgehend außer Acht gelassen. Vgl. zur Waisenpflege zur Zeit der Republik: Johannes D. Schmidt, Weezenverpleeging bij de Gereformeerden in Nederland tot 1795, Utrecht 1915; Jacques Dane (Hg.), Wezen en boefjes. Zes eeuwen zorg in wees- en kinderhuizen, Hilversum 1997, 45–251.

⁷⁸ Waterink, Inleiding (Anm. 30), 625.

⁷⁹ Zu Jacob Cats als Moralpädagoge: Jan Versluys, Geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs vooral in Nederland, Bd. 3: De zeventiende en de achttiende eeuw, Groningen 1878, 95–110; Leendert F. Groenendijk / Benjamin Roberts, Vader Cats: een piëtistisch pedagoog?, in: Pedagogiek 21 (2001), 79–82; Leendert F. Groenendijk,

wöhnung, den weitreichenden Einfluss des guten sowie des bösen Beispiels und den Ratschlag, ein Kind lieber durch Lob als durch Körperstrafe zur Tugend zu reizen. Cats riet zu einem zivilisierten und in jeder Hinsicht Maßhaltenden Lebensstil, zu dem Eltern ihre Kinder vom zarten Alter an erziehen sollten. Die von Cats betonte Erziehung zu ‚guten Manieren und Sitten‘ als Teil der elterlichen Verantwortlichkeit fand ihr Gegenstück in den erzieherischen Zielsetzungen der Schule, die in den Schulordnungen festgelegt worden sind.⁸⁰ Die Bildung eines zukünftigen ‚anständigen Bürgers‘ war überwiegend eine Sache der Gewöhnung, ja sogar der Dressur. Ich mache darauf aufmerksam, dass in der niederländischen Malerei wohlerzogene Kinder öfters zusammen mit einem artigen Hündchen gemalt worden sind.⁸¹

Ebensowenig wie Erasmus plädierte Cats für die Abschaffung der körperlichen Strafe in der Erziehung: ‚Tucht baart vrucht‘ (Zucht gebärt Frucht) und ‚Wie veel bemint, kastijdt zijn kind‘ (= dem Sinne nach: Wer sein Kind sehr lieb hat, züchtigt es), konnte ‚Vater‘ Cats sogar schreiben.⁸² Zur Rechtfertigung der Anwendung von Körperstrafen könnte ein Schulmeister sich also auf diese anerkannte pädagogische Autorität berufen. Das wird er wohl nicht bedurft haben, denn von einem Schulmeister wurde erwartet, dass er, wenn nötig, Rute und Stock zu gebrauchen wusste.⁸³ Wie in früheren Jahrhunderten symbolisierten diese Attribute die Autorität seines Amtes. In Schulen, in denen viele Kinder verschiedenen Alters in einem Raum zusammensaßen, konnte es eine schwere Aufgabe sein, Ordnung zu halten und die Gefahr, Körperstrafen routinemäßig zu verwenden, lag nahe. Wenn der Meister zu streng oder ungerecht war, dann musste er damit rechnen, dass die Eltern protestierten oder ihr Kind gar von der Schule nahmen.⁸⁴ Übri-

Vader Cats: de grootste pedagoog van Nederland, in: *Pedagogiek in Praktijk* 7 (2001), Nr. 3, 16–18.

⁸⁰ Ein Beispiel aus vielen: die ‚Gemeijne school-ordre voor den schoolmeesters ende Costers in het Thielsche Classis ten plattenlande‘ von 1628 bestimmte in Art. 10, die Schulmeister sollten die Kinder lehren, sich rein, sittsam und anständig zu benehmen und den Eltern, Predigern sowie allen betagten Leuten immer dann, wenn sie ihnen begegneten oder von ihnen angesprochen würden, Gehorsamkeit, Respekt und Ehrfurcht erweisen. Art. 13 schreibt den Lehrern u. a. vor, bei den Kindern zu verhüten, dass sie in der Schule oder draussen Lärm machen, fluchen, schwören, schmutzige Reden führen oder mit Karten und Würfeln spielen. Vgl. *de Planque*, Valcooch’s Regel (Anm. 36), 456–462.

⁸¹ Zahlreiche Beispiele in: *Jan Baptist Bedaux / Rudi Ekkart* (Hg.), *Pride and Joy. Children’s Portraits in the Netherlands 1500–1700*, Ghent / Amsterdam 2000.

⁸² *Wouters / Visser*, *Geschiedenis* (Anm. 35), 160.

⁸³ Das Strafsystem für Kinder war eine Spiegelung des herrschenden Rechtssystems, zu dem Körperstrafen einfach dazugehörten; vgl. *Peeters*, *Kind* (Anm. 11), 181.

⁸⁴ Im 18. Jahrhundert entwickelte sich eine Offensive gegen allzu harte Strafen in der Schule. Vgl. *Rudolf Dekker*, *Uit de schaduw in ’t grote licht. Kinderen in egodocumenten van de Gouden Eeuw tot de Romantiek*, Amsterdam 1995, 176 f.

gens war die Züchtigung auch in den Familien ein normales Erziehungsmitel, wenn sich auch nach der Meinung von Besuchern aus dem Ausland niederländische Eltern den Kindern gegenüber weniger roh verhielten als es anderswo üblich war.⁸⁵

Die öffentliche Schule sollte mehr lehren als ‚anständiges Benehmen‘ und die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens: Sie hatte vor allem den Kindern ‚die reformierte christliche Religion einzupflanzen‘. Dieser Auftrag umfasste die Kenntnisse der Grundlage des reformierten Glaubens (worauf in einem besonderen Paragraph eingegangen wird) und einige religiöse Pflichten: Man prägte verschiedene Formularegebete ein, ließ biblische Geschichten auswendig lernen und übte das Singen der von Petrus Dathenus bereimten Psalmen ein. Beim Erlernen des Buchstabierens, des Lesens und des Schreibens machten die Kinder Bekanntschaft mit der Religion: Ihre Lehrbücher wimmelten von religiösen Texten.⁸⁶ Auch der Katechismus und Teile der Bibel wurden den Kindern als Übungsmaterial gegeben. Mit der Behandlung der Geschichte des Vaterlandes war der Wusch verbunden, religiös-patriotische Tugenden zu wecken: Liebe zu der mit Gottes Hilfe erworbenen Freiheit und ‚wahren Religion‘ und Hass gegen Feinde der Union und des reformierten Glaubens.⁸⁷ Zum ‚Einpflanzen‘ des reformierten Glaubens gehörte auch die Pflicht des Schulmeisters, die Kinder am Sonntag in die Kirche zu begleiten und sie hinterher zu befragen, was sie von der Predigt behalten hätten. Im Kirchgang der Schüler unter der Leitung des Schulmeisters sehen wir einmal mehr Kontinuität mit einer Praxis aus der vor-reformatorischen Periode. An die Stelle des Chorgesangs der Schüler in der katholischen Kirche war die Pflicht zur Unterstützung des Gemeindegesangs während des Gottesdienstes getreten.

⁸⁵ *Groenendijk*, *Vaderlijke kastijding* (Anm. 62), 144; vgl. auch das Kapitel über ‚boemannen en lijfstraffen‘ (Kinderschreck und Körperstrafen) in *Dekker*, *Schaduw* (Anm. 84), 130–141.

⁸⁶ Die Studien von *De Planque* (vgl. Valcooch's Regel, Anm. 36) und *de Booy* (vgl. Weldaet, Anm. 51; Kweekhoven, Anm. 98) informieren detailliert über die benutzten Schulbücher. Sie ergänzen und berichtigen, was die älteren Übersichtswerke, u. a. von *Buddingh* (Bijdragen, Anm. 50) und *Versluys* (Geschiedenis, Anm. 79) in dieser Beziehung bieten.

⁸⁷ Ich denke an Lehrbücher wie ‚Spiegel der Jeught, ofte korte chronijcke der Nederlanden geschiedenissen seer nut voor d'jongen jeucht om in scholen gebruijkt te worden‘ (1614; zwanzig Auflagen zwischen 1620 und 1670!) und dessen Nachfolger, den ‚Nieuwe Spiegel der Jeugd of Fransche Tiranny‘ (1674). Vgl. darüber *Johannes C. Breen*, *Gereformeerde populaire historiografie in de zeventiende en achttiende eeuw*, in: *Mythe & Werkelijkheid*, hrsg. von J.A.L. Lancée, Utrecht 1979, 40–67; *Annamarie van Toorn / Marijke Spies*, *Christen Jeugd, leerde Konst en Deugd*, in: *De hele Bijbelbontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland & Vlaanderen van de middeleeuwen tot heden*, hrsg. von Nettie Heimeriks / Willem van Toorn, Amsterdam 1989, 127–130.

Typisch für den Unterricht auf den Schulen des Mittelalters war, dass die Schüler viel memorieren mussten. Die Reformation hat darin keine Änderung gebracht. Auch die religiöse Bildung beinhaltete viel mechanisches Lernen von Texten. Der pietistische Pfarrer zu Middelburg Willem Teellinck (1579–1629)⁸⁸ bot in seiner Reformschrift *Noodwendigh vertoogh*, die acht Jahre nach der Dordrechter Synode veröffentlicht wurde, ganz konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Religionsunterrichts auf den niederen Schulen.⁸⁹ Er glaubte, es habe wenig Wert, wenn die Schüler einige biblische Historien auswenig lernten oder die Bibel hundertmal stets von neuem lasen. Man sollte die Kinder lieber ein Kapitel aus der Heiligen Schrift lesen lassen und anschliessend mit ihnen darüber reden, um Verständnis des Gelesenen zu erreichen. Ferner sollte man die Kinder lehren ein ‚freies Gebet‘ zu machen: Um ‚familiariteyt met Godt‘ (Vertrautheit mit Gott) zu bekommen. Der Lehrer könnte sie dazu anregen, niederzuschreiben wie sie ihren Vater oder den Meister um Verzeihung bitten würden, wenn sie etwas falsch gemacht hätten. Der Lehrer könnte dann eine gute Antwort verlesen und deutlich machen, man müsse Gott in derselben Weise um Verzeihung bitten. Das Mitnehmen der Kinder in die Kirche sollte auch Nutzen hervorbringen. Man solle sie Notizen von der Predigt machen lassen und mit deren Hilfe die Predigt in der Schule hersagen lassen, als ob sie selbst Prediger wären.

Ob Teellincks Hinweise tatsächlich befolgt worden sind, ist nicht bekannt, aber es ist anzunehmen, dass er in Middelburg darauf gedrungen hat. Viele Jahre später sind Teellincks Kritik und mehrere seiner Empfehlungen von Jacobus Koelman (1631–1695), dem ehemaligen Pfarrer der reformierten Gemeinde in der Garnisonstadt Sluis in Staats-Flandern, wiederholt worden.⁹⁰ Er führte die Feder in einer Zeit, in der die reformierte Kirche ganz und gar Volkskirche geworden war. Als Pietist kritisierte er das ‚Gewohnheitschristentum‘, das sich an Äußerlichkeiten und Formeln klammerte, und trat für eine ‚durchlebte‘ Spiritualität ein, die sich in täglicher

⁸⁸ Dem Pietisten Teellinck ist in der Literatur viel Aufmerksamkeit gewidmet worden (vgl. *Huisman*, Bibliografie, Anm. 57); die neueste Studie ist: *Herman Westerink*, *Met het oog van de ziel. Een godsdienstpsychologische en mentaliteitshistorische studie naar mensvisie, zelfonderzoek en geloofsbeleving in het werk van Willem Teellinck (1579–1629)*, Zoetermeer 2002.

⁸⁹ *Willem Teellinck*, *Noodwendigh vertoogh*, aengaende den tegenwoordigen bedroefden staet, van Godts volck [...], Middelburg, 1627, 208–211; vgl. dazu *Henk Uil*, *De Nadere Reformatie en het onderwijs in Zeeland in de zeventiende eeuw*, in: *Documentatieblad Nadere Reformatie* 25 (2002), 6–9; vgl. auch *Willem Verboom*, *De Nadere Reformatie en de godsdienstige opvoeding bij Willem Teellinck*, in: *Documentatieblad Nadere Reformatie* 26 (2002), 35–51.

⁹⁰ Zu Leben und Schriften von Koelman vgl. *Fred A. van Lieburg*, *Jacobus Koelman (1631–1695): jeugd en studietijd*; *Cornelis J. Meeuse*, *Jacobus Koelman (1631–1695): leven en werken*, beides in: *Teunis Brienens* (u. a.), *Figuren en thema's van de Nadere Reformatie*, Bd. 2, Kampen 1990, resp. 57–62 und 63–93.

Übung der Selbstverleugnung auswirken sollte.⁹¹ 1678 veröffentlichte er eine umfassende und rücksichtslose Übersicht von Mängeln der kirchlichen Gremien, Amtsträger und Gemeindemitglieder.⁹² Eines der 25 Kapitel bietet eine Aufzählung von Mängeln der Schulen, vor allem hinsichtlich der religiösen Bildung: Selbst da, wo man dem Auftrag, solche Bildung zu vermitteln, in der Schule überhaupt nachkomme, erschöpfe er sich in Formalismus. Die Eltern sind auf Grund ihres Taufgelübde dazu verpflichtet, ihre Kinder vom ewigen Verderben zu retten: Die Schulmeister haben ihr Amt als Fortsetzung dieses elterlichen Auftrags aufzufassen. Die Kinder sind täglich in ihrer Einflussphäre, aber sie unterlassen es nach Koelmans Meinung, ihre Chancen auszunützen.⁹³

1. Der Katechismusunterricht

Im Beitrag zur religiösen Bildung, welche die Kirche von der reformierten Schule erwartete, nahm die Katechese eine wichtige Stelle ein.⁹⁴ Die friesische Synode zu Sneek in 1587 verlangte von den Schulmeistern, dass sie ‚der jungen joeged den Heidelbergeschen Catechismus getrauwelick inbelden und inplanten‘ sollten.⁹⁵ Nun ist der hier genannte Katechismus alles andere als ein einfaches Lehrbuch und gewiss nicht dazu geeignet von den jüngsten Schülern der Volksschule studiert zu werden. Als 1599 Marnix‘ ‚Cort begrijp‘ der christlichen Glaubenslehre erschien, wurde das einfache Büchlein sofort in mehreren Provinzen als Lehrbuch für die jüngeren Kinder eingeführt.⁹⁶

Keine Synode hat der Katechese mehr Aufmerksamkeit gewidmet als die Dordrechter Nationalsynode von 1618 / 1619.⁹⁷ Um die Jugend in der ‚wah-

⁹¹ Sein Kampf gegen die obligatorischen kirchlichen Formulare und Feiertage führte 1675 zu seiner Verbannung aus den Generalitätslanden.

⁹² *Christophilus Eubulus* [=Jacobus Koelman], *De punten van nodige reformatie, ontrent de kerk, en kerkelijke, en belijders der gereformeerde kerke van Nederlandt*, Vlissingen / Rotterdam 1678.

⁹³ Ebd., 64 – 67; vgl. dazu: *Uil*, *Nadere Reformatie* (Anm. 89), 12 f.

⁹⁴ Über den Katechismusunterricht in der Schule informieren Studien zur Geschichte des Unterrichts (z. B. von *de Booy*, vgl. *Weldaet*, Anm. 51; *Kweekhoven*, Anm. 98) sowie Monographien zur Geschichte des Katechismus und der Katechisation: *Gilles D.J. Schotel*, *Geschiedenis van den oorsprong, de invoering en de lotgevalen van den Heidelbergeschen Catechismus*, Amsterdam 1863; *Sietze D. van Veen*, *Het godsdienstonderwijs en de aanneming van lidmaten in de gereformeerde kerk*, 2. Ed., besorgt v. Leendert F. Groenendijk, Dordrecht 1979; *Verboom*, *Catechese* (Anm. 28).

⁹⁵ Zitiert von *van Veen*, *Godsdienstonderwijs* (Anm. 94), 9.

⁹⁶ Vgl. *Leendert F. Groenendijk*, *Marnix‘ kindercatechismus*, in: *Een intellectuele activist. Studies over leven en werk van Philips van Marnix van Sint Aldegonde*, hrsg. von Henk Duits / Ton van Strien, Hilversum 2001, 76 – 86.

⁹⁷ *Schotel*, *Geschiedenis* (Anm. 94), 210 – 228.

ren Religion‘ zu unterweisen, unterschied man dreierlei Katechisation: In der Familie, in den Schulen und in der Kirche. Die Synode rechnete mit drei Altersgruppen. Lehrbücher mit steigendem Schwierigkeitsgrad sollten an die Verständnissfähigkeit der jeweiligen Altersgruppe angepasst sein: (1) für die Jüngsten eine Fibel, die auch das Vaterunser und andere Gebete, die Glaubensartikel und die Zehn Gebote enthielt, (2) für die mittlere Gruppe eine Kurzfassung des Heidelberger Katechismus und (3) für die ältesten Schüler der Heidelberger Katechismus.

Obschon in den Schulen auch einfache Bücher benutzt wurden wie das eben erwähnte des Marnix van Sint Aldegonde, das dann in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts weitgehend vom ‚Fragebüchlein‘ des Jacobus Borstius ersetzt worden ist,⁹⁸ war der Heidelberger Katechismus *das* katechetische Lehrbuch: Von jedem Schüler wurde erwartet, dass er diesen Katechismus früher oder später auswendig lernte. Man bekommt den Eindruck, dass den Kindern gewöhnlich schon früh ‚der Heidelberger‘ zum Lesen und Lernen gegeben worden ist. Von diesem Katechismus sollten an zwei Tagen der Woche jene Fragen und Antworten, die am Sonntag in der Katechismuspredigt behandelt wurden, wortwörtlich eingeprägt werden. Am Sonntag ging dann der Schulmeister mit den Kindern in die Kirche, wo einige seiner ältesten und besten Schüler die Fragen und Antworten, der Katechismuspredigt vorangehend, *coram facie ecclesiae* hersagten.

Die Nationalsynode legte Wert darauf, dass der Katechisationsstoff vom Schulmeister nicht nur eingeprägt, sonder auch einigermaßen erläutert werden sollte. Die Schulkatechese (wenn sie denn überhaupt praktiziert wurde) erschöpfte sich im Memorieren und Hersagen von Katechismusfragen und -antworten. Es war zur Zeit der Synode keinesfalls selbstverständlich, dass dieses sterile Verfahren in der Familie ergänzt wurde. Und die katechetischen Unterweisungen seitens der Kirche (wenn es sie überhaupt gab) wurden in einer Predigt für die ganze Gemeinde erteilt. Im Lichte dieser Sachlage ist der Wunsch der Synode hinsichtlich der Schulkatechisation als durchaus angebracht zu betrachten.

Die Lage änderte sich durch die Einführung von kirchlichen *Kinderkatechisationen*. Von jenen gab es in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts nur wenige; namentlich in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts ist deren Einführung jedoch ernsthaft betrieben worden. 1654 erhielten die ‚classes‘ in der Provinz Holland eine ‚Missive‘ (Sendschreiben) von den Staaten mit

⁹⁸ *de Booy*, Weldaet (Anm. 51), 282, erwähnt *Jacobus Borstius*, Kort begriip der christelijke leere [...] met eenige kleyne vragen voor de jonge kinderkens. Enkhui-zen 1661; vgl. auch *Engelina P. de Booy*, Kweekhoven der wijsheid. Basis- en vervol-gonderwijs in de steden van de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19e eeuw, Zutphen 1980, 218. Das Büchlein von Borstius ist vor allem in den Kleinkinderschulen benutzt worden.

dem Auftrag, am Sonntag nach dem Nachmittagsgottesdienst Katechese zu halten.⁹⁹ Die ‚classes‘ haben daraufhin alle Pfarrer dazu verpflichtet mit dieser Katechisation einen Anfang zu machen.¹⁰⁰ Auf der friesischen Synode von 1657 wurde beschlossen, dass jeder Präses einer ‚classis‘ die Pfarrer dazu anspornen sollte, die Kinder zu katechisieren.¹⁰¹ Der Kirchenrat der Stadt Groningen entschloss sich 1664 das Katechisieren einzuführen.¹⁰² In der Praxis ist die Kinderkatechisation jedoch nicht überall vom Pfarrer wahrgenommen worden. Herman Witsius, Pfarrer zu Leeuwarden (in Friesland), schrieb 1669, seine Kollegen seien ‚suymachtigh in ‚t catechiseeren‘ (säumig darin, Katechese zu halten).¹⁰³ Manchmal meinte man, das Katechisieren gehöre eigentlich zum Auftrag des Schulmeisters oder man überließ diese Arbeit den sogenannten Katechisiermeistern; das waren kirchliche Mitarbeiter, die öfters auch als Krankenbesucher arbeiteten. Wir wissen andererseits aber auch, dass die Pfarrer in Amsterdam sich das Katechisieren der Kinder zur Aufgabe gemacht hatten. Es geschah in den Waisenhäusern und öffentlich in der *Oude kerk*, in der seit 1686 eine besondere Kinderkatechese veranstaltet wurde.¹⁰⁴

Das gesteigerte Interesse der Kirche für die Kinderkatechese war nicht vereinzelt. In den 50er und 60er Jahren des 17. Jahrhunderts gab es eine katechetische Offensive.¹⁰⁵ Man hielt es für notwendig, dass sich reformierte Christen ‚mehr als je‘ von Jugend an und lebenslänglich die Punkte der orthodox-reformierten Lehre gründlich zu eigen machten und sie gegenüber Andersgläubigen gewandt verteidigen konnten, vor allem gegenüber Katholiken, weil ‚het rijcke des Antichrists‘ (das Reich des Antichrist) allmählich überhand nähme.¹⁰⁶ Typisch für diese Haltung ist die 1652 veröffentlichte

⁹⁹ Der Text dieses Sendschreibens u. a. in: *Johannes Hoornbeeck*, Tractaat van Catechisatie: haare oorsprong, gebruick, ende nuttigheit in de Christen-Kercke, Leiden 1654. Dieses Traktat zur Förderung der Katechisation ist von Hoornbeeck anlässlich des erwähnten Sendschreibens verfasst worden. Vgl. *Theo Jak*, Johannes Hoornbeecks pleidooi voor catechisatie, in: Documentatieblad Nadere Reformatie 5 (1981), 61–69.

¹⁰⁰ *Verboom*, Catechese (Anm. 28), 122 f.

¹⁰¹ *Sjoerd Cuperus*, Kerkelijk leven der Hervormden in Friesland tijdens de republiek, Bd. 1: De predikant, Leeuwarden 1916, 153.

¹⁰² *van Veen*, Godsdienstonderwijs (Anm. 94), 57.

¹⁰³ Zitiert von *van Veen*, Godsdienstonderwijs (Anm. 94), 25.

¹⁰⁴ *Jak*, Godsdienstonderwijs (Anm. 66).

¹⁰⁵ Vgl. *Leendert F. Groenendijk*, Opdat de mensche Gods volmaect zy. Lectuur voor de religieuze vorming der gereformeerden tijdens de zeventiende eeuw, met bijzondere aandacht voor de bijdrage van de Nadere Reformatie aan de gezinsdevotie en –catechisatie, in: *Pedagogische verhandelingen* 9/2 (1986), 16–54.

¹⁰⁶ In der erwähnten ‚Missive‘ der Staten von Holland wurde die Katechisation als ein wichtiges Instrument ‚tot afbreuck van het Pausdom‘ (um dem Papsttum Abbruch zu tun) aufgefasst. Die behauptete Zunahme des Reiches des Antichrists kann man als Ausdruck einer ‚paranoiden Furcht‘ auffassen; vgl. *John Leslie Price*, Holland and

Catechizatie over den Heidelbergschen catechismus der gereformeerde christelike religie des Predigers in Hoorn Petrus de Witte. Diese in der Form von Fragen und Antworten abgefasste Erläuterung des Heidelberger Katechismus ‚belegte‘ auf 1031 Seiten die ‚Wahrheit‘ der reformierten Religion anderen Konfessionen gegenüber.¹⁰⁷ Ein Jahr später erschien eine von Cornelius Poudroyen besorgte Edition der katechetischen Unterweisungen des Utrechter Theologieprofessors Gisbertus Voetius: Eine ‚grondige ende eenvoudige onderwijzinge over de leere des christelicken catechismi‘ auf nicht weniger als 1240 Seiten!¹⁰⁸

In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts sind noch mehr derartige umfassende ‚Katechisationen über den Katechismus‘ veröffentlicht worden, aber De Wittes Buch ist am populärsten geworden. Es ist damals fast jährlich neu aufgelegt worden und wird denn wohl auch eine große Verbreitung gefunden haben.¹⁰⁹ Es konnte von Schullehrern und Familienvätern benutzt werden, aber auch von älteren Katechisanten im Rahmen der kirchlichen Katechisation. Ich vermute übrigens, dass Werke wie das von De Witte überwiegend bei der kirchlichen- und bei der Familienkatechisation eine Rolle gespielt haben.¹¹⁰ Wie früher auch scheint in der Schule nicht mehr getan worden zu sein, als dass der Lehrer den Auftrag erteilte, die Fragen des Katechismus auswendig zu lernen und sie dann individuell abhörte. Ferner hörte er die dazu gehörigen biblischen Belegstellen ab. Zur näheren Erläuterung hatte man zuhause ein Lehrbuch wie das von De Witte heranzuziehen;¹¹¹ die älteren Kinder und Jugendliche werden davon auch im Rahmen des kirchlichen Katechismusunterrichts Kenntnis genommen haben.¹¹²

the Dutch Republic in the Seventeenth Century. The Politics of Particularism, Oxford 1994, 202.

¹⁰⁷ Dieses Buch ist von Schotel als ‚een arsenaal van allerlei wapenen tegen atheïsten, deïsten, socinianen, roomschen, lutherschen, David-Joristen, mennonieten en remonstranten‘, gekennzeichnet worden. Vgl. *Schotel*, Geschiedenis (Anm. 94), 272.

¹⁰⁸ Auf dem Titelbild sehen wir Professor Voetius, der im vollen Licht der Bibel, das dank der Märtyrer entzündet worden ist, von der Wahrheit zeugt und links von ihm die ‚Feinde der Wahrheit‘, nämlich den Papst (der gegen die biblische Wahrheit schnaubt), Coornhert (der die biblische Wahrheit verkürzt hat) und dessen Kumpan Arminius (der die biblische Wahrheit mit Füßen tritt). Zitate aus ‚Voetius‘ *Catechisatie* findet man in den erwähnten Arbeiten von Schotel und Van Veen.

¹⁰⁹ 1661 erschien die 11. und 1697 die 33. Auflage!

¹¹⁰ Zur Familienkatechisation *Groenendijk*, Nadere reformatie (Anm. 62), 117–119; *ders.*, Opdat (Anm. 105); *Verboom*, Catechese (Anm. 28), 305–307.

¹¹¹ Kinder, die in Waisenhäusern (Anstalten, die die Familie ersetzten und mit denen eine Schule verbunden sein konnte) wohnten, hatten eine gute Chance, nähere Erläuterungen des Heidelberger Katechismus anhand von De Witte oder einem vergleichbaren Ausleger zu bekommen. Im 1657 eröffneten Waisenhaus der Amsterdamer reformierten Diakonie wurde ein 700 Seiten zählendes Katechisationsbuch von Gellius de Bouma benutzt; dazu ausführlich *Jak*, Godsdienstonderwijs (Anm. 66).

Eine Implikation des gesteigerten Interesses für die kirchliche Kinderkatechisation und die Familienkatechisation könnte die gewesen sein, dass man sich nicht mehr um die Auffassung der Synode zu Dordrecht kümmerte, dass der Schulmeister die Fragen und Antworten des Katechismus auch einigermaßen erläutern sollte. Schulmeister, die mit einer überfüllten Klasse von Kindern verschiedenen Alters alle Hände voll hatten, werden das wohl nicht bedauert haben.¹¹³ Die auf diese Weise beschränkte Auslegung des katechetischen Auftrags der Schule ist namentlich von dem früher schon erwähnten Koelman gerügt worden. Nicht weniger als die Eltern wären die Schulmeister dazu verpflichtet, den ihnen zuvertrauten Kindern ‚voor Godt op te voeden‘. 1679 veröffentlichte er eine pädagogische Abhandlung, die zum Teil ein Leitfaden zum Gebrauch der von ihm verfassten Katechismen war.¹¹⁴ Koelman hat ganz konkret klar gemacht, wie man den Stoff erläutern und auf das *Gemüt* der Kinder *applizieren* könnte: Die Kenntnis, die vermittelt werden soll, muss zur Bekehrung anregen und zur Gottesfurcht anleiten. Zwanzig beigefügten Exempel von frommen Kindern belegen, dass dieses Ziel erreichbar sei.¹¹⁵ Koelmans Erziehungsbuch ist zusammen mit seinen Katechismen und seiner Exempelsammlung im 17. Jahrhundert einmal und im 18. Jahrhundert zweimal erneut aufgelegt worden. Ich vermute, dass diese Ausgabe erfolgreicher gewesen wäre, wenn Koelman sich auf den Heidelberger Katechismus gestützt hätte.¹¹⁶

¹¹² Ein Beispiel (das der im Alter von 14 Jahren verstorbenen Suzanna Bickes) in: *Leendert F. Groenendijk*, ‚Von zwei frommen Kindern, die von der Pest heimgesucht wurden‘. Kind und Kinderbuch im niederländischen reformierten Pietismus, in: *Das Kind in Pietismus und Aufklärung* (Hallesche Forschungen, 5), hrsg. von Josef N. Neumann/Udo Sträter, Tübingen 2000, 111–129.

¹¹³ Vgl. *Boekholt/de Booy*, *Geschiedenis* (Anm. 1), 35.

¹¹⁴ *Jacobus Koelman*, *De pligten der ouders, in kinderen voor Godt op te voeden, nevens dryderley catechismus, alsmede twintig exempelen van godtzalige en vroeg stervende jonge kinderen*. Amsterdam, 1679. Koelman verfasste einen einfachen Katechismus für Kinder bis sechs Jahren und einen Katechismus für die älteren Kinder. Seine Katechismen enthalten Fragen und Antworten zu drei Gebieten: Glaubenslehre, Bibel und Glaubenspraxis (*praktijk der godzaligheid*).

¹¹⁵ Vgl. dazu *Leendert F. Groenendijk*, *Een puriteins kinderboek uit de 17^e eeuw*, in: *Theologia reformata* 21 (1978), 36–55; vgl. auch *ders.*, ‚Von zwei frommen Kindern, die von der Pest heimgesucht wurden‘. Kind und Kinderbuch im niederländischen reformierten Pietismus, in: *Das Kind in Pietismus und Aufklärung*. Beiträge des Internationalen Symposions vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, hrsg. von Josef N. Neumann/Udo Straeter, Tübingen 2000, 111–129.

¹¹⁶ Koelman bevorzugte den Katechismus von Westminster, weil er seines Erachtens ‚in jeder Hinsicht besser‘ war als den Heidelberger Katechismus. Koelman war ein großer Kenner und Liebhaber von Produkten des Puritanismus; etliche Schriften von englischen, neu-englischen und schottischen Puritanern sind von ihm ins Niederländische übersetzt worden.

VI. Schlussbetrachtung

Im Laufe der Zeit sind immer mehr Einwohner der sieben nördlichen Provinzen der reformierten Kirche beigetreten. In der Mitte des 17. Jahrhunderts gab es jedoch noch mehrere Provinzen, in denen die Hälfte der Bevölkerung noch immer katholisch war. Dieses Bild sollte sich noch ein wenig zugunsten der Reformierten ändern, aber die Zahlenverhältnisse zwischen den beiden wichtigsten Glaubensrichtungen verbieten es, die Republik schlichtweg als ‚Calvinistisch Nederland‘ zu bezeichnen – nicht zuletzt, weil die Menschen in den sogenannten Generalitätslanden sogar überwiegend katholisch geblieben sind.¹¹⁷ Dass die ‚Calvinisierung‘ der Bevölkerung nicht so erfolgreich gewesen ist wie erhofft und angestrebt wurde, hatte u. a. mit der Tatsache zu tun, dass die Reformierte Kirche keine Staatskirche war, mit der administrativen Konstellation der Republik und mit dem Prinzip der Toleranz. Weiter sollte man bedenken, dass der orthodox-reformierte Glaube eine ziemlich abstrakte Angelegenheit war, die vor allem an den Intellekt appellierte (was der Pietismus dann mit ‚bevinding des harten‘ zu kompensieren suchte) und keine ansprechende Alternative für den konkreten Halt einer Volksreligiosität bot, die von den Reformierten als ‚Aberglaube‘ abgetan wurde. Die ‚Säuberung‘ der Sitten, die vor allem von den pietistischen Reformierten befürwortet wurde, implizierte auch das Zurückdrängen von beliebten Feiertagen, Festen und Veranstaltungen aus dem Volksleben.¹¹⁸

Zweifelsohne hat die reformierte Schule dazu beigetragen, dass die Reformierte Kirche im Laufe der Zeit in Stärke zugenommen hat: Die öffentliche Schule führte mit einer gewissen Selbstverständlichkeit in die öffentliche Kirche.¹¹⁹ Dass vom Religionsunterricht in der Schule ein werbend-missionierender Einfluss ausgegangen sei, wage ich jedoch zu bezweifeln. Die Katechismusunterweisung scheint ja nicht viel mehr als das Auswendiglernen

¹¹⁷ Vgl. *Gerrit J. Schutte*, *Het Calvinistisch Nederland. Mythe en werkelijkheid*, Hilversum 2000, 9–26.

¹¹⁸ Schüler bekamen nicht frei für Kirmes, Fastnacht, usw. Diesbezügliche Verbote wurden in Schulordnungen aufgenommen wie beispielsweise in die Gerechtsame von 1649 für die Schulen zu Dordrecht (Art. 8). Vgl. *Cornelis Esseboom*, *Onderwysinghe der jeught. Onderwijs en onderwijstoezicht in de 18e eeuw op het Eiland van Dordrecht*, Ridderkerk 1995, 414. Am Fastenabend dürften Eltern keine Pfannkuchen für die Kinder backen, lesen wir in Voetius' Katechisationsbuch. Ein Voetianer wie Petrus Wittewrongel legte den Eltern ans Herz, die Kinder am Nikolausabend nicht die Schuhe an den Kamin stellen zu lassen.

¹¹⁹ *Wiebe Bergsma*, *Tussen Gideonbende en publieke kerk. Een studie over het gereformeerd protestantisme in Friesland, 1580–1650*, Hilversum/Leeuwarden 1999, 394 f. Von Waisenhauskindern wurde verlangt, dass sie vor dem definitiven Aufbruch aus dem Waisenhaus sich konfirmieren liessen. Weigerten sie sich das zu tun, dann wurde ihre ‚Austattung‘ ganz oder teilweise einbehalten. Vgl. *Schmidt*, *Weezenverpleging* (Anm. 77), 162 f.

von Fragen und Antworten gewesen – und geblieben – zu sein. Auch bei den anderen Aspekten der religiösen Erziehung (Gebete, Psalmen, Bibellesen) scheint die Schule sich auf dürre ‚Gedächtnisarbeit‘ beschränkt zu haben. Die Dordrechter Nationalsynode (1618/1619) hätte zwar gerne gesehen, dass die Schulmeister etwas mehr täten, ich habe jedoch nicht den Eindruck, dass seitdem von Seiten der Kirche ernsthaft darauf hingearbeitet worden wäre. Die Schule war nun einmal eine Anstalt, in der Kenntnisse mechanisch ‚eingepaukt‘ und Fertigkeiten und gute Gewohnheiten ‚trainiert‘ wurden.

Es ist bemerkenswert, dass pietistische Prediger vor allem der religiösen Erziehung in der Familie – und insbesondere der Familienkatechisation – ihre kritisch-konstruktive Aufmerksamkeit gewidmet haben.¹²⁰ Trotzdem haben die Pietisten es nicht ganz an Kritik an der beschränkten Interpretation des religiösen Erziehungsauftrags der Schule fehlen lassen. Die Pietisten Teellinck und Koelman sind in diesem Zusammenhang angeführt worden. Koelman hat den umfassendsten und tiefgründigsten Beitrag zu einer ‚näheren Reformation‘ einer einseitig intellektualistischen und formalistischen religiösen Bildung geliefert. Die Schulkatechese sollte nicht nur eine Sache des Auswendiglernens von vorprogrammierten Fragen und Antworten sein, sie hätte auch – ebenso wie die ideale kirchliche und Familienkatechisation – Applikationen im Herz des Kindes zu umfassen.

Zu einer ‚näheren Reformation‘ der Schulen in der Richtung auf ‚geistliche Gärtnereien‘ ist es jedoch zu Zeiten der Republik nirgendwo gekommen.¹²¹ Was den Einfluss auf die Schule anbetrifft, ist der deutsche (lutherische) Pietismus – hier von August Hermann Francke und dessen Seminar zur Lehrerausbildung vertreten¹²² – erfolgreicher gewesen. Erst im 19. Jahrhundert – die Republik war inzwischen ein Königreich geworden und die reformierte Kirche war in ‚Hervormde Kerk‘ umbenannt worden – scheint etwas von Koelmans Ideal Wirklichkeit geworden zu sein und zwar auf den illegalen Schulen von Reformierten, die sich von der Hervormde Kerk abgetrennt hatten.¹²³ Die pädagogische Schrift Koelmans wurde von den Sepa-

¹²⁰ Eine Übersicht der Forschungsergebnisse (1976–2001) hinsichtlich der Beschäftigung des niederländischen reformierten Pietismus mit der Erziehung bietet *Leendert F. Groenendijk*, *Piëtistische opvoedingsleer in Nederland. Balans van een kwarteeuw historisch-pedagogisch onderzoek*, in: *Pedagogiek* 22 (2002), 326–337.

¹²¹ Eine Ausnahme könnten einige Waisenhäuser darstellen; vgl. *Fred A. van Lieburg*, *Niederländische Waisenhäuser und reformierter Pietismus im 17. Jahrhundert*, in: *Waisenhäuser in der Frühen Neuzeit (Hallesche Forschungen, 10)*, hrsg. von Udo Sträter / Josef N. Neumann, Tübingen 2003, 169–181.

¹²² Vgl. *Wolf Oschlies*, *Die Arbeits- und Berufspädagogik August Hermann Franckes (1663–1727). Schule und Leben im Menschenbild des Hauptvertreters des Halleschen Pietismus (Arbeiten zur Geschichte des Pietismus, 6)*, Witten 1969, 146–160.

rierten (‘Afgescheidenen’) aufs neue aufgelegt und diente als maßgeblicher Leitfaden für Erziehung und Unterricht. Die ‘Afgescheidenen’ glaubten mit ihrem von Frömmigkeit durchtränkten Unterricht wieder bei der Situation in den Schulen des ‘Goldenen Zeitalters’ anschließen zu können. Wenn sie den pietistischen Reformator Koelman besser gelesen hätten, würden sie diesem Missverständnis nicht aufgesessen sein.

[Prof. Dr. Christoph Burger, VU Amsterdam, leistete freundliche Hilfe bei der Übersetzung]

¹²³ *Andries A. de Bruin*, Het ontstaan van de schoolstrijd. Onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de 19de eeuw; een cultuurhistorische studie, Barneveld 1985, 223 – 225.

The Reformed Church and Academic Education in the Dutch Republic (1575–1686)

By *Dirk Van Miert*, Amsterdam / London

Introduction

During the Dutch Revolt, the Calvinist church was not accepted as the state church, but it did manage to establish itself as the ‘public church’ of the rebellious provinces. As such, it succeeded in silencing the catholic practice, whilst during the first decades the number of catholics still must have been about two thirds of the population.¹ This multiconfessional rather than pluriconfessional situation², gave rise to many discussions on toleration in the Dutch Republic: the case of Coornhert in the late 1570s and 1580s, the conflict between remonstrants and contra-remonstrants in the 1610s; the ‘great toleration debate’ in the second half of the 1620s³, the debates on Cartesianism in the 1640s and 1650s, the campaign of the ‘Nadere Reformatie’ in the 1650s and 1660s, the measures against Spinozists such as the brothers Koerbagh in the 1660s, the debate on the significance of comets in the same decade, and the banning of Balthasar Bekker’s book on protestant superstition in the 1690s. The extensive discussions between representatives of the different protestant currents show that toleration was problematic at least in the eyes of the public church, which continu-

* For comments on this paper, I am greatly indebted to Dr. Peter Jan Knechtmans. I thank Dr Paul Botley for correcting my English. Needless to say I remain responsible for any inconvenience.

¹ See Groenendijks contribution in this volume. As far as Holland is concerned, see *Heinz Schilling*, *Das konfessionelle Europa. Die Konfessionalisierung der europäischen Länder seit Mitte des 16. Jahrhunderts und ihre Folgen für Kirche, Staat, Gesellschaft und Kultur*, in ders., *Ausgewählte Abhandlungen zur europäischen Reformations- und Konfessionsgeschichte*, hrsg. von Luise Schorn-Schütte / Olaf Mörke (Historische Forschungen, Bd. 75), Berlin 2002, 658. The process of a catholic mind turning protestant is analysed by *Judith Pollmann*, *Religious choice in the Dutch Republic. The reformation of Arnoldus Buchelius (1565–1641)*, Manchester 1999.

² *Heinz Schilling*, *Die Geschichte der nördlichen Niederlande und die Modernisierungstheorie*, in: *Abhandlungen* (Anm. 1), 369.

³ *Jonathan Israel*, *The Intellectual Debate about Toleration in the Dutch Republic*, in: *The Emergence of Tolerance in the Dutch Republic*, ed. by Christiane Berkvens-Stevelinck / Jonathan Israel / Guillaume H.M. Posthumus Meyjes, Leiden 1997, 15–21.

ously tried to strengthen its grip on society. In the period up to 1600, 'in the universities, main civic schools, orphanages, hospitals and other civic institutions, only the Reformed church and its doctrine were to be encountered'.⁴

In a later stage, the Calvinist church could not prevent the toleration of dissenting figures, not only as members of society, but also within civic institutions. Depending on geographical and temporal circumstances, remonstrant regents held powerful posts and Cartesians occupied crucial academic chairs. Certainly, remonstrants were still close to the public church, and most of the Cartesians were sound Calvinists, albeit of a more liberal stance than the supporters of the 'Nadere Reformatie'; but Anglicans, Lutherans and catholics had little chance of holding political or public office.⁵

One aspect of the politics of the public church in propagating Calvinism remains to be studied in more detail: the educational system. The fact that at the outset of the Dutch Revolt, all religious institutions, including educational ones, were swept away, makes an interesting case from the viewpoint of confessionalisation.⁶ The formation of the nation state, the reformation and the confessionalisation coincided in the territory of the northern provinces. The public church allied itself with the Dutch Republic, notwithstanding its stress on independence.⁷

Within a period of 110 years, from 1575 to 1686, no less than fifteen institutions of academic education were founded in the Republic: five universities and ten illustrious schools (also called 'athenaea', 'lycea', or 'gymnasia academica', i.e.: institutions of higher education without the right to grant academic degrees). After the Dutch Revolt, the Northern Netherlands did not count a single academy within its territory. Louvain, the nearest university, had two disadvantages: it was on hostile grounds and it was catholic.

These two difficulties correspond to two explicit motives for founding schools, which were more or less the same in each city: the rearing of governors and of ministers to suit the needs of the own territory.⁸ These two elements are reflected by the often used formulation of a university or an athenaeum as a 'seminarium Reipublicae et Ecclesiae'.⁹ In this paper, I will fo-

⁴ Ibid., 5.

⁵ *Schilling*, *Geschichte Niederlande* (Anm. 2), 366.

⁶ *Israel*, *Debate* (Anm. 3), 3.

⁷ *Schilling*, *Europa* (Anm. 1), 661.

⁸ See, most recently, *Peter J. Knegtman*, *Amsterdam en het theologisch onderwijs: de geschiedenis van een moeizame relatie*, in: *Theologen in ondertal. Godgeleerdheid, godsdienstwetenschap, het Athenaeum Illustre en de Universiteit van Amsterdam*, ed. by Peter J. Knegtman / Peter van Rooden, Zoetermeer 2003, 11 – 36.

cus on the latter function. Although a general picture of the educational system would have to include the Latin Schools, elementary schools, private schools, French Schools, and other schools, I will limit myself to the higher educational system.¹⁰ It was on the academic level that religious divergence came to the surface most openly and violently, drawing in not only professional academic ranks of all faculties, but also political and ecclesiastical authorities.

The decentralised and relatively independent position of both municipal and provincial authorities, obliges us to examine each school separately, for the balance of political and ecclesiastical powers in which they functioned, varied from city to city. I will therefore try to indicate how strong the grip of the church was on each of the Dutch academies. Did the church have enough power to influence the appointment of certain professors? What means did the church have to control the content of religious teaching? On which level did the church try to exert certain influence: national, provincial or municipal?

The institutions will be dealt with chronologically, and not according to criteria of status or importance. In this way, the smaller institutions will receive more attention than they usually do. With respect to the central question, the relationships and balances of power at work in each individual institution is equally important. In my concluding remarks, I will try to point out general patterns in the distribution of the ecclesiastical power which was being exerted over the academic life.¹¹

Leiden

The first academy in the northern provinces was the University of Leiden. Its founder, the Prince of Orange, in December 1574, called the main purpose of the new university 'the furthering of welfare and political and modern government of these countries'.¹² The emphasis was as much on the

⁹ *Marc Wingens*, The Motives for creating Institutions of Higher Education in the Dutch Republic during its formative Years (1574–1648), in: *Paedagogica Historica* 34/2 (1998), 443–456, here 448.

¹⁰ As stated, I will not take into account the Latin Schools, although these also might be considered to belong to the field of academic education, as they were orientated on it. *Willem Frijhoff*, L'université à l'époque moderne XVIe-XVIIe siècles. Réflexions sur son histoire et sur la façon de l'écrire, in: *Université, Eglise, Culture. L'Université Catholique à l'Epoque Moderne De la Réforme à la Révolution XVIème – XVIIIème siècles. Actes du Troisième Symposium Universidad Iberoamericana México*, 30 avril – 3 mai 2003, ed. by Pierre Hurtubise, Paris 2005, 11–35, here 30.

¹¹ For a more concise account, see *Dirk van Miert*, *Illuster onderwijs. Het Amsterdamse Athenaeum in de Gouden Eeuw, 1632–1704*, Amsterdam 2005, 25–28.

interest of the state as on that of the church.¹³ The founding charter of the university, dated just a few weeks later, stated that the University was founded in the name of King Philip II, who was still the rightful sovereign, until his rejection in 1581. In 1582, the same William of Orange claimed that his duty in establishing schools was ‘in the first place that the study of theology would be counted the first and most important’.¹⁴ The Prince wrote these words in order to maintain the professor of theology, in a time when the Revolt had become more radicale and the position of the theological faculty needed a defence.¹⁵ The same duplicity towards the importance of the religious argument may be found in Jan van Hout, who was secretary to the first board of curators. Van Hout tried to prevent an exclusively protestant character for the university.¹⁶ But when a *Collegium Theologicum* was opened at Leiden in 1592, Van Hout declared that: ‘theology, (I am now allowed to reveal the secret), was the main reason for the foundation of the University.’¹⁷ Far from revealing a hidden agenda, as has been suggested,¹⁸ Van Hout’s remark was prompted by the occasion of opening a boarding college for students of theology.

¹² *Philip C. Molhuysen*, *Bronnen tot de geschiedenis van de Leidsche Universiteit*, I, ’s-Gravenhage 1913, 2*; also *Wingens*, *Motives* (Anm. 9), 447–448; *Willem Otterspeer*, *Groepsportret met Dame I. Het bolwerk van de vrijheid. De Leidse universiteit 1575–1672*, Amsterdam 2000, 68: ‘vordering van den welvaren ende politieke ende modernen regeeringe deser landen.’

¹³ *Herman H. Kuyper*, *De Opleiding tot den Dienst des Woords bij de Gereformeerden*, ’s-Gravenhage 1891, 431.

¹⁴ *Molhuysen*, *Bronnen I* (Anm. 12), 99*: ‘Mihi sane cum primum auctor essem instituendae scholae, illud in primis propositum erat, ut studii theologici prima et summa haberetur ratio.’ *Otterspeer*, *Groepsportret I* (Anm. 12), 68, provides more instances of William of Orange’s statements that theology was amongst the primary reasons for founding the university.

¹⁵ *Ibid.*, 68; *Kuyper*, *Opleiding* (Anm. 13), 432, concludes the opposite: according to him, the later statement showed William’s sincere motives, which he disguised on purpose in 1575. Otterspeer’s interpretation takes better account of the historical context.

¹⁶ *Otterspeer*, *Groepsportret I* (Anm. 12), 69. Indeed, among the first professors, even catholics could be counted, for example the physician Hadrianus Junius. See my paper: The religious beliefs of Hadrianus Junius (1511–1575) in: *Acta Conventus Neolatini Cantabrigiensis / Proceedings of the Eleventh International Congress of Neo-Latin Studies*, Cambridge 30 July–5 August 2000, ed. by Rhoda Schnur / Jean-Louis Charlet et al., Tempe / Arizona. 2003, 583–594.

¹⁷ *Jan Van Hout*, *Inleydinge ende aenvang vant Collegie der Theologie, geschiet binnen den Stat Leyden desen VI Octobris 1592*, Leiden 1593, 15: ‘De voornemste bewegende oorsaecke der stichtinge deser Universiteyt (t’ sy my geoorlooft t’geheym te openbaren) was de Theologie.’

¹⁸ As has been suggested by *Albert Eekhof*, *De theologische faculteit te Leiden in de 17de eeuw*, Utrecht 1921, 16.

As in most cities, academic life was framed by a triangle of academic, public and ecclesiastical powers. The university with its board of professors – centralised in a senate – formed the first stronghold, the magistrate of Leiden and the Provincial State represented the government, and the local church council and the Provincial Synod constituted the third power. The academic and public forces were combined in the curatorium of the university. Whenever the church tried to intervene, the academic and public powers tended to pull together.

During the first years, the magistrate of Leiden opposed the church's plan to grant the rector the right to inquire into the personal beliefs of the members of the academy. An oath for students, stating their adherence to Calvinist doctrines and introduced from the start in 1575, was cancelled two years later, lest foreign students be frightened off.¹⁹ At the National Synod held in 1581, the church decided to try to influence the appointment of professors in theology. During the Leicester-period in 1586–87, the church complained that the faculty of theology was full of heretics, but the Provincial States responded that this issue was their business, and not the church's.²⁰ No facts are known which counter these examples. The church on a national and provincial level could not affect the course of things at the faculty of theology.

The church reached its finest hour during the Synod of Dordrecht in 1619. The Synod insisted that the curators be members of the Reformed church, in charge for three or four years only; that one or two ministers be part of the curatorium; that *all* professors of *all* faculties sign the Three Forms of Unity, that is the Heidelberg Catechism, the *Confessio Belgica* and the *Canones* of the Synod; finally that the professors of philosophy not be allowed to interfere in affairs concerning the faculty of theology.²¹ The Provincial States indeed replaced the three curators with people favourable to the faction supporting Prince Maurice. Three professors were sacked because of their remonstrant opinions. Another professor, under the suspicion of having remonstrant sympathies, had to change his post as regent of the *Collegium Theologicum* to the chair of Greek. A fifth professor left on his own accord. 'And that, to the frustration of the ministers, was all'.²² Indeed, compared to the sixty regular ministers of church who were fired by the Synod in 1619, the number of purged professors may have disappointed the most zealous members of the Synod. None the less, after 1619 deputies of the Synod continued their attempts to influence the curators in order to control the life and learning of the professors and the regents of the College of Theology.

¹⁹ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 449–450.

²⁰ *Ibid.*, 479.

²¹ *Ibid.*, 481.

²² *Otterspeer*, Groepsportret I (Anm. 12), 282.

As I remarked, the 1619 Synod wanted the professors of theology to sign the Three Forms of Unity. The States responded negatively. The Provincial Synod in 1622 made a second attempt to tighten its grip on the faculty of theology: it requested that the professors should affirm their subjection to the Provincial Synod. The faculty replied that such subordination would be blocked by the curatorium and the Provincial States, the only authority to whom it was subject.²³ The Synod argued in favour of the appointment of a professor in 'practical theology', directed at the more practical aspects of being a minister of the church. The curators promised to do so, but did not act accordingly.²⁴

Theology may have prevailed over the other faculties ever since the Synod of Dordrecht²⁵, but the church as an independent institution soon lost control over the faculty of theology in Leiden. In Leiden in the period 1647–1659, the Curators several times forbade professors to name Descartes in public.²⁶ This measure was not only taken to appease the church by addressing the sympathisers of Descartes. In fact, the Cartesians subsequently protested against explicit anti-Cartesian lectures defending orthodoxy. In 1656, when the most spectacular confrontations on Cartesianism were over, the professors of philosophy were ordered to stick to God's word as professed in the Holy Scripture²⁷. Needless to say, this particular formulation was open to various interpretations.

Only on one point did the church have any success: it managed to push towards the classis the control over the examination of students of theology. Before 1636, students who had been examined by the professors, were admitted to the order of proponents, that is to say; to the rank of graduates who were ready to be installed as minister. If they had not done so an academic exam, the classis would test them after the student had showed academic testimonies concerning his behaviour and his curriculum. After 1636, the academic exams were rendered invalid: only the church was allowed to examine future ministers, both *praeparatorie* and *peremptorie*, i.e., the preparatory and the final exam. The *Canones* of the Synod of Dordrecht remain silent on the issue of the exams: all other Synods before 1619 declare the university exams valid. After 1619, the church managed to move the preparatory exams away from the control of the professors. After 1636, the church gradually managed to claim the peremptory exams, leaving only the

²³ *Eekhof*, Theologische faculteit (Anm. 18), 70*–71*.

²⁴ *Doede Nauta*, Het benoemingsbeleid met betrekking tot de hoogleraren in de theologie in de Nederlanden tot ongeveer 1700, in: *Nederlands Archief voor Kerkgeschiedenis* 63 / 1 (1983), 45–46; *Eekhof*, Theologische faculteit, 71*.

²⁵ *Hans Wansink*, Politieke wetenschappen aan de Leidse Universiteit 1575–1650, Utrecht 1981, 25.

²⁶ *Otterspeer*, Groepsportret I (Anm. 12), 375 sqq.

²⁷ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 451.

question as to whether the classis would examine alone, or with the assistance of one or more professors. In Leiden, the professors limited their task to providing testimonia concerning the life of their students and confirming their presentation at academic lessons in theology.

Only on the level of public morals, did the university find itself confronted with an alliance of city and church. When students were arrested for misbehaviour, the academic society defended its *privilegium fori*, its right to judge students and professors before a special academic court. This was a matter of jurisdiction. But church and magistrate were sometimes divided over the question as to what exactly constituted misbehaviour. The church protested against the rights of students to organize plays. As the magistrate and the university saw no harm in these plays, the church's protests found no willing ear.²⁸

The conclusion of this survey must be that the University of Leiden was quite independent from National, Provincial and Municipal ecclesiastical authorities.

Franeker

The country's second university was founded in 1585 in the Frisian city of Franeker. Notwithstanding the fact that no particular position was granted to theology in the Act of Foundation²⁹, its position is more unambiguous than in Leiden. The university was meant as an instrument in a push towards Protestantism, after Friesland's conversion to Calvinism in 1580.³⁰ This is reflected by the fact that from the very start there were no fewer than three chairs of theology. The professors had to sign the Three Forms of Unity.³¹ Franeker's concern with theology is confirmed by the fact that it was the first university to install a college for poor students in theology, the *bursa*. This was the example that inspired Leiden to establish its *Collegium Theologicum*.³²

²⁸ *Adrianus C.J. van Vrankrijker*, Vier Eeuwen Nederlandsch Studentenleven, Voorburg, [1939] 180.

²⁹ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 434.

³⁰ *Goffe Th. Jensma*, Inleiding, in: Universiteit te Franeker. Bijdragen tot de geschiedenis van de Friese hogeschool. ed. by Goffe Th. Jensma / F.R.H. Smit / Frans Westra et al., Leeuwarden 1985), 14–17; see also in the same volume *Edzo H. Waterbolk*, Vormende krachten bij de oprichting der hogeschool te Franeker, 41–42.

³¹ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 444. An attempt to add the 'Canones' of the 1619 Synod was unsuccessful: see *Jensma*, Inleiding (Anm. 30), 19. Whether the Forms were actually signed is, according to *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 509, not certain.

³² *Edzo H. Waterbolk*, Heeft de hogeschool te Franeker een stamboom?, in: It beaken. Betinking 400 jier stifting universiteit yn Frjentsjer. Lêzingen hâlden op it kongres fan 28 septimber 1985 yn Frjentsjer, 47/4 (1985), 171.

Unlike Leiden, where the magistrature had successfully insisted on taking part in the curatorium of the university, in Franeker there was no formal relationship between university and city.³³ There were no professors of theology as delegates in the Provincial Synod, not even when the Synod took place in Franeker itself.³⁴ The church, in turn, made no effort to influence the appointment of professors. What it did do, however, was to declare invalid the preparatory and peremptory exams presided over by professors of the faculty of theology. Students were examined by the classis before being admitted to the *ordo proponentium*. This was primarily because the professors of theology in the past had not supervised the examinations to the satisfaction of the church.³⁵

Probably the main reason for the church not to interfere in other cases was its satisfaction with the organization of the university.³⁶ This is an *argumentum e silentio* since on other occasions the church did not stay mute. Traditionally, Franeker was ridiculed as the ‘drinking academy’. The riotous behaviour of the students was mainly caused by the lack of means of amusement.³⁷ To return to the example of students performing in plays: after protests of the church council, the curatorium in 1621 put a ban on staging plays. It was not until the end of the seventeenth century that it became clear that the university was growing away from the church.³⁸

Harderwijk

The Illustrious School, founded in Harderwijk in 1600 and transformed to a university in 1648, counted one professor of theology. On instigation of the Provincial Synod, the States required that professors consent to the Calvinist orthodoxy. But professors and curators objected successfully; they were not forced to sign an official document. It has been argued recently that the need for ministers has been neglected as a reason for establishing the academy in the first place. Such an argument is supported by the fact that already in 1590, scholarships for students in theology were provided to serve the churches in Quarter of the Veluwe – one of the three quarters of the province Guelders, and the host of what was commonly

³³ *Jensma*, Inleiding (Anm. 30), 15.; also *Gogge Th. Jensma*, De Franeker Hogeschool – een (buiten)gewestelijke universiteit?, in: *Batavia Academica* 3/2 (1985), 38.

³⁴ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 509–510.

³⁵ *Ibid.*, 518.

³⁶ *Nauta*, Benoemingsbeleid (Anm. 24), 47.

³⁷ *Dirk van Miert*, Holbolligheid en holle frasen. Studenten als personage en auteur in de zeventiende eeuw, in: *Literatuur, magazine over Nederlandse letterkunde*, nr. 6, 2003, 27–30.

³⁸ *Jensma*, Inleiding (Anm. 30), 21.

known as the 'Academy of the Quarter'.³⁹ When this system of stipendiates was abolished in 1671 due to lack of financial resources, the churches were not aggrieved: instead of a shortage, they now had to deal with a surplus of ministers.⁴⁰

As in Franeker, the prominent place being assigned to theology did not imply that the church interfered much in academic life. There is no sign that the council tried in any way to influence the appointment of professors of theology.⁴¹

Middelburg

In Middelburg various moves were made to acquire an academy. The city had been a candidate for hosting Holland's first university, but was beaten by Leiden. In 1591 the first attempt to establish an illustrious school was blocked by other cities in Zeeland. Jacobus Gruterus at the end of the century did lecture in public, but there was no institutional framework for these lectures.⁴²

In 1611, an illustrious school was founded in Middelburg by the city government, as a reaction against the growing Arminianism in the faculty of theology in Leiden. The first professor, the prominent theologian Franciscus Gomarus, had resigned in Leiden. He and his two colleagues were paid by the city of Middelburg, but the school was never acknowledged by the States of Zeeland as a proper illustrious school. Gomarus soon left Middelburg for Saumur; a second professor was called to Leiden in 1619.

In 1648 a third attempt was made: the French minister Alexander Morus, who had vainly tried to secure a professorship in Harderwijk, was appointed as professor of theology by the city government. Two more colleagues were found and installed, and in September 1649 the school opened its doors. In spite of the optimism of Middelburg, already as early as 1651 the question was raised whether the Illustrious School was to be continued. The reason was the lack of financial resources. Once again, the States of Zeeland were not willing to pay for the Illustrious School. Morus was called to Amsterdam in 1652. Less than ten years later the Illustrious School was closed

³⁹ *Meindert Evers*, *Het Veluws beurzenstelsel. Een onderzoek naar de alumni van het kwartier Veluw (1590–1671)*, in: *Bijdragen en mededelingen Gelre* 74 (1984), 44.

⁴⁰ *Ibid.*, 67, note 90.

⁴¹ *Nauta*, *Benoemingsbeleid* (Anm. 24), 49.

⁴² *Willem Frijhoff*, *Hoger onderwijs als inzet van stedelijke naijver in de vroegmoderne tijd, in Stedelijke naijver. De betekenis van interstedelijke conflicten in de geschiedenis. Enige beschouwingen en case-studies*, ed. by Petrus B.M. Blaas/Jan van Herwaarden, 's-Gravenhage 1986, 99 and 103.

down. A fourth attempt in 1676 was similarly unsuccessful. It was not until 1709 that two professors finally managed to provide some continuity, but their professorships were an honorary title, rather than an indication of their actual teaching.⁴³

Nothing is known about the policy of the church towards the Illustrious School, but the fact that Gomarus was called to Middelburg, points in a strictly orthodox direction. Taking into account the honorary titles permitted to local ministers, it becomes clear that the city's concern was in the first place directed at the teaching of theology.

Groningen

The university of Groningen (1614) began with faculties in theology, law and medicine. A second chair in theology was established in 1618. As in Franeker, the professors were to sign an act of consent to the Catechism and the Confession. It was also requested that students be orthodox Calvinist, but no control was exercised.⁴⁴ In the seventeenth century, there was a strong bond between university, city and church. In every Provincial Synod, a professor of theology represented the university, no matter which town it was held at. Sometimes the rector of the university commemorated publicly the ministers of town who had died.⁴⁵ Groningen was the only city in which the preparatory and peremptory exams of proponents were presided over by a committee comprising both professors of the academy and delegates of the classis.⁴⁶

But the church did not often interfere in academic affairs. In 1614, for example, it did not urge the primacy of the theological faculty. One case divided the city and the church: in 1686, the city defended the cartesian professor of theology Johannes Braunius, who was criticised by the ministers. Generally, as in Franeker, the church seems to have been satisfied with the organisation and teachings of the faculty.

⁴³ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 582–589.

⁴⁴ *Ibid.*, 446; *Wingens*, Motives (Anm. 9), 453.

⁴⁵ *Jaap Ensink*, *Academia, Ecclesia, Civitas: over academische rouwberichten, hun levens- en maatschappijbeschouwing (Groningen 1615–1798)*, in: *Limae labor et mora*. Opstellen voor Fokke Akkerman ter gelegenheid van zijn zeventigste verjaardag, ed. by Zweder von Martels / Piet Steenbakkers / Arjo Vanderjagt, Leende 2000, 161 and 166; *Jaap Ensink*, *Het programma funebre aan de Groninger academie in de 17^e en 18^e eeuw*, in: *Onderwijs en onderzoek: studie en wetenschap aan de academie van Groningen in de 17^e en 18^e eeuw*, ed. by Arend H. Huussen jr., Hilversum 2003, 284.

⁴⁶ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 517.

Deventer

When in 1630 an *athenaeum* was founded in Deventer, the master of the Latin School and orthodox minister and curator Jacobus Revius scrupulously made sure that all professors adhered to the orthodox Calvinist doctrine.⁴⁷ Those who were not willing to sign the Forms of Unity, were to be removed from their posts.⁴⁸ Students had to promise to attend the reformed services. During the first five years, the school-council was formed by two magistrates, two ministers and two citizens. In Deventer, there was little friction between the city government and the church. But in spite of the special care for theology, it took quite a while to find an appropriate candidate for the chair of theology.⁴⁹ By 1635, ministers no longer participated in the council, but it was not until later in the seventeenth century that the Athenaeum was run by adherents of the remonstrants.⁵⁰

Amsterdam

The Athenaeum of Amsterdam was inaugurated less than two years after that of Deventer, but presents a completely different picture. First, this illustrious school began with professors for history and philosophy. Mathematics was added after two years, but it was 1640 before a professor of law was inaugurated. Medicine followed in 1660 and as late as in 1686 a professor of theology was appointed. The church was only involved to the extent that it had protested against the appointment of professors fostering remonstrant sympathies. The circumstances could not be more different to those of Middelburg! During the initial developments of the plans for the school, Genevan professors and ministers sent a letter to the University of Leiden, stating their fear that the Amsterdam school would be 'the mother' not of orthodox Calvinists, but first of Arminians, then of Socinians, and finally a dreadful breeding place of the most monstrous opinions, which these sly people, to their shame, have been revealing until this very day.⁵¹

⁴⁷ *Jacobus Revius*, *Licht op Deventer. De geschiedenis van Overijssel en met name de stad Deventer. Boek 6 (1619–1640)*, vertaald en toegelicht door André W.A.M. Budé, Georg Th. Hartong en Chris L. Heesakkers, Hilversum 1998, 81.

⁴⁸ *Kuyper*, *Opleiding* (Anm. 13), 561.

⁴⁹ *Jakobus C. van Slee*, *De illustre School te Deventer 1630–1878*, 's Gravenhage 1916, 21.

⁵⁰ *Kuyper*, *Opleiding* (Anm. 13), 562.

⁵¹ *Lieuwe van Aitzema*, *Historie of Verhael van Saken van Staet en Oorlogh*, III, The Hague 1696, 198: 'Vix aliud nobis persuadere possumus quam novam Academicam, si tamen rumor ille non vanus sit, non orthodoxorum, sed primum quidem Arminianorum, mox vero Socinianorum officinam deterrimam, proindeque monstruosissimarum opinionum, quas hactenus in lucem proferre callidi homines erubuerunt'. *Gedenkboek*, 27. The letter was written on 2 June 1630.

Professor Hortensius taught the heliocentric system in his public lectures without being criticised by the church council.⁵² In 1652, Alexander Morus came from Middelburg to Amsterdam to assist David Blondel and succeeded him two years later. The Walloon church consistently and sternly criticised the infamous life-style of the professor, which provoked various scandals. But the curators defended him. In august 1652, he was nominated for a post in Leiden. The classis of Dordrecht protested vigorously against the appointment.⁵³ It is not known whether these protests influenced the decision of the Leiden curators, but the case makes clear a crucial difference between the provincial university of Leiden and the municipal Athenaeum of Amsterdam. Leiden, financed by the Provincial States and run by representatives of the province together with Leiden magistrates and professors, could be addressed by church-councils or delegates from cities outside Leiden. The Amsterdam curators, on the other hand, could simply ignore the church council of their own city. In 1663 for example, the church questioned its member Johannes Klenck, professor of philosophy at the Athenaeum, for having presided over disputations in which unorthodox theses had been defended. Klenck ignored their grievances, upon which the council turned to the curators. These, however, turned a blind eye.⁵⁴

From the 1670s onwards, philosophy and ecclesiastical history were taught by Cartesians. In 1686, finally a professor of theology was appointed: the Coccejian Gerbrand van Leeuwen. In an earlier stage, church council and city council had already agreed upon appointing Voetian and Coccejian ministers alternately. Ministers promised to accept the current balance in the power relations between city and church. In this situation, the appointment of a professor of theology was no longer a threat to the power of the

⁵² Two passages in the protocols of the church council might be related to Hortensius' teachings. On 31 January 1636, it was decided that the council should wait until they were complete before discussing the fact that 'some theological questions' had been dealt with at the Illustrious School. The same was restated again a week later, but after that nothing had been written down any more on the affair. See: Amsterdam Municipal Archive, Archive, no. 376, Inventory no. 7, fol. 137 (31 January 1636: "Voorgesteld sijnde dat in de Schole Illustre alhier altemet eenige Theologische quaestien gemoveert werden. Is goetgevonden daer van te spreeken en ordre daer tegen te stellen als de vergadering volcommen sal syn") and fol. 138 (7 July 1636: "In meerde getale sijne salmen van de Schole Illustre spreeken gelyck jonghst geresolveert" is).

⁵³ *Nauta*, Benoemingsbeleid (Anm. 24), 67.

⁵⁴ *Isabella H. van Eeghen*, De eerste jaren van het Athenaeum, in: *Isabella H. van Eeghen / Wytze Gerbens Hellinga / Herman de la Fontaine Verwey: Het illustere begin van het Athenaeum*. Drie opstellen ter inleiding van de tentoonstelling ingericht door de Dr. P.A. Tiele-Stichting in de Agnieten kapel ter gelegenheid van het 325-jarig bestaan van de instelling voor hoger onderwijs te Amsterdam, Amsterdam 1957, 14; Municipal Archive Amsterdam, Archive no. 376, Inventory no. 11, fol. 4 (29 March 1663); fol. 6 (5 April 1663); fol. 49 (29 January 1664).

city over the church.⁵⁵ The classis of Amsterdam even accepted that candidates requesting admission to the proponents exam should hand over testimonies written by Van Leeuwen. At the University of Leiden, protests were heard against this practice, since the Provincial Synods had declared that only professors of universities could testify for the life and educational history of the candidates.⁵⁶ In accepting the testimonies, it is not clear whether the classis was content with Van Leeuwen or just did not dare to question his teachings.

Sometimes students of the Remonstrant Seminary attended the public lectures of the Athenaeum or the private lessons of the professors. Professors sometimes also examined Mennonite students. Such religious differences would never have provoked so little disturbance elsewhere, as for example at the Illustrious School of Deventer.⁵⁷

Utrecht

The University of Utrecht started as an illustrious school in 1634, and was raised to the status of a university in 1636. In spite of the fact that the Illustrious School was created for the purpose of providing ministers, the professors of history, classical languages, law and medicine were already selected and appointed before the church finally urged the curatorium to call upon Gisbertus Voetius, the leading figure of the 'Nadere Reformatie', as professor of theology.⁵⁸ The city council quickly assured the church that it had always planned to provide a theologian.⁵⁹ It was Voetius who spoke the inaugural oration of the University two years later.

The University of Utrecht was not as much a provincial academy as other universities in the Republic. It enjoyed the approval of the Provincial States, but was financed by the city itself. Its board of curators was recruited from the same ranks as the board of the Illustrious School had been: the Utrecht city council and the burgomasters. Here, as in Deventer, the church council was at first involved in the election of professors, but due to the deteriorating relations between city and church, the curators soon ignored ecclesiastical institutes.⁶⁰ The professors of theology were often en-

⁵⁵ *Knegtmans*, Amsterdam (Anm. 8), 14.

⁵⁶ *Ibid.*, 25.

⁵⁷ On the teaching of theology at the Amsterdam Athenaeum in the seventeenth century, see *Van Miert*, *Illuster onderwijs* (Anm. 11), 264–279.

⁵⁸ *Nauta*, *Benoemingsbeleid* (Anm. 24), 48.

⁵⁹ *Kuyper*, *Opleiding* (Anm. 13), 442.

⁶⁰ *Hervé Jamin*, *Kennis als opdracht. De Universiteit Utrecht 1636–2001*, Utrecht 2001, 90.

trusted to preach in church, probably because they were appointed by the curators, who kept in mind the interests of the city.

In the statutes of 1643 there is no mention of the Confession, but in 1695, the States demanded all professors to adhere to the Catechism, the Confession and the *Canones* of 1619. They forbade the professors of philosophy to teach theories clashing with orthodoxy. A strict separation was ordained between the faculty of theology and the faculty of arts and philosophy.

The church tried to gain control of the professors of the faculty of theology by claiming that the church had the privilege of examining future preachers, not the university. The faculty replied that, according to the National Synod of 1619, it did have the right to examine students and grant degrees and had always done so without complaints.⁶¹ Besides, the local classes themselves used to examine proponents who applied for a post as minister.⁶² With that, the case was closed.⁶³ As late as 1676, professor Voetius still claimed for the university the right to examine its students preparatorially. In 1694, the church council complained about the professor of anatomy, Roëll. The city council reacted with indignation: the church should mind its own business; all mentioning of professor Roëll's name in the church council records should be erased; if not, the city secretary would do it himself.⁶⁴ The fact that church and city did not get on well had nothing to do with a difference in religious attitude. The power of the church may have been rather limited, but Utrecht continued to be an orthodox stronghold throughout the seventeenth century, with Voetius bearing the sceptre. This specific set-up may throw a different light on a similar tension between church and city in Amsterdam. The apparent religious disagreements tend to conceal a more basic conflict: the strife between government and church over the power to control public life in general and education in particular. This conflict came to the fore most violently in Amsterdam and Utrecht, for two reasons. First of all, it was in these cities that important power was at stake, for they were large cities. Secondly, both Utrecht University and the Amsterdam Athenaeum were financed by the city. In Leiden, the university could take a course more independent from both city and church, because it was a provincial institution.

⁶¹ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 351. Strikingly, this Synod did not settle any rule concerning the examinations.

⁶² *Eekhof*, Theologische faculteit (Anm. 18), 75*-77*.

⁶³ The case of the 'ius examinandi' remained a difficult issue. On the long term, the church first appropriated the 'examen peremptorium', then, not without much strife, the 'examen praeparatorium'. See *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 370.

⁶⁴ *Ibid.*, 510.

Dordrecht

The Latin School of Dordrecht, to which at times teachers were attached bearing the title of professor, was made an Illustrious School in 1636. Three professors were appointed, for the chairs of physics and Greek, anatomy and medicine, and history and eloquence. It was not until 1684 that a professor of sacred history and sacred languages was installed.⁶⁵ Nothing is known of any interference from the church. With the Batavian Revolution of 1795, the school was closed down.⁶⁶

's-Hertogenbosch

The Illustrious School at 's-Hertogenbosch (Den Bosch) was established in 1636 and directed primarily at the production of future ministers, albeit the lectures taught history and philosophy. Amongst the illustrious schools and the universities in the Republic, it was the only academic school under the supervision of the States-General. The school was meant to consolidate the position of the Reformed church. Den Bosch was captured by the Prince of Orange as late as 1629, and the Reformed community formed but a small minority of the population. In addition, the larger part of this community consisted of military men.⁶⁷ This special religious circumstance explains why in the Latin School, which was organised in close co-ordination with the Illustrious School, non-reformed children were dispensed from religious instruction.⁶⁸

The first professor, the theologian Samuel Maresius, had been minister of the Walloon church in Maastricht. After the recapture of this city in 1632, it was the only city where religious toleration was official, as the city was ruled by a double government: a catholic party from the bishopric of Liege and a protestant one from the States of Brabant.⁶⁹ Maresius was not irenical enough to maintain himself in such a context. In Den Bosch he still had to cope with a catholic population, but he was now secured by the full and direct support of the States-General.⁷⁰ But in spite of his orthodox zeal, or partly because of it, the Illustrious School of Den Bosch never succeeded in attracting many students, although accord-

⁶⁵ Ibid., 568, incorrectly calls this function a professorship in theology.

⁶⁶ Gilles D.J. Schotel, *De Illustre School te Dordrecht*, Utrecht 1857.

⁶⁷ Ferdinand Sassen, *Studenten van de illustre School te 's-Hertogenbosch*, Amsterdam 1970, 10.

⁶⁸ Ibid., 13.

⁶⁹ Sybrandus J. Fockema Andreae, *De Nederlandse Staat onder de Republiek*, Amsterdam 1985, 78.

⁷⁰ Sassen, 's-Hertogenbosch (Anm. 67), 12.

ing to his inaugural oration, children from other than the reformed religion were also welcome.⁷¹

In Den Bosch, we see that church and school had to work together in opposition to the majority of the population – a remarkable situation in the academic landscape of the Dutch Republic.

Breda

Remarkable as the situation in Den Bosch may have been, it was not unique. The short-lived Illustrious School of Breda, founded in 1646 on the initiative of the Prince of Orange, had a twofold purpose. On the one hand, it had to function as a confessional stronghold in a catholic environment.⁷² When Prince Frederic Henry captured the city in 1637, he forbade all catholic services. Nevertheless, as the vast majority of the population remained catholic, the school functioned amidst unfavorable conditions.

The second purpose of this ‘Collegium Auriacum’ was the to educate the sons of noblemen. The school had many aspects in common with the *Collegium Mauritianum* in Kassel. Emphasis was put on ‘mathematica practica’, with subjects like *polemica* and *nautica*. The curriculum did not only offer theory: students were trained physically in horse riding, fighting and music.⁷³

Many of the first seven professors died soon or accepted professorships in Leiden; their places were not taken by others.⁷⁴ Though the famous Constantijn Huygens, curator of the school, sent three of his sons from The Hague to Breda, the inhabitants of Breda were not eager to follow this example. Complaints were heard about the behaviour of both the students and the professors. After the deaths of Frederic Henry in 1648 and of his succeeding son William II in 1650, it was their heir William III who in 1669 closed the institution of his grandfather. At that moment, William III was not yet stadholder. It may be due to this lack of protection by a stadholder on the one hand, and the catholic surroundings on the other, that the Illustrious School of Breda did not even manage to survive a quarter of a century.

⁷¹ “Opdat tot sijne lessen mogen comen, soowel degeene, die van de Gereformeerde religie vreempt sijn, als andere deselven geaffectioneerde ende daervan professie doende.” Cited by *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 570.

⁷² *Ferdinand Sassen*, *Het wijsgerig onderwijs aan de Illustre School te Breda (1646 – 1669)*, Amsterdam 1962, 8.

⁷³ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 573 – 574.

⁷⁴ *Sassen*, Breda (Anm. 71), 9.

Nijmegen

The reason for Nijmegen to found an illustrious school in 1655 was not the need for future ministers of own breeding, but a mere envy at the university of Harderwijk. Harderwijk, situated in a different quarter of the same province Guelders, had been financed by the States of Guelders since its elevation to the status of a university 1648. Nijmegen succeeded in buying out the Harderwijk *rector magnificus* to become the first professor of law in the Nijmegen.⁷⁵ Only a year after its foundation, the city council of its own accord gave the Illustrious School the status of a university, as the States of the Quarter of Nijmegen permitted the *ius promovendi*. But the Nijmegen degrees were never approved by the States of Guelders, let alone by the States General. Because of the special pride the city took in its academy, a unique new balance of powers emerged when the Provincial Synod accused professor Wittichius of Cartesianism. The city objected that the church was trying to ruin the university. At that stage, the higher government of the Field Day intervened, ordering the church not to concern itself with academic affairs and ordering the university not to give offence. The University of Nijmegen remained illegal until it perished in the 1670s.

Zutphen

The most remarkable aspect of the small Illustrious School of Zutphen, founded in 1686, was that there was no professor of theology. Zutphen became Calvinist in 1591; by 1650 the process of calvinisation was largely complete: only 10–15% of the population remained catholic.⁷⁶ The founding of the Illustrious School therefore came some two decades after the moment that the nearby city of Harderwijk saw a surplus of ministers. Besides, the Illustrious School functioned as a superstructure on top of the local Latin School, sharing the same teachers, rather than as an independent academic institution in want of a theological chair in order to legitimise itself. It was a purely propedeutic institution. Its first professor was the reformed minister Johannes Lomeyer, but his task was to teach history and eloquence, not theology.⁷⁷

⁷⁵ *Edwin van Meerkerk*, Nijmegen en de Harderwijkse Academie, 1648–1679, in: *Het Gelders Athene. Bijdragen tot de geschiedenis van de Gelderse universiteit in Harderwijk (1648–1811)*, (Werken Gelre, 54), ed. by Johannes A.H. Bots/Meindert Evers/Willem Frijhoff/Frank Keverling Buisman/M.V.T. Tenten, Hilversum 2000, 123–124.

⁷⁶ *Willem Frijhoff*, Étudiants et gradués dans une société locale: la ville de Zutphen en Gueldre du moyen-âge au début du XIXe siècle, in: *LIAS*, 22/2 (1995), 250.

Rotterdam

Rotterdam never knew a properly institutionalised illustrious school, in spite of the fact that from 1681 onwards and during the whole of the eighteenth century, it appointed several individual professors to lecture in public. In 1711 there were no less than three Rotterdam ministers carrying the title of *professor theologiae*. On the request of the Rotterdam church council, the eminent Pierre Bayle was removed from his professorship in 1693. These circumstances suggest that the church had significant power over the appointment of professors, but apparently it had not been able to block the appointment of Bayle in the first place. In the eighteenth century, many a remonstrant student had followed lessons with Bayle's successors, which indicates that these were not of such orthodox zeal as the church might have desired.⁷⁸

Maastricht

Maastricht, already touched upon in the case of Den Bosch, is comparable with Rotterdam: it did not have an organised academic school, but from 1685 onwards until 1794, we hear of public lectures. Almost all professors giving these lessons were ministers who had ignored calls to other cities. As in Rotterdam, the title of *professor* was often an honorary title. It was a means to bind ministers to the city on the one hand and profit from their knowledge on the other, rather than an indication of the existence of an academic institution.⁷⁹

Conclusions

The general picture that may be drawn on the basis of this short overview shows that the effective power of the church was rather limited as far as academic life was concerned.

The legal situation was similar everywhere: the secular government overruled the power of the church at the national, provincial and communal level. After the National Synod of 1619, the churches in their provincial synods consistently tried to tighten their grip on the theological faculties

⁷⁷ Willem Frijhoff, *L'Ecole illustre*, in: *Orbis doctus, 1500–1850. Perspectieven op de geleerde wereld van Europa: plaatsen en personen*. Opstellen aangeboden aan professor dr. J.A.H. Bots, Nijmegen / Amsterdam / Utrecht 2005, 67–88; here 84–85.

⁷⁸ *Ibid.*, 75–83, and Hans Bots, *Pierre Bayle en de Rotterdamse Illustre School, 1681–1693*, in: *Rotterdamsch Jaarboekje* (1982), 176–201.

⁷⁹ *Kuyper*, *Opleiding* (Anm. 13), 603.

when it came to the orthodoxy of the professors.⁸⁰ They successfully pulled the authority over the proponential exams towards the local classes. But no agreement was reached on the representation of professors of theology in the Provincial Synods. The States required that the faculty of theology be represented in every Provincial Synod; the Synod thought that the professors should be present only when the Synod took place in the city where the university was located.⁸¹

Ultimately, it was the governments which financed and ran the institutions, that is the cities in the case of illustrious schools (the exceptions being Den Bosch, initiated and paid for by the States-General, and Breda, initiated and paid for by the Prince). In the case of Utrecht and Nijmegen, the city ran the university. As for the other universities: these were financed by the Provincial States.

In most cases, the cities took the initiative to found an academy. Local governments were eager to consider founding an academic institution as “an important expression of their sovereignty”.⁸² The only academies not initiated by the city, were Leiden (founded on the initiative of William of Orange), Breda (founded by his son, Frederic Henry) and Den Bosch (founded by the States General). It should be added that the Illustrious School of Harderwijk needed the support of Prince Maurice to convince the States of the Quarter of the Veluwe to finance the institution.⁸³ The political, not the ecclesiastical authorities financed the stipends of students of theology.⁸⁴

The obvious reason for the city paying for religious education was that the Reformed church did not possess the necessary financial resources. It was, for example, not the church, but the government that owned the accommodation for most schools and academies: the catholic convents and churches confiscated during the Dutch Revolt.

The fact that public authorities controlled the financial resources was not without its consequences for the way theological education was organised, for the government had a more liberal interpretation of the meaning of being ‘reformed’ than the public church.

It was only in Franeker, Groningen and Deventer that the professors had to sign the Forms of Unity – at the other institutions this was not compulsory. Consequently, doctrines not corresponding with Reformed dogmatics

⁸⁰ Ibid., 452.

⁸¹ Ibid., 506.

⁸² *Wingens*, Motives (Anm. 9), 449.

⁸³ *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 551.

⁸⁴ The resolutions of the church to finance their own students was nothing more than a pious intention. See *Kuyper*, Opleiding (Anm. 13), 358.

were indeed taught publicly at times, as for example Hortensius in Amsterdam, who explained the heliocentric system publicly as early as 1634. The Amsterdam Athenaeum in particular counted professors of remonstrant sympathy amongst its ranks. The Leiden University in 1656 forbade its professors to teach any doctrine other than the true word of the Scripture, but the formulation of this particular measure was open to a liberal interpretation.⁸⁵ During the second half of the second century, Cartesianism was the dominant ideology among the philosophers of the universities and illustrious schools.⁸⁶

In some cases, the councils did not interfere with academic politics only because municipal or provincial politics did not actually clash with the wishes of the councils or synods. But when these interests did diverge, the church had to back down.

It is one thing to conclude that the reformed church, in spite of its unique position as the 'public church', had limited power over the educational system. It is quite another to say that confessionalisation by means of academic institutions failed. Diverse as the institutions may have been, the schools in general did function as a device of confessionalisation.⁸⁷

Many of the professors at the peripheral illustrious schools were ministers of the Reformed church. In particular those illustrious schools which formed one educational centre with the Latin School and which maintained only a small number of professors, professorships *honoris causa* were frequently granted to prevent local ministers accepting posts at universities.

In spite of the interest that many teachers of theology or ecclesiastical history took in Cartesianism, they still were considered honest members of the public church. They did not have their own churches, like remonstrants or Mennonites, not to speak of Lutherans, catholics, and Jews.

Certainly, doctrines not corresponding with Reformed dogmatics were sometimes taught in public, but they were never openly and officially authorised or supported by the Provincial or municipal governments. No remonstrant, Mennonite or Lutheran doctrine was ever taught in the faculties of theology or arts and philosophy at the Dutch academies. Amsterdam may have had professors of remonstrant sympathies, but they did not teach theology.

The fact that professors and students at most institutions did not have to sign any act stating their consent with orthodox Calvinist dogma, did not

⁸⁵ *Wiep van Bunge*, *Filosofie*, in: Willem Frijhoff/Marijke Spies, 1650. Bevochten eendracht, Den Haag 1999, 328.

⁸⁶ *Ibid.*, 283.

⁸⁷ See *Schilling*, *Europa* (Anm. 1), 652, who states that all universities were confessional universities in the first phase of the early modern period.

mean that these institutions wanted to protect potential dissenting theologians. They only wanted to be able to interpret their confession without the leaders of the 'Nadere Reformatie' looking constantly over their shoulders.

The history of the institutions shows that the specific religious circumstances in the city in which the institution was established, was decisive in the question as to what extent the church could influence the content and organization of academic teaching. Different emphasis was put on these various needs in different regions. The illustrious schools in Den Bosch and Breda were to strengthen the position of the public church in an almost completely catholic environment, Breda having the additional task of educating young noblemen. The Illustrious School of Amsterdam was established to give the local population a means of studying the arts at home, and to add to the splendour of the city. Apart from the 'Reipublicae et Ecclesiae' argument, these reasons belonged to the usual motives for raising illustrious schools, next to financial and social grounds.⁸⁸

In the distribution of ecclesiastical power over the field of academic education, a general pattern may be observed: the more peripheral the geographical and economical situation of hosting cities, the more influence the government was willing to share with the churches. In Leiden and Utrecht, the religious argument played a smaller role than in Franeker, Groningen, Harderwijk, Middelburg, Deventer, Breda and Den Bosch.⁸⁹ In Amsterdam, the council seems to have been too anxious to strengthen the church with the appointment of a theological professor altogether. In Rotterdam, remonstrant students could study with the city professors, although Bayle discredited himself even in the eyes of the city. In Maastricht many ministers were declared professors to prevent them from leaving the city. Probably ministers were eager to accept calls from universities or illustrious schools for the same reason as Maresius left Maastricht for 's-Hertogenbosch (vide supra). The Calvinist party had to compromise in sharing power with the catholics. In a city in which the large majority of the population was catholic, it proved difficult for ministers to be successful.

Another general conclusion was drawn recently by Willem Frijhoff: there seems to have been more religious freedom at illustrious schools than at universities.⁹⁰ For several years, Rotterdam maintained Pierre Bayle, a pro-

⁸⁸ In 1760, the Den Bosch professor Velingius enumerated four reasons for setting up illustrious schools, including territorial envy, a better moral and intellectual preparation for university, the possibility to save on the scholarships for students of theology, and better contact between student and professor. The financial argument was also made in Groningen. See *Kuyper*, *Opleiding* (Anm. 13), 437 and 549.

⁸⁹ As far as universities are concerned, see *ibid.*, 452.

⁹⁰ *Frijhoff*, *L'École illustre* (Anm. 77), 83.

fessor with 'dangerous opinions'.⁹¹ Amsterdam during the first two decades of its existence employed Vossius and Barlaeus, two professors with remonstrant sympathies, and did not seek to appoint a professor of theology for more than half a century. Deventer in the beginning of the eighteenth century has Simon Tyssot de Patot. Zutphen lacked a professor of theology. More research in the educational programs of the other schools in the seventeenth and eighteenth centuries, may provide further evidence for the conclusion that not only geographical, but also institutional factors influenced the impact which the institutions of higher education in the Dutch Republic had in terms of confessionalisation.

⁹¹ *Frijhoff, L'École illustre* (Anm. 77), 82.

Das Schulwesen reformierter Minderheiten im Alten Reich 1570–1750: Rheinische und fränkische Beispiele

Von *Stefan Ehrenpreis*, Berlin

I. Problemstellung

Reformierte Bildungs- und Schulgeschichte im Alten Reich ist zumeist anhand von Territorien erforscht worden, die dauerhaft oder zumindest während einer langen Zeitspanne von reformierten Obrigkeiten regiert wurden: die Kurpfalz, Hessen-Kassel, die kleineren Grafschaften Westfalens und der Wetterau sowie die reformierten Zentren Brandenburg-Preußens.¹ In diesen reformierten Territorien waren die Strukturen des Schul- und Hochschulwesens Ergebnisse einer Bildungspolitik, die von den Regierungen in Zusammenarbeit mit den obersten Kirchenbehörden geplant und durchgeführt wurde. Dabei blieben Spannungen zwischen absolutistischem fürstlichen Handeln, landeskirchlichem Selbstverwaltungsstreben und einem am Genfer Gemeindeprinzip festhaltenden Calvinismus nicht aus.² Besonders zeigte sich dies im Aufbau eines reformierten Universitätswesens: der Fakultätszuschnitt und die Professorenberufungen waren trotz konfessioneller Modellierung immer auch politisch motiviert.³ Die Begrenztheit staatlicher Ressourcen im frühneuzeitlichen Territorium verhinderte jedoch einen Durchgriff der Zentralbehörden auch auf das städtische und dörfliche Schulwesen, das lokal finanziert, organisiert und

¹ Jüngster Überblick bei *Gerhard Menk*, Das Bildungswesen in den deutschen protestantischen Territorien der Frühen Neuzeit, in: *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*, hrsg. v. Heinz Schilling / Stefan Ehrenpreis, Münster 2003, 55–99.

² Die Spannungen zwischen Territorialstaatsbildung und reformierter Kirchenorganisation werden an Fallbeispielen erläutert in: *Meinrad Schaab* (Hg.), *Territorialstaat und Calvinismus* (Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg, R. B 127), Stuttgart 1993.

³ Vgl. etwa *Meinrad Schaab*, Obrigkeitlicher Calvinismus und Genfer Gemeindemodell. Die Kurpfalz als frühestes reformiertes Territorium im Reich und ihre Einwirkungen auf Pfalz-Zweibrücken, in: ebd., 34–86, insbes. 61–70, sowie *Gerhard Menk*, Absolutistisches Wollen und verfremdete Wirklichkeit – der calvinistische Sonderweg Hessen-Kassels, in: ebd., 164–238.

beeinflusst wurde. Die Kontrollfunktion über die Schulmeister, den Unterricht und die verwendeten Schulbücher lag in den Händen der territorialen Kirchenleitungen, die jedoch auf die Kooperation mit der aufsichtsführenden lokalen Geistlichkeit angewiesen waren. Bei der Berufung der Schulmeister gab es gemeindliche Mitsprache- oder auch Patronatsrechte des Adels.⁴

Im 16. Jahrhundert veränderten Reformation und katholische Reform die Bildungspolitik in den Reichsstädten und fürstlichen Gebieten erheblich. Zwar lässt sich in vielen reformierten Territorien vor 1618 eine Schwerpunktsetzung auf den Ausbau der Institutionen der humanistischen Bildung und der Theologenausbildung feststellen. Gegen ältere historiographische Überbetonungen dieses Elements⁵ ist aber in den letzten Jahrzehnten auch die Rolle der intensiven frühneuzeitlichen Debatte um die allgemeine Bedeutung der Erziehung und speziell der Elementarunterweisung im Niederen Schulwesen der Reformierten wahrgenommen worden.⁶ Ein „missing link“ zwischen der konfessionell-kirchlichen Steuerung und der lokalen Realität des Schulwesens stellt die noch schlecht erforschte katechetische Praxis dar, kam hier doch die Vermittlung der Kulturtechnik Lesen mit der Vermittlung religiöser Kenntnisse und Weltansichten zusammen. Mit diesem methodischen Zugriff auf die Verknüpfung schulischer und katechetischer Zielsetzungen lässt sich die konfessionelle Durchdringung des Bildungswesens, die auf die akademische Ausbildung bezogen seit langem beschrieben worden ist,⁷ auch im Bereich des Elementarunterrichts in den Blick nehmen.⁸

⁴ Vgl. hierzu nach wie vor die Pilotstudie von *Wolfgang Neugebauer*, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*, Berlin / New York 1985.

⁵ Vgl. vor allem *Hermann Pixberg*, *Der deutsche Calvinismus und die Pädagogik*, Gladbeck 1952.

⁶ Vgl. beispielsweise *Gerhard Menk*, *Kalvinismus und Pädagogik*. Matthias Martinius (1572–1630) und der Einfluß der Hohen Schule Herborn auf Johannes Comenius, in: *Nassauische Annalen* 91 (1980), 77–104.; *ders.*, Territorialstaat und Schulwesen in der frühen Neuzeit. Eine Untersuchung zur religiösen Dynamik an den Grafschaften Nassau und Sayn, in: *Jahrbuch für westdeutsche Landesgeschichte* 9 (1983), 177–220; *Helmuth Schmahl*, Zwischen Reformation und Aufklärung. Das ländliche Schulwesen im rheinhessisch-mittelrheinischen Raum vom 16. bis zum 18. Jahrhundert, in: *Regionale Aspekte des frühen Schulwesens*, hrsg. v. Ulrich Andermann / Kurt Andermann, Tübingen 2000, 137–152, sowie *Kurt Wesoly*, Hof- und Honnschaftsschulen im Bergischen Land bis zum Ende des Alten Reiches, in: *ebd.*, 201–220.; *Frank Konersmann*, Schriftgebrauch, Rechenfähigkeit, Buchführung und Schulbesuch von Bauern in der Pfalz und in Rheinhessen 1685–1830, in: *Elementarbildung und Berufsausbildung 1450–1750* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung 31), hrsg. v. Alwin Hanschmidt / Hans-Ulrich Musolff, Köln / Wien / Weimar 2005, 287–313.

⁷ Zu einer auch bildungsgeschichtlich interessanten Quelle aus reformierter Überlieferung siehe *Walter Schulz*, *Das Album Amicorum des Cornelius van der Myle in der Johannes a Lasco Bibliothek Emden*, in: *Hugenotten* 67 (2003), 57–69.

Die Frage nach den Charakteristika reformierter Erziehung und Bildung darf jedoch die zahlreichen Gebiete nicht aussparen, in denen reformierte Gemeinden als Minderheiten lebten: entweder als kleine Gruppen in einer mehrheitlich anderskonfessionellen Umgebung oder als Untertanen einer anderskonfessionellen Obrigkeit in mischkonfessionellen Verhältnissen, die gelegentlich Möglichkeiten der eigenen Mehrheitsbildung in eng umgrenzten lokalen Orten boten.

Die Berücksichtigung der Lage reformierter Minderheiten bei der Bestimmung von konfessionsspezifischen Bildungs- und Erziehungsstrukturen erlaubt einen Blick auf die besonderen Bedingungen erhöhter konfessioneller Konkurrenz. Gleichzeitig werden anhand der Minderheitensituation die Konzepte und Strategien deutlicher, die die reformierten Gemeinden in Bezug auf Bildung und Erziehung der Kinder umsetzten. Unter dem hohen Druck konfessioneller Gemengelagen und Verfolgungen durch Obrigkeiten mussten die Gemeindeleitungen und die Eltern entscheiden, inwieweit sie der konfessionellen Orientierung in der Erziehung folgen wollten, wo sie Kompromisse zu machen bereit waren und was sie als existentiell für die Zukunft ihrer Kinder empfanden.

Die reformierten Minderheiten im Alten Reich waren sozial unterschiedlich zusammengesetzt und lebten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten. Dies hatte Folgen für ihre Gemeindepraxis, ihre Bildungsbemühungen und die Möglichkeiten zur Gründung eines eigenen Schulwesens. Unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen ist im folgenden der Frage nach der grundsätzlichen Haltung der Gemeinden gegenüber der Einrichtung eines eigenen Schulwesens und den Mitteln nachzugehen, die dazu ergriffen wurden. Besonderes Interesse kommt den damit verbundenen Zielsetzungen und den Reaktionen auf Widerstände zu, zeigen sie doch, welchen Stellenwert die kirchlich gebundene Erziehung in den Gemeinden genoss. Im Vergleich mit den territorialen Schulsystemen reformierter Gebiete ist abschließend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede einzugehen.

II. Das Schulwesen der Kölner Reformierten

Die Existenz der Reformierten am Niederrhein geht auf zwei miteinander verflochtene Entwicklungen zurück. Konfessionspolitisch ist der Nordwesten des Reiches ein Raum schwacher Landesherrschaften gewesen, die die protestantischen Einflüsse in ihren Ländern nicht zurückdrängen konnten oder im Zeichen einer vorkonfessionell-erasmianischen Haltung duldeten.

⁸ Siehe dazu neuerdings zusammenfassend *Graeme Murdock*, *Beyond Calvin. The intellectual, political and cultural World of Europe's Reformed Churches*, London 2004, 41 – 44, 102 – 105.

Die theologisch-kirchlichen Beeinflussungen von der Kurpfalz und den Niederlanden aus verwandelte am Niederrhein das offene, nicht landeskirchlich organisierte Luthertum schnell in einen dem presbyterial-synodalen Kirchenwesen der Reformierten aufgeschlossenen Gemeindeverbund. Unter den Voraussetzungen einer (wenn auch nicht immer existenzbedrohend) verfolgten Kirche orientierte man sich am Heidelberger Katechismus und einer eher milden Kirchenzucht.

Politisch und sozial ist die zweite Wurzel in der Flüchtlingsbewegung zu suchen, die sich seit 1566 mit großer Wucht über zwei Jahrzehnte in das Rheinland bis nach Westfalen hinein ergoss. Die niederländischen Glaubensflüchtlinge gründeten eigene Exilgemeinden, beeinflussten aber auch die dogmatisch-theologische und kirchenorganisatorische Entwicklung der im Entstehen begriffenen einheimischen Reformierten. Sie sorgten langfristig für eine politisch-militärische und finanzielle Unterstützung des rheinischen Reformiertentums durch die niederländische Republik und die Anbindung an die niederländische Synode.

Nach frühen Anfängen in Wesel und Aachen in den Jahren um 1570 vollzog sich die Gründung zahlreicher heimlicher reformierter Gemeinden in den 1580er Jahren, die durch die Gründung von Provinzialsynoden in den Herzogtümern Jülich, Kleve und Berg sowie mehreren kleineren Grafschaften gestärkt und stabilisiert wurden. Mit dem Eintreten des Jülicher Erbfolgestreits 1609 konnten sich die einzelnen Synoden zu einer öffentlich anerkannten Generalsynode zusammenschließen. Mit dem Einsetzen reformkatholischer Gegenmaßnahmen in Kurköln und Jülich-Berg wurden die niederrheinischen Reformierten im Dreißigjährigen Krieg zwar existentiell gefährdet, konnten jedoch mit Unterstützung der Niederländischen Republik und Kurbrandenburgs überleben. Spätestens mit dem Abschluss der Religionsverträge zwischen den Erbanwärtern Brandenburg und Pfalz-Neuburg 1672 erhielten sie ihre Zulassung, allerdings unter verschiedenen, den örtlichen Gegebenheiten angepassten Rechten.

Schon seit den 1590er Jahren können einige rheinische reformierte Gemeinden nicht mehr als Minderheitengemeinden beschrieben werden, da sie in ihren Orten die Mehrheitskonfession stellten und den öffentlichen Raum – von Zeiten katholischer Militärbesetzungen abgesehen – beherrschten, z. B. in Wesel, Duisburg, Solingen und Elberfeld. In zahlreichen anderen Orten stellten die Reformierten aber nur eine Minderheit neben Lutheranern und Katholiken dar.

Eine Sonderentwicklung stellt wegen ihrer Größe von ca. 2000 Mitgliedern die reformierte Minderheit der Reichsstadt Köln dar, die mit der niederländischen Flüchtlingsbewegung seit 1566 entstand und über Jahrzehnte eine aus wirtschaftlichen Gründen geduldete Religionsgruppe in drei getrennten, gleichwohl zusammenarbeitenden Gemeinden darstellte.⁹ Der

Aufbau in eine wallonische, niederländische und deutsche reformierte Gemeinde hatte sprachliche Gründe, verweist aber auch auf die lange gehegte Hoffnung auf Rückkehr in die Heimat, die man durch die besondere Gemeinschaftszugehörigkeit wach hielt.

Schon kurz vor Ausbruch des niederländischen Aufstandes wird 1565 eine sich selbst „christliche Gemeinde“ nennende Kölner Gruppe von Reformierten in den Quellen fassbar.¹⁰ Bis zur Bedburger Synode im Juli 1571 gehörten zu ihr alle Kölner Reformierten; erst danach bildeten sich die nach den Sprachgruppen getrennten drei Gemeinden. Nach Interventionen des spanischen Statthalters Herzog Alba ging der Kölner Rat erstmals 1567 gegen die Flüchtlingsbewegung vor und beauftragte eine Ratskommission mit der Überwachung der Exil-Aktivitäten. Seit 1571 schwenkte der Kölner Rat auf eine offiziell strikte Abwehrhaltung ein und erließ mehrere Edikte gegen jede unkatholische Religionsausübung. Eine der heimlichen Gottesdienstversammlungen wurde entdeckt und alle Teilnehmer verhaftet.¹¹ Die deutsche reformierte Gemeinde löste sich daher zunächst auf, wurde aber schon bald wiederbegründet und hatte in den 1590er Jahren erheblichen Zulauf, während die beiden anderen reformierten Gemeinschaften der Zahl nach stagnierten. Insgesamt machten die Kölner Reformierten nur 5–10 Prozent der reichsstädtischen Bevölkerung aus und blieben dauerhaft eine nicht zugelassene Konfessionsminderheit. Die abwartende und duldsame Haltung des Rates gegenüber der reformierten niederländischen Oberschicht erlaubte aber keine vollständige und dauerhafte Ausweisung aller Flüchtlinge aus der rheinischen Handelsmetropole.¹² Erst am Beginn des 17. Jahrhunderts wurde die obrigkeitliche Verfolgung durchgreifender und setzte das Mittel der Verhaftung und Ausweisungen konsequent ein. Daher schlossen sich ab 1602 die drei Presbyterien zu einem „Konsistorium der drei“ zusammen, das regelmäßig vierteljährlich tagte.¹³ Die Hochphase der Verfolgung erlebten die Kölner Reformierten in der rheinischen Gegenreformation der ersten beiden Jahrzehnte des Dreißigjährigen Krieges. Nach 1648 kehrte der Rat bei strikter Abwehr aller Bestrebungen zur öffentlichen Zulassung der Gemeinde zu einer wirtschaftspolitisch motivierten toleranteren Politik zurück. Allerdings sank nun Zahl und Bedeutung der reformierten Minderheit in der Reichsstadt beträchtlich.

⁹ Siehe zur Einbettung der Reformations- in die Kölner Stadtgeschichte thesenartig *Manfred Groten*, Die nächste Generation: Scribners Thesen aus heutiger Sicht, in: Köln als Kommunikationszentrum. Studien zur frühneuzeitlichen Stadtgeschichte, hrsg. von Georg Mölich / Gerd Schwerhoff, Köln 1999, 110–113.

¹⁰ Kölnische Konsistorialbeschlüsse. Presbyterial-Protokolle der heimlichen Kölner Gemeinde 1572–1596, hrsg. v. Eduard Simons, Bonn 1905, 13.

¹¹ Ebd., 20, 26.

¹² Zur Charakterisierung der Haltung des Rates siehe *Heinz Schilling*, Niederländische Exulanten im 16. Jahrhundert, Gütersloh 1972, 59–65.

Im Erziehungs- und Schulwesen der Kölner Reformierten lassen sich mehrere zeitliche Phasen und sachliche Schwerpunkte unterscheiden. Bereits 1567 wurden von der Ratskommission u. a. auch vier verdächtige Schulmeister festgestellt, im darauffolgenden Jahr sogar elf.¹⁴ Dies zeigt, dass mit der Flüchtlingsbewegung und der Gemeindegründung auch reformierter Elementarunterricht in der Reichsstadt Einzug gehalten hatte.

Obwohl der Rat 1579 ein Verbot des Schulhaltens für etliche verdächtige Schulmeister verhängte, scheint Unterricht reformierter Lehrer über den ganzen Zeitraum der Gemeindeexistenz hinweg möglich gewesen zu sein.¹⁵ Diese erstaunliche Tatsache wird durch einen Blick auf das reichsstädtische Elementarschulwesen erklärbar: in Köln fehlte wie in den meisten größeren Reichsstädten ein öffentliches Elementarschulwesen; statt dessen konzentrierte der Rat sich in der Bildungspolitik auf das höhere Schul- und Universitätswesen. Den Elementarunterricht für die Kinder der Handwerker und anderer niederer Bürgerschichten überließ man unternehmerisch tätigen Schreib- und Rechenmeistern, die ohne öffentliche Besoldung ihre Dienste gegen Schulgeld anboten. Anders als etwa in Nürnberg hat man in Köln diesen Markt für Unterrichtsleistungen jedoch nicht geregelt und wenig kontrolliert. Nach vereinzelt Nachrichten hatte er in Köln wohl auch ein schlechteres Niveau als in Nürnberg, wo jeder Schreibmeister eine Ratszulassung brauchte.¹⁶ Die reformierten Gemeinden konnten so ihre Schulmeister als privat unternehmerisch tätige Schreibmeister tarnen und der konfessionelle Charakter ihres Unterrichts war nicht ohne weiteres erkennbar. Zwar liessen die niederländische und die wallonische Gemeinde Unterricht in ihren Sprachen erteilen, aber Fremdsprachen waren im späten 16. Jahrhundert beliebte Gegenstände von privaten Lehrangeboten und nicht von vorneherein verdächtig.

Seit den 1570er Jahren lässt sich auch ein direktes Verhältnis von einzelnen Schulmeistern auch zur deutschreformierten Gemeinden aus den Quellen erkennen; die Schulmeister waren Mitglieder der Gemeinde. 1575 wird erstmals ein Schulmeister namentlich fassbar, 1582 bezeichnete das Presbyterium das Unterrichtsangebot eines Schulmeisters als „Schreibschule“ der Gemeinde.¹⁷ 1581 und 1587 beschloß das Presbyterium, mit einzelnen Schulmeistern über ihren Bekenntnisstand und die Katechismusübung zu verhandeln, um sie als Lehrer empfehlen zu können.¹⁸ Den Unterricht

¹³ Protokolle der Hochdeutsch-Reformierten Gemeinde in Köln von 1599–1784, 4. Teil: Register, hrsg. v. Ursula Schmitz, Köln 1990, 14.

¹⁴ Konsistorialbeschlüsse (Anm. 10)., 16.

¹⁵ Ebd., 151.

¹⁶ *Schilling*, *Exulanten* (Anm. 12), 112.

¹⁷ Konsistorialbeschlüsse (Anm. 10), 96, 217.

¹⁸ Ebd., 183, 304.

besuchten Mädchen und Knaben gemeinsam. Von der Obrigkeit festgestellte unkatholische Schulmeister erhielten 1579 Berufsverbot, darunter „etliche“ Reformierte.¹⁹ Auch in der von protestantischen Reichsständen unterstützten Supplikation der Gemeinde an den Rat vom 1. Juni 1590 wurde über die Behinderung eigenen Unterrichts geklagt.²⁰ Trotz dieser öffentlich geäußerten misslichen Lage scheint aber das Unterrichtsangebot funktioniert und eine für reformierte Schulmeister auskömmlicher Nachfrage bestanden zu haben. Das Presbyterium beschloss beispielsweise 1593, für drei Waisenkin- der das Schulgeld zu stiften, streckte einem Schulmeister 1579 16 Reichs- taler Schulgeld vor und willigte sogar 1585 ein, den gelehrten Schulmeister Caspar Schlick nach Wesel auszuleihen, wo man ihn an einer der Latein- schulen benötigte.²¹

Der Schulbesuch war für Knaben und Mädchen die Voraussetzung, um an der Katechese teilnehmen zu können, die neben dem wöchentlichen Un- terricht wesentlich auf privater Textlektüre beruhte. Bei allen drei Kölner Gemeinden hielt man die Katechese in kleinem Kreis in wechselnden Pri- vathäusern ab, um nicht aufzufallen. Zur Geheimhaltung gehörte auch, dass jedes Kind erst nach dem Antrag der Eltern durch einen Beschluss des Pres- byteriums zum Katechismusunterricht zugelassen und die Namen nach der Predigt der Gemeinde sonntags verkündet wurden. Um die Verschwiegen- heit der Katechismusstunden zu gewährleisten, setzten die Ältesten 1618 fest, dass die Kinder bei der Zulassung nicht jünger als 14 Jahre alt sein sollten.²² Nach längerer Zeit des Besuchs der Katechese konnten sie dann nach einem bestandenen Examen in die Gemeinde aufgenommen werden und am Abendmahl teilnehmen. Die Kölner Examen galten als streng, wes- halb andernorts erlangte Gemeindeaufnahmen nicht zwangsläufig aner- kannt wurden.²³ In Zweifelsfällen verlangte das Presbyterium, dass die Kinder zunächst privat zuhause den Katechismus studierten, etwa wenn sie eine katholische Schule besuchten.²⁴ Die Übung im Heidelberger Katechis- mus, der in der deutschen reformierten Gemeinde in Gebrauch war, begann mündlich schon in der Elementarschule, wenn sie von einem der Gemeinde angehörenden Schulmeister gehalten wurde. Die eigentliche Auseinander-

¹⁹ Ebd., 151.

²⁰ Ebd., 353.

²¹ Ebd., 412, 159, 264.

²² Protokolle der Hochdeutsch-Reformierten Gemeinde in Köln von 1599–1794, 1. Teil: Protokolle von 1599–1630, hrsg. von Rudolf Löhr, Köln 1976, 229. – Als man 1603 erfuhr, ein Kind habe in der Schule vom Katechismusunterricht erzählt, wollte man sie nicht mehr zulassen und die Eltern wurden ermahnt, ebd., 84.

²³ Protokolle der Hochdeutsch-Reformierten Gemeinde in Köln von 1599–1794, 2. Teil: Protokolle von 1630–1668, hrsg. von Rudolf Löhr, Köln 1981, S. 45 (1635), wo die auswärtige Ablegung des Bekenntnisses nicht anerkannt wird.

²⁴ Ebd., 70.

setzung mit der Glaubenslehre setzte allerdings mit dem Lesen des Textes und dem Besuch der Katechismusstunden ein. Die wöchentlichen Stunden am Mittwoch wurden für Mädchen und Jungen getrennt gehalten. Katechet war oft eine Frau oder ein junger Student; aus dem Jahr 1640 ist hierfür eine Gehaltszahlung von jährlich 24 kölnischen Gulden überliefert.²⁵ Auf Grund der geringen Kinderzahl beschloss man 1654, dieses Geld einzusparen und einen der Prediger mit der Katechese zu betrauen.²⁶ Mitte des 17. Jahrhunderts suchte man, die Religionskenntnis der Gemeindeangehörigen zu kräftigen, indem man auch die Dienstboten in die Katechese einlud, um damit die in ihren Händen liegende Kinderaufsicht ebenfalls beeinflussen zu können.²⁷

Die Weiterbildung durch humanistische Studien auf auswärtigen Lehranstalten förderte das Presbyterium mehrfach durch finanzielle Unterstützung von Lateinschülern und Studenten, konzentriert auf das Theologiestudium.²⁸ Die reformierten Kölner Studierenden gingen Anfang des 17. Jahrhunderts beispielsweise nach Heidelberg, Herborn oder Franeker.²⁹ In einem besonderen Fall können wir diese Förderung genauer nachvollziehen: es handelt sich um ein Stipendium für den Sohn des ehemaligen Kölner Gemeindepredigers Johannes Badius (ca. 1548–1597), der 1589 erster Präses der reformierten bergischen Provinzialsynode geworden war. Seine Witwe beantragte im Sommer 1600 für ihren Sohn Johannes d.J. ein Stipendium, um ihn Theologie studieren zu lassen. Das Presbyterium beschloss – wohl auch mit Rücksicht auf die Verdienste seines Vaters – eine achtjährige Zahlung von jährlich 30 Reichstalern.³⁰ 1606 hatte er zwei Jahre lang die Elberfelder Lateinschule besucht, sich als tüchtig herausgestellt und sollte an die Hohe Schule Herborn verschickt werden.³¹ Dort absolvierte er zunächst das benachbarte Gymnasium in Siegen zum Sprachenstudium. Als ihn drei Älteste im September 1608 prüften, zeigte es sich, dass er zwar in der Logik und im Griechischen Fortschritte gemacht hatte, aber in der Grammatik und im Lateinischen zu wenig Niveau besaß. Das Stipendium endete im folgenden Jahr.³² Sein jüngerer Bruder Otto erhielt 1617 ebenfalls ein Stipendium von 30 Reichstalern zum Studium auf einer Hohen Schule.³³ Ein besonderer Ausdruck des konfessionellen Kampfes war das Geschenk, dass

²⁵ Ebd., 71.

²⁶ Ebd., 248.

²⁷ Ebd., 303, 312. Der Vorschlag war von der niederländischen Gemeinde gekommen.

²⁸ Protokolle 1 (Anm. 22), 90, 115, 122 und öfter.

²⁹ Ebd., 115, 154.

³⁰ Ebd., 34, 36.

³¹ Ebd., 120 f.

³² Ebd., 129, 143, 145, 148, 152.

³³ Ebd., 220.

man 1604 dem erfolgreichen Theologiestudenten Andreas Knuth machte: damit er seinem Studium „zu unserer Kircheersprießlichkeit desto fleissiger obliege“, verehrte man ihm den katholischen Katechismus von Robert Bellarmin.³⁴

Ein anderes Mittel der Förderung höherer Studien bildete die finanzielle Unterstützung benachbarter auswärtiger Schulen durch die wohlhabenden Kölner Gemeinden. In Fortführung älterer Kontakte zahlte man Zuschüsse an die Lateinschule in Duisburg und die aufstrebende Stadtschule im rechtsrheinischen Mülheim.³⁵ Eine besonders intensive Bildungsbeziehung bestand schon im 16. Jahrhundert zur bergischen Stadt Elberfeld, die um 1590 fast vollständig reformiert war. 1603 sammelte die Gemeinde zunächst eine Kollekte für die Elberfelder Lateinschule und bestellte im September einen eigenen Schulmeister dort mit 100 Talern Gehalt.³⁶ Auf Empfehlung des Elberfelder Predigers Calmann bestellte man Ende September 1605 den in Herborn studierenden Johannes Leuneslath als Nachfolger, dem man das Stipendium plus 50 Frankfurter Gulden zahlte; zusätzlich erhielt er Schulgeld von den Schülern.³⁷ Wann diese Praxis endete, ist den Presbyterialprotokollen nicht zu entnehmen; im März 1607 berichtete man in Presbyterium, dass „die Unserigen ihre Kinder mehrerteils abfordern, und sie an anderen orten besser können gehalten werden.“³⁸ Am Ende des Dreißigjährigen Krieges nahm man nicht wieder die Elberfelder Verbindung, sondern die in das näher gelegene Mülheim a. Rh. auf, einer von der jülich-bergischen Regierung geförderten Hafen- und Gewerbesiedlung, die im rechtsrheinischen Handel mit der Reichsstadt eine wichtige Rolle spielte. Bereits bei der öffentlichen Zulassung der Mülheimer Gemeinde 1613 hatte man über die dortige Unterstützung eines zweiten Lehrers beraten, wobei allerdings nicht klar ist, ob es sich dabei um einen Lateinlehrer handeln sollte.³⁹ Unmittelbar bei Kriegsende gab es Überlegungen im Presbyterium, ob man einen reformierten „paedagogus“ habe, den man als Privatlehrer für Lateinunterricht den Eltern empfehlen könne.⁴⁰

³⁴ Ebd., 106.

³⁵ Ebd., 124, 181.

³⁶ Ebd., 92. Die Elberfelder Lateinschule war erst im späten 16. Jahrhunderts gegründet worden und erhielt in der Schulordnung von 1612 einen detaillierten Unterrichts- und Prüfungsplan, siehe *Stefan Ehrenpreis*, Kirchen, Bildungswesen und Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert: Herzogtum Berg und Grafschaft Mark im Vergleich, in: Zeitschrift des Bergischen Geschichtsvereins 99 (1999–2001), 86, und die dort zitierte ältere Literatur.

³⁷ Protokolle, 1. Teil (Anm. 22), 115. Leuneslath (Lüneslad) wurde später langjähriger Prediger der reformierten Gemeinde Solingen.

³⁸ Ebd., 130.

³⁹ Ebd., 181.

⁴⁰ Protokolle 2 (Anm. 23), 142, 177, 213.

Die reformierte Gemeinde Mülheims wandte sich nach dem Friedensschluss selbst an die drei Kölner Gemeinden und bot an, einen Lateinschulmeister anzustellen, wenn die Kölner Reformierten einen festen Teil des Gehaltes übernähmen.⁴¹ Die Versammlung der drei Kölner Presbyterien beschloss jedoch, man könne als „Gemeinde unterm Creutz“ eine solche öffentliche Hilfe nicht gewähren, sondern nur auf Anfrage eine freiwillige Zulage spenden.⁴² Hierin spiegelt sich die Vorsicht des Presbyteriums, den Rat nicht durch öffentliche Aufmerksamkeit zu reizen. Als 1661 eine Stiftung von 400 Reichstalern zu Bildungszwecken eingegangen war, wurde das Geld zwischen den beiden Schulen in Mülheim und Frechen geteilt, was auf ihre mehr als gelegentliche Nutzung durch Kölner Kinder hinweist.⁴³ Die Stipendien für Theologiestudenten wurde fortgesetzt.⁴⁴ Letztmalig versuchte man in den 1670er Jahren, eine dauerhafte Verbindung mit einer Lateinschule im reformierten Umland aufzunehmen: 1676 mit der Dürener Gemeinde, im folgenden Jahr erneut mit Mülheim. Beides galt jedoch dem Presbyterium als wenig aussichtsreich.⁴⁵ Vermutlich war die Qualität des dortigen Unterrichts auch nicht ausreichend.

Die großen Schwierigkeiten der Kölner Reformierten, für ihre Kinder eine geeignete Mittelschule zwischen Elementarunterricht und Hochschule zu finden, zeigt sich vor allem im Ausweichen der Eltern auf das einheimische katholische Angebot. Bei der Debatte im Presbyterium um eine finanzielle Unterstützung für die Mülheimer Schule hatte 1651 das Argument eine Rolle gespielt, damit könne man dem Besuch der Kölner Bursen durch reformierte Schüler eine Alternative entgegensetzen.⁴⁶ Die Versammlung der drei Presbyterien befasste sich im Frühjahr 1618 erstmals ausführlich mit dieser alle drei Gemeinden tangierenden Thematik und beschloss, die Eltern abzumahnern, weil durch den Unterricht in den Bursen „Gott der Herr erzürnet, die Kinder in Gefahr gestellt, und unser Nächster geärgert werde.“⁴⁷ In den nächsten drei Jahren wurden in den Sitzungen häufig die Namen von Eltern genannt, deren Söhne die Montaner oder Laurentianer Burse besuchten und sich deswegen vor den Ältesten rechtfertigen sollten.⁴⁸

⁴¹ Ebd., 185, 188, 195, 215.

⁴² Ebd., 216.

⁴³ Ebd., 356. Die Frechener Schule wurde vorwiegend von Eltern der niederländischen Gemeinde genutzt.

⁴⁴ Ebd., 35, 37, 71, 115, 253, 285, 299, 428, 430–434. Zu den niederländischen Studienorten und Herborn kommt nach 1648 Bremen hinzu.

⁴⁵ Protokolle der Hochdeutsch-Reformierten Gemeinde in Köln von 1599–1794, Teil 3: Protokolle von 1669–1794, hrsg. v. Rudolf Löhr, Köln 1983, 71, 80 f.

⁴⁶ Ebd., 195. Zur Bedeutung der Kölner Bursen, die den Stoff des Artes-Studiums anboten und damit gymnasialen Charakter hatten, vgl. *Dorothea Fellmann*, Das Gymnasium Montanum in Köln 1550–1798 (Studien zur Geschichte der Universität Köln 15), Köln / Wien / Weimar 1999.

⁴⁷ Protokolle 1 (Anm. 22), 226.

1619 bat man sogar um einen entsprechenden Beschluss der Dordrechter Synode.⁴⁹ Das Problem, dass die Eltern keine geeignete reformierte höhere Schule in der Nähe hatten, beherrschte das Gemeindeleben bis ins 18. Jahrhundert, ohne dass die Presbyterien energisch zu disziplinarischen Maßnahmen greifen konnten, die ihre Mitglieder vielleicht zum Austritt bewogen hätten. Erst 1657 beschloss man, die Ermahnung der Eltern auch öffentlich nach der Predigt bekannt zu machen.⁵⁰ 1676 debattierte man, ob Kinder, die in eine katholische Schule gingen, von der Katechese auszuschließen seien, ohne sich dazu entschließen zu können.⁵¹

Vermutlich spielte für die Eltern auch eine große Rolle, dass die Kölner Bursen eng mit den patrizischen Familien der Reichsstadt verflochten waren und ihr Besuch Beziehungen zu dieser exklusiven sozialen Schicht ermöglichte.⁵² Auch Elberfelder Reformierte schickten zum Entsetzen der Kölner Gemeinden ihre Kinder zur humanistischen Ausbildung nach Köln.⁵³

In der niederländischen und auch der wallonischen Gemeinde Kölns waren die Möglichkeiten des Besuchs des Elementarunterrichts und die Probleme der höheren Bildung ähnlich gelagert, wie aus den Beschlüssen der gemeinsamen Sitzungen der drei Presbyterien geschlossen werden kann. Die Kinder besuchten eine der Privatschulmeisterschulen, deren Schulhalter zur Gemeinde gehörte. 1585 beriet das Presbyterium, ob man einen Studenten zur Abhaltung von Lateinunterricht bezahlen sollte; ob das geschah, geht aus den Quellen jedoch nicht hervor.⁵⁴ In der niederländischen Gemeinde legte man Wert darauf, dass auch die Mädchen die Schule bei einer „schoolvrouw“ besuchten, nicht zuletzt, um am Katechese teilnehmen zu können.⁵⁵ 1589 beauftragte die Ältesten einen Schulmeister „nu der tijd leerende de kynderen der burgerlicke gemeente“, für ein Gehalt von 20 Reichsthalern zusätzlich wöchentlichen Katechismusunterricht zu erteilen.⁵⁶ Bis dahin war die Katechese nur als sonntägliche Kinderlehre von den Predigern gehalten worden, wozu ausdrücklich auch die Kinder von Dienstboten eingeladen waren.⁵⁷

⁴⁸ Ebd., 228 f., 233–235, 241, 256, 259, 261 f., 264.

⁴⁹ Ebd., 238.

⁵⁰ Protokolle 2 (Anm. 23), 320.

⁵¹ Protokolle 3 (Anm. 45), 70.

⁵² *Fellmann*, Gymnasium (Anm. 46), 124–132.

⁵³ Protokolle 2 (Anm. 23), 238, 261 (1653/54).

⁵⁴ *Handelingen van den Kerckeraad der Nederlandsche Gemeente te Keulen 1571–1591*, hrsg. v. H. Q. Janssen/J.J. van Toorenbergen, Utrecht 1881, 216.

⁵⁵ Ebd., 349 f.

⁵⁶ Ebd., 325.

⁵⁷ Ebd., 158 (1581).

Da die niederländischen Presbyterialprotokolle der Jahre 1592 bis 1650 verschollen sind, liegen keine Nachrichten aus der Zeit der katholischen Reform vor. Aus den Beschlüssen der gemeinsamen Presbyteriumssitzungen der drei Gemeinden können wir aber schließen, dass auch Mitglieder der niederländischen Gemeinde ihre Kinder in katholische höhere Schulen zu schicken begannen. Man unterstützte daher die Anstellung eines Lateinlehrers in Mülheim, wollte dies aber nur als Privatinitiative durch einzelne Mitglieder finanzieren lassen.⁵⁸ Zwar wurden Lateinschulmeister in Düren und Mülheim finanziell mit geringen Jahresbeträgen unterstützt, allerdings gingen wohl nur vereinzelt Kinder dort zum Unterricht. Studienbeihilfen für Theologiestudenten wurden weiter gewährt; die Studierenden gingen nach Herborn, Moers oder an niederländische Universitäten. In der Katechese erweiterte man in der Mitte des 17. Jahrhunderts den Teilnehmerkreis um erwachsene Hausangestellte, wie z. B. einen Dienstknecht.⁵⁹ 1707 begann man neben der Katechismuslehre mit zusätzlichen Katechismuspredigten, die vierzehntägig als Morgen- und Nachmittagspredigten gehalten wurden.⁶⁰

In der wallonischen Gemeinde beschloss das Presbyterium 1610 ausdrücklich, dass alle Kinder zu einem Schulmeister gehen sollten, der von der Gemeinde und dem elterlichen Schulgeld finanziert werde.⁶¹ Im Unterschied zu den beiden anderen Gemeinden kümmerte man sich hier auch 1614 um die Auswahl eines geeigneten Schulmeisterkandidaten durch die Gemeinde.⁶² Zwar studierten zwei Knaben 1608 an der hugenottischen Akademie in Sedan, aber zahlreiche andere Kinder besuchten die katholischen höheren Schulen der Reichsstadt.⁶³ 1650 wies man darauf hin, dass der Besuch reformierter höherer Schulen „in der nachbarschaft“, also wohl in jülich-bergischen Städten, dem der katholischen Kölner Bursen vorzuziehen sei.⁶⁴

Aus der niederländischen und der wallonischen Gemeinde sind außerdem einzelne Details zum Bezug der Katechismusbücher überliefert. 1660 kaufte man für die niederländischen Kinder die Katechismen in Wesel.⁶⁵ Aus dem Jahr 1705 ist ausdrücklich erwähnt, dass der Heidelberger Katechismus in

⁵⁸ Protokolle der Niederländisch-Reformierten Gemeinde in Köln von 1651–1803, 1. Teil: Protokolle von 1651–1677, bearb. v. Rudolf Löhr / Jan Pieter van Dooren, Köln 1971, 19–24.

⁵⁹ Ebd., 74, 104.

⁶⁰ Protokolle der Niederländisch-Reformierten Gemeinde in Köln von 1651–1803, 2. Teil: Protokolle von 1677–1803, bearb. v. Rudolf Löhr, Köln 1971, 62.

⁶¹ Protokolle der Wallonischen Gemeinde in Köln von 1600–1776, bearb. v. Rudolf Löhr, Köln 1975, 55.

⁶² Ebd., 68 f.

⁶³ Ebd., 38, 82–86.

⁶⁴ Ebd., 178.

⁶⁵ Protokolle Niederländisch 1 (Anm. 58), 137.

Gebrauch war.⁶⁶ In der wallonischen Gemeinde kaufte man 1610 eine Anzahl von kleinen Katechismen in Frankfurt ein.⁶⁷ Die Gemeinde verbot der deutschreformierten, Kinder aus ihrer Gemeinde, die kein Französisch sprachen und daher deren Katechese besuchten, im deutschreformierten Katechismus zu unterweisen; daraus lässt sich schließen, dass in der wallonischen Gemeinde nicht der Heidelberger verwendet wurde, sondern der der französischen Nationalsynode.⁶⁸

Insgesamt zeigen die Beschlüsse zur Kindererziehung der drei Kölner reformierten Gemeinden, dass man sich auf die Vermittlung der Religionskenntnisse konzentrierte und die ökonomisch-sozialen Bedürfnisse der Eltern, die oft zur kaufmännischen Oberschicht gehörten, nicht zur Sache der Gemeinde werden ließ. Den Besuch katholischer höherer Bildungsanstalten nahm man damit – wenn auch missbilligend – in Kauf. Im Vordergrund der Sorge der Ältesten stand die Katechese, und als deren Voraussetzung die Elementarunterweisung in Lesen und Schreiben. Das große private Unterrichtsangebot in der Reichsstadt Köln bot zum Erlernen der elementaren Kulturtechniken genügend Möglichkeiten. Die Gemeindeleitung wollte jedoch bereits über die Niedere Schule eine Verbindung zur Katechese schaffen und hielt daher Kontakt mit Schulmeistern, die der Gemeinde zugewandt waren. Die Katechese wurde, als wesentliche Voraussetzung für die an hohe Anforderungen geknüpfte Aufnahme in die Gemeinde, das Fundament für die Bedeutung der Alphabetisierung.

Im Vergleich mit den benachbarten bergischen reformierten Gemeinden werden Unterschiede besonders deutlich. Die dortige reformierte Minderheit konnte in ihren Zentren, wo sie lokale Mehrheiten stellte, auf ein im Rheinland traditionell gut ausgebauten Schulsystem zurückgreifen, dass sie mit reformierten Inhalten füllen konnte. Die Verbindung von Katechese und Deutscher Schule war auch in den Dörfern mit reformierter Einwohnerschaft gegeben. Hier hatte der Schulmeister jedoch kein gleichberechtigtes Gemeindeamt inne, sondern war Mitarbeiter des Pfarrers, z. T. mit Nebenbesoldung.⁶⁹ Eine herausgehobene Stellung kam Lehrern nur dort zu, wo reformierte Gemeinden nicht im Besitz der örtlichen Pfarrkirche waren und sich die Provinzialsynode in der lokalen Konkurrenzsituation um die Abhaltung des Unterrichts bemühte und eine geeignete Person, oft einen Theologiestudenten, stellte. Es ist typisch, dass sich die niederrheinischen Synoden, als sich die politische Möglichkeit bot, sofort um die Etablierung eines öffentlichen reformierten Schulwesens bemühten. In der Umbruchphase nach Ausbruch des Jülicher Erbfolgestreits 1610–1614 forderte die Gene-

⁶⁶ Protokolle Niederländisch 2 (Anm. 60), 37.

⁶⁷ Protokolle Wallonisch (Anm. 61), 51.

⁶⁸ Ebd., 138 (1632).

⁶⁹ *Wesoly*, Honnschaftsschulen (Anm. 6), passim.

ralsynode den Brandenburger Kurfürsten auf, die Tätigkeit der Jesuiten verbieten zu lassen und ein staatlich gefördertes höheres Schulwesen aufzubauen.⁷⁰ In den späteren Jahrzehnten hat Kurbrandenburg die aus der Einziehung katholischer Kirchengefälle und Klöstereinkünften in Kleve-Mark resultierenden Gelder in einen Hilfsfonds für reformierte Schulen auch in Jülich-Berg verwendet.⁷¹ Von einer solchen staatlichen Hilfe waren die Kölner reformierten Gemeinden weit entfernt.

III. Das Schulwesen der Hugenotten in Franken

Die älteste reformierte Gemeinde in Franken war die Nürnberger. In der Reichsstadt, die unter Beachtung einer philippistischen Grundströmung immer äußerlich an ihrem lutherischen Charakter festhielt, siedelten sich in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts einige niederländische Kaufleute an. Nach dem Fall von Antwerpen 1585 kamen auch flämische Maler, Goldschmiede und Teppichwirker nach Nürnberg, ebenso einige französische Hugenotten und reformierte Schweizer. Schon 1570 warnte der Rat die Zugewanderten vor Versuchen, Konventikel zu bilden. Die Nürnberger Reformierten wandten sich daher an benachbarte oberpfälzer Gemeinden, um Taufen vornehmen zu lassen oder am Abendmahl teilzunehmen.⁷² Nachdem das Oberhaupt der Nürnberger Patrizierfamilie Geuder das Bürgerrecht gekündigt, in kurpfälzische Dienste getreten und Mitglied des Amberger oberpfälzischen Kirchenrats geworden war, konnten sich die Reformierten ab 1616 in dessen Besitz Schloss Heroldsberg 15 km nordöstlich der Reichsstadt versammeln. Nach dem Übergang der Oberpfalz an den bayerischen Herzog Maximilian I. zogen sich auch viele begüterte oberpfälzische Flüchtlinge nach Mittelfranken zurück. Ein früherer Kirchenrat der Oberpfälzer Reformierten gründete noch im Dreißigjährigen Krieg ein Kollektenwerk, das die Grundlage für die spätere Gemeindebildung wurde.⁷³

Seit dem Kriegsende wurden die Reformierten vom brandenburgischen Gesandten beim Nürnberger Exekutionstag, Dr. Wesenbeck, unterstützt, der im Auftrag des Großen Kurfürsten beim Rat für ein Recht auf Privatgottesdienste intervenierte. Im Dezember 1650 kam schließlich der Baseler Theologe Johann Jakob Übelin als erster reformierter Prediger nach Nürn-

⁷⁰ Generalsynodalebuch. Die Akten der Generalsynoden von Jülich, Kleve, Berg und Mark 1610–1793. 1. Teil, 1. Abt.: 1610–1698, bearb. v. Albert Rosenkranz, Düsseldorf 1966, 17–24.

⁷¹ Vgl. *Heinrich Engelbert*, Das Aerarium ecclesiasticum der reformierten Kirche in Kleve, Mark, Jülich und Berg, Düsseldorf 1966, passim.

⁷² *Karl Eduard Haas*, Die Evangelisch-Reformierte Kirche in Bayern. Ihr Wesen und ihre Geschichte, Neustadt a.d. Aisch 1970, 93–95.

⁷³ Ebd., 97 f.

berg und wohnte im Haus des angesehenen Großkaufmanns Wilhelm Bloemart. Nachdem der Rat im August 1651 Übelin zunächst auswies und die Anstellung eines Predigers verbot, suchte die Gemeinde nach einem Ausweg. 1660 etablierte man die Gemeinde schließlich in Stein an der Rednitz, acht Kilometer südwestlich der Reichsstadt auf ansbachischem Gebiet, wo sich einige niederländische Kaufleute von Nürnberg aus angesiedelt und Gewerbebetriebe eröffnet hatten. Am 4. Oktober 1658 wurde – nach kurfürstlich-brandenburgischen Interventionen – den Reformierten durch den Markgrafen von Ansbach die private Religionsausübung erlaubt; Anfang Oktober 1660 erfolgte der erste Gottesdienst in einem neu erbauten Bethaus. In Nürnberg verbliebene Reformierte konnten nun am Sonntag dort den Gottesdienst besuchen. Die Finanzierung war mit Hilfe zahlreicher Spenden aus reformierten Gebieten Deutschlands und aus den Niederlanden gesichert worden; wesentlichen Anteil hatten hieran die Beziehungen des Kaufmanns Cornelius Le Brun, der aus dem Klevischen stammte und von Köln aus nach Nürnberg gekommen war. Er stellt quasi ein Bindeglied zwischen den reformierten Minderheiten des Rheinlands und Frankens dar. 1684 gelang es durch Verbindungen nach Berlin und der Kurpfalz, der Gemeinde in Stein einen öffentlichen Status zu geben.⁷⁴

Bedingt durch die bedrohliche militärische Lage im Spanischen Erbfolgekrieg, wurde für die in Nürnberg wohnenden Reformierten am Beginn des 18. Jahrhunderts der Weg in das entfernte Gemeindezentrum gefährlich. Sie baten daher den Nürnberger Rat um Zulassung eines Bethauses in der Stadt. Nach erneuten Interventionen aus Berlin genehmigte der Rat schließlich 1703 den Ankauf eines Gartengrundstücks in der Vorstadt Wöhrd. Der Gottesdienst wurde nun in einem zugehörigen Gartensaal gehalten, der aber nicht zu einem Kirchengebäude umgebaut werden durfte. Die Gemeinde, die damals aus ca. 40 Familien bestand, hatte keine öffentlichrechtliche Zulassung erhalten und unterstand der Oberraufsicht des Rates und hatte die Parochialrechten des lutherischen Predigers zu respektieren, darunter die Schulaufsicht. Im Bekenntnisstand folgte sie der Kurpfälzischen Kirchenordnung, allerdings mit Ergänzungen aus der Kirchenordnung der Frankfurter Gemeinde in Bockenheim.⁷⁵ Seit 1688 nahmen Nürnberger Vertreter an der fränkischen Hugenottensynode als Gäste teil. Im Jahre 1800 erhielten die Nürnberger Reformierten mit der Marthakirche das erste Kirchengebäude in der Reichsstadt zugewiesen und damit auch ihre öffentliche Zulassung.

In den 1680er Jahren, als die Gemeinde erfolglos um ihre öffentliche Zulassung kämpfte, wurden Nachrichten über das eigene Erziehungswesen gesammelt, um sie als Argumente gegenüber dem Nürnberger Rat zu verwen-

⁷⁴ Ebd., 89–101.

⁷⁵ Ebd., 103 f.

den. Nach Zeugenaussagen und eigenen Kindheitserinnerungen der Gemeindeangehörigen gab es bereits in den 1630er Jahren eine ältere Frau, die die Kinder der reformierten Familien in Lesen und Schreiben unterrichtete und gemeinsam mit dem Kaufmann und Gemeindevorstand Abraham Bloemart Katechese hielt. Seit den 1640er Jahre bis ca. 1680 wurde die Jungfrau Margarethe Müller die Nachfolgerin dieser ersten Lehrfrau. Die weitere Ausbildung übernahmen in den 1640er Jahren die aus der Oberpfalz exilierten Prediger Castner, Apiarius und Bärreuther; sie lehrten Latein, Griechisch und Hebräisch. Außerdem hielten sie „ebenmessig sowohl Sonntags als auch in der Woche“ Kinderlehre. Nach dem Tod Bärreuthers und der Wegberufung der beiden anderen Prediger 1650 habe ihr Nachfolger Übelin die letztere Aufgaben fortgeführt.⁷⁶

Auch wenn die Angaben der Gemeinde zu ihren Gunsten geschönt worden sein sollten, wird doch aus diesen Zeugenaussagen deutlich, dass die reformierte Gemeinschaft besonderen Wert auf die Erziehung der kleinen Kinder legte. Dies diente vor allem der Vorbereitung der Zulassung zum Abendmahl, über die das Presbyterium nach Prüfung des Bekenntnisses entschied.⁷⁷ In einem aus den 1670er Jahren an den Nürnberger Rat gerichteten Bittschreiben begründete die Gemeinde den Elementarunterricht damit, dass „durch solch Mittel unsere respectirt Kinder und kindskind uns zu hauß auß den füßen kommen, nicht in ihrer zarten Kindheit allzu hart angestrenget, und zum lernen unlustig gemacht, sondern denselbig klein Catechismus und Evangelii sprüchlein, auch christliche andachtig Gebetlien mit guter weil und gleichsam spielend in die schwachen gedächtnus gebracht würden.“⁷⁸

Der Hintergrund dieses Schreibens war die Beschwerde etlicher der in Nürnberg zugelassenen Privatschulmeister gegen die illegale Schulhalterin der Reformierten, die nach dreißigjähriger Tätigkeit nun durch Ausweisung bedroht war. Die Gemeindevorsteher argumentierten, der Unterricht würde nur für 20 kleine Kinder gehalten und Margarethe Müller „sich niemalen unterstanden oder soll oder will eine öffentliche oder private schul zu halten, und hiesig Schulmeister an ihrer nahrung einigen abbruch zu thun, dazu sie auch alß ein elend Mensch nicht tüchtig were. Wir seind auch nicht gesonnen, unsere zarte kindlein noch zur Zeit in ein öffentliche schul zuschicken, weiln vielleicht Einer oder der ander bedencken tragen würde,

⁷⁶ Landesarchiv der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern in Nürnberg (im folgenden abgekürzt LAELKB), Bestand Pfarrarchiv Nürnberg St. Martha, Registraturfach XI, Fasz. 6, fol. 1 (undat. Notizzettel).

⁷⁷ Dies war ausdrücklicher Bestandteil der Kirchenordnung, die die Gemeinde aus der Frankfurter Ordnung übernahm, siehe ebd., Registraturfach XVII, Fasz. 4: ältere Kirchenordnung, fol. 3.

⁷⁸ Ebd., Registraturfach XI, Fasz. 6, fol. 3 Konzept o.D. eines Schreiben reformierter Bürger an den Nürnberger Rat.

solche anzunehmen, oder nur ein etlich fragstücklein unsers Catechismus zu unterrichten, ist auch etwan in vorigen Jahren beschehen, dass man die kleine Kinder über die Streitpunkte in Religionssachen irre gemacht, welche doch bisher hochbegabte Doctores und Professores auf hohen Schuhen weder mündlich noch schriftlich entscheiden können, darüber unter beyder seiten Jugendt allerhand schwachreden entstanden, und feindschaften gepflanzt worden.“⁷⁹

Deutlich wird hier einerseits der familiäre Hintergrund der Reformierten, die als Großkaufleute nicht genügend Zeit für eine Hauserziehung der kleinen Kinder hatten und sie andererseits nicht der lutherischen konfessionellen Prägung aussetzen wollten, die sie zudem als aggressiv-polemisch empfanden. Die weiterführende humanistische Bildung konnte man hingegen nur in dem kurzen Zeitraum bis 1650 selbst bieten. Die familiäre Bildungspraxis im späten 17. Jahrhundert wurde in obigem Schreiben an den Rat folgendermaßen charakterisiert: „Sonsten pflegen [wir] ohne dz unsere kind, wann sie zum verstand kommen, in hiesige öffentliche Schul, damit sie schreiben und rechnen, auch in der lateinischen und andern sprachen unterrichtet werden zu schicken.“

Über die Situation der folgenden Jahrzehnte schweigen die Quellen leider. Erst 1720 wird anlässlich eines erneuten Konflikts, diesmal mit der markgräfllich-ansbachischen Regierung deutlich, dass die reformierte Gemeinde die Elementarunterweisung ihrer Kinder auch gegen Widerstände in der eigenen Hand behalten wollte. Anlass war die Absicht der damals mit der Einführung der Sommerschule aktiv Schulpolitik betreibenden Regierung und dem Landeskonsistorium, in Stein einen lutherischen Schulmeister einzusetzen. Die dortigen reformierten Einwohner wollten aber ihre Kinder weiter zu einer Privatschule ihrer Gemeinde schicken und auch durch Älteste Katechese betreiben lassen. Die Einwohnerschaft Steins sollte gleichwohl für die finanzielle und Wohnungsversorgung des eingesetzten Schulmeisters, der vom zuständigen Zirndorfer Pfarrer unterstützt wurde, aufkommen. Da die Regierung nicht nachgab, erklärte sich die reformierte Gemeinde zu einem Zuschuss von 100 Gulden für den Bau einer Schulmeisterwohnung bereit.⁸⁰

Trotz eingeschränkter Quellenlage lässt sich zusammenfassen, dass die Nürnberger reformierte Gemeinde eine beachtenswerte Kontinuität in der Konzentration auf die Elementarbildung bewahrte. Die konfessionelle Prägung sahen die Gemeindeverantwortlichen nicht so sehr in der höheren Bildung verankert, sondern in der Vermittlung der grundlegenden Religionskenntnis, der Katechese und der Abendmahlszulassung im Kindesalter. Obwohl wir vermuten können, dass ältere Knaben aus den Großkaufleutefami-

⁷⁹ Zitat ebd., fol. 3.

⁸⁰ Vgl. die Korrespondenz ebd., fol. 8–11.

lien wohl auch in entfernte reformiert geprägte Orte zum Studium verschickt wurden, gab es hier keine organisierten Versuche, das lokale Monopol der reichsstädtischen Bildungsinstitutionen zu umgehen, wie es die Kölner Reformierten taten. Die philippistische Tradition der Altdorfer Universität mag diese Haltung gefördert haben; der Nürnberger Rat und das öffentliche Leben der Reichsstadt hingegen waren im späten 17. Jahrhundert auf eine orthodox-lutherische Linie eingeschwenkt.⁸¹

Die *zweite* reformierte Gemeinschaft in Franken entstand mit der Ansiedlung von Hugenotten in den Markgrafentümern Bayreuth und Ansbach.

Angeregt durch das Vorbild der Kurlinie des Hauses Brandenburg in Berlin erließ Markgraf Christian Ernst von Brandenburg-Bayreuth am 7. Dezember 1685 ein Edikt zur Aufnahme der Hugenotten. In wörtlicher Übernahme der Potsdamer Bestimmungen sicherte dies den französischen Reformierten Gewissens- und Religionsfreiheit, Gewerbe- und Handelsfreiheit, Selbstverwaltung bei Steuerbefreiung sowie landesherrliche Zuschüsse und Darlehen bei der Ansiedlung zu.⁸² Der Markgraf Johann Friedrich von Brandenburg-Ansbach folgte diesem Vorgehen seines aktiveren Verwandten umgehend nach. Für beide Fürsten waren die Chancen zur Hebung der wirtschaftlichen Basis ihrer vom Dreißigjährigen Krieg stark beeinträchtigten Länder ausschlaggebend. Seit den 1620er Jahren hatte man in Mittelfranken bereits größere Gruppen von österreichischen Flüchtlingen aufgenommen, die aus Glaubensgründen ihre oberösterreichische bzw. steiermärkische Heimat verlassen hatten. Die Ansiedlung und Integration dieser Exulanten hatte gut funktioniert und diente den Regierungen in Ansbach und Bayreuth wohl als Vorbild. Allerdings hatte man den österreichischen Flüchtlingen, die zum Teil mit erheblichem Vermögen nach Franken kamen, keine Privilegien einräumen müssen, zudem sie konfessionell dem Luthertum zuzuordnen waren.⁸³ Volkswirtschaftliche Überlegungen wurden in Ansbach bereits im Dreißigjährigen Krieg angestellt: im Fürstenspiegel des als Prinzenenerzieher amtierenden Staatstheoretikers Johann Limnäus von 1631 wurden Steigerung des Handels, Fiskalisierung von Abgaben und allgemeine „Landsverbeßerung“ empfohlen. Mit dem Prinzen Albrecht ging Limnäus 1632–36 auch auf eine Bildungsreise nach Frankreich.⁸⁴ Besondere Impulse für das Bildungswesen scheinen jedoch

⁸¹ Zum Philippismus in Altdorf vgl. *Wolfgang Mährle*, *Academia Norica*. Wissenschaft und Bildung an der Nürnberger Hohen Schule in Altdorf (1575–1623), Stuttgart 2000.

⁸² Wortlaut des Edikts sowie eine Übersetzung aus dem Französischen in: *Erlanger Bausteine zur fränkischen Heimatforschung* 34 (1986), 138 ff.

⁸³ Vgl. *Werner Wilhelm Schnabel*, *Österreichische Exulanten in oberdeutschen Reichsstädten*. Zur Migration von Führungsschichten im 17. Jahrhundert, München 1992; dort ist auch die Literatur zur Integration der agrarisch tätigen Exulanten in fränkischen Dörfern verzeichnet.

von der kulturellen Perzeption Frankreichs noch nicht ausgegangen zu sein. Der Einfluss westeuropäischer Politik- und Gesellschaftsvorstellungen wurde erst durch die enge dynastische Verbindung der beiden fränkischen Markgrafentümer zum Kurfürstentum Brandenburg gestützt. Die durch Berlin kontrollierten mehrfachen Vormundschaftsregierungen im späten 17. Jahrhundert vermittelten niederländische Peuplierungs- und französische Wirtschaftspolitik nach Franken. Die Ansiedlung der Hugenotten nach 1685 geschah also nach brandenburgischen Vorbild und wurde in den folgenden Schwierigkeiten von Berlin aus entscheidend gefördert, setzte jedoch eine schon vorher bestehende eigenständige kameralistische Bestrebungen fort. Im religionspolitischen Kontext wurde es wichtig, dass sich die einzelnen Hugenottengemeinden 1688 in einer gemeinsamen französischen Synode der Markgrafschaften Ansbach und Bayreuth zusammenschlossen, ihre Gemeindeorganisation anglichen und über Probleme gemeinsam berieten.

Nach Interventionen des Bayreuther Landeskonsistoriums hatte man dort zunächst geplant, einen französisch sprechenden Schulmeister aus Tübingen kommen zu lassen, um die Réfugiés vom lutherischen Glauben zu überzeugen und ihre Gemeinschaft durch die Kindererziehung langfristig in die lutherische Landeskirche zu integrieren.⁸⁵ Die markgräfliche Regierung nahm davon jedoch Abstand, nachdem klar wurde, dass hugenottische Flüchtlinge eine Auswahl unter verschiedenen Aufnahmeterritorien treffen konnten. Mit dem Edikt vom 7. Dezember 1685 wurde vielmehr befohlen, in den Aufnahmeorten Baiersdorf und Neustadt/Aisch jeweils auch eine Schulmeisterwohnung mit Schulstube zur Verfügung zu stellen.⁸⁶ Da die markgräflichen Privilegien den anfangs ca. 400 Franzosen ausdrücklich das öffentliche Exerzitium zugestand, konnte das Schulwesen in den Koloniegemeinden nach der 1633 gedruckten *Discipline ecclesiastique* der Hugenottensynode organisiert werden; der Schulmeister war dem Presbyterium verantwortlich. Dies war keineswegs selbstverständlich für eine religiöse Minderheit, verbot man es doch später den zugezogenen Katholiken und verlangte von ihnen, ihre Kinder in eine protestantische Schule zu senden.⁸⁷ Die Bayreuther Regierung legte allerdings großen Wert

⁸⁴ Roland-Goetz Förster, *Herrschaftsverständnis und Regierungsstruktur in Brandenburg-Ansbach 1648–1703. Ein Beitrag zur Geschichte des Territorialstaates im Zeitalter des Absolutismus* (Mittelfränkische Studien 2), Ansbach 1975, insbesondere 75–77 und 94.

⁸⁵ Karl Hintermeier, *Selbstverwaltungsaufgaben und Rechtsstellung der Franzosen im Rahmen der Erlanger Hugenotten-Kolonisation von 1686 bis 1708*, in: *Erlanger Bausteine zur Fränkischen Landesforschung* 34 (1986), 37–161, hier S. 43.

⁸⁶ Ebd., 45.

⁸⁷ Staatsarchiv Nürnberg, Rep. 165a, Ansbacher Oberamtsakten, Nr. 1096, 400–405, gedruckte „Declaration ... Christian Ernst ... für Christian Erlang 4. Mai 1711“. Punkt 4: Katholiken, die in Erlangen schon wohnen oder sich dorthin verhei-

darauf, dass die Schule als Privatanstalt der Gemeinde durchgeführt wurde und nur Kinder von Gemeindeangehörigen unterrichtet wurden.⁸⁸

In der für die Franzosen erbauten Neutadt von Erlangen hielt die Hugenottengemeinde im Pfarrhaus Schulunterricht und Katechese ab, wobei neben einem französischen Schulmeister auch die drei Prediger tätig waren. Seit dem Erlass einer markgräflichen Deklaration von 1693 konnten sich in Erlangen auch deutschsprachige Reformierte, vor allem geflüchtete Pfälzer und Handwerker aus der Schweiz, niederlassen, eine eigene Gemeinde gründen und die französische Kirche mitbenutzen; 1708 waren es 14, 1718 19 Familien. Ebenso wie die Nürnberger Gemeinde nahmen Vertreter der Deutschreformierten als Gäste an der französischen Synode teil. Zuerst gingen die Kinder dieser Deutschreformierten mit in die französische Schule, allerdings konnten sie mit finanzieller Unterstützung aus der Schweiz 1709 ein eigenes Pfarr- und Schulhaus erbauen. Jährliche Schweizer Spenden erlaubten auch die Anstellung eines Predigers und eines Theologiekandidaten für den Unterricht, der eine gute Qualitätsstufe erreichte, die auch die Grundlagen des Lateinischen umfasste.⁸⁹ 1728 gelang der anwachsenden Deutschreformierten Gemeinde der Bau einer eigenen Kirche und damit wurde das Amt des Kantors eingerichtet und mit der Schulmeisterstelle verbunden. Die Auswahl des Schulmeisters oblag wie in den Hugenottengemeinden der Hausväterversammlung, die Kontrolle des Unterrichts dem Presbyterium.⁹⁰

In den kleinen Hugenottensiedlungen in Naila und Wilhelmsdorf bestanden zugelassene französische Elementarschulen, von denen aber keine genaueren Nachrichten über die Schulmeister oder den Unterricht überliefert sind.⁹¹

Obwohl die Schulen der Réfugiés in den bayreuthischen Kolonieorten – ebenso wie in den unten beschriebenen ansbachischen – auf den Elementarunterricht, den Religionsunterricht, die Sprachschulung im Französischen und die Vermittlung französischer Geographie und Geschichte konzentriert waren, lässt sich auch ein starkes Engagement in der humanistischen höheren Bildung feststellen. Dies machte sich jedoch eher in den landesherrlichen Anstalten bemerkbar. Nachdem sich frühe Pläne des Kolonievorstehers Du Cros für die Gründung eines „Collège“ zur Ausbildung der Geist-

raten, müssen ihre Kinder beiderlei Geschlechts in der Evangelischen Religion erziehen und unterrichten lassen.

⁸⁸ *Hintermeier*, Selbstverwaltungsaufgaben (Anm. 85), 63.

⁸⁹ *Haas*, Kirche (Anm. 72), 128 f.

⁹⁰ *Ebd.*, 133 f.

⁹¹ *Johannes E. Bischoff*, Die Aufnahme der Hugenotten in Franken und die Entwicklung ihrer französisch-reformierten Kirchengemeinden, in: *Erlanger Bausteine zur fränkischen Landesforschung* 34 (1986), 205 und 209.

lichen, für das schon ein Theologieprofessor vorgesehen war, nicht realisieren ließen, finden sich in den späteren Jahrzehnten bei anderen bildungspolitischen Initiativen zahlreiche hugenottische Gemeindeangehörige an führenden Stellen.⁹² Auf hugenottische Ideen gehen die Gründungen der Ritterakademie Erlangen zurück, die von dem Direktor der Hugenottenkolonie Neu-Erlang, Groß von Trockau, 1701 gestiftet wurde. An ihr lehrten auch französische Sprachmeister.⁹³ 1741 wurde sie mit dem neugegründeten Bayreuther Gymnasium unter der Leitung des Hugenotten Daniel de Superville vereinigt, der – zunächst Leibarzt – zu einem einflussreichen Berater des Fürsten aufstieg und die Aufwertung der Anstalt zu einer Universität betrieb. 1743 eröffnete man die Universität in Erlangen.⁹⁴ Zwei Jahrzehnte später waren bei der Gründung der Akademie der freien Künste und Wissenschaften in Bayreuth 1760 2 von acht Professuren mit Hugenotten besetzt. Da die Hugenotten in der Residenz Bayreuth keine eigenen Schulunterricht anbieten durften, war oft ein Gemeindemitglied als französischer Sprachmeister am dortigen Gymnasium tätig, der auch deutsche Schüler lehrte.⁹⁵

In der benachbarten Markgrafschaft Ansbach verfolgte man ähnliche Pläne wie in Bayreuth, allerdings waren hier die Widerstände größer. Markgraf Johann Friedrich, der 1685 Privilegien zur Gründung von Hugenottensiedlungen erteilt hatte, starb bereits im folgenden Jahr. Die Vormundschaftsregierung stand den Plänen kritisch gegenüber und die starken Einwände des lutherischen Landeskonsistoriums verhinderten die Umsetzung der ursprünglich in der Residenzstadt vorgesehene Ansiedlung von französischen Textilunternehmern und Handwerkern. Stattdessen wurde die damals ca. 3000 Einwohner zählende Stadt Schwabach Hauptsiedlungsplatz der Réfugiés im Fürstentum Ansbach, die in den folgenden Jahrzehnten erhebliche Förderung und Protektion aus Berlin erfuhren.⁹⁶ Die Flüchtlinge erhielten in Schwabach keine Neuanlage wie in Erlangen, sondern wohnten

⁹² Michael Peters, Joseph August du Cros als Agent des Markgrafen Christian Ernst von Brandenburg-Bayreuth. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Hugenottensiedlung in Franken, in: Erlanger Bausteine zur Fränkischen Landesforschung 34 (1986), 169.

⁹³ Vgl. zum französischen Vorbild und der Erlanger Anstalt Norbert Conrads, Ritterakademien der Frühen Neuzeit, Göttingen 1982, passim.

⁹⁴ Alfred Wendehorst, Geschichte der Universität Erlangen-Nürnberg 1743–1993, München 1993, 11–17.

⁹⁵ Johannes E. Bischoff, Gegenwärtige fränkische Hugenotten-Erinnerungen, in: Hugenotten in Franken, hrsg. v. dems., Sickingen 1979, 22.

⁹⁶ Vgl. im Überblick Wolfgang Dippert, Hugenottenansiedlung und die Geschichte der Schwabacher Reformierten Gemeinde, in: Frankenland 39 (1987), 139–154; Ulrich Distler, Die Geschichte der Hugenotten und der reformierten Gemeinde in Schwabach; 1686–1986 (Ausstellungskataloge des Schwabacher Stadtarchivs 1), Schwabach 1986.

innerhalb der Mauern im Westen der Stadt, wo 1687 eine eigene Kirche erbaut wurde.⁹⁷ Mit der Eröffnung von Tapeten-, Strumpfwirker- und Brotwebermanufakturen erlebte die Stadt in den ersten Jahrzehnten einen Aufschwung: auch die lutherische Einwohnermehrheit erfuhr zwischen 1680 und 1740 eine Verdoppelung der jährlichen Geburtenzahl.⁹⁸ Mit dem Zuzug weiterer Hugenotten und Schweizern, die aus anderen Flüchtlingsorten nach Mittelfranken wechselten, erhöhte sich die Zahl der Gemeindemitglieder um 1700 auf ca. 500.

Die Privilegien für die Schwabacher Hugenottensiedler gaben ihnen u. a. die Erlaubnis, eine eigene Schule zu unterhalten. Im Gegensatz zu den Bayreuther Privilegien wurde in den Ansbacher Bestimmungen näher erläutert, die französische Schule dürfe Sprach- und Philosophieunterricht anbieten und auch lutherische Kinder hieran teilnehmen. Die Wahl des Schulmeisters stand der Gemeinde zu, die Vakanz musste der Regierung gemeldet werden.⁹⁹ In späterer Zeit betonte die Gemeinde alle Einzelbestimmungen der alten Privilegien mehrfach, um ihre Interessen in Konflikten zu schützen. Sie wurden auch gedruckt, um die Verbreitung ihres wahrheitsgemäßen Wortlauts sicherzustellen.¹⁰⁰

Nach der Koloniegründung wurde die Schule zunächst im angekauften Pfarrhaus gehalten. Erst mit dem Bau eines Pfarr- und Schulhauses 1721 wurde eine Lehrerwohnung und eine reguläre Schulstube eingerichtet.¹⁰¹ Die Lehrerstelle war bis 1714 mit dem Amt des Kantors verbunden. Der erste, 1691 durch die Gemeinde gewählte Schulmeister erhielt ein Jahresgehalt von 20 Talern plus frei Wohnung und das Schulgeld der Kinder. Anlässlich des Lehrerwechsels 1694 wurde eine Übernahme des bisher durch den Prediger vorgenommenen sonntäglichen Katechismusunterrichts vereinbart und daher das Jahresgehalt auf 30 Taler erhöht. Die Trennung vom Kantoramt 1714 brachte zwar einen starken Rückgang des Lehrergehalts mit sich, allerdings wurde bei der Erneuerung der Privilegien 1735 vom Markgrafen eine von ihm nach freiem Ermessen festzusetzende Zulage zum Lehrergehalt gestiftet, die einen Anreiz für gute Kandidaten darstellte.¹⁰²

⁹⁷ Haas, Kirche (Anm. 72), 156–159.

⁹⁸ Leonhard Bencker, *Die evangelisch-luth. Gemeinde Schwabach in Vergangenheit und Gegenwart*, Schwabach 1912, 28. Die Einwohnerzahl betrug 1760 ca. 10.000.

⁹⁹ Eine Kopie der fürstlichen Deklaration vom Januar 1686 für die Ansiedlung in Schwabach findet sich in LAELKB Nürnberg, Markgräflisches Dekanat Schwabach, Nr. 18.

¹⁰⁰ Staatsarchiv Nürnberg, Rep. 165a, Ansbacher Oberamtsakten, Nr. 1097, fol. 144: Zusammenstellung der Privilegien durch die Colonie vom 21. 3. 1735, bei den „Privileges Ecclesiastiques“ wird u. a. Schule und Katechismus genannt. Ebd. fol. 180–190 der Druck der Privilegien der „Colonie Schwabach“ vom 30. 3. 1735 (Hofdruckerei Ansbach).

¹⁰¹ Haas, Kirche (Anm. 72), 160.

¹⁰² Ebd., 97 und 100.

Am Beispiel der Schwabacher Kolonie lassen sich Details zum Elementarschulwesen der Franzosen in einer Minderheitensituation nachvollziehen, da sie hier in direkterem Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft standen als in Erlangen oder Bayreuth. Die Konflikte mit der lutherischen Landeskirche durchziehen von Beginn an bis zum Niedergang der Kolonie seit der Mitte des 18. Jahrhunderts die Geschichte der Schwabacher Hugenotten. In einer Eingabe an die Regierung sprach die lutherische Schwabacher Geistlichkeit zwei Monate vor dem ersten französisch-reformierten Gottesdienst in der Stadt davon, dass die Schulausbildung, die die Réfugiés ihren Kindern geben würden, eine Gefährdung der Rechtgläubigkeit der lutherischen Kinder nach sich ziehen könnte.¹⁰³ Die Regierung bezog sich in ihrer Antwort lediglich auf die Vorschrift, dass die Franzosen nur auf Französisch predigen dürften.¹⁰⁴ Es war aber der französische Schulunterricht, der die größte Attraktivität für die deutsche Bevölkerungsmehrheit darstellte, da der Exportanteil der Schwabacher Gewerbeproduktion hoch war.¹⁰⁵ Die Privilegien von 1686 sahen daher vor, dass der Katechismusunterricht ausschließlich auf Französisch erteilt werden und in der letzten Stunde stattfinden sollte, damit die nicht der Gemeinde angehörenden Kinder nach Hause gehen könnten.¹⁰⁶ Dies blieb ein Zankapfel mit dem lutherischen Landeskonsistorium, das die Regierung auf seine Seite zu ziehen versuchte. Die „Actes du Synode des Eglises reformées dans la Principauté d'Anspach et de Bayreuth“ von 1699 dokumentieren eine Diskussion über die Praxis der Kinderlehre: Offensichtlich besuchten immer mehr Mitglieder der deutschsprachigen Bevölkerung auch den Katechismusunterricht, so dass die Regierung darauf pochte, nur Mitgliedern (sowohl Kinder als auch Erwachsene) der deutschsprachigen Reformierten den Besuch der Kinderlehre zu erlauben.¹⁰⁷ Ein anderes Problem bestand in der Erziehung von Kindern aus Mischehen, die sich einige Jahrzehnte nach der Koloniegründung häuften. Die Ansbacher Regierung mahnte die Kolonie Schwabach 1715, darauf zu achten, dass die Töchter der Mutter und die Söhne dem Vater in der Religion folgten.¹⁰⁸

¹⁰³ Staatsarchiv Nürnberg, Rep. 165a, Ansbacher Oberamtsakten, Nr. 1095, fol. 65–67: die Schwabacher Geistlichkeit an die Vormundschafts-Regierung, Schwabach 25. Juni 1686.

¹⁰⁴ Ebd., fol. 69–70.

¹⁰⁵ *Heinrich Krauß*, Die reformierte Kirche und Schule in Schwabach nebst der ältesten Geschichte der französisch-reformierten Kolonie in Schwabach, in: Schwabach. Stadt und Bezirk. Ein Heimat-Handbuch, Bd. 3, hrsg. v. ders., Schwabach 1933, 102.

¹⁰⁶ Vgl. Anm. 99.

¹⁰⁷ Staatsarchiv Nürnberg, Rep. 165a, Ansbacher Oberamtsakten, Nr. 1095, fol. 485.

¹⁰⁸ LAELKB Nürnberg, Markgräflisches Dekanat Schwabach Nr. 18, Schreiben der Hofratskanzlei an die Kolonie, Ansbach 4. Oktober 1715 und ein Konsistorialbeschluss Ansbach 2. Januar 1720.

Der französische Schulunterricht ging jedoch über Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang nicht hinaus. Von den im Privilegium von 1686 genannten Philosophiestunden ist nirgends die Rede. Der Unterricht betrug wochentags zwei Stunden vor- und zwei Stunden nachmittags und war damit zwei Stunden täglich geringer als in anderen Deutschen Schulen.¹⁰⁹ Allerdings gab es wohl keine Nachmittagsfreistunden an einem Wochentag, wie sonst auf den Dörfern. Dieses vergleichsweise bescheidene Bildungsangebot war wohl auf die soziale Zusammensetzung der Kolonie zugeschnitten: hier herrschten weniger Kaufleute wie in Erlangen, sondern stärker Handwerker und Spezialgewerbetreibende des Textilsektors vor, die an einer soliden Ausbildung in Lesen, Schreiben und Rechnen interessiert waren und weniger an humanistischer Bildung.¹¹⁰ Welche Aufstiegsmöglichkeiten mit diesem Lehrangebot möglich waren, wissen wir nur über Einzelfälle. So wurde der Sohn des Schwabacher Schulmeisters 1737 Geheimschreiber im Kabinett des sächsischen Kurfürsten August des Starken.¹¹¹ Für die Achtung der Erziehung im hugenottischen Denken spricht ein Sonderfall, der die einzige gebildete Gruppe betrifft, die französische Geistlichkeit. Der 1719 nach Schwabach gekommene Prediger Francois Barratier aus Romans hatte einen 1721 geborenen Sohn, der als „Wunderkind“ wegen seiner frühen Sprach- und anderer Fähigkeiten europaweit berühmt wurde. Es kennzeichnet die bildungs- und konfessionspolitische Situation, das Barratier die Zukunft seines hochbegabten Kindes nicht in Franken sah. Er verließ 1735 Schwabach und ging zur weiteren Ausbildung mit seinem Sohne nach Halle.¹¹²

Im Vergleich mit der größten Hugenottenkolonie in Berlin werden verschiedene Besonderheiten im Erziehungs- und Bildungswesen der fränkischen Hugenottengemeinde deutlich.¹¹³ Die Größe der Gemeinden und die soziale Struktur ihrer Mitglieder machten in den beiden Markgrafschaften

¹⁰⁹ Krauß, Schule (Anm. 105), 98 f.

¹¹⁰ Vgl. zur Sozialgeschichte der Schwabacher Kolonie beispielsweise *Helga Roßmeißl*, Hugenottische Gobelinwirker in Schwabach, in: *Frankenland* 39 (1987), 155–160, sowie *Helga Weigl*, Hugenottische Einflüsse auf das Schwabacher Gewerbe, Mskrpt. 1965 [Staatsarchiv Nürnberg].

¹¹¹ Krauß, Schule (Anm. 105), 100.

¹¹² Ebd., 486. Vgl. auch *Karl Engelhardt*, Jean Philipp Barratier, das „Schwabacher Wunderkind“, in: Krauß, Schwabach (Anm. 105), 88–103. – Barratier ist auch der einzige Franzose, der bisher als Student aus der Hugenottengemeinde fassbar ist. Allerdings hat die Auswertung der Matrikel die ausländischen Universitäten und die reformierten Hohen Schulen nicht einbezogen, so dass dies ein verzerrtes Bild ergeben haben könnte. Vgl. *Hermann Clauß*, Schwabacher Studenten auf deutsche Hochschulen, in: *Blätter für fränkische Familienkunde* 8 (1933), H. 3/4, 1–27.

¹¹³ Vgl. *Franziska Heusch*, Elementarbildung und Berufserziehung für Mädchen und Jungen bei den Berliner Hugenotten in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, in: *Hanschmidt / Musolff*, Elementarbildung (Anm. 6), 265–284.

eine Beteiligung an höherer Bildung weniger notwendig als in Berlin, wo mit dem französischen Gymnasium hierzu eine eigene Institution gegründet wurde.¹¹⁴ Im Nürnberger Fall verhinderten die obrigkeitlich gesetzten Rahmenbedingungen, dass sich die von niederländischen Kaufleuten geprägte reformierte Gemeinde bildungspolitisch stärker engagierte. Hier gingen die Familien konfessionelle Kompromisse ein und schickten ihre Kinder auf das Nürnberger Gymnasium.

Deutlich wird aber auch, dass sich alle fränkischen Gemeinden intensiv um die frühe Elementarbildung ihrer Kinder in einer eigenen Schule kümmerten. Der Unterricht wurde durch einen von der Gemeinde besoldeten Schulmeister geleistet, der in enger Abstimmung mit den Predigern arbeitete. Neben den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen wurde Wert auf Katechismusübung und Gesang gelegt. Von einem Übergang von der Kantor- zur Küsterschule wie in der Hugenottenkolonie Hameln kann hier keine Rede sein, auch wenn die Besoldung zu wünschen übrig ließ.¹¹⁵

IV. Vergleich und Zusammenfassung

Die Untersuchung des Erziehungswesens reformierter Minderheitengemeinden erbrachte wichtige Ergänzungen zu den Forschungsergebnissen zum Bildungswesen reformierter Territorien im Alten Reich. Dominierte hier der frühneuzeitliche bildungspolitische Zugriff auf Universitäten, Lateinschulen und auch – regional unterschiedlich – auf das Elementarschulwesen, so zeigen die rheinischen und fränkischen Beispiele, dass die Konzentration auf die Grundlagen der religiösen Kenntnismittlung keineswegs gegen ein Engagement im Bereich der Elementarunterweisung sprachen, sondern mit ihm notwendig verbunden waren. Der Unterricht in den Kulturtechniken Lesen und Schreiben wurde auch dort als Gemeindeaufgabe gesehen, wo das in Calvins Kirchenlehre vorgesehene Amt des Lehrers nicht als Gemeindeinstitution verwirklicht werden konnte.

Die fränkischen Minderheitengemeinden konnten anders als die Kölner eine vollständige und öffentlich anerkannte Gemeindeorganisation aufbauen. Sie taten dies aber in einem selbst geschaffenen neuen politisch-sozialen Kontext, der nicht auf überlieferten Rahmenbedingungen aufbaute: Gegenüber den Gemeinden reformierter deutscher Landeskirchen fehlte

¹¹⁴ Vgl. *Agnes Winter*, Die Hugenotten und das höhere Bildungswesen in Brandenburg-Preußen, in: Im Spannungsfeld von Staat und Kirche. „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich 16.-18. Jahrhundert (ZHF-Beiheft 31), hrsg. v. Heinz Schilling/Marie-Antoinette Gross, Berlin 2003, 271–296.

¹¹⁵ *Thomas Klingebiel*, Weserfranzosen. Studien zur Geschichte der Hugenottengemeinschaft in Hameln (1699–1757), Göttingen 1992, 213.

hier der religions- und bildungspolitische Einfluss des Territorialstaates. Ebenso fehlte aber auch der organisatorisch-rechtliche Rahmen, den beispielsweise die politisch unabhängigen reformierten Gemeinden der nieder-rheinischen Generalsynode aus den historischen Traditionen der mittelalterlichen Pfarrverwaltungsorganisation übernommen hatten. Dies macht sich besonders in der Stellung der Schulmeister bemerkbar: der reformierte Schulmeister war sowohl in Köln als auch in Franken kein subalternen Untergebener des Pfarrers. Der in den deutschen reformierten Territorien verbreitete Typ der Küsterschule findet sich hier nicht.

Unter den schwierigen Bedingungen der Flüchtlingssituation haben die niederländischen Reformierten in Köln und auch die Hugenotten in Franken darüberhinaus an ihrer sprachlichen Identität festgehalten und letztere dies zu einer erhöhten Attraktivität ihres Schulangebots ausnutzen können. In beiden Fällen hat sich jedoch eine konfessionelle Zusammenarbeit über die Sprachgrenzen hinweg mit den benachbarten deutschen Reformierten ergeben, die auch das Erziehungswesen umfasste. Die andernorts im Mittelpunkt reformierten Beziehungsgeflechts stehenden akademischen Ausbildungsprogramme humanistischer Prägung, die zu vielfältigem Austausch von Ideen und Personal zwischen reformierten Kirchen in ganz Europa beitrugen, waren für die Minderheitengemeinden ein Problem. Zwar nahmen auch Studenten aus den reformierten Gemeinden in Nürnberg und Köln an diesem Beziehungsgeflecht teil und die Kölner Gemeinden spendeten bis ins 18. Jahrhundert Gelder für reformierte Bildungseinrichtungen in Herborn oder Heidelberg. Die Beziehungen konzentrierten sich jedoch auf die wenigen geförderten Theologiestudenten. Statt Verbindungen schuf der Besuch katholischer Bildungseinrichtungen mangels eigener Institutionen für die Kölner Reformierten konfessionspolitische Gefährdungen. Auf diesem Hintergrund war das erfolgreiche Festhalten an eigenen Modellen der Elementarunterweisung eine besondere Notwendigkeit. Anders als beispielsweise für die katholische Minderheit im Herzogtum Kleve resultierte aus der Minderheitensituation der rheinischen und auch der überwiegend im ländlichen Raum lebenden fränkischen Reformierten keine bildungspolitische Resignation.¹¹⁶ Elementarbildung durch Schulunterricht und ihre Verbindung mit der Katechese gehörte bei den europäischen Reformierten gleichberechtigt mit der humanistischen Bildung zu den Schwerpunkten konfessioneller Orientierung und deren Kulturwirkungen.¹¹⁷

¹¹⁶ Vgl. *Stefan Ehrenpreis*, Catholic minorities and school education: The cases of Brandenburg and the Dutch republic, 1600–1750, in: *Frontiers of faith: Religious exchange and the constitution of religious identities 1400–1750*, hrsg. v. Eszter Andor/Istvan Toth, Budapest 2001, 177–193.

¹¹⁷ Vgl. generell jetzt *Stefan Ehrenpreis*, Reformed education in Early Modern Europe: A survey, in: *Dutch Review of Church History* 85 (2005), 39–51.

II. Interkonfessionelle und außereuropäische Vergleichsperspektiven

Das lutherische Schulwesen Dänemarks im 17. und 18. Jahrhundert

Von *Jürgen Overhoff*, Potsdam

I. Vorbemerkungen zum Stand der historischen Bildungsforschung in Dänemark

In Dänemark hat sich eine breit angelegte, wissenschaftliche Erforschung der Geschichte des eigenen Schul- und Erziehungswesens erst vor verhältnismäßig kurzer Zeit etablieren können. Bis etwa in die Mitte der 1960er Jahre gab es dort nämlich „keinen tragfähigen Forschungsrahmen“¹ für eine systematische historische Bildungsforschung. Die wenigen in einer gewissen Ausführlichkeit behandelten Themen der dänischen Bildungsgeschichte waren bis dahin ausschließlich persönliche Interessengebiete einzelner Forscher, die nur selten einmal aufeinander abgestimmt waren. Einzig Joakim Larsens schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstandene Beiträge zur Geschichte des Volksunterrichts und der Volksschule in Dänemark stellten mit ihrer politisch-rechtlichen und gleichzeitig sozialen Darstellung der Verhältnisse des Schulwesens und wegen ihrer sorgfältigen Detailstudien einen Grundpfeiler der Forschung zur Geschichte der dänischen Schule dar.² Außer Larsen hatte bis zur Mitte der 1960er Jahre jedoch nur noch Knud Grue-Sørensen – der 1955 auf den ersten Lehrstuhl für Pädagogik in Dänemark berufen wurde – eine weiter gefaßte Darstellung der Geschichte der dänischen Pädagogik geschrieben.³

Erst ab Ende der 1960er Jahre und dann in stetig zunehmendem Maße in den 1970er und 1980er Jahren wurde der Bildungsgeschichte in Dänemark

¹ *Gunhild Nissen*, Entwicklung und Stand der historischen Bildungsforschung in Dänemark, in: *Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung*, Teil 2, hrsg. v. Manfred Heinemann, Stuttgart 1985, 13–29, hier: 13.

² *Joakim Larsen*, Bidrag til den danske Folkeskoles Historie 1784–1818, Kopenhagen 1893; *ders.*, Bidrag til den danske Folkeskoles Historie 1818–1898, Kopenhagen 1899; *ders.*, Bidrag til den danske Folkeundervisnings og Folkeskoles Historie 1536–1784, Kopenhagen 1916. Eine Neuauflage des letzten Bandes erschien als fotomechanischer Nachdruck unter folgendem Titel: *Joakim Larsen*, Bidrag til den danske skoles historie. 1536–1784, Bd. 1, Kopenhagen 1984.

³ *Knud Grue-Sørensen*, Optragelsens historie, 3 Bde, Kopenhagen 1956–1959.

die ihr gebührende Aufmerksamkeit zuteil. Nachdem zunächst eine intensive Beschäftigung mit dem 19. Jahrhundert im Vordergrund des Forscherinteresses stand, und mehrere Arbeiten über die dänische Volksschule und die Schul- und Bildungsansichten des Pfarrers und Politikers Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) vorgelegt wurden,⁴ zog die Epoche der Frühen Neuzeit erst seit Mitte der 1980er Jahre ein verstärktes Interesse der dänischen Historiker und Pädagogen auf sich. Vor allem Ingrid Markussen und Sven Erik Nordenbo haben in ihren zahlreichen und grundlegenden Studien zum dänischen Schul- und Erziehungswesen des 17. und 18. Jahrhunderts insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren beeindruckende neue Erkenntnisse über den Entwicklungsgang der vormodernen dänischen Bildungsgeschichte präsentieren können, die dann jüngeren Wissenschaftlern im vergangenen Jahrzehnt als Maßstab und unverzichtbares Fundament weiterführender Einzelstudien dienten.⁵

Obschon die Erforschung des dänischen Schul- und Erziehungswesens also gerade in neuerer Zeit wichtige Fortschritte gemacht hat, und in den beiden vergangenen Jahrzehnten auch erstmals ein reiches Quellenmaterial zur Realgeschichte der dänischen Schule in der Frühen Neuzeit erschlossen werden konnte, ist der genaue Verlauf der dänischen Bildungsgeschichte im 17. und 18. Jahrhundert noch keineswegs lückenlos dokumentiert oder vollständig beschrieben worden. Dennoch haben sich in der einschlägigen Forschung bislang drei Epochen der vormodernen dänischen Bildungsgeschichte als besonders bedeutsame Zeitabschnitte herauskristallisiert, in denen wichtige und für die Neuzeit weichenstellende Reformen des Schul- und Erziehungswesens durchgeführt wurden. Als besonders innovative Abschnitte der dänischen Bildungsgeschichte der Frühen Neuzeit gelten demnach die *Einführung des muttersprachlichen Unterrichts in den städtischen Lateinschulen der 1620er und 1630er Jahre*, die *pietistische Schulreform der 1730er Jahre* und die *philanthropische Erziehungsreform der 1750er und 1760er Jahre*. Diese bedeutsamsten Reformperioden des dänischen Schulwesens der Frühen Neuzeit sollen im folgenden in ihren Grundzügen

⁴ *Kaj Thaning*, *Menneske først – Grundtvigs opgør med sig selv*, 3 Bde., Kopenhagen 1963; *Knud Eyvin Bugge*, *Skolen for livet. Studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker*, Kopenhagen 1965; *Kai Hørby*, *Grundtvigs højskoletanke og Sorø Akademis reform 1842–1849, årbog for dansk skolehistorie* 1967, 59–84; *Knud Eyvin Bugge*, *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast*, 2 Bde., Kopenhagen 1968.

⁵ Vgl. z. B. *Sven Erik Nordenbo*, *Pædagogik*, in: Svend Ellehøj (Hg.), *Københavns Universitet 1479–1979*, Kopenhagen 1980; *Sven Erik Nordenbo*, *Bidrag til den danske pædagogiks historie*, Kopenhagen 1984; *Ingrid Markussen*, *Læs- og skrivkunnet i Danmark på 1700-tallet*, in: *Materialer og metoder i historisk-pædagogisk forskning*, hrsg. vom Institut for dansk Skolehistorie, Kopenhagen 1984; *Ingrid Markussen*, *Visdommens lænker. Studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov*, Odense 1988; *dies.*, *Til Skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte. Pietistiske og kameralistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet*, Odense 1995.

vorgestellt werden, wobei auch nach ihrer jeweiligen konfessionellen Prägung zu fragen sein wird.

II. Muttersprachlicher Unterricht in den dänischen Lateinschulen (1620–1640)

In den ersten beiden Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts war das dänische Schul- und Erziehungswesen noch immer sehr stark von denjenigen kirchen- und bildungspolitischen Maßnahmen geprägt, die in der Reformationszeit der 1530er Jahre zu einer umfassenden Neuordnung des dänischen Bildungswesens geführt hatten.⁶ Auf der einen Seite war es seit Einführung der Reformation in Dänemark im Jahre 1536 Absicht, den Kindern am Sonntagnachmittag Unterricht im lutherischen Katechismus und Kirchengesang zu erteilen, der in der dänischen Muttersprache durchgeführt wurde. Seit 1537 stand für diesen Unterrichtszweck Peder Plades „Den lille danske Catechismus“ zur Verfügung.⁷ So wie die Muttersprache in der Predigt, in der neuen Liturgie und im Psalmengesang in ihr Recht gesetzt wurde, sollte sie auch in der neu eingerichteten Sonntagsschule Anwendung finden. Dieser sonntägliche Unterricht wurde entweder vom Gemeindepfarrer oder vom Gemeindegast als dem Helfer des Pfarrers erteilt und unterstand gänzlich dem Verantwortungsbereich der einzelnen dänischen Kirchengemeinden. Eine allmähliche Umformung und Erweiterung der sonntäglichen Küsterschulen zu Volksschulen, wie sie beispielsweise in manchen deutschen Kirchenordnungen vorgesehen war,⁸ sollte im Dänemark des Reformationszeitalters aber nicht stattfinden. Auch an eine geregelte Ausbildung der unterrichtenden Küster war nicht gedacht. So blieben die Unterrichtspläne der dänischen Küsterschulen bis weit ins 17. Jahrhundert hinein noch vielfach dem Zufall oder dem pädagogischen Anspruch der einzelnen Küster überlassen.

Den Sonntagsschulen gegenübergestellt waren in Dänemark die städtischen Lateinschulen, auf deren Ausstattung und Unterrichtsplanung seit der Reformationszeit höchste Sorgfalt verwendet wurde.⁹ Die lutherische Kirchenordnung von 1537, die den Unterricht und die schulischen Standards der dänischen Lateinschulen definierte, verlangte ganz ausdrück-

⁶ Vgl. dazu als grundlegende Studie *Larsen*, Danske skoles historie (Anm. 2).

⁷ *Peder Plade*, Den lille danske Catechismus, hvilken alle Sognedegne skulde lære og undervise unge Folk, som ere i deres Sogne, paa den Tid og Sted, som Sognepræsten enhver tilsigendes vorder, Kopenhagen 1537.

⁸ Z. B. in der braunschweigischen Kirchenordnung von 1528 und in der Kirchenordnung Lübecks von 1531.

⁹ Vgl. dazu als grundlegende Studie *Kristian Jensen*, Latinskolenes dannelse. Latinundervisningens indhold og formål fra reformationen til enevælden, Kopenhagen 1982.

lich, daß jede größere Stadt (købstad) niemals mehr als nur eine Lateinschule unterhalten dürfe. Dieser einen Schule müßten die städtischen Schulbehörden jedoch ihre ganze Aufmerksamkeit widmen. Nur gut ausgebildete Direktoren und Lehrer sollten dort Anstellung finden und ihren Schülern in einem System von aufeinander aufbauenden Klassen solide Kenntnisse in der lateinischen Sprache und der Religion sowie Grundbegriffe der Logik beibringen. Unterrichtssprache der Stadtschulen, so die Kirchenordnung, dürfe allein das Lateinische sein, da man ja schon wiederholt gesehen habe, daß das Niveau von Lateinschulen durch benachbarte dänisch- oder deutschsprachige Elementarschulen leicht verdorben werden könne.¹⁰

In dieses festgefügte Koordinatensystem des dänischen Schulwesens brachte dann in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts erstmals ein Mann Bewegung, der als langjähriger Rektor der Ritterakademie zu Sorø zu dem Schluß gekommen war, daß ein vollständiger Verzicht auf die dänische Muttersprache im Lateinschulunterricht keineswegs ratsam sei. Jens Dinesen Jersin, der ab 1607 in Wittenberg Theologie studiert und dort auch 1610 seinen Magistergrad erworben hatte, war bereits 1611 zum Leiter der Schule in Sorø bestellt worden, die zu dieser Zeit nicht nur die älteste, sondern – neben der 1479 gegründeten Universität Kopenhagen – auch die renommierteste Lehranstalt Dänemarks war. Sorø, eine mittelalterliche Klostergründung des Benediktinerordens, war nämlich nach der Reformation von König Christian IV. in eine Ritterakademie umgewandelt worden, die vornehmlich von Adligen aus ganz Dänemark und dem Herzogtum Schleswig besucht wurde.¹¹ Trotz seines ehrenvollen Amtes als Rektor einer der wichtigsten Schulen Dänemarks, ließ sich Jersin jedoch im Jahre 1616 für zwei Jahre von seinen Lehrverpflichtungen freistellen, um in Deutschland eine neue Unterrichtsmethode zu studieren, die ihm weitaus erfolgversprechender zu sein schien, als die bis dahin in den dänischen Lateinschulen gebräuchliche Lehrart.¹²

Jersin immatrikulierte sich an der Universität Gießen, wo er sich bis 1618 außerordentlich gründliche Kenntnisse der neuen Lehrkunst des aus Holstein stammenden Pädagogen Wolfgang Ratke (Ratichius) aneignete. Ratke hatte in seinen Schriften immer wieder den „seit dem ersten Drittel des 17. Jahrhunderts wachsenden Widerspruch gegen die Vorherrschaft des Lateins“¹³ thematisiert und gefordert, daß die Muttersprache der Schüler auch

¹⁰ „[I Skolen] ikke skal læres andet end Latin, fordi Latinskolerne gerne fordærves af den danske og tyske Skoler“, zit. nach *Larsen*, Danske skoles historie (Anm. 2), 95.

¹¹ Zum Entwicklungsgang der Ritterakademie zu Sorø in der Frühen Neuzeit vgl. *William Norvin*, Akademiet i det 18. Aarhundrede, i Sorø. Klostret, Skolen, Akademiet gennem Tiderne, Bd. 2, Kopenhagen 1931, 87–272.

¹² *Sophus Michael Gjellerup*, Biskop Jens Dinesen Jersin. Bidrag til Danmarks Skole- og Kirkehistorie i det 17de Aarhundrede, Kopenhagen 1868, 79.

beim Unterricht in den Lateinschulen berücksichtigt werden müsse. Weil vom schulischen Lernen niemand von vornherein ausgeschlossen werden dürfe, solle alle Unterweisung zuerst in der Muttersprache geschehen. Erst wenn der Schüler in dieser Festigkeit erlangt habe, könne er dann auch zu den anderen Sprachen zugelassen werden. Mit diesen Forderungen fand Ratke bei zahlreichen Zeitgenossen Gehör, so daß seine Pläne dann im Reich sogar erstmals versuchsweise in der Weimarischen Schulordnung von 1619 in die Tat umgesetzt werden konnten.¹⁴

In Gießen machte der Theologieprofessor Christoph Helwig (Helvicus), einer der engsten Mitstreiter Ratkes, Jersin mit den pädagogischen Vorstellungen des Ratichius vertraut. Zugleich wies er Jersin einen Weg, wie man die Bedeutung der neuen Lehrart Ratkes – gerade auch mit Blick auf deren zukünftigen Gebrauch im lutherischen Schulwesen Dänemarks – strategisch geschickt und besonders eindrücklich hervorheben konnte. Helwig hatte 1614 gemeinsam mit dem Gießener Mathematikprofessor Joachim Jungius einen Lobpreis auf die „neu[e] Lehrkunst Wolfgangi Ratichi“ verfaßt, den er noch im selben Jahr als „Nachbericht“ einer von ihm besorgten Neuausgabe von Martin Luthers pädagogischer Reformschrift „An die Bürgermeyster und Radherrn. . .“ veröffentlichte.¹⁵ Was Luther in seiner Schrift aus dem Jahre 1524 dargelegt habe, so Helwig, gelte uneingeschränkt „als wann ers noch zu dieser jetzigen Zeit redete oder schriebe“.¹⁶ Die von Luther angestrebte Schulverbesserung habe nämlich bisher kaum Erfolge zu verzeichnen gehabt, da es ja „unläugbar“ sei, daß „in allen Schulen so groß Unordnung“ herrsche, wie ein Jahrhundert zuvor.¹⁷ Es gebe noch immer viel zu tun, und alle – „Die Obrigkeit, Fürsten, Prediger, Professoren, Schulmeister“ – die für Erziehung zuständig seien, müßten sich überlegen, wie sie fortan „mit Nutz der Jugend unnd zuhörers lehren mügen“.¹⁸ Da sich nun das größte Übel in der Schule von der „alten, bösen, unlustigen verdrießlichen, unrichtigen unnd untichtigen Lehrart“¹⁹ herleite, müsse man in den

¹³ Wilhelm Kühlmann, Pädagogische Konzeptionen, in: Notker Hammerstein (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1, 15.-17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, München 1996, 153–196, hier: 172. Neu zu Ratke vgl. jetzt auch: Uwe Kordes, Wolfgang Ratke (Ratichius, 1571–1635). Gesellschaft, Religiosität und Gelehrsamkeit im frühen 17. Jahrhundert (Beihefte zum Euphorion, 34), Heidelberg 1999.

¹⁴ Vgl. ebd., 180.

¹⁵ Christophorus Helvicus / Joachim Jungius, Nachbericht Von der neuen Lehrkunst Wolfgangi Ratichii, in: Martin Luther, Trewhertzige Vermahnung D. Martin Luthers An die Bürgermeister unnd Rahtherren aller Stätte Deutsches Landes daß sie Christliche Schulen auffrichten unnd halten sollen, Frankfurt am Main 1614, 106–135.

¹⁶ Helvicus / Jungius, Nachbericht (Anm. 15), 107.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd., 110.

Schulen nunmehr die einzig richtige Unterrichtsmethode einführen, welches allein „H. Ratichii Lehrkunst“²⁰ sei. Gemäß dieser Lehrart müßten nun aber die Schüler in den Lateinschulen endlich auch in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, die ja gerade Luther durch seine vielfältigen Bemühungen als Übersetzer aus dem Schatten des tyrannisch herrschenden Lateins hervorgeholt und wieder ins rechte Licht gesetzt habe.

Daß Helwig Ratkes rigoroses Eintreten für einen muttersprachlichen Unterricht auch in den Lateinschulen ausgerechnet unter Verweis auf Luthers Schrift „An die Burgermeyster und Radherrn. . .“ pries, nimmt einigermaßen wunder, wenn man sich vor Augen führt, was Luther mit seiner pädagogischen Reformschrift eigentlich bezwecken wollte. Gerade weil er weithin in dem Ruf stand, den Gebrauch der lateinischen Sprache in möglichst vielen Bereichen durch die Verwendung des Deutschen ablösen zu wollen, betonte Luther in seiner Schrift, daß man in den Schulen das Lateinische nun *keinesfalls* abschaffen solle. „[D]as wyr (da Gott fur sey) die [alten] Sprachen fahren lassen“, sei eben nicht das Gebot der Stunde, da wir sonst „wider lateinisch noch deutsch recht reden oder schreiben künden“.²¹ Zudem könne „das Evangelion nicht wol werden erhalten on die sprachen“, zu denen Luther nicht nur das „Kriechisch[e]“ und „Ebraisch[e]“, sondern eben auch das „Lateinisch[e]“ zählte.²² Die alten Sprachen seien nun einmal „die Scheyden, darin dies messer des geysts steckt. Sie sind der schreyn, darynen man dis kleinod tregt. Sie sind das gefess, darynnen man diesen tranck fasset“.²³

Trotz der einander widersprechenden Anschauungen Luthers und Ratkes ging Helwig aber ganz offensichtlich davon aus, daß die neue Lehrmethode des Ratichius mit ihrer Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der deutschen Sprache im Lateinschulunterricht von einer breiten Öffentlichkeit als gut lutherische Unternehmung betrachtet wurde. Deshalb war es für den Gießener Professor auch keine Widersinnigkeit, seinen „Nachbericht von der neuen Lehrkunst Wolfgangi Ratichii“ als Anhang zu Luthers Schrift zu veröffentlichen, da einem lutherischen Publikum Ratkes pädagogische Vorstellungen als aktualisierte Form einer alten Forderung Luthers leichter schmackhaft zu machen waren.

Ausgerüstet mit diesem strategischen Wissen und vielen neuen pädagogischen Erkenntnissen kehrte Jersin nun nach Dänemark zurück, ohne jedoch seinen alten Platz als Rektor der Ritterakademie zu Sorö wieder einzunehmen.

¹⁹ Ebd., 123.

²⁰ Ebd., 126.

²¹ *Martin Luther*, An die Burgermeyster und Radherrn allerley stedte ynn Deutschen landen, in: Martin Luther, Werke, Weimarer Ausgabe, Bd. 15, 27–53, hier 38.

²² Ebd., 52.

²³ Ebd.

men. Stattdessen wirkte er ab 1619 als Professor der Metaphysik an der Universität Kopenhagen, wo es ihm gestattet war, ganz unmittelbar und direkt auf die dänische Bildungspolitik Einfluß zu nehmen. Zunächst verfaßte Jersin in den 1620er Jahren eine Reihe von Schulbüchern, die alle Ratkes pädagogischen Reformvorstellungen verpflichtet waren. Deutlichen Ausdruck fanden Jersins Bemühungen um eine verstärkte Anwendung der dänischen Muttersprache in den Lateinschulen in seinen beiden 1623 und 1624 veröffentlichten Einführungen in die lateinische Grammatik. Jersins kleine lateinische Grammatik „*Epitome Grammaticae Latinae*“ von 1623²⁴ war das erste dänische Schulbuch, das die syntaktischen Regeln der lateinischen Sprache sowohl auf lateinisch wie auf dänisch abhandelte. In der „*Praefatio*“ zu dieser Grammatik sprach sich Jersin dafür aus, die Muttersprache auch im Lateinunterricht anzuwenden. Unter Verweis auf die von Ratke gelehrtte Regel, daß man im Unterricht stets vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten müsse, hielt er es für wohlbegründet, daß jegliche Unterweisung in den dänischen Lateinschulen in der Muttersprache beginnen müsse.²⁵

Dank seines engen Kontaktes zu König Christian IV. gelang es Jersin, der 1629 als Bischof von Ribe ein geistliches Amt übernahm, den Gebrauch seiner teilweise dänischsprachigen Lehrbücher – auch unter Verweis auf den Lutheraner Helwig – in den städtischen Lateinschulen Dänemarks durchzusetzen. Auf eine Reihe von königlichen Anordnungen (*kongebreve*), die seit Ende der 1620er Jahre die Anwendung von Jersins Büchern in den Lateinschulen anmahnten, folgte im Jahre 1632 eine neue dänische Schulordnung (*skolereglement*), in welcher die dänische Muttersprache zum neuen Unterrichtsfach der untersten Lateinschulklassen erhoben wurde. Leseübungen in der dänischen Sprache sollten vornehmlich anhand von Übersetzungen des Neuen Testaments und Luthers kleinem Katechismus durchgeführt werden, zu dem der Bischof des Stiftes Seeland, Hans Poulsen Resen, dann im Jahr 1634 eigens für die Lateinschüler einen dänischsprachigen Kommentar verfaßte.²⁶ Zwar wurden Jersins Bücher dann seit den 1650er Jahren wieder aus den städtischen Lateinschulen verdrängt, doch war die Tatsache, daß die Muttersprache in den folgenden Jahren und Jahrzehnten einen größeren Platz im dänischen Geistesleben einnehmen konnte als jemals zuvor, eine nicht unwesentliche Nachwirkung der von Jersin initiierten Reformbewegung.²⁷

²⁴ Jens Dinesen Jersin, *Epitome grammaticae Latinae continens prima Latinae linguae elementa...*, Kopenhagen 1623.

²⁵ Vgl. Nordenbo, Bidrag (Anm. 5), 22 ff.

²⁶ Vgl. Larsen, Danske skoles historie (Anm. 2), 23.

²⁷ Vgl. Nordenbo, Bidrag (Anm. 5), 24.

III. Die pietistische Schulreform der 1730er Jahre

Der „Startschuß“²⁸ für umfassende Reformen im dänischen Schulwesen des 18. Jahrhunderts wurde zur Zeit der Regierung König Friedrichs IV. mit dem Erlaß der Armenverordnung vom 24. September 1708 gegeben. Mit der Armenverordnung wandte sich die dänische Bildungspolitik nämlich grundsätzlich von dem bis dahin geltenden Prinzip ab, daß vornehmlich Sonntagsschulen und die städtischen Lateinschulen mit Blick auf jeweils unterschiedliche Ausbildungszwecke gefördert werden sollten. Systematisch wurden nun in großer Zahl Elementarschulen gegründet, und zwar überall dort, wo bisher noch keine solche Schulen existiert hatten. Zum einen waren dies abgelegene Landgemeinden, zum anderen aber eben auch solche Städte, in denen Elementarschulen im 16. und 17. Jahrhundert infolge der sehr einseitigen Unterstützung der Lateinschulen zurückgedrängt worden waren. In diesen neuen Elementarschulen, deren Unterrichtssprache je nach Region dänisch oder deutsch war, sollten nun weitaus mehr Kinder eine schulische Ausbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen erhalten, als dies bis dahin der Fall gewesen war. Vor allen Dingen sollten die Kinder solcher Eltern zur Schule gehen, die bisher keinen finanziellen Beitrag zur Unterweisung hatten entrichten können. Gerade die unentgeltliche Förderung armer Kinder war ein so wichtiger Aspekt der neuen Bildungspolitik, daß die neuen Verordnungen zum *Schulwesen* bezeichnenderweise Teil einer *Armenverordnung* waren. Auch die neu anzuschaffenden Schulbücher wurden aus der staatlichen Armenkasse finanziert. 240 neue Schulen entstanden auf Friedrichs IV. Initiative hin zwischen 1708 und 1721.²⁹ Dieses bemerkenswerte staatliche Engagement im Bildungswesen wurde dann in gewisser Weise auch „zur Inspiration und zum Muster für die staatlichen Schulreformen der 1730er Jahre“,³⁰ die wohl die einschneidendsten und nachhaltigsten Veränderungen im dänischen Bildungssystem der Frühen Neuzeit zur Folge hatten.

König Christian VI., der Sohn Friedrichs IV., arbeitete unmittelbar nach seiner Thronbesteigung im Jahre 1730 einen Plan zur Errichtung einer neuen Schulbehörde – einer sogenannten Schulkommission (skolekommissionen) – aus, der 1735 in die Tat umgesetzt wurde. Die neue Kommission sollte sicherstellen, daß das Schulwesen fortan einer ständigen und langfristigen staatlichen Planung unterstellt sein würde, die alle notwendigen Reformen zügig und kompetent auf den Weg bringen konnte. Als Leiter der Schulkommission fungierten seit 1735 – als enge Vertraute des Königs – der deutsche Hofprediger Johannes Bartholomæus Bluhme, der Konferenzrat Jo-

²⁸ ‚startskuddet‘, vgl. *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 18.

²⁹ Vgl. ebd., 19.

³⁰ ‚inspiration og mønster for statens skolereformer i 1730-erne‘, vgl. *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 19.

hann Wilhelm Schröder und der Kopenhagener Professor der Rechte Andreas Høyer.³¹

Høyer, der als Sekretär der neuen Schulbehörde auch deren Geschäfte führte, und die Arbeit der Schulkommission weit mehr als seine Kollegen prägte, hatte als junger Mann in Halle an der Saale studiert. Zunächst hatte er dort ab 1706 August Hermann Franckes Pädagogium besucht, danach war er von 1707 bis 1709 auch als Student der Universität immatrikuliert, wo er nachweislich bei Christian Thomasius hörte. Nach seiner Rückkehr nach Dänemark trat er als Beamter in den Staatsdienst ein und wirkte zwei Jahrzehnte lang in ganz unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen, bis er dann 1734 als Professor für Natur- und Völkerrecht an die Universität Kopenhagen berufen wurde.³²

Schon bald nach Høyers Amtsantritt als Sekretär der dänischen Schulkommission stellte sich heraus, daß der Unterricht am pietistischen Pädagogium in Halle das wohl größte und nachhaltigste Bildungserlebnis seiner Jugend gewesen war. Als Schüler Franckes war er bestrebt, seine neue Position als Schulkommissionsleiter nun dazu zu nutzen, auch in Dänemark eine nach pietistischen Prinzipien organisierte Reform des Bildungswesens zu initiieren. Nur ein Jahr nach der ersten Zusammenkunft der neuen Schulkommission wurde vom König eine neue Konfirmationsverordnung (konfirmationsforordningen) erlassen, mit der faktisch eine Konfirmationspflicht für alle getauften Mitglieder der lutherischen Kirche Dänemarks eingeführt wurde.³³ Danach wurden alle 15jährigen Lutheraner in Dänemark zur Konfirmation aufgefordert, die spätestens mit Abschluß des 19. Lebensjahres erfolgt sein sollte. Nur wer konfirmiert war, durfte sich dann als Erwachsener auch verloben, heiraten, einen Hausstand gründen oder Immobilien erwerben. Weiterhin sah die Konfirmationsverordnung vor, daß kein Kind zum Konfirmationsunterricht des Pfarrers zugelassen werden durfte, das nicht zuvor eine Schule besucht und die nötigen Vorkenntnisse wie Lesen und Schreiben erworben hatte. Schließlich gab die Konfirmationsverordnung von 1736 den Entwurf einer neuen, allgemeinverbindlichen und zur Vorbereitung auf die Konfirmation obligatorischen Katechismuserklärung in Auftrag, der „in pietistischer Richtung“³⁴ ausgeführt werden sollte.

³¹ Vgl. ebd., 22 ff.

³² Zu Høyer vgl. *Ditlev Tamm*, Andreas Hojer (Høyer), in: *Dansk Biografisk Leksikon*, Bd. 6, Kopenhagen 1980, 420–422.

³³ Vgl. dazu *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 39 ff.

³⁴ ‚i pietistisk retning‘, vgl. *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 43. Zu den bis dahin in Dänemark gebräuchlichen Katechismuserklärungen vgl. *Michael Neiiendam*, Konfirmation og konfirmationsundervisning i ortodoksiens, pietismens og oplysningens tid, in: *Konfirmationsundervisning og konfirmation*, hrsg. v. L. Brøndum, Kopenhagen 1962.

Es war der dänische Hofprediger Erik Pontoppidan, der diese „staatlich autorisierte“³⁵ pietistische Katechismuserklärung (Katekismeforklaringen) dann verfaßte und bereits 1737 mit dem Titel „Sandhed til Gudfrygtighed“³⁶ veröffentlichte. Pontoppidans Katechismuserklärung wurde sowohl in den dänischen Lateinschulen wie auch in den Sonntags- und Elementarschulen umgehend in Gebrauch genommen und blieb bis in die 1790er Jahre *das* Schulbuch der dänischen Kinder.³⁷ „Sandhed til Gudfrygtighed“ war in Aufbau und Gehalt eng an Philipp Jakob Speners „Einfältige Erklärung“³⁸ angelehnt, eine Schrift, die ja zu den literarischen Grundlagen des deutschen Pietismus zählte. Wie Spener vermittelte Pontoppidan in seiner Katechismuserklärung eine Version der lutherischen Christenlehre, die stark darauf abzielte, die Kinder zu arbeitsfreudigen Staatsbürgern zu erziehen, die eine disziplinierte und engagierte Ausführung weltlicher Geschäfte nicht allein als Dienst am Nächsten sondern auch als wahrhaftigen Gottesdienst verstehen sollten, der nicht geringer zu veranschlagen war, als derjenige, welcher in den Kirchen verrichtet wurde.³⁹ Insbesondere in seiner Erklärung des vierten Gebotes wies Pontoppidan auf die Notwendigkeit eines bereitwilligen Dienstes an der Gesellschaft hin, die jeder einzelne nach den ihm zur Verfügung stehenden Kräften zu leisten habe. Um dieser Forderung genüge zu tun, sei allerdings immer auch ein strikter Gehorsam gegenüber den staatlichen Autoritäten geboten.⁴⁰

Mit der Katechismusverordnung allein war das von der neuen Schulkommission auf den Weg gebrachte pädagogische Reformprogramm jedoch noch nicht abgeschlossen. Das Ziel, möglichst viele Menschen durch eine neu akzentuierte christliche Erziehung für den Dienst am Staat und an der Gesellschaft zu gewinnen, also gleichsam einen aktiven und dynamischen Bürgertyp zu schaffen, konnte nämlich nur dann erreicht werden, wenn in ganz neuem Maßstab weitere Elementarschulen gegründet würden, und möglichst viele Kinder diese Schulen dann auch besuchten.

Höhepunkt und Abschluß der pietistischen Bildungsreform der 1730er Jahre war deshalb die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht. In der

³⁵ ‚statsautoriserede‘, vgl. *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 43.

³⁶ *Erik Pontoppidan*, Sandhed til Gudfrygtighed, udi en eenfoldig og efter Muelighed kort, dog tilstrekkelig Forklaring over Sal. Doct. Morten Luthers Liden Catechismo, Kopenhagen 1737.

³⁷ Zur Wirkungsgeschichte von Pontoppidans Katechismuserklärung in Dänemark und Norwegen vgl. *Torleiv Austad*, Sandhed til Gudfrygtighed, in: Konfirmasjonene i går og i dag, hrsg. v. Brynjar Haraldso, Oslo 1986, 168 – 184.

³⁸ *Philipp Jakob Spener*, Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung deß Kleinen Catechismi ... Lutheri, Frankfurt am Main 1677.

³⁹ Vgl. dazu *Klaus Deppermann*, Der hallesche Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III. / I., Göttingen 1961, 55.

⁴⁰ Vgl. *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 44 ff.

Schulverordnung (skoleforordningen) vom 23. Januar 1739 wurde der Schulbesuch nun auch für die Kinder aus den entlegeneren Landgemeinden obligatorisch. In der Einleitung der Schulverordnung hieß es, daß nunmehr „alle und jeder, auch die ärmsten Kinder, überall auf dem Land“, ab sofort „hinreichend unterwiesen“ werden sollten, und zwar „im rechten Glauben“ genauso wie „im Lesen, Schreiben und Rechnen, als denjenigen Wissenschaften, die allen und jeden, aus welchem Stand oder Verhältnis sie auch sein mögen, nützlich und notwendig“ seien.⁴¹

Diesen Worten der Verordnung folgten dann auch beeindruckende Taten. Zu den 600 Schulen mit eigenen Schulhäusern, welche die dänische Schulkommission im Jahre 1735 gezählt und aufgelistet hatte, traten bis in die 1780er Jahre annähernd 1100 neugegründete Schulen hinzu.⁴² Zwar wurden die meisten Schulen auf dem Land gegründet, doch auch die Städte im dänischen Gesamtstaat profitierten von den Folgen der Schulverordnung des Jahres 1739. Zur Veranschaulichung dieser Tatsache mag ein Blick auf das vormoderne Schulwesen Oldenburgs genügen. Die Stadt Oldenburg, die – wie die Grafschaft Oldenburg-Delmenhorst insgesamt – seit 1667 auf Grund alter dynastischer Voraussetzungen vom dänischen Königshaus als abgelegenes Kronland von Kopenhagen aus verwaltet und regiert wurde, verfügte seit 1573 über lediglich eine – wenn auch leistungsfähige – Lateinschule. Im Zuge der dänischen Bildungsgesetzgebung der 1730er Jahre entstanden dort jedoch zwischen 1742 und 1747 gleich drei neue Schulen.⁴³ Dieses „deutliche Interesse des Staates am öffentlichen Schulwesen“⁴⁴ sollte nun – wie ja bereits angedeutet wurde – auch in den folgenden Jahrzehnten nicht nachlassen. Dennoch wurden in Dänemark nach dem Tode Christians VI. vollkommen neue Akzente in der Bildungspolitik gesetzt.

⁴¹ „Alle og enhver, end og de fattigste Børn, overalt paa Landet, kunde tilskrækkelige underviises om Troens Grund, samt Salighedens Vey, Orden og Middel, efter Guds Ord og den evangeliske Kirkes sande Børne-Lærdommen korteligen forfattede Lære, saa og i at læse, skrive og regne, som saadanne Videnskab, der ere alle enhver, af hvad Stand og Vilkaar de end maatte være, nyttige og fornødne.“ Zit. nach *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 21 f.

⁴² Vgl. ebd., 23.

⁴³ Neben den 1742 und 1746 gegründeten Elementarschulen vor dem Heiligen-geisttor und dem Everstener Tor wurde in Oldenburg 1747 eine Standesschule für Beamtenkinder eröffnet. Vgl. dazu *Jürgen Overhoff*, Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung, Kapitel 4.3, Tübingen 2004.

⁴⁴ „stats interesse i den offentlige skole“, vgl. *Markussen*, Til Skaberens ære (Anm. 5), 24.

IV. Die philanthropische Bildungsreform der 1750er und 1760er Jahre

So engagiert die pietistische Reformpolitik der 1730er Jahre auf dem Gebiet des Schulwesens in Dänemark auch betrieben worden war, so einseitig und engstirnig fiel sie doch in vielen anderen Bereichen des Kulturlebens aus. Die zur Unterstützung der Wissenschaften und Künste vorgesehenen Mittel des Staatshaushaltes waren zur Zeit der Regierung Christians VI. rigide gekürzt worden, das Kopenhagener Theater hatte sogar dauerhaft geschlossen. Aus diesem Grunde ist der einschneidende und anhaltende Klimawechsel auf kulturpolitischem Gebiet, der dann mit der Thronbesteigung Friedrichs V. im Jahre 1746 einsetzte, in der einschlägigen Geschichtsschreibung auch wiederholt als Ausgang aus einer „geistig unfruchtbaren Periode“⁴⁵ „pietistische[r] Kunst- und Weltfeindlichkeit“⁴⁶ und zugleich als Beginn einer neuen, den Wissenschaften und Künsten weitaus freundlicher gesonnenen Epoche charakterisiert worden.

In der Tat wurden die alten Staatsdiener Christians VI., deren Gebaren Ludvig Holberg einmal ironisierend mit dem überkorrekten, betont „ehrbaren und sittsamen“ Auftreten „alter Katzen“ verglich,⁴⁷ nun sukzessive von Ministern und Beamten abgelöst, deren kulturpolitische Prämissen einer deutlich liberaleren Geisteshaltung verpflichtet waren. Der neue König und seine Ratgeber entwarfen jetzt eine Kulturpolitik, die auch im Urteil der europäischen Öffentlichkeit Bestand haben sollte, und so wurden aus ganz Europa Künstler nach Dänemark berufen, die auf den von ihnen vertretenen Gebieten der Architektur, Bildhauerei, Dichtung oder Malerei zu den Besten ihrer Zeit zählten. Bereits 1747 wurde das öffentliche Schauspiel in Kopenhagen wieder aufgenommen – übrigens ein Ereignis, das mehr als andere kulturpolitische Maßnahmen den unter Friedrich V. erfolgen kulturellen Paradigmenwechsel symbolisierte.⁴⁸

Diese erneute „Aufnahme der Wissenschaften und Künste“, die „noch viele Verbesserung“ erfordere, wurde dann vom Premierminister Friedrichs V., Adam Gottlob von Moltke, in dessen Regierungsplan von 1746 sogar als Hauptpunkt seiner politischen Arbeit benannt.⁴⁹ Deutlich kritisierte Molt-

⁴⁵ ‚åndeligt steril periode‘, vgl. *Ole Feldbæk*, *Den lange fred (1700 – 1800)*. Gyldendal og Politikens Danmarkshistorie, Bd. 9, Kopenhagen 1990, 207.

⁴⁶ *Dieter Lohmeier*, Kopenhagen als deutsches Kulturzentrum des 18. Jahrhunderts, in: *Festschrift für Erich Trunz zum 90. Geburtstag*. Vierzehn Beiträge zur deutschen Literaturgeschichte, hrsg. v. Dietrich Jöns / Dieter Lohmeier, Neumünster 1998, 167 – 198, hier: 177.

⁴⁷ „ærbare og alvorlige som gamle katte“, zit. nach *Feldbæk*, *Den lange fred*, 207.

⁴⁸ Vgl. dazu *Ole Feldbæk*, *Aufklärung und Absolutismus. Die dänische Kulturpolitik Friedrichs V.*, in: *Text & Kontext. Zeitschrift für Germanistische Literaturforschung in Skandinavien* 33 (1994), 26 – 37.

ke in diesem Zusammenhang auch, „dass die einzige Universität in Dero Majestät Reichen und Ländern“, die Universität Kopenhagen, „nicht mehreren Nutzen schafft“.⁵⁰ Zum einen hielt er die dort geleistete Ausbildung der höchsten Beamten Dänemarks für nicht mehr zeitgemäß, zum anderen hatte er immer wieder mit Schwierigkeiten zu kämpfen, neue Hochschullehrer, die modernere Lehraufassungen vertraten, gegen den Willen der zu meist konservativen Universitätsprofessoren durchzusetzen.⁵¹ Moltke ließ daher die Ritterakademie zu Sorö, die 1737 geschlossen worden war, im Jahre 1747 wiedereröffnen und baute sie planmäßig zu einer Art Gegenuniversität aus. Tatsächlich etablierte sich in Sorö schnell ein wahrhaft „alternatives Universitätsmilieu“.⁵² Die jungen Adligen wurden in Sorö nunmehr vor allem in denjenigen Fächern unterwiesen, die ihnen zukünftig im Dienst des Königs von praktischem Nutzen sein würden, namentlich die lebenden Sprachen, Politik, Staatsrecht und Moral.

Insbesondere die Vermittlung einer modernen Moral- und Sittenerziehung lag Moltke am Herzen. Er wollte daher ab 1751 die traditionelle Soröer Professur für Staatsrecht in eine Professur für Moralphilosophie umgewandelt wissen. Darunter verstand er „eine nützliche pracktsiche Philosophie, wie sie für junge Leute von der grossen Welt gehört“.⁵³ Vor Augen stand Moltke dabei die Moralphilosophie Christian Fürchtegott Gellerts, die eine umfassende Erziehung zur Menschenfreundschaft und religiösen Toleranz als wichtigstes pädagogisches Ideal propagierte.⁵⁴ Da Gellert, den Moltke gerne selbst nach Dänemark geholt hätte,⁵⁵ seine Professur für Moralphilosophie in Leipzig nicht aufgeben wollte, berief Moltke im Jahre 1753 mit dem Hamburger Pädagogen Johann Bernhard Basedow einen getreuen Schüler Gellerts auf die Soröer Professur für Moralphilosophie.⁵⁶

⁴⁹ Adam Gottlob von Moltke, Plan for Frederik den femtes Regering, in: Historisk Tidsskrift, 4. række bind 4 (1873–74), 48.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ole Feldbæk, Danmark-Norge 1380–1814, Bd. 4: Nærhed og adskillelse 1720–1814, Kopenhagen 1998, 130. Feldbæk hebt an dieser Stelle hervor, daß sich die Universität Kopenhagen Mitte des 18. Jahrhunderts weniger als Stätte der Forschung, sondern vielmehr als Ausbildungsinstitut der dänischen Beamtenelite verstand.

⁵² ‚Et alternativt universitetsmiljø‘, vgl. Feldbæk, Nærhed (Anm. 51), 132.

⁵³ Bericht über Moltkes Reformpolitik von Friedrich Gottlieb Klopstock an Nikolaus Dietrich Giseke, 19. Juni 1751, in: Friedrich Gottlieb Klopstock, Werke und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe, hrsg. v. Horst Gronemeyer / Elisabeth Höpker-Herberg / Klaus Hurlebusch / Rose-Maria Hurlebusch, Abt. Briefe II, Berlin / New York 1979, 54.

⁵⁴ Vgl. dazu Jürgen Overhoff, Erziehung zur Menschenfreundschaft und Toleranz. Rochows Beziehungen zu Gellert und Basedow, in: Hanno Schmitt / Frank Tosch, Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens, Berlin 2001, 129–137.

⁵⁵ Vgl. Markussen, Til Skaberens ære (Anm. 5), 125.

Basedow erfüllte die von Moltke in ihn gesetzten Erwartungen voll und ganz. Bereits 1758 veröffentlichte er in Kopenhagen ein Lehrbuch für Moralphilosophie, dessen Sittenlehre, wie Basedow freimütig einräumte, vor allem Gellerts Theorie verpflichtet war. Er nannte sein Werk „Practische Philosophie für alle Stände“⁵⁷ und legte es seinen Vorlesungen über Moralphilosophie nachweislich als wichtigsten Studententext zugrunde.⁵⁸ Noch im Jahre 1758 veranlaßte Gellert eine ausführliche und sehr anerkennende Rezension der „Practischen Philosophie“ in den Leipziger „Neuen Zeitungen von gelehrten Sachen“. Diese Rezension, die ein Freund Gellerts verfaßte, hob ganz ausdrücklich hervor, „daß Herr Basedow in [Gellerts] Geschmacke geschrieben hat“.⁵⁹ Gellert selbst bestätigte dieses Lob dann in vielen seiner Briefe. Aus einem Brief an Caroline Lucius geht hervor, daß er insbesondere die pädagogischen Zielsetzungen der „Practischen Philosophie“ befürwortete. „Basedow in seiner practischen Philosophie für alle Stände“, so Gellert, habe „in zwey kurzen Capiteln die vornehmsten Regeln von dem Unterrichte und der Erziehung der Jugend“ aufgeschrieben. „Lesen sie diese, gute Mademoiselle“, forderte Gellert seine junge Freundin auf, „und sagen Sie mirs alsdann auf Ihr Gewissen, ob ein verständiger sorgfältiger, christlicher Vater, oder auch eine ihm ähnliche Mutter, oder so ein Lehrer, Anführer, oder Freund, bey einer klugen Anwendung dieser und andrer einfältigen Regeln, den Verstand und das Herz ihrer Jugend nicht gewisser und kürzer und glücklicher bilden werden“, als bei den Ratschlägen der meisten anderen Erziehungsschriftsteller.⁶⁰

In den beiden Kapiteln über Erziehung, die Gellert so sehr schätzte, postulierte Basedow nun als wichtigstes pädagogisches Anliegen eine umfassende und frühzeitig einsetzende Erziehung zur religiösen Toleranz. Schon Kinder und Jugendliche sollten lernen, daß einem „das menschliche Geschlecht“ fraglos wichtiger sein müsse, als die eigene „Religionssecte“,⁶¹ weshalb auch „Bürger, die eine besondere, aber dem Gemeinwesen schädli-

⁵⁶ Vgl. Jürgen Overhoff / Franklin Kopitzsch, Der deutsch-dänische Kulturaustausch im Bildungswesen (1746–1800), in: Das achtzehnte Jahrhundert 25/2 (2001), 184–196, hier: 189. Immerhin unterrichtete Gellert dann aber laut Goethe in den 1750er und 1760er Jahren in Leipzig „die vornehmen und reichen Dänen, die ihm besonders empfohlen waren, besser als die übrigen Studierenden“, vgl. *Johann Wolfgang von Goethe*, Dichtung und Wahrheit, 7. Buch, in: Werke (Hamburger Ausgabe), München 1981, 295.

⁵⁷ *Johann Bernhard Basedow*, Practische Philosophie für alle Stände, Kopenhagen 1758.

⁵⁸ Vgl. Overhoff / Kopitzsch, Kulturaustausch (Anm. 56), 189 f.

⁵⁹ Neue Zeitungen von gelehrten Sachen, Nr. 35, 1. Mai 1758, 316.

⁶⁰ Christian Fürchtegott Gellert an Caroline Lucius, 26. Oktober 1762, in: *Christian Fürchtegott Gellert*, Der Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe, Bd. 3, hrsg. v. John F. Reynolds, Berlin / New York 1991, 253.

⁶¹ Basedow, Practische Philosophie (Anm. 57), 33.

che, ja sogar gute Religion haben“, nicht von „Aemtern und anderen Vortheilen“ ausgeschlossen werden dürften.⁶² Deshalb würden beispielsweise auch die Juden „beßre Bürger“, wenn man ihnen mit den Christen gleiche Rechte verstattete.⁶³ Der Vorteil und Gewinn eines mit weitreichenden religiösen Freiheiten ausgestatteten Staates bestünde nämlich ganz offensichtlich darin, der allgemeinen Pflicht, so viel Menschen „als möglich zu brauchbaren Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen“, um auf diese Weise „selbst unser eigenes Glück dadurch befördern“ zu helfen, besonders gut zu genügen.⁶⁴

Diese Erziehungsgrundsätze standen durchaus im Einklang mit aktuellen Tendenzen der dänischen Innenpolitik. Ein knappes Jahr vor der Veröffentlichung der „Practischen Philosophie“ hatte der Generalanwalt in der dänischen Kanzlei, Henrik Stampe, dem Kopenhagener Magistrat die Zuständigkeit in Fragen der jüdischen Erbteilung abgesprochen, um sie an die jüdische Gemeinde zurückzugeben.⁶⁵ Auch der Oberhofmeister der Ritterakademie zu Sorö, Carl Juel, unterstützte Basedows Pädagogik der Menschenfreundschaft nach Kräften. Erst als Juel als neuer Stiftsamtman von Fünen nach Odense übersiedeln mußte und Frederik Danneskiold-Samsöe, der ehemalige Oberkriegssekretär und Generaladmiralleutnant der dänischen Marine, im Jahre 1760 neuer Oberhofmeister wurde, geriet Basedow in die Defensive. Danneskiold-Samsöe, der als streng orthodoxer Lutheraner bekannt war, ereiferte sich, daß Basedow „beinahe in allen Teilen der Religion ein falscher Lehrer“ wäre⁶⁶ und betrieb dessen Amtsenthebung. Der dänische Außenminister Johann Hartwig Ernst von Bernstorff, der für die Bildungspolitik im deutschen Herrschaftsbereich des dänischen Gesamtstaats zuständig war, versetzte Basedow daraufhin nach Absprache mit dem Premierminister Moltke Anfang des Jahres 1761 als Professor für Moral ans königlich dänische Gymnasium zu Altona.

Bernstorff und Moltke, die Basedows Pädagogik nach wie vor zum Erfolg verhelfen wollten, erteilten dem neuen Altonaer Professor nun die Aufgabe, einen Reformplan für das Altonaer Gymnasium zu erarbeiten. Ende des Jahres 1763 legte Basedow Bernstorff dann auch ein solches Papier vor und forderte darin den Umbau des Altonaer Gymnasiums zu einer Musterschule für Dänemark, in der selbständiges Denken, Menschenfreundschaft und Toleranz als Leitwerte einer aufgeklärten Gesellschaft vermittelt werden soll-

⁶² Ebd., 740.

⁶³ Ebd., 742.

⁶⁴ Ebd., 409.

⁶⁵ Vgl. *Feldbæk*, *Nærhed* (Anm. 51), 121.

⁶⁶ Eingabe Frederik Danneskiold-Samsöes an König Christian VII, Oktober 1767, übersetzt und abgedruckt in: *Armin Basedow*, Johann Bernhard Basedow (1724–1790). Neue Beiträge, Ergänzungen und Berichtigungen zu seiner Lebensgeschichte, Langensalza 1924, 74.

ten.⁶⁷ Die Umsetzung dieser Reformideen wurde jedoch schon bald von Basedows Altonaer Lehrerkollegium nach Kräften behindert, nicht zuletzt wegen der entschiedenen Ablehnung, die Basedows Religionspädagogik auch seitens des in Altona sehr einflußreichen Hamburger Geistlichen Ministeriums unter dem Vorsitz des orthodoxen Seniors Johan Melchior Goeze zuteil wurde.

Um sich nun gegen Goezes Kritik zur verteidigen und sich des besonderen Schutzes der dänischen Regierung zu versichern, war es für Basedow wichtig, seine theologische Position Moltke und Bernstorff gegenüber als mindestens ebenso lutherisch zu kennzeichnen, wie die theologischen Auffassungen seiner Gegner. Seiner Ansicht nach war es ohnehin eine unhaltbare Behauptung, daß „jene lutherischer wären als ich“.⁶⁸ Daß lebendiges Luthertum ganz selbstverständlich auch „eine Gewissensfreiheit“ in Religionsdingen beinhalte, nämlich „für die Wahrheit nach meiner Erkenntnis zu zeugen“, hätten seit Luther schon viele mutige protestantische Theologen vor ihm mit Nachdruck bekannt.⁶⁹

Moltke und Bernstorff nahmen Basedow denn auch sein mit dem Eintreten für religiöse Toleranz verbundenes Bekenntnis zum Luthertum ab und hielten weiter an ihm fest. Als jedoch nach dem plötzlichen Tod Friedrichs V. im Jahre 1766 Moltkes und Bernstorffs Macht schwand und die beiden Minister schließlich vier Jahre später auch formal aus ihren hohen Ämtern entlassen wurden, hatte Basedow in Dänemark seine bedeutendsten Fürsprecher verloren. Damit war Basedows Pädagogik der Menschenfreundschaft und der in den 1750 Jahren begonnene pädagogische Reformprozess in Dänemark zu einem Ende gekommen. Allerdings gelang es Basedow in der Folge, in Dessau eine sogenannte „Schule der Menschenfreundschaft“ zu gründen, nach deren gräzisiertem Namen „Philanthropinum“ die dort vorgenommene Erziehung zur Toleranz fortan „philanthropische“ Pädago-

⁶⁷ Vgl. Overhoff / Kopitzsch, *Kulturaustausch* (Anm. 56), 191.

⁶⁸ Johann Bernard Basedow: Unterthanigstes Pro=Memoria in Amtssachen an Johann Hartwig Ernst von Bernstorff, November 1763, in: Bernstorffske Papirer. Udvalgte breve og optegnelser vedrørende Familien Bernstorff i tiden fra 1732 til 1835, hrsg. v. Aage Friis, Bd. 2, Kopenhagen 1904, 31.

⁶⁹ Reichsarchiv Kopenhagen, Privatarkiv 5129, Bernstorff Wotersen, Breve til J.H.E. Bernstorff fra Johann Bernhard Basedow (1763–1770), Promemoria Johann Bernhard Basedows an Johann Hartwig Ernst von Bernstorff, 23. Juli 1764. Ganz ähnlich argumentierte einige Jahre später auch Gotthold Ephraim Lessing in seinem „Anti-Goeze“ von 1778: „Der wahre Lutheraner will nicht bei Luthers Schriften, er will bei Luthers Geiste geschützt sein; und Luthers Geist erfordert schlechterdings, daß man keinen Menschen in der Erkenntnis der Wahrheit nach seinem eigenen Gutdünken fortzugehen, hindern muß. Aber man hindert alle daran, wenn man auch nur einem verbieten will, seinen Fortgang in der Erkenntnis andern mitzuteilen. Denn ohne diese Mitteilung im Einzelnen, ist kein Fortgang im Ganzen möglich.“ Vgl. *Gotthold Ephraim Lessing, Anti-Goeze*, in: ders., *Werke*, Bd. 2, hrsg. v. Peter André Alt, München 1995, 1012.

gik genannt wurde.⁷⁰ Auch wenn es dem Dessauer Philanthropinum vorbehalten blieb, den später von Immanuel Kant verliehenen Ehrentitel „Stammutter“ aller philanthropischen Schulen zu führen,⁷¹ bleibt festzuhalten, daß die pädagogischen Prinzipien des Dessauer Instituts zur Zeit der Regierung Friedrichs V. in den 1750er und 1760er Jahren im dänischen Gesamtstaat erarbeitet wurden.

V. Schluß

Die Beschreibung der Grundzüge wichtiger pädagogischer Reformperioden des frühneuzeitlichen Dänemarks hat gezeigt, daß das dänische Schul- und Erziehungswesen im 17. und 18. Jahrhundert trotz teilweise unterschiedlicher Zielsetzungen doch durch einige stets *gleichbleibende Charakteristika* gekennzeichnet war.

Eine ganz wesentliche Konstante des vormodernen dänischen Bildungswesens war, *erstens*, der „*deutsche Einfluß*“,⁷² der durchgängig auf die eigene pädagogische Theorie und Praxis ausgeübt wurde. Vom frühen 17. Jahrhundert bis ins ausgehende 18. Jahrhundert empfangen die bedeutendsten dänischen Bildungsreformer ihre prägenden Einflüsse während mehrjähriger Studienaufenthalte in Deutschland, was sicherlich zu einem guten Teil auf die langen, bis ins Spätmittelalter zurückreichenden „dänischen Ausbildungstraditionen an deutschen Universitäten“⁷³ zurückzuführen ist. Dabei wurden immer diejenigen Universitäten aufgesucht, die zu ihrer Zeit als besonders reformorientiert und modern galten. Wenn beispielsweise Gießen im ersten Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts in Dänemark einen besseren Ruf als Wittenberg genoß, dann waren demgegenüber um 1700 Halle, ab 1740 Leipzig für dänische Studierende Studienorte der ersten Wahl.

Festzuhalten bleibt *zweitens*, daß die praktische Umsetzung dieser von außen empfangenen Einflüsse einer strikt *zentralistischen Planung* unterworfen wurde. Tiefgreifende Neuerungen im dänischen Schulwesen wurden stets von Kopenhagen aus durchgeführt und zwar in enger Abstimmung mit dem jeweils regierenden Monarchen und seinen bildungspolitischen Ratgebern. Eine besondere Rolle als pädagogische Versuchsschule spielte dabei wiederholt auch die Ritterakademie zu Sorø, die damit ihre in der Zeit des Mittelalters erworbene Position als dänische Eliteschule festigte. Sowohl

⁷⁰ Vgl. dazu Jürgen Overhoff, Immanuel Kant, die philanthropische Pädagogik und die Erziehung zur religiösen Toleranz, in: Immanuel Kant und die Berliner Aufklärung, hrsg. v. Dina Emundts, Wiesbaden 2000, 133–147.

⁷¹ Vgl. Immanuel Kant an Wilhelm Crichton, 29. Juli 1778, zit. in ebd., 147.

⁷² ‚tyske indflydelse‘, vgl. Markussen, Til Skaberens ære (Anm. 5), 14.

⁷³ ‚danske uddannelsesstraditioner ved tyske universiteter‘, vgl. Markussen, Til Skaberens ære (Anm. 5), 14.

Jersins bildungspolitische Bemühungen der 1620er und 1630er Jahre wie auch Basedows pädagogische Reformbestrebungen der 1750er und 1760er Jahre basierten auf zahlreichen in der Soröer Schulpraxis gesammelten Erfahrungen.

Schließlich bleibt, *drittens*, anzumerken, daß alle wichtigen Bildungsreformen im frühneuzeitlichen Dänemark immer auch ganz bewußt als *lutherische* Projekte gekennzeichnet wurden. Um auch die orthodoxen Repräsentanten der lutherischen Staatskirche Dänemarks von der Zulässigkeit der jeweils anvisierten Reformen zu überzeugen, wurden die geplanten Verbesserungen des Schul- und Erziehungswesens durchweg unter Verweis auf lutherische Traditionen begründet. So rechtfertigte Jersin den von ihm angestrebten Gebrauch der Muttersprache in den Lateinschulen Dänemarks, indem er explizit an einschlägige Schriften Luthers anknüpfte. Die pietistische Schulreform der 1730er Jahre basierte auf Pontoppidans lutherischer Katechismuserklärung. Basedow verteidigte seine philanthropische Bildungsreform als Ausdruck echt lutherischer Gewissensfreiheit. Diese ausdrückliche Rückbindung der pädagogischen Reformprojekte an lutherische Normen zeigt deutlich, wie sehr das dänische Schul- und Erziehungswesen noch bis weit ins 18. Jahrhundert hinein konfessionsspezifisch geprägt blieb.

Europäische Bildungsbemühungen im vorkolonialen Kontext: Missionare, Staat und Schulen in Afrika und Asien, 16. bis 19. Jahrhundert¹

Von *Andreas Eckert*, Hamburg

Europäische Expansion, christliche Mission und Bildungswesen – eine Skizze

Die Wende zum 17. Jahrhundert markierte einen wichtigen Wandel in der europäischen Expansion. Die Bedeutung der bis dato dominierenden iberischen katholischen Mächte ging zurück; an ihre Stelle traten die Niederländer und, vor allem dann im 18. Jahrhundert, die Engländer.² Während jedoch das Gebiet des heutigen Lateinamerika am Ausgang des 15. und im 16. Jahrhundert durch Spanier und Portugiesen erobert wurde, die in der Folge koloniale Verwaltungsstrukturen und Bildungseinrichtungen etablierten,³ blieb die territoriale Kontrolle der Europäer in Afrika und

¹ Wenn im Titel dieses Beitrags von „Afrika“ und „Asien“ die Rede ist, so muss aus gegebenem Anlass darauf hingewiesen werden, dass die Vorstellung damit verbundener geographisch-kultureller Einheitlichkeit irreführend wäre. *Jürgen Osterhammel*, Vielfalt und Einheit im neuzeitlichen Asien, in: *Asien in der Neuzeit 1500 – 1950. Sieben historische Stationen*, Frankfurt / M. 1994, 9 – 25, hier 9, konstatiert etwa zurecht: „Asien ist eine Erfindung Europas [...] Angesichts der landschaftlichen und klimatischen Vielgestaltigkeit des Kontinents ist sie kaum mehr als eine akademische Abstraktion.“ Ähnliches gilt für Afrika. Vgl. etwa *Valentin Mudimbe*, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, London 1988; *Elisio Salvado Macamo*, *Was ist Afrika? Zur Geschichte und Kulturosoziologie eines modernen Konstrukts*, Berlin 1999.

² Die Literatur zur europäischen Expansion in der in diesem Aufsatz behandelten Periode ist immens. Unter den deutschsprachigen Werken immer noch grundlegend: *Wolfgang Reinhard*, *Geschichte der europäischen Expansion*, 4 Bde., Stuttgart 1983 – 1990. Den komplexen völkerrechtlichen Kontext der Expansion erörtert *Jörg Fisch*, *Die europäische Expansion und das Völkerrecht. Die Auseinandersetzungen um den Status der überseeischen Gebiete vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Stuttgart 1984. Zu den Niederlanden vgl. etwa *Jonathan Israel*, *Dutch Primacy in World Trade, 1585 – 1740*, Oxford 1989; zu Großbritannien u. a. *Nicholas Canny* (Hg.), *The Origins of Empire. British Overseas Enterprise to the Close of the Seventeenth Century*, Oxford / New York 1988 (*Oxford History of the British Empire*, Bd. 1); *Peter J. Marshall* (Hg.), *The Eighteenth Century*, Oxford / New York 1998 (*Oxford History of the British Empire*, Bd. 2); *Christopher A. Bayly*, *The Imperial Meridian. The British Empire and the World 1780 – 1830*, London 1989.

Asien lange Zeit bescheiden. In Afrika stand nicht zuletzt das für Europäer schwierige ökologische Umfeld (wie etwa das für sie unerträgliche Klima) kolonialen Eroberungen im Wege. In Asien sahen sich die Europäer mit militärisch starken Staatswesen konfrontiert, die eine Kolonialisierung im größeren Maßstab zunächst nicht zuließen. So blieben auch europäische Bildungsbemühungen bis weit in das 19. Jahrhundert hinein eine quantité négligeable. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass es zumindest in Teilen Afrikas und Asiens keine langen Bildungstraditionen gegeben hätte. Im subsaharischen Afrika existierten, etwa in Timbuktu, bereits im 13. Jahrhundert bedeutende islamische Hochschulen.⁴ Im vorkolonialen Indien, um nur ein asiatisches Beispiel zu nennen, fanden sich zahlreiche Zentren islamischer und hinduistischer Gelehrsamkeit.⁵ Die „literacy revolution“ und das, was einige Bildungsforscher die „Universalisierung der modernen Schule“ nennen, begann jedoch erst Ende des 18. Jahrhunderts.⁶ Staatliche Bildungsinitiativen europäischer Mächte in Afrika und Asien sind vor diesem Zeitraum kaum auszumachen. Die wenigen entsprechenden europäischen Projekte waren in der Regel mit den Aktivitäten von christlichen Missionsgesellschaften verknüpft. Der folgende Beitrag versucht auf der Grundlage der äußerst kursorischen und zudem verstreuten Literatur zunächst einen knappen Überblick zum Zusammenhang von europäischer Expansion, christlicher Mission und europäischen Bildungsbemühungen in Afrika und Asien zu geben. Im Anschluss soll anhand von leidlich dokumentierten Fallstudien – Madagaskar, das südliche Afrika und Südindien – die konkrete Bildungsarbeit von Missionsgesellschaften im Kontext ihrer allgemeinen Missionstätigkeit dargelegt werden.

Die europäische Präsenz südlich der Sahara war bis weit in das 19. Jahrhundert hinein marginal und nahezu ausschließlich handelsorientiert. Die einzige Ausnahme bildete Südafrika. Hier entwickelte sich aus dem Stützpunkt auf dem Weg nach Indonesien, den Vertreter der Niederländischen

³ Vgl. dazu allgemein etwa *Horst Pietschmann*, Die staatliche Organisation des kolonialen Iberoamerika, Stuttgart 1980. Zur kolonialen Bildungspolitik am Beispiel Peru vgl. den Beitrag von *Iris Gareis* (in diesem Band). Zur – je nach Definition – wahrscheinlich ersten Universitätsgründung in Lateinamerika im 16. Jahrhundert siehe jetzt *Jochen Meissner*, Die Gründung der Real y Pontificia Universidad de México als europäische „Grenzuniversität“: Kolonialgründung oder europäischer Normalfall?, in: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte (JbUG)* 7 (2004), 11–26.

⁴ Vgl. *Elias N. Saad*, Social History of Timbuktu: the Role of Muslim Scholars and Notables, 1400–1900, Cambridge 1983.

⁵ Vgl. dazu etwa die Hinweise in *John F. Richards*, The Mughal Empire, Cambridge 1993 und in *David Arnold*, Science, Technology and Medicine in Colonial India, Cambridge 2000.

⁶ Vgl. *Carlo M. Cipolla*, Literacy and Development in the West, London 1969; *Christel Adick*, Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika, Paderborn 1992.

Vereinigten Ostindischen Compagnie im April 1652 am Kap der Guten Hoffnung einrichteten, eine weiße Siedlerkolonie.⁷ Der Handel mit Sklaven – der an der Westküste Afrikas im 17. Jahrhundert noch stark von den Niederländern geprägt wurde, bevor im weiteren Verlauf britische Händler beim Geschäft mit der Ware Mensch den Ton angaben – dominierte die kommerziellen Beziehungen zwischen Europa und Afrika.⁸ Wie tiefreichend die Folgen des Sklavenhandels für afrikanische Gesellschaften waren, ist bis heute Gegenstand äußerst kontroverser Debatten in der Geschichtsschreibung; dass er zumindest für einige Regionen Afrikas desaströse Konsequenzen zeitigte, steht allerdings außer Zweifel.⁹ Das territoriale Vordringen der Europäer förderte der Sklavenhandel zunächst jedoch nicht. Den Vertretern verschiedener europäischer Länder gelang es im Rahmen ihrer kommerziellen Tätigkeit lediglich, Handelsstützpunkte an der Küste zu etablieren. Sie schafften es hingegen nur selten, von der Küste aus weiter ins Hinterland vorzudringen.¹⁰ Frankreich etwa unternahm zwischen 1643 und 1776 mehrere Anläufe, stärkere Kontrolle über Madagaskar als Etappe auf dem Weg nach Asien und Schlüssel zum Indischen Ozean zu erlangen, blieb aber erfolglos.¹¹

Vor Mitte des 19. Jahrhunderts waren es neben den Händlern vor allem christliche Missionare, die aus Europa nach Afrika kamen.¹² Ihre Wirkungsmöglichkeiten und ihr Einfluss blieben freilich über einen langen Zeitraum äußerst gering.¹³ Im zentralafrikanischen Königreich Kongo kam

⁷ Vgl. *Richard Elphick*, *Kraal and Castle. Khoi Khoi and the Founding of White South Africa*, New Haven 1977; *The Shaping of South African Society, 1652–1820*, hrsg. v. Richard Elphick/Hermann Giliomee, Kapstadt 1979. Bester Überblick zur Geschichte Südafrikas ist *Leonard Thompson*, *A History of South Africa*, New Haven 1990.

⁸ Den besten Überblick bietet *Herbert S. Klein*, *The Atlantic Slave Trade*, Cambridge 1999. Zur Rolle der Niederlande im Sklavenhandel vgl. Johannes Postma, *The Dutch in the Atlantic Slave Trade 1600–1815*, Cambridge 1990; zum britischen Sklavenhandel die konzisen Überblicke von David Richardson, *The British Empire and the Atlantic Slave Trade, 1660–1807*, in: *Marshall*, *Eighteenth Century* (Anm. 1), 440–464; *Kenneth Morgan*, *Slavery, Atlantic Trade and the British Economy, 1660–1800*, Cambridge 2000.

⁹ Vgl. *Andreas Eckert*, *The effects of the Atlantic Slave Trade on Africa – Historiographical Controversies*, in: *Atlantic History. History of the Atlantic System, 1580 to 1830*, hrsg. v. Horst Pietschmann, Göttingen 2002, 337–348.

¹⁰ Die Literatur zu diesen europäischen Stützpunkten ist umfangreich. Vgl. etwa *Larry W. Yarak*, *Asante and the Dutch 1744–1873*, Oxford 1990; eine besonders instruktive Fallstudie bietet jetzt *Robin Law*, *Ouidah. The Social History of a West African Slaving Port 1727–1892*, Oxford 2004.

¹¹ Vgl. *Jean Meyer* u. a., *Histoire de la France Coloniale. Des origines à 1914*, Paris 1991, 131 ff.

¹² Überblicke bei *Adrian Hastings*, *The Church in Africa 1450–1950*, Oxford 1994; *Bengt Sundkler/Christopher Steed*, *A History of the Church in Africa*, Cambridge 2000.

es zwar im frühen 16. Jahrhundert unter Afonso I. zu einer „christlichen Revolution“. Diese Christianisierung wurde aber zum einen sehr stark von den Einheimischen selbst durchgeführt. Zum anderen litt die Kongomission, trotz stets neuer Anläufe etwa durch Jesuiten, Franziskaner und Kapuziner, an ständigem Personalmangel. Afonso baute Schulen, die das Christentum, Literatur und technisches Wissen vermitteln sollten, über deren Lehrinhalte und –praxis wir aber kaum etwas wissen. Nach seinem Tod 1543 schwand die Bedeutung des Christentums zunächst rapide.¹⁴ Vor allem entlang der Küste Westafrika unternahmen europäische Missionare zwar immer wieder Anstrengungen, um Schulen in ihre Missionsstationen zu integrieren. Es gelang jedoch selten, dauerhafte schulische Einrichtungen zu etablieren. Eine – allerdings schon vergleichsweise späte – Ausnahme bildete das Gebiet des heutigen Sierra Leone, wo britische Kaufleute 1787 eine kleine Siedlung für befreite Sklaven gründeten (das heutige Freetown), die später durch weitere repatrierte und befreite Sklaven verstärkt wurde. 1808 wurde Sierra Leone der britischen Krone unterstellt. In diesem spezifischen Kontext entstanden staatliche und Missionsschulen (vorwiegend der Church Missionary Society), aus denen eine anglierte lokale Elite hervorging, die als Händler, Missionare, Verwaltungsbeamte, Lehrer und Ärzte fortan eine wichtige gesellschaftliche und politische Rolle spielen sollte.¹⁵

Die große Zeit der christlichen, vor allem protestantischen Missionen in Afrika kam dann erst Mitte des 19. Jahrhunderts.¹⁶ Afrikanische Gesell-

¹³ Der französische Sklavenhändler Jean Barbot notierte Ende des 17. Jahrhunderts in Bezug auf die westafrikanische Guineaküste: „As for Missions in this country, they have been so little pursued that it can be said that today hardly any blacks are adherents of the Roman church, for they display a natural dislike for dogma.“ Zit. n. Barbot on Guinea. The writings of Jean Barbot on West Africa 1678–1712, Bd. 1., hrsg. v. Paul E.H. Hair/Adam Jones/Robin Law, London 1992, 150. In zahlreichen zeitgenössischen Quellen finden sich ähnliche Hinweise.

¹⁴ Vgl. *Ann Hilton*, The Kingdom of Kongo, Oxford 1985 und besonders *John Thornton*, The Development of an African Catholic Church in the Kingdom of Kongo 1491–1750, in: *Journal of African History* 25 (1984), 147–167.

¹⁵ Vgl. u. a. *Christopher Fyfe*, A History of Sierra Leone, London 1962; *Akintola Wyse*, The Krio of Sierra Leone. An Interpretive History, London 1989.

¹⁶ Vgl. *Andrew Porter*, Religion versus empire? British Protestant missionaries and overseas expansion, 1700–1914, Manchester 2004; *ders.*, Religion and Empire: British Expansion in the Long Nineteenth Century, 1780–1914, in: *Journal of Imperial and Commonwealth History* (JICH) 20 (1992), 370–390; *ders.*, Religion, Missionary Enthusiasm, and Empire, in: *The Nineteenth Century* (Oxford History of the British Empire, Bd. 3), hrsg. v. *ders.*, Oxford 1999, 222–246; *Artur Bogner u. a.* (Hg.), Weltmission und religiöse Organisation. Protestantische Missionsgesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert, Würzburg 2004. Überblicke zur frühen Missionstätigkeit u. a. bei *Brian Stanley* (Hg.), Christian Missions and the Enlightenment, Grand Rapids/Cambridge 2001; *W. Reginald Ward*, The Protestant Evangelical Awakening, Cambridge 1992; *John C.S. Mason*, The Moravian Church and the Missionary Awakening in England 1760–1800, Woodbridge 2001. Studien zu einzelnen Missionsgesellschaften sind

schaften hatten sich jedoch längst vor dem Eintreffen der Missionare in interner Flexibilität geübt, die sie dann befähigte, die Missionstätigkeit auch zum eigenen Vorteil zu nutzen. Afrikanische Herrscher beispielsweise zeigten zunächst in der Regel weit weniger Interesse an der religiösen Arbeit der Missionare als an ihrer pädagogischen. Schulische Erziehung mit dem Ziel sozialer Disziplinierung und Kontrolle kam nicht zuletzt vielen afrikanischen Oberen, ungeachtet der zweifelsohne intellektuell und politisch auch befreienden Wirkung der Missionierung, zugute.¹⁷ Selbst nach der Etablierung kolonialer Staaten dominierten die Missionen in Afrika nicht zuletzt aufgrund der dünnen Personal- und Finanzdecke der Kolonialverwaltung vielerorts noch lange das Erziehungs- und Bildungswesen.¹⁸

Während also bis ins 19. Jahrhundert hinein Europäer in Afrika keinen nennenswerten Bildungsanstrengungen auf dem Kontinent selbst unternahmen, erhielten einige wenige Afrikaner die Gelegenheit zur Ausbildung in Europa.¹⁹ Zu ihnen gehörte Jacob Protten, der sich später Christian Jacob Protten Africanus nannte.²⁰ 1715 als Sohn eines dänischen Soldaten und einer einheimischen „Prinzessin“ in Klein Popo (heute in Togo) geboren, erhielt er von dänischen Missionaren Religionsunterricht und begleitete als Zwölfjähriger einen heimkehrenden Kaplan nach Kopenhagen. Dort wurde er getauft – der König war Pate – und erhielt zunächst eine Ausbildung als Schmied. 1732 begann Protten das Studium der Theologie, welches er jedoch nie abschloss. Rückblickend notierte er über diese Zeit: „Ich wurde Student anno 1732, da ich kam in die Welt noch weiter hinein, da kriegte

zahlreich. Vgl. etwa *Jean-François Zorn*, *Le Grand Siècle d'une Mission Protestante. La Mission de Paris de 1822 à 1914*, Paris 1993 ; *Brian Stanley*, *The History of the Baptist Missionary Society, 1792–1992*, Edinburgh 1992. Knapper Überblick jetzt bei *Bernd Hausberger*, *Im Zeichen des Kreuzes. Mission, Macht und Kulturtransfer*, Wien 2004.

¹⁷ Vgl. *Andrew Porter*, *Cultural Imperialism and Protestant Missionary Enterprise, 1780–1914*, in: *JICH* 25 (1997), 367–391; *Robert A. Bickers / Rosemary Seaton* (Hg.), *Missionary Encounters. Sources and Issues*, Richmond 1996.

¹⁸ Vgl. am Beispiel Deutsch-Ostafrikas / Tanganyikas *Marcia Wright*, *German Missions in Tanganyika 1891–1941. Lutherans and Moravians in the Southern Highlands*, Oxford 1971.

¹⁹ Dazu immer noch grundlegend: *Hans-Werner Debrunner*, *Presence and Prestige: Africans in Europa. A History of Africans in Europe before 1918*, Basel 1979; für den deutschen Kontext *Peter Martin*, *Schwarze Teufel, edle Mohren. Afrikaner in Bewusstsein und Geschichte der Deutschen*, Hamburg 1993; für Großbritannien siehe *Folarin O. Shyllon*, *Black People in Britain 1555–1883*, London 1977.

²⁰ Zu seiner Biographie vgl. neben *Debrunner*, *Presence* (Anm. 14), 82–85 vor allem *Peter Sebald*, *Protten Africanus und die Herrnhuter Brüdergemeinde*, in: *Fremde Erfahrungen. Asiaten und Afrikaner in Deutschland, Österreich und der Schweiz bis 1945*, hrsg. v. Gerhard Höpp, Berlin 1996, 33–49; *Peter Sebald*, *Christian Jacob Protten Africanus (1715–1769) – erster Missionar einer deutschen Missionsgesellschaft in Schwarzafrika*, in: *Kolonien und Missionen*, hrsg. v. Wilfried Wagner, Hamburg 1994, 109–121.

ich Lust durch das ungebundene freye Leben, wie ich geführt, ich wurde also betrogen und kam, mit einem Wort zu sagen, in das allergrößte Unglück und Gefahr, daß ich dachte, Du stehst nicht nur schlecht bey Menschen und hast auch keinen Frieden bey Gott.“²¹ Protten trat schließlich in die Herrnhuter Brüdergemeinde ein, für die er während mehrerer Aufenthalte in Westafrika missionierte. Der vielleicht bekannteste „Fall“ eines in Europa ausgebildeten Afrikaners ist Anton Wilhelm Amo.²² Amo wurde ca.1700 in einem kleinen, im heutigen Ghana gelegenen Dorf geboren. Als Kind wahrscheinlich von Sklavenjägern geraubt, gelangte er 1707 als ein für Herzog Anton Ulrich von Braunschweig-Wolfenbüttel bestimmtes „Geschenk“ an den Hof von Salzthal-Wolfenbüttel. Auf Betreiben des Herzogs erhielt der junge Afrikaner eine systematische und gute Ausbildung. Diesbezügliche Details sind allerdings nicht bekannt. Im Juni 1727 trug sich Anton Wilhelm Amo als Student der Rechte und der Geschichtswissenschaften in die Philosophische Fakultät der Universität Halle ein. Zwei Jahre darauf verfasste er seine erste Disputation mit dem Titel „De iure Maurorum in Europa“, verließ kurz darauf jedoch Halle und ging ins sächsische Wittenberg. Dort erwarb er nicht nur den Grad eines Magisters der Philosophie und der Freien Künste, sondern aufgrund einer in lateinischer Sprache geschriebenen Dissertation auch den Dokortitel.²³ Daraufhin ließ die Philosophische Fakultät der Universität Wittenberg ihn als ordentlichen Hochschullehrer zu. Amo betreute nun selber philosophische Arbeiten und übernahm bei ihrer Verteidigung den Vorsitz. Eine Mischung aus politischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und persönlichen Faktoren bewog ihn schließlich, nach Afrika zurückzukehren, wo er bald darauf unter unbekannten Umständen starb.

„Wir suchen nach Christen und Gewürze“, diese berühmten Worte werden Vasco da Gama zugeschrieben, als er 1498 in Kalikut an Land ging.²⁴ Dabei standen die „Gewürze“ gleichsam an erster Stelle, denn zuvorderst motivierte die wachsende Nachfrage nach asiatischen Luxusgütern und Waren (neben Gewürzen zunehmend auch Textilien wie Baumwolle und Genussmittel wie Tee und Kaffee) die europäischen Mächte, sich direkteren

²¹ Zit. n. P. Sebald, Protten Africananus (Anm. 20), 34 f.

²² Vgl. besonders Burchard Brentjes, Anton Wilhelm Amo. Der schwarze Philosoph in Halle, Leipzig 1976; P. Martin, Schwarze Teufel (Anm. 19), 308–327.

²³ Der Titel der Arbeit lautet in deutscher Übersetzung: „Die Apatheia der menschlichen Seele oder über Das Fehlen der Empfindung und der Fähigkeit des Empfindens in der menschlichen Seele und Das Vorhandensein von beiden in unserem organischen lebenden Körper.“ Vgl. P. Martin, Schwarze Teufel (Anm. 19), 316.

²⁴ Horst Gründer, Welteroberung und Christentum. Ein Handbuch zur Geschichte der Neuzeit, Gütersloh 1992, 70; Reinhard Wendt, Allgemeine historische Perspektiven: Grundstrukturen des europäischen Interesses an Asien, in: „Christen und Gewürze“. Konfrontation und Interaktion kolonialer und indigener Christentumsvarianten, hrsg. v. Klaus Koschorke, Göttingen 1998, 259–273, hier 259.

Zugriff auf die Reichtümer Asiens zu verschaffen. Die in diesem Teil der Erde tonangebenden protestantischen Seemächte Holland und England operierten mit privatwirtschaftlich verfassten, aber staatlich privilegierten Handelskompanien und dominierten bald den asiatisch-europäischen Seehandel.²⁵ Einige befestigte Stützpunkte sowie ein Netz von Faktoreien machten den Kern der europäischen Handelsreiche aus, die ausgedehnte geographische Räume überspannten. Allerdings kam es bis ins 18. Jahrhundert hinein nur in geringem Umfang zur Kontrolle über größere Territorien.²⁶ Eine Ausnahme bildete Spanien, das sich auf den Philippinen festsetzte, um von dort in den Handel mit Gewürzen einzusteigen und die Evangelisierung Ostasiens in Angriff zu nehmen.²⁷ Im Laufe der Zeit überlebten sich die privaten Handelsgesellschaften und staatliche Kolonialverwaltungen traten an ihre Stelle. Diese Transformation vom Handel zur Herrschaft im Zuge des 18. Jahrhunderts war mithin ein komplexer Prozess: Rivalitäten zwischen den europäischen Mächten, die Ausweitung ökonomischer Interessen, persönliches Machtstreben der „men on the spot“ und schließlich die Desintegration einheimischer Herrschafts- und Gesellschaftsstrukturen spielten eine Rolle. Bedeutsam war in diesem Zusammenhang auch die im europäischen Denken seit 1780 wachsende Entwertung, zuweilen gar Verachtung des alten Asien. Es setzte sich die Überzeugung durch, dass Asien „regiert und belehrt, wirtschaftlich genutzt und wissenschaftlich erforscht werden [musste]. Asien machte Arbeit. Das unbeschwerte Europa trug fortan die selbstgeschulterte Bürde des weißen Mannes.“²⁸ Innerhalb weniger Jahrzehnte gelang es etwa den Briten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, ihre territoriale Herrschaft in Indien von einigen Brückenköpfen aus bis weit ins Innere des Landes auszudehnen.²⁹ Nach dem durch Korruption

²⁵ Zunächst besaßen die Portugiesen den größten Einfluss, wurden im 16. Jahrhundert aber zunehmend von den Holländern und Briten verdrängt. Frankreich spielte ebenfalls eine wichtige Rolle. Vgl. *Sanya Subrahmanyam*, *The Portuguese Empire in Asia, 1500–1700: A Political and Economic History*, London/New York 1993; *Peter Feldbauer*, *Estado da India. Die Portugiesen in Asien 1498–1620*, Wien 2003; *Dietmar Rothermund*, *Europa und Asien im Zeitalter des Merkantilismus*, Darmstadt 1978; *Om Prakash* (Hg.), *European Commercial Expansion in Early Modern Asia*, Aldershot 1997; *Catherine Manning*, *Fortunes à faire. The French in Asian Trade, 1719–1748*, Suffolk 1996. Zu den Handelskompanien vgl. u.a. *Piet C. Emmer*, *The West India Company, 1621–1791*, in: *Companies and Trade*, hrsg. v. Leonard Blussé/F. Gaastra, Leiden 1981, 71–96; *Israel*, *Dutch Primacy* (Anm. 2); *K.N. Chauduri*, *The Trading World of Asia and the English East Indian Company 1660–1760*, Cambridge 1978.

²⁶ *R. Wendt*, *Grundstrukturen* (Anm. 24), 260 f.

²⁷ Vgl. *Wilhelm von den Driesch*, *Grundlage einer Sozialgeschichte der Philippinen unter spanischer Herrschaft (1565–1820)*, Frankfurt/Main 1984; *Reinhard Wendt*, *Fiesta Filipina. Koloniale Kultur zwischen Imperialismus und neuer Identität*, Freiburg i.Br. 1997.

²⁸ *Jürgen Osterhammel*, *Die Entzauberung Asiens. Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*, München 1998, 403.

und Misswirtschaft verursachten Zusammenbruch der Niederländisch-Ost-indischen Kompanie 1799 gingen deren Besitzungen an die „Batavische Republik“: Die Besitzungen der Kompanie wurden Kolonien des niederländischen Staates. Auf Java, der Hauptinsel Holländisch-Indiens, begann 1830 der direkte koloniale Eingriff in die Landnutzung; die äußeren indonesischen Inseln wurden in der Folgezeit allmählich unterworfen³⁰

Sowohl für die Holländer als auch für die Engländer dominierte das Interesse am Warenaustausch eindeutig das Bestreben, christliche Werte zu exportieren. Von einer Einmischung in religiös-kulturelle Denk- und Lebensformen erwarteten etwa die Engländer in Indien nur Unruhe und unnötige militärische Auseinandersetzungen.³¹ Hatte es im Rahmen der katholischen Missionstätigkeit in Asien, etwa durch die Jesuiten in China, umfangreiche Bekehrungs- und Akkulturationsbestrebungen gegeben, so fehlte der protestantischen Asienmission der frühen Neuzeit der lange Atem für so groß angelegte Experimente.³² Eine gewisse Ausnahme stellte im beginnenden 18. Jahrhundert die von der dänischen Krone getragene Dänisch-Hallesche Mission dar, welche im dänischen Handelsstützpunkt Tranquebar an der Südostküste Indiens tätig war.³³ Die Tranquebarmission, wie sie auch genannt wurde, arbeitete wiederum eng mit der Londoner „Society for Promoting Christian Knowledge“ zusammen, einer Gesellschaft, die mit finanzieller Hilfe von Vertretern der englischen Oberschichten den christlichen Glauben durch Unterstützung bereits bestehender Missionsgesellschaften

²⁹ Dieser Prozess ist vielfach beschrieben und analysiert worden. Vgl. etwa *Christopher A. Bayly*, *Indian Society and the Making of the British Empire*, Cambridge 1988. Neuere Forschungsansätze in *Peter J. Marshall* (Hg.), *The Eighteenth Century in Indian History. Evolution or Revolution?*, New Dehli 2003.

³⁰ Vgl. *Merle Calvin Ricklefs*, *A History of Modern Indonesia since c.1300*, Stanford ²1993.

³¹ Vgl. *Penelope Carson*, *An Imperial Dilemma: The Propagation of Christianity in Early Colonial India*, in: *JICH* 18 (1990), 169–190; *H. Gründer*, *Welteroberung* (Anm. 24), 292 f.

³² Vgl. *W. Reinhard*, *Europäische Expansion* (Anm. 2), Bd. 3, 184–195; *ders.*, *Gelenkter Kulturwandel im siebzehnten Jahrhundert. Akkulturation in den Jesuitenmissionen als universalhistorisches Problem*, in: *HZ* 223 (1976), 529–590; *Johannes Meier* (Hg.), „... Usque ad ultimum terrae“. Die Jesuiten und die transkontinentale Ausbreitung des Christentums 1540–1773, Göttingen 2000. Zur Jesuitenmission in Lateinamerika vgl. *Bernd Hausberger*, *Für Gott und König: die Mission der Jesuiten im kolonialen Mexiko*, Wien 2000; *Fernando Amado Aymoré/Michael Müller*, *Die Globalisierung des Christentums durch die Überseemission der Jesuiten: Das Beispiel zentraleuropäischer Missionare in Südamerika im 17./18. Jahrhundert*, in: *Bogner, Weltmission* (Anm. 16), 137–161.

³³ Dänemark baute im 17. und 18. Jahrhundert seine Position in Übersee u. a. durch zahlreiche Niederlassungen in Handelsstädten an der indischen Küste aus. Vgl. dazu *Stephan Diller*, *Die Dänen in Indien, Südostasien und China (1620–1845)*, Wiesbaden 1999; *Martin Krieger*, *Kaufleute, Seeräuber und Diplomaten. Der dänische Handel auf dem Indischen Ozean, 1620–1868*, Köln 1999.

verbreiten wollte. Die Missionare rekrutierten sich ganz überwiegend aus dem deutschen Pietismus. August Hermann Francke (1663–1727), Professor für orientalische Sprachen an der Universität Halle und Begründer der Franckeschen Stiftungen, zählte zu den wichtigsten Förderern des Unternehmens.³⁴ Erziehung und Ausbildung gehörten zu den wesentlichen Bestandteilen des missionarischen Tätigkeitsfeldes in Tranquebar.³⁵

Mit der Errichtung formaler Kolonialherrschaft in Teilen Asiens änderte sich sukzessive der Kontext der europäischen Bildungsbemühungen. So erneuerte die East India Company 1813 ihre Charta: Erstmals wurde christlichen Missionaren Zutritt zu den von der Company verwalteten Gebieten gestattet. Des Weiteren durften Missionen fortan Schulen betreiben. Zudem verpflichtete sich die EIC, einen Teil der jährlichen Steuerüberschusses einzusetzen „for the encouragement of the learned natives of India and for the introduction of a knowledge of the sciences among the inhabitants of the British Territories in India.“³⁶ Damit wurde Bildung erstmals zur staatlichen Angelegenheit erklärt. In Indien etablierten die Briten vor allem eine Elitebildung, die in gewisser Weise sogar an lokale Bildungstraditionen angeschlossen.³⁷ Freilich offenbarte sich rasch eine beträchtliche Überheblichkeit der Briten, gepaart mit einem christlichen Sendungsbewusstsein. Lord Ma-

³⁴ Vgl. *Paul Raabe*, *Pietas Hallensis Universalis. Weltweite Beziehungen der Franckeschen Stiftungen im 18. Jahrhundert*, Halle 1995; *Carl Hinrichs*, *Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung*, Göttingen 1971, 40 ff.

³⁵ Vgl. *Daniel Jeyaraj*, *Inkulturation in Tranquebar. Der Beitrag der frühen dänisch-halleschen Mission zum Werden einer indisch-einheimischen Kirche (1706–1730)*, Erlangen 1996; *Anders Nørgaard*, *Mission und Obrigkeit. Die Dänisch-Hallesche Mission in Tranquebar 1706–1845*, Gütersloh 1988; *Heike Liebau*, *Missionary Encounter. Interaction between Indian Mission Servants, European Missionaries and Local Population in 18th Century South India*, in: *Essays on South Asian Society. Culture and Politics II*, hrsg. v. Bernd Glatzer, Berlin 1998, 25–47; dies., *Country Priests, Catechists, and Schollmasters as Cultural, Religious, and Social Middlemen in the Context of the Tranquebar Mission*, in: *Christians and Missionaries in India. Cross-Cultural Communication since 1500*, hrsg. v. Robert E. Frykenberg, Grand Rapids/Cambridge 2003, 70–92; *Monica Juneja*, *Begegnung, Kommunikation, Sinnbildung. Deutsche Pietisten und südindische Tamilen im 18. Jahrhundert*, in: *Vom Weltgeist beseelt, Globalgeschichte 1700–1815*, hrsg. v. Margarete Grandner/Andrea Komlosy, Wien 2004, 221–242. Vgl. auch weiter unten.

³⁶ Zit. n. *Harald Fischer-Tiné*, *Von „Sklavenuniversitäten“ und „nationalen Bildungsstätten“. Elitenbildung, Sprachpolitik und nationale Identitätskonstruktionen im kolonialen Indien (1880–1925)*, in: *JbUG 7* (2004), 27–51, hier 29.

³⁷ In Indien war Bildung lange nur einer kleinen Elite vorbehalten, zumal das Bildungsgut etwa in der Hochsprache Sanskrit vermittelt wurde. Zu vorkolonialen Bildungspraktiken vgl. u. a. *Cynthia Talbot*, *Precolonial India in Practice: Society, Religion, and Identity in Medieval Andhra*, Oxford/New York 2000. Im 18. Jahrhundert freilich existierte ein relativ dichtes Netz von lokalen Schulen. Vgl. die Beiträge in *Shri Dharampal* (Hg.), *The Beautiful Tree. Indigenous Indian Education in the Eighteenth Century*, New Delhi 1983.

caulay, der 1835 als Justizminister nach Indien entsandt wurde, machte die berühmt-berüchtigte Bemerkung, dass „ein einziges Regal in einer guten europäischen Bibliothek“ ebensoviel wert sei wie „die ganze einheimische Literatur Indiens und Arabiens.“³⁸ Den Indern empfahl Macaulay eine Bildung, die sie zu englischen „gentlemen“ machen sollte. Der Besuch höherer Bildungseinrichtungen blieb einer kleinen Elite vorbehalten, wobei technische und naturwissenschaftliche Schwerpunkte trotz früherer Ankündigungen kaum gefördert wurden, weil die indischen Absolventen in der Hauptsache als mittlere Verwaltungsbeamten dienen sollten. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts öffnete eine Reihe staatlicher Colleges ihre Tore. Analog gründeten Missionare, vor allem die schottischen Presbyterianer, ihre eigenen höheren Bildungseinrichtungen wie das Scottish Churches College in Kalkutta und das Wilson College in Bombay. Die Absolventen dieser Institutionen fanden in der Regel gute Positionen in der kolonialen Administration, aber auch als Richter, Rechtsanwälte, Lehrer und Professoren. Die Colleges konstituierten die Wiege einer neuen einheimischen Bildungsschicht, die zum Träger des indischen Nationalismus werden sollte.³⁹

Fallstudie I: Missionare und Bildung auf Madagaskar und im südlichen Afrika

Am 29. Oktober 1820 forderte Radama I., der wichtigste Herrscher auf der großen, vor der Ostküste Afrikas im Indischen Ozean gelegenen Insel Madagaskar, in einem Brief an die Direktoren der protestantischen London Missionary Society (LMS): „C'est pourquoi messieurs je vous fais la demande de m'envoyer s'il convient à votre Société autant de missionnaires que vous pouvez ou que vous jugerez convenable avec leurs familles s'ils le désirent: pourvu que vous envoyez des personnes de métiers et de talents pour faire de mon peuple des ouvriers et de bon Chrétiens.“⁴⁰ Radama versprach sich von handwerklich versierten Missionaren in erster Linie die Modernisierung von Wirtschaft und Gesellschaft; die Christianisierung seiner Untertanen stand für ihn lediglich an zweiter Stelle.⁴¹ Kurz darauf nahm eine

³⁸ Zit. nach J. Osterhammel, Vielfalt (wie Anm. 1), 14.

³⁹ Vgl. Lynn Zastoupil, Englische Erziehung und indische Modernität, in: GG 28 (2002), 5–32; Harald Fischer-Tiné, Vom Wissen zur Macht: Koloniale und Nationale Bildungsmodelle in British Indien, ca.1781–1920, in: Südasien in der Neuzeit. Geschichte und Gesellschaft 1500–2000, hrsg. v. Karen Preisendanz/Dietmar Rothermund, Wien 2003, 90–112.

⁴⁰ Zit. n. Dagmar Bechtloff, Madagaskar und die Missionare. Technisch-Zivilisatorische Transfers in der Früh- und Endphase europäischer Expansionsbestrebungen, Stuttgart 2002, 166.

⁴¹ Vgl. D. Bechtloff, Madagaskar (wie Anm. 40), 143; Allgemein dazu Françoise Raison-Jourde, Bible et pouvoir au XIXe siècle. Invention d'une identité chrétienne et

Gruppe von Missionaren der LMS unter Leitung des Geistlichen David Griffith ihre Tätigkeit auf. Sie waren nicht die ersten europäischen Missionare, die ihr Glück auf Madagaskar versuchten. Bereits zweihundert Jahre zuvor hatte sich eine personell und finanziell schwach ausgestattete Schar von Jesuiten auf der muslimisch geprägten Insel niedergelassen.⁴² Ihre Mission stand im Kontext portugiesischer Expansionsbestrebungen im Indischen Ozean. Die portugiesische Krone zeigte sich zu Beginn des 17. Jahrhunderts vor allem aus strategischen Gründen an Madagaskar interessiert: Die Insel bot kaum wirtschaftliche Gewinne, versprach jedoch die Sicherung des Seeweges nach Indien. Die ersten vier jesuitischen Missionare sollten auf der kleinen Insel Santa Cruz das Stammhaus der künftigen madagassischen Kirche gründen und vor allem die lokale Herrscherfamilie für den katholischen Glauben gewinnen. Der jesuitischen Tradition folgend legten die Missionare großen Wert auf das Erlernen der Landessprache. Gleichzeitig erstellten sie die erste in lateinischen Buchstaben erfasste Grammatik des Malgache und ein Wörterbuch. Das Ziel dieser Anstrengungen lag darin, in absehbarer Zeit die Übersetzung der Bibel und der wichtigsten Glaubensartikel abzuschließen, um die Bevölkerung besser missionieren zu können und nachfolgenden Missionaren das Erlernen der lokalen Sprache zu erleichtern. Regelmäßiger Schulunterricht wurde nicht angeboten. Es fanden sich jedoch in steter Folge Kinder bei den Missionaren ein, die Bibelunterricht erhielten und offenbar mit großer Begeisterung Lieder sangen und katholische Rituale nachahmten. Ansonsten schlug den Jesuiten jedoch Gleichgültigkeit und sogar Feindschaft der einheimischen Bevölkerung gegenüber. So wurde die Mission nach weniger als zwei Dekaden wieder aufgegeben, ohne nachhaltige Spuren zu hinterlassen.

Die neuerlichen, dieses Mal protestantischen Missionierungsbemühungen am Anfang des 19. Jahrhunderts vollzogen sich nicht zuletzt im Kontext der britischen Abolitionspolitik. Die britische Regierung zeigte sich einerseits gewillt, den Sklavenhandel auch im Indischen Ozean zu unterbinden.⁴³ Andererseits wollte sie vor dem Hintergrund französisch-britischer Konkurrenz um die Kontrolle der Insel Einfluss auf die madagassischen Herrscher nehmen und die eigenen Handelswege und Absatzmärkte sichern. In diesem Kontext maßen die britischen Politiker den protestantischen Missions-

construction de l'état, Paris 1991 ; *Bruno Hubsch* (Hg.), *Madagascar et le Christianisme*, Paris 1993.

⁴² Die folgenden Ausführungen beruhen vor allem auf *D. Bechtloff*, *Madagaskar* (wie Anm. 40), 71–141. Vgl. ferner zum allgemeinen Kontext *Gwyn Campbell*, *An Economic History of Imperial Madagascar, 1750–1895*, Cambridge 2005.

⁴³ Der Sklavenhandel in Madagaskar blieb allerdings bis weit in das 19. Jahrhundert hinein sehr rege. Vgl. *Gwyn Campbell*, *Madagascar and Mozambique in the Slave Trade of the Western Indian Ocean 1800–1861*, in: *The Economics of the Indian Ocean Slave Trade in the Nineteenth Century*, hg. v. William-Gervase Clarence-Smith, London 1989, 166–193.

gesellschaften eine Bedeutung zu, die weit über die Vermittlung religiöser Inhalte hinausging.⁴⁴ Ansprechpartner der Briten waren die Repräsentanten des Merina-Reiches, das sich auf der Insel zum militärisch und wirtschaftlich stärksten, politisch geschlossensten Reich entwickelt hatte. Das Merina-Oberhaupt Radama I hoffte seinerseits, durch eine enge Allianz mit den Briten seine Machtposition zu behaupten und darüber hinaus durch den Import von westlichem Know how und Technologien im Indischen Ozean eine Vorreiterstellung einzunehmen. Ein zwischen dem britischen Gesandten auf Madagaskar und Radama I. 1820 abgeschlossener Vertrag sah u. a. die Ausbildung madagassischer Jugendlicher in England vor. Und ein Jahr darauf erreichten neun Heranwachsende, ausgestattet mit einem Schreiben ihres Königs an König George IV., London, um in unterschiedlichen Feldern – darunter die Fabrikation von Waffen, Weberei und Silberschmiedehandwerk – ausgebildet zu werden. Zwei besuchten eine höhere Schule und nahmen nach ihrer Rückkehr zentrale Positionen in der Hierarchie des Medinareiches an. Weitere Jugendliche verbrachten einige Jahre zur Ausbildung nach Mauritius. Dort erlernten die beispielsweise das Schreiner- und Schumacherhandwerk. Die LMS trug einen beträchtlichen Teil der Kosten.

Das im Ausland erworbene technische Fachwissen konnte hingegen in Madagaskar nur selten adäquat eingesetzt werden. So musste ein an der königlichen Pulverfabrik von Waltham Abbey in der Pulverherstellung ausgebildeter junger Madagasse feststellen, dass er in seiner Heimat gar kein Pulver produzieren konnte. Er hatte zwar Pläne für eine mit Wasserenergie zu betreibende Maschine aus England mitgebracht, fand aber vor Ort niemanden, der ein solches Gerät hätte bauen können.⁴⁵ Auch die Hoffnungen der LMS, die Jugendlichen würden durch ihre Erziehung und intensive religiöse Unterweisung in England zu überzeugten Christen werden, erfüllten sich nicht. Zurück auf Madagaskar, fühlte sich offenbar keiner von ihnen der christlichen Religion intensiv verbunden. Selbst in Zeiten massiver Christenverfolgungen auf der Insel Mitte des 19. Jahrhunderts behielten sie ihre Posten und gerieten zu keinem Zeitpunkt in das Visier der Regierung. Allein gewisse Affinitäten zur englischen Mode und englischen Sprache blieben sichtbare Signets ihrer Ausbildungszeit in Europa.⁴⁶ Folgenreicher waren wahrscheinlich die Neuerungen, welche die LMS-Handwerkermisionare zwischen 1822 und 1835 einführten und die die Keimzelle einer nationalen Industrie bildeten. Die britischen Missionare bildeten in dieser Zeit systematisch mehrere hundert madagassische Lehrlinge in verschiedenen Handwerken wie der Eisen- und Metallverarbeitung nebst Maschinenkonstruktion, der Gerberei und Weberei aus. Der König wies ihnen die

⁴⁴ Vgl. D. Bechtloff, Madagaskar (wie Anm. 40), 145.

⁴⁵ Vgl. D. Bechtloff, Madagaskar (wie Anm. 40), 184 f.

⁴⁶ Vgl. D. Bechtloff, Madagaskar (wie Anm. 40), 205 f.

Lehrlinge zu und stellte Grundstücke für Wohn- und Werkstätten bereit. Allerdings musste die LMS die Kosten für den Aufbau der Häuser, die Ausbildung und das Material übernehmen. Das Projekt endete zunächst aufgrund politischer Spannungen.

Ein weiteres Betätigungsfeld der 1795 gegründeten LMS war das südliche Afrika. Im damals wahrlich peripheren südlichen Namibia errichteten einige finanziell äußerst schlecht ausgestattete deutsche Missionare dieser Gesellschaft 1806 zwei Stationen. Besonderen Wert legten sie auf praktische Ausbildung im Bereich der Landwirtschaft, wie sie etwa in einem Schreiben an die Missionsdirektion nachdrücklich unterstrichen. „Next perhaps in importance to the preaching of the Gospel is the cultivation of the soil. The introduction of agriculture is the most likely means of breaking the African tribes of their desultory habits so injurious to their spiritual welfare as well as their temporal interests.“⁴⁷ Der Glaube an die zivilisierenden Wirkung des Garten- und Ackerbaus war im übrigen ein verbreitetes Phänomen im kolonialistischen Denken der Europäer. Die Leidenschaft der Afrikaner für die Viehwirtschaft sah man dagegen als untrüglichen Beweis für ihre Primitivität an.⁴⁸ Der Unterricht im Lesen und Schreiben hingegen spielte zunächst kaum eine Rolle und wurde auch von der Kolonialregierung äußerst skeptisch beäugt. Diese glaubte, die mit der Alphabetisierung verbundene soziale Emanzipation könnte das Gleichgewicht zwischen Herr und Knecht stören.⁴⁹ Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts begannen Missionsgesellschaften, die ernsthafte schulische Ausbildung von Einheimischen in Angriff zu nehmen. Die 1841 gegründete Lovedale Institution verscrieb sich dem Ziel, „allowing and enabling the educated native to drink at the English fountains of literature, science and practical godliness.“ Das Curriculum umfasste die Fächer Mathematik, Griechisch, Latein, Englisch, Geographie sowie Religionsunterricht.⁵⁰ Insbesondere missionarische Bildungsbemühungen waren eng verknüpft mit Versuchen, den Einheimischen bestimmte Vorstellungen von Heim und Häuslichkeit beizubringen, etwa dem vermeintlich undifferenzierten Chaos der lokalen Behausungen das rechteckige Schema der Zivilisation aufzuzwängen.⁵¹

⁴⁷ Zit. n. *Tilman Dederling*, *Hate the Old and Follow the New. Khoekhoe and Missionaries in Early Colonial Namibia*, Stuttgart 1997, 83.

⁴⁸ Vgl. *Jean u. John Comaroff*, *Hausgemachte Hegemonie*, in: *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, hrsg. v. Sebastian Conrad / Shalini Randeria, Frankfurt / M. 2002, 247–282, hier 259.

⁴⁹ Vgl. *T. Dederling*, *Hate the Old* (wie Anm. 35), 90.

⁵⁰ Vgl. *Janet Hodgson*, *A Battle for Sacred Power: Christian Beginnings among the Xhosa*, in: *Christianity in South Africa. A Political, Social and Cultural History*, hrsg. v. Richard Elphick / Rodney Davenport, Oxford 1997, 68–88, hier 80.

⁵¹ Vgl. dazu ausführlich *Jean u. John Comaroff*, *Of Revelation and Revolution*. Bd. 1: *Christianism, Colonialism and Consciousness in South Africa*; Bd. 2: *The Dialectics of Modernity on a South African Frontier*, Chicago / London 1991, 1997.

Fallstudie II: Bildungsbemühungen der Dänisch-Halleschen Mission in Tranquebar / Indien

Die bereits erwähnte Dänisch-Hallesche Mission arbeitete als erste protestantische Mission von 1706 bis 1837 in Südindien, im Einzugsgebiet der dänischen Kolonie Tranquebar. Die Missionare errichteten bereits ein Jahr nach Aufnahme ihrer Tätigkeit eine Schule für indische Kinder. Knapp zwanzig Jahre später zählte man bereits 21 Schulen mit 575 Kindern, über deren religiöse Zusammensetzung es in einem Bericht der Mission heißt: „Vier von diesen Schulen enthalten nur christliche Kinder, die übrigen 17 bestehen aus heydnischen und Muhammedanischen Kindern; und wiederum vier von diesen 17 haben iegliche so wohl einen christlichen, als einen heydnischen Schulmeister, die beyde ihre Besoldung von den Missionarien empfangen. Die in diesen acht Schulen befindlichen Kinder werden, ausser dem, dass sie lesen, schreiben und rechnen lernen, von den christlichen Schulmeistern in ihrem Catechismo und der Erkäntniß der heiligen Schrift unterwiesen, und von den Missionarien, beydes mit Büchern und anderen Nothwendigkeiten versehen.“⁵² Der erste Missionar in Tranquebar, Bartholomäus Ziegenbalg (1682–1719), maß der einheimischen Jugend und der Schulbildung eine zentrale Rolle für die Verbreitung des Christentums zu: „Will man unter solchen Heiden etwas dauerhaftes ausrichten, so muß man seine meiste Absicht auf die Jugend gerichtet haben. Denn was die Alten anlanget, so sieht man zwar, dass sie die fundamenta unsers Glaubens lernen auch selbige glauben, und sich nach den Regeln unserer Christlichen Kirche richten: aber gleichwohl hält es sehr schwer, dass sie ihre Hertzen dermassen des heiligen Geistes Wirkung übergeben, als wie man wohl wünschte und verlangte. Und unerachtet, dass mannige unter ihnen in einem grossen Eyfer stehen, andere gleichfalls mit herzu zu ziehen, so findet man doch noch hier und da in ihrem Leben und Wandel einige Fehler, die ihres Alters wegen nicht so leicht können abgelegt werden. Was aber die Jugend anlanget, so hat man bey ihr hierinnen eine weit grössern Vorthail, und kan dieselbe weit eher und besser zu Christo geführt werden, als die Alten.“⁵³

⁵² Zit. n. *Heike Liebau / Margret Liepach*, Christliche Hindus – Indische Christen? Die „Nationalarbeiter“ der Dänisch-Halleschen Mission in Südindien im 18. Jahrhundert, in: *Changing Identities. The transformation of Asian and African societies under colonialism*, hrsg. v. Joachim Heidrich, Berlin 1994, 307–321, hier 311. Grundlegend zum Thema auch *Heike Liebau*, Über die Erziehung „tüchtiger Subjekte“ zur Verbreitung des Evangeliums. Das Schulwesen der Dänisch-Halleschen Mission als Säule der Missionsorganisation, in: *Bogner, Weltmission* (Anm. 16), 427–458.

⁵³ Zit. n. Kurt Liebau, Die ersten Tamilen aus der Dänisch-Halleschen Mission in Europa. Vom Objekt zum Subjekt kultureller Interaktion?, in: *Fremde Erfahrungen* (wie Anm. 20), 9–27, hier 10.

Das Programm der Missionsschule war eindeutig geregelt: Der Unterricht erfolgte getrennt nach Geschlechtern, nicht aber nach Kastenzugehörigkeit. Zum Lehrplan gehörten neben den Grundlagen der christlichen Lehre etwa das Lesen und Schreiben in der lokalen tamilischen Sprache, Rechnen, Medizin, Botanik, die deutsche und gegebenenfalls die dänische Sprache und nicht zuletzt die Vermittlung von handwerklichen Fähigkeiten. Die Absolventen der Schule erhielten eine berufliche Ausbildung bei christlichen indischen Handwerkern oder in der Mission. Die Missionare vermittelten die von ihnen ausgebildeten Inder häufig an andere europäische Behörden und Institutionen als Rechnungsführer, Dolmetscher, Soldaten, Lehrer, Hausangestellte oder auch Handwerker weiter.⁵⁴ Alle Schüler wurden monatlich examiniert. Jeden Montag führten die Missionare ihre Schüler in die umliegenden Dörfer und katechisierten sie vor den „Heiden“. Die Attraktivität der Missionsschule lag auch in der freien Unterkunft, Kost und Kleidung für die Schüler begründet, zumal die Region regelmäßig von Nahrungsmittelknappheit und Hunger heimgesucht wurde.⁵⁵ Missionar Ziegenbalg fand 1711 in einem Brief an August Hermann Francke, seinen ehemaligen Lehrer, nur lobende Worte für seine tamilischen Schüler: „Die Jugend in diesem Land ist weit geschickter, etwas zu lernen, als wohl die Jugend in Europa, welches teils aus dem hitzigen Klima herkommen mag, teils auch von den einfachen Speisen und Trank, die sie allhier gebrauchen; dahingegen die europäischen Kinder wegen des kalten Klimas mit dicker Feuchtigkeit angefüllt sind und die vielerlei Speise und Trank genießen. Die Freude, die wir an unsern Schulkindern haben, und die Hoffnung, die sie uns machen, ist sehr groß.“⁵⁶

In den Diensten der Mission standen – in unterschiedlichen Funktionen – zudem zahlreiche Inder, die von den Missionaren als „Nationalarbeiter“ bezeichnet wurden. Diese Gruppe umfasste sowohl technisches Personal wie Köche, Wäscher und Totengräber als auch Personen, die direkt an der Missionstätigkeit beteiligt waren. Dazu zählten Gehilfen, Lehrer, Katecheten und Priester. In der Regel durchlief ein Katechet das 1715 von der Mission gegründete Seminar zur Ausbildung einheimischer Gehilfen, war dann zumeist für eine Weile als Schulmeister und als Gehilfe tätig, bevor er schließlich in das Katechetenamt berufen wurde.⁵⁷ Neben der schulischen Ausbildung stand die Einbeziehung der angehenden Katecheten in die alltägliche Missionspraxis hoch auf der Agenda. So durften ausgewählte Schüler be-

⁵⁴ Vgl. A. Nørgaard, *Mission* (wie Anm. 35), 200.

⁵⁵ K. Liebau, *Tamilen* (wie Anm. 53), 11 f.

⁵⁶ Zit. n. K. Liebau, *Tamilen* (wie Anm. 53), 12.

⁵⁷ Vgl. Heike Liebau, *Tamilische Christen im 18. Jahrhundert als Mitgestalter sozialer Veränderungen. Motivationen, Möglichkeiten und Resultate ihres Wirkens, in: Akteure des Wandels. Lebensläufe und Gruppenbilder an Schnittstellen von Kulturen*, hrsg. v. Petra Heidrich / Heike Liebau, Berlin 2001, 19–44, hier 21, 25.

reits amtierende Katecheten auf deren Wanderungen begleiten. Die Missionare der Dänisch-Halleschen Mission begründeten die Einbeziehung von Einheimischen in ihre Arbeit zuvorderst mit deren Sprach- und Ortskenntnissen sowie der besseren Klimatauglichkeit. Doch erst nach über 20 Jahren Missionsarbeit erteilte das Missionskollegium in Dänemark 1729 die Erlaubnis, Einheimische zu ordinieren. Und erst weitere vier Jahre später wurde der erste tamilische „Nationalprediger“ ordiniert und damit formal den europäischen Missionaren gleichgestellt. Trotzdem konnte man nicht von einer eigenverantwortlichen, selbständigen Tätigkeit der einheimischen christlichen Missionsangestellten sprechen. Die Missionare betrachteten sich in der Regel als Vorgesetzte und mochten auf Belehrung und Kontrolle nicht verzichten, „... denn bei den Tamulen ruht vorderhand doch alles auf den Missionaren, und selbst den treuesten eingebornen Gehilfen... kann nichts selbständig überlassen werden.“⁵⁸

Ausblick

Im Abschlusskapitel des vierten und letzten Bandes seiner Geschichte der europäischen Expansion hat Wolfgang Reinhard noch einmal auf die „Dialektik des Kolonialismus“ verwiesen, welche darin bestand, dass die koloniale Expansion und Herrschaft die Voraussetzung für ihre eigene Überwindung geschaffen haben. Bildungseinrichtungen spielten in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, denn zum Funktionieren ihrer kolonialen Besitzungen waren die Europäer angesichts der aus Kostengründen geringen Präsenz von europäischen Verwaltern auf eine bestimmte Anzahl gut ausgebildeter Einheimischer angewiesen.⁵⁹ Diese für das 20. Jahrhundert so zentrale Dialektik spielte für die frühneuzeitliche europäische Expansion in Afrika und Asien jedoch noch kaum eine Rolle. Bildungsbemühungen der Europäer gingen, wenn überhaupt, primär von den Missionsgesellschaften aus, denen allerdings nur begrenzte Mittel zur Verfügung standen und deren Einfluss recht eigentlich gering blieb. Immerhin lassen sich im frühneuzeitlichen Kontext bereits einige Entwicklungen erkennen, die dann für den Bildungsbereich im formellen Kolonialismus seit dem 19. Jahrhundert charakteristisch wurden. Dazu gehört etwa der Fokus auf eine „industrial education“, in welcher die Vermittlung praktischer, handwerklicher Fähigkeiten im Zentrum stand. Dieser Fokus war ebenso einer „protestantischen Ethik“ geschuldet wie dem Vorurteil, dass Afrikaner und Asiaten zu höheren intellektuellen Leistungen ohnehin nicht in der Lage seien. Ebenso deutlich manifestierten sich bereits der Paternalismus der Europäer und die

⁵⁸ Vgl. *H. Liebau / M. Liepach*, Christliche Hindus (wie Anm. 52), 312 f.; Zitat: 313.

⁵⁹ *W. Reinhard*, Europäische Expansion (wie Anm. 2), Bd. 4: Dritte Welt Afrika, 203–213.

enge Verknüpfung von Bildung und Kontrolle. Dazu gehören aber auch die Möglichkeiten, die europäische Bildungsinstitutionen und -angebote für Afrikaner und Asiaten boten, Kontakte zu knüpfen, sich zu vernetzen und ihren Platz in der gesellschaftlichen Ordnung neu zu bestimmen.

Koloniale Bildungspolitik und indigene Eliten in Peru, 16. – 18. Jahrhundert: Das Kazikenkolleg in Lima

Von *Iris Gareis*, Frankfurt / M.

I. Ziele der kolonialen Bildungspolitik

Die Conquista und koloniale Erschließung des amerikanischen Festlandes durch spanische Eroberer erfolgte zu einer Zeit, in der sich in Spanien ein moderner Staat herausbildete. Im Zuge dieses Umbruchs fand auch im Erziehungswesen eine „Revolution“ statt, die um 1500 in der Gründung neuer Schulen, Kollegien und Universitäten ihren Ausgang nahm. Als Ergebnis kam es schnell zu einem enormen Anstieg der Zahl universitär Gebildeter im Königreich Kastilien; eine Tendenz, die sich im Verlauf des 16. Jahrhunderts weiter konsolidierte. Somit antizipierte die kastilische Bildungsrevolution ähnliche Entwicklungen in anderen europäischen Staaten.¹ Mit der Unterwerfung der beiden großen präkolumbischen Reiche der Azteken in Mexiko (ab 1519) und der Inka in Peru (ab 1532) trat die spanische Expansion in eine neue Phase. Spanien wurde zum Mutterland eines Weltreichs, das für die weitere Kolonialisierung einen umfangreichen Verwaltungsapparat erforderlich werden ließ.² Hierbei kam der kastilischen Krone als Besitzerin der neuerobernten Gebiete die wachsende Zahl von Absolventen der Kollegien und Universitäten zustatten, die bereits zu Beginn des 16. Jahrhunderts zur Verfügung stand.³ Zur Durchführung des kolonialen Projektes war es zudem nötig, die sozio-politischen Strukturen der unterworfenen Völker zu verstehen und einzubeziehen. Die spanischen Kolonialherren verstanden es ausgezeichnet, die Institutionen der vorkolumbischen Staaten zu nutzen, indem sie die einheimischen Herrschaftsstrukturen bestehen ließen und sich an deren Spitze stellten. Um die neuerobernten Gebiete regieren zu können, bedienten sie sich der autochthonen politischen Autoritäten, der sogenannten Kaziken, die bereits in vorkolonialer Zeit als Mittler zwischen

¹ *Richard Kagan*, *Students and Society in Early Modern Spain*, Baltimore / London 1974, xvii.

² Zum Übergang von der Entdeckung zur Eroberung und territorialen Expansion an der Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert vgl.: *Bartolomé Bennassar*, *La América española y la América portuguesa* (Siglos XVI-XVIII), Madrid 1986, 45 – 57.

³ *Kagan*, *Students* (Anm. 1), xviii.

Staat und tributleistender Bevölkerung fungierten.⁴ Der Begriff „Kazike“ (span. *cacique*) stammt ursprünglich aus den karibischen Sprachen, steht für lokale Herrscher und wurde von den Spaniern dann auf die indigenen Autoritäten aller amerikanischen Gesellschaften übertragen.⁵

Die spanische Kolonialisierung Amerikas wurde mit dem päpstlichen Missionsauftrag legitimiert, weshalb die Krone bereits sehr früh darauf drang, daß Missionare die Conquistadoren begleiteten.⁶ Auf längere Sicht hin, beinhaltete dieser Rechtstitel der Conquista eine Verknüpfung der kolonialen Bestrebungen mit der Christianisierung der Indianer. Zur Erfüllung des päpstlichen Missionsauftrages erachteten die königlichen Ratgeber es als nötig, die autochthonen Amerikaner zu hispanisieren. Zumindest sollten sie soweit in der spanischen Sprache unterrichtet werden, daß sie über die für die christliche Unterweisung unerläßlichen Kenntnisse verfügten. Zugleich wies die Krone die Missionare an, die indigenen Sprachen zu erlernen, um so einen besseren Zugang zu den einheimischen Gesellschaften zu finden.⁷ Der Hispanisierungspolitik lag der Assimilationsgedanke zugrunde, da man sich offenbar vorstellte, die Indianer würden sich dem Druck mit der Zeit beugen und „gleichsam von selbst Sprache, Lebensweise und Religion der Spanier übernehmen“.⁸ Es war naheliegend, zunächst die Bemühungen zur Hispanisierung hauptsächlich auf die Abkömmlinge der indianischen Nobilität zu richten, die wie in vorkolumbischer Zeit auch im Kolonialsystem das Bindeglied zwischen Bevölkerung und Herrschern darstellten.

Erste Schulen für den indigenen Adel wurden in Mexiko gegründet, das ab 1519 von den Spaniern erobert wurde.⁹ Bereits 1524 unternahmen die

⁴ Für das Vorgehen der Spanier beim Aufbau des Kolonialsystems in den Territorien der präkolumbischen Staaten und die Rolle der indigenen Autoritäten vgl. exemplarisch die Maßnahmen, die in Peru ergriffen wurden: Iris Gareis, *Die Geschichte der Anderen. Zur Ethnohistorie am Beispiel Perus (1532–1700)*, Berlin 2003, 20, 143–144, 196 (Anm. 93), 238–242, 251 (Anm. 2). Zu den Institutionen des spanischen Kolonialreichs vgl. Bennassar, *América* (Anm. 2), 73–91.

⁵ Hanns J. Prem, *Die Azteken. Geschichte – Kultur – Religion*, München 1996, 107.

⁶ Richard Konezke, *Süd- und Mittelamerika I. Die Indianerkulturen Altamerikas und die spanisch-portugiesische Kolonialherrschaft* (Fischer Weltgeschichte, 22), Frankfurt a.M. 1974 (1. Aufl. 1965), 27 ff., 165 ff., 220; Horst Pietschmann, *Die staatliche Organisation des kolonialen Iberoamerika* (Handbuch der Lateinamerikanischen Geschichte, Teilveröffentlichung), Stuttgart 1980, 30–31.

⁷ Wolfgang Reinhard, *Sprachbeherrschung und Weltherrschaft. Sprache und Sprachwissenschaft in der europäischen Expansion*, in: Humanismus und Neue Welt, hrsg. von Wolfgang Reinhard (Deutsche Forschungsgemeinschaft, Mitteilung XV der Kommission für Humanismusforschung), Weinheim 1987, 1–36, hier 13–14.

⁸ Ebd., 13.

⁹ Zur Eroberung des Aztekenreiches in Mexiko vgl. Hanns J. Prem, *Geschichte Altamerikas* (Oldenbourg Grundriss der Geschichte 23), München 1989, 45–47, 51, 175–176; ders., *Azteken* (Anm. 5), 109–115.

ersten Franziskaner in Mexiko den Versuch, vor allem die Kinder der indianischen Nobilität in der christlichen Lehre zu unterweisen. Unterrichtssprache war zunächst das Lateinische.¹⁰ Schon 1525 forderte ein königlicher Beamter, es solle ein eigenes Kolleg für die Söhne der mexikanischen Kaziken gegründet werden, um sie unter anderem die lateinische Sprache zu lehren und so eine Grundlage für eine indianische katholische Priesterschaft zu schaffen, die aus der Adelsschicht rekrutiert werden sollte.¹¹ In den folgenden Jahren riefen die Franziskaner weitere Schulprojekte für die indigene Bevölkerung ins Leben. Herausragend war die von Fray Martín de Valencia 1531 in Tlaxcala eröffnete Schule, in der er 600 indianische Kinder in Spanisch, Schreiben, Lesen und den Anfangsgründen der lateinischen Grammatik unterrichten ließ. 1536 schließlich erfolgte die Gründung des berühmten Kollegs von Santiago Tlatelolco, die vom König ausdrücklich gut geheißen und autorisiert wurde.¹² In allen diesen Schulen erhielten die indianischen Kinder neben anderen Fächern auch Latein-Unterricht. Während bei der Nachkommenschaft einfacher Indianer das Hauptgewicht auf die Unterweisung im Lesen, Schreiben und in der christlichen Lehre gelegt wurde, sollten die Adelssprößlinge später einmal die katholischen Geistlichen bei der Ausübung der religiösen Pflichten unterstützen, weshalb besonderer Wert auf die Vermittlung von Latein-Kenntnissen für den liturgischen Gebrauch gelegt wurde.¹³

Was die Ziele der kolonialen Bildungspolitik angeht, stimmten Krone und Gründer der Kollegien nicht immer überein. Beispielsweise sollten die Schüler des Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, nach dem Willen seiner Gründer, des Vizekönigs Antonio de Mendoza, des Bischofs Zumárraga und des hohen Kolonialbeamten Fuenleal, eine weiterführende Ausbildung unter anderem in Rhetorik, Philosophie, Musik und mexikanischer Medizin erhalten. Unterrichtssprachen waren Latein und das einheimische Nahuatl. Der spanischen Sprache maß man keine Bedeutung bei, da es für die Zielsetzungen der Gründer nicht von Belang war. Man wollte vor allem indigene Lehrer ausbilden, die ihre Landsleute in autochthoner Sprache unterrichteten, ihnen die christliche Lehre und Wissenschaft vermitteln konnten und sie auf diese Weise in die Lebensweise der Spanier einführten. Zudem beabsichtigten die Gründer einen indigenen Klerus heranzuziehen, der besser als die Europäer in der Lage wäre, die Evangelisierung der Indianer voranzutreiben.¹⁴ Speziell in diesem Punkt, der sich äußerlich in der Frage des Latein-Unterrichts für Indianer zeigte, gab es in dieser Phase keinen Kon-

¹⁰ Ignacio Osorio Romero, *La enseñanza del latín a los indios* (Biblioteca Hymnística Mexicana 4), México 1990, XI.

¹¹ Ebd., XVI.

¹² Ebd., XVIII.

¹³ Ebd., XVIII–XIX.

¹⁴ Ebd., XXII–XXIII.

sens zwischen Krone und kolonialen Autoritäten, vor allem der Geistlichkeit.¹⁵ Von Seiten der Krone wurde die Hispanisierung von Anfang an favorisiert, zumindest sollte Zweisprachigkeit angestrebt werden, wie sich deutlich in einem Erlaß aus dem Jahr 1550 zeigte, der die Missionsorden zur Erteilung regelmäßigen Sprachunterrichtes für die Indianer verpflichtete.¹⁶ Gegen Ende des 16. Jahrhunderts mehrten sich in den spanischen Kolonien die Anzeichen, daß die Missionierung der Indianer nicht die erwünschten Ergebnisse zeitigte, was den Indienrat 1596 zu einem erneuten Vorstoß beim König veranlaßte, die Hispanisierung stärker voranzutreiben und den Gebrauch der einheimischen Sprachen einzuschränken, da sie zum Fortbestand der heidnischen Kulte beitrugen. Philipp II. erteilte der Zwangshispanisierung jedoch eine Absage und ließ die Zweisprachigkeit weiter bestehen. Dies führte dazu, daß zwar die indianischen Adligen des Spanischen mächtig waren, das einfache Volk jedoch in der großen Mehrheit nur die jeweilige einheimische Sprache beherrschte. Noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurden Verordnungen erlassen, um die indianischen Sprachen zu unterdrücken.¹⁷

Beim Aufbau der Kolonialherrschaft in Peru konnten die Spanier bereits auf die in Mexiko gewonnenen Erfahrungen zurückgreifen. So gründete man auch in Peru – allerdings erst mit einiger Verzögerung – eine Schule für die Söhne des indianischen Adels. Im folgenden soll die koloniale Bildungspolitik anhand der Geschichte dieser Eliteschule in Lima untersucht werden. In der Quechua-Sprache heißen die indigenen politischen Autoritäten *curaca*, oder im kolonialen Vokabular Kaziken. Die Schule, um die es hier geht, wurde folglich „Colegio de Caciques“, also Kazikenkolleg genannt. Noch deutlicher als in Mexiko war die Ausbildung der indigenen politischen Autoritäten im Vizekönigreich Peru mit der Evangelisierung und der gleichzeitigen Bekämpfung der autochthonen Religionen verbunden. Anfang des 17. Jahrhunderts wurde die sogenannte Idolatriebekämpfung, also die Bekämpfung des Götzendienstes, als Institution in Peru eingeführt. Sie stellte eine Art Ersatz für die Inquisition dar, die keinen Zugriff auf die indigene Bevölkerung Perus hatte.¹⁸ Zielscheibe der neuen Institution waren

¹⁵ Ebd., XV.

¹⁶ Reinhard, Sprachbeherrschung (Anm. 7), 13.

¹⁷ Ebd., 14–15.

¹⁸ Für das Vizekönigreich Peru fand die offizielle Zeremonie zur Installation des Inquisitionstribunals 1570 in Lima statt. Im Unterschied zu Mexiko, wo die Indianer zunächst der episkopalen Inquisition unterstellt waren, durfte die indigene Bevölkerung in Peru von Anbeginn der spanischen Eroberung nicht von der Inquisition belangt werden. Siehe dazu: *Pierre Duviols*, *La lutte contre les religions autochtones dans le Pérou colonial. „L'extirpation de l'idolâtrie“ entre 1532 et 1660* (Travaux de l'Institut Français d'Etudes Andines XIII) Lima 1971, 217–218; *Iris Gareis*, *Extirpación de Idolatrías e Inquisición en el Virreinato del Perú*, in: *Boletín del Instituto Riva-Agüero* vol. 16 (1989), 55–74, hier 55–56, 68–69; *José Toribio Medina*, *Historia*

die autochthonen Religionen, die zu Beginn des 17. Jahrhunderts immer noch sehr lebendig waren. Wie die Inquisitionsbehörde, so war auch diese Institution dazu gedacht, die Einheit des Glaubens herzustellen und andere, vom Katholizismus abweichende Religionen zu bekämpfen. Mit der Einführung der organisierten Idolatriebekämpfung als einer Institution wurde auch ein zentrales Gefängnis für sogenannte *idólatras* (Götzendienen), meist Priester indigener Religionen geschaffen und im gleichen Gebäude das Kazikenkolleg eingerichtet. So kam eine Kombination einer Bildungsinstitution für die indianische Elite und einer Institution zur Disziplinierung indigener religiöser Amtsträger zustande. Denn auch die gefangenen religiösen Spezialisten stellten in gewisser Weise eine Elite dar, wenngleich hier einige Unterschiede bestehen konnten. Je nach ihrer sozialen Stellung, der Position der autochthonen Religion in der betreffenden Gemeinde usw., konnten die Priester größeren oder geringeren Einfluß auf die indigene Bevölkerung ausüben.¹⁹

Bemerkenswert ist die Tatsache, daß koloniale Bildungspolitik und die Repression eines wichtigen Bereichs indigener Kultur in Kazikenkolleg und Gefängnis gewissermaßen verschwistert waren. Bedenkt man außerdem die Intentionen, die mit der Einrichtung der Schule verknüpft wurden, stellt sich zunächst die Frage, inwieweit diese Institution die von ihren Gründern gesteckten Ziele tatsächlich erreichen konnte. Bei der Gründung des peruanischen Kazikenkollegs stand schließlich der Wunsch im Vordergrund, die indigenen Eliten stärker zu hispanisieren und sie somit in das koloniale Staatsgefüge zu integrieren. Damit wollte man erreichen, sie später besser zur Durchführung kolonialer Maßnahmen einsetzen zu können. Daraus ergeben sich als weitere Fragen, ob es eigentlich durch die Institution der Kazikenausbildung gelang, die intendierte Stabilisierung des Kolonialsystems auf längere Sicht zu gewährleisten und ob der lange Bestand des Kollegs als Ausdruck für den Erfolg der kolonialen Bildungspolitik zu werten ist. Weiterhin ist hiermit die Frage verbunden, inwiefern diese koloniale Bildungseinrichtung einen sozialen Wandel bei den indigenen Gesellschaften des Andengebietes hervorrief oder zumindest begünstigte und welche Zielrichtung diese Wandlungsprozesse einschlugen. Erfolgte der Wandel in der von den Herrschenden vorgesehenen Weise oder sind unkontrollierte beziehungsweise vollkommen andere Prozesse festzustellen, als der von der Kolonialmacht intendierte und erwünschte Wandel?

del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición de Lima 1569–1820, 2 Bde., vol. I, Santiago de Chile 1887, 17, Instrucción N° 36; *Juan de Solórzano Pereyra*, Política Indiana, Madrid 1930 [1648], lib. IV, cap. XXIV, 364, N° 18.

¹⁹ Zur Stellung der autochthonen religiösen Spezialisten in der Kolonialzeit vgl.: *Iris Gareis*, Religiöse Spezialisten des zentralen Andengebietes zur Zeit der Inka und während der spanischen Kolonialherrschaft (Münchner Beiträge zur Amerikanistik, 19), Hohenschäftlarn 1987, 118–137, 198–213, 371–416.

Was die letzte Frage angeht – ob nämlich die Prozesse kulturellen Wandels sich in der gewünschten Weise entwickelten – zeigten schon die Ergebnisse meines Forschungsprojektes zur Idolatriebekämpfung, daß die Maßnahmen der kolonialen Autoritäten zur Repression der indigenen Religionen im allgemeinen nicht die erhoffte Wirkung zeitigten. Insbesondere in ländlichen Gebieten, in denen funktionierende indigene Gemeinschaften existierten, entwickelten die Einwohner – meist unter Führung ihrer *curaca* oder Kaziken Strategien, um den Schaden durch die Idolatriebekämpfer möglichst gering zu halten. Das heißt, es gab zwar Wandlungsprozesse als Folge der Idolatriebekämpfung, jedoch verliefen diese in anderer Richtung als von den kolonialen Autoritäten intendiert war.²⁰

Der Gründung der peruanischen Kazikenkollegien, die erst zu Beginn des 17. Jahrhunderts erfolgte, gingen selbstverständlich schon andere Bemühungen voraus, besonders die indigenen Eliten durch Ausbildung zu hispanisieren und zu missionieren. Auch durchliefen die Kazikenschulen im Verlauf der Kolonialzeit eine Entwicklung, die in gewisser Weise die unterschiedlichen Phasen der kolonialen Bildungspolitik widerspiegelt. Bevor man sich der Entwicklung der Kazikenkollegien und den oben formulierten Problemstellungen zuwendet, sollte man zunächst einen Blick auf die vor-kolonialen Verhältnisse werfen.

II. Eliten und ihre Schulen im Alten Peru

Als die Spanier 1532 mit der Eroberung des Andengebietes begannen, fanden sie ein hierarchisch strukturiertes Staatswesen vor. Bekanntlich gelang es den Conquistadoren in einem Handstreich den Herrscher über das riesige Inkareich in ihre Gewalt zu bringen und auf diese Weise die Macht an sich zu reißen. Jedoch gewannen die neuen Herren nur allmählich Einblick in die von ihnen unterworfenen Gesellschaften. Immerhin erfaßten die Europäer aber schon bald die große Bedeutung der indigenen Eliten, auch der nicht-inkaischen Führungsschicht für die Organisation von Herrschaft über das Andengebiet.²¹ Das bereits bei früheren Eroberungen in Mexiko und Mittelamerika erprobte Prinzip des „divide and rule“, erwies sich auch im Andengebiet wiederum als erfolgreiche Strategie, um unzufriedene loka-

²⁰ Vgl. hierzu *Iris Gareis*, Repression and cultural change: the „Extirpation of Idolatry“ in colonial Peru, in: *Spiritual Encounters. Interactions between Christianity and native religions in colonial America*, hrsg. von Nicholas Griffiths/ Fernando Cervantes, Birmingham 1999, 230–254, hier 243–245.

²¹ Bereits bei der Eroberung des Aztekenreiches in Mexiko (ab 1519) kam den Spaniern die militärische Unterstützung sehr zustatten, die sie von mit den Azteken verfeindeten oder erst kurz zuvor von diesen unterworfenen indigenen Gruppen erhielten. Vgl. *Prem*, Geschichte (Anm. 9), 45–47, 51, 175–176; *ders.*, Azteken (Anm. 5), 109–115).

le Herrscher gegen die inkaische Zentralmacht aufzubringen. Kurz nach der Gefangennahme des Inka-Herrschers (Atahualpa) gewannen die Spanier die Unterstützung mehrerer zentralandiner ethnischer Führer. Diese verstärkten die militärischen Kräfte der Eroberer mit großen Truppenkontingenten und logistischen Hilfsleistungen. So trugen die lokalen andinen Eliten wesentlich zur Vernichtung der Inka-Heere und damit zum Untergang des inkaischen Staatswesens bei.²²

Zu diesem Zeitpunkt hatten die europäischen Eroberer, mit hierarchischen Strukturen aus ihrer eigenen frühneuzeitlichen Ständegesellschaft bestens vertraut, zwar die wichtige Rolle einheimischer Eliten in der Vermittlung von Herrschaft erkannt, ohne jedoch die sozio-politische Organisation des Inkareiches sogleich in vollem Umfang zu begreifen. Im Inkareich wurde zwischen den sozialen Schichten streng geschieden. Die Söhne der Kaziken aus den Provinzen des Inkareiches besuchten alle eine spezielle Schule in der Hauptstadt Cuzco.²³ Zusammen mit den Abkömmlingen der Inka-Dynastien wurden sie von Spezialisten, den gelehrten *amauta* in verschiedenen Wissensgebieten unterwiesen. Der Darstellung des Inca Garcilaso de la Vega [1609] zufolge, soll der Unterricht Kenntnisse in der Geschichte des Inkareiches, Religion, Gesetzgebung, Gesetzesinterpretation, Kriegswesen, Rhetorik, Zeitrechnung, Musik und anderen Gebieten vermittelt haben.²⁴ Was diese vorkoloniale Schule anbelangt, ist die Quellenlage ins-

²² Die Rolle nicht-inkaischer Eliten beim Fall der Inkaherrschaft wurde in den zeitgenössischen spanischen Berichten heruntergespielt. Erst der peruanische Ethnologe *Waldemar Espinoza Soriano* (Los señores étnicos de Chachapoya y la alianza hispano-chacha: Visitas, informaciones y memoriales inéditos de 1572 a 1574, in: *Revista Histórica* 30 (1967), 224–332; *ders.*, Los huancas, aliados de la conquista. Tres informaciones inéditas sobre la participación indígena en la conquista del Perú. 1558, 1560, 1561, in: *Anales Científicos de la Universidad del Centro del Perú* 1 (1971/72), 9–407) lenkte die Aufmerksamkeit auf Dokumente aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, die die Bedeutung der indigenen Alliierten für den Erfolg der spanischen Unternehmung im Andenhochland belegen. Eine Würdigung dieser Dokumentation nahmen *Lieselotte* und *Theo Engl* (Die Rolle der Andenvölker beim Untergang des Inkareiches: Zeugnisse aus den Jahren 1560/61, in: *Dokumente zur Geschichte der europäischen Expansion*, hrsg. von Eberhard Schmitt, München, 1984, Bd. 2, 453–463) vor.

²³ Zur Position der lokalen Eliten im Inkastaat und zu den integrativen Maßnahmen der Inka nach der Eroberung eines neuen Territoriums vgl.: *Gareis*, Religiöse Spezialisten (Anm. 19), 149 f., besonders 159–162, 185–198; *dies.*, Geschichte der Anderen (Anm. 4), 67–69, 125–126.

²⁴ *Inca Garcilaso de la Vega*, *Comentarios reales de los incas* [1609], hrsg. von Carlos Aranibar, 2 Bde., Lima et al. 1991, lib. IV cap. XIX, 238–239, lib. VII cap. X, 441. Der *Inca Garcilaso* (lib. IV, cap. XIX, 238–239) berief sich auf den Jesuiten Blas Valera, dessen Manuskript ihm bei der Abfassung seiner „Wahrhaften Kommentare zum Inkareich“ zur Verfügung stand. Sowohl Blas Valera, als auch der Inca Garcilaso – selbst Abkömmling eines spanischen Conquistadors und einer Inka-Prinzessin – idealisierten den Inkastaat in ihren Texten, weshalb Garcilasos Darstellung mit Vorsicht zu betrachten ist. Zur Quellenkritik vgl. *David Brading*, *Orbe Indiano*. De la

gesamt recht dürftig.²⁵ Entscheidend für die kolonialen Bildungsinstitutionen ist jedenfalls die Tatsache, daß eine Schule für Eliten bestand, in der die künftige Führungsschicht auf ihre Rolle vorbereitet wurde. Interessant ist auch, daß die Funktion der Kaziken im Inkareich genau derjenigen entsprach, die sie später im Kolonialreich erfüllten. Sie fungierten in beiden Fällen gewissermaßen als Schaltstelle zwischen Herrscher und Bevölkerung. Einige koloniale Autoren verwiesen auf den Umstand, daß nach der Eroberung eines neuen Gebietes die Nachfolger der lokalen Führungsschicht nach Cuzco gebracht wurden, um inkaisiert zu werden. Zugleich dienten die Söhne der *curaca* aber auch als Geiseln, um Unbotmäßigkeiten der Provinzeliten vorzubeugen.²⁶ Es zeigen sich hier schon einige Parallelen zwischen der Position der Kaziken in beiden Herrschaftstypen und vor allem auch zwischen den beiden Elite-Schulen und ihren Funktionen.²⁷

III. Vorgeschichte des Kazikenkollegs im 16. Jahrhundert

Die Missionierung nahm in der gesamten spanischen Kolonialpolitik einen wichtigen Platz ein, da die Spanier die Christianisierung der indigenen Bevölkerung als ein vordringliches Ziel ihrer Eroberung anführten. Der päpstliche Missionsauftrag gehörte zu den wichtigsten Rechtstiteln der Conquista, als im Jahr 1532 spanische Conquistadoren mit der Eroberung Perus begannen. Zu Beginn der Kolonialzeit versuchte man daher die Missionierung der Andenbewohner auf verschiedene Weise voranzutreiben. Erste Missionsschulen wurden von den verschiedenen Orden in den kleineren urbanen Zentren gegründet, und in ländlichen Gebieten sollte die Unterwei-

monarquía católica a la República criolla 1492–1867, übersetzt von Juan José Utrilla, México 1991 (engl. Original 1991), 283–301; *Pierre Duviols*, The Inca Garcilaso de la Vega Humanist Interpreter of the Inca Religion, in: *Diogenes* 47 (1964), 36–52; *Gareis*, Geschichte der Anderen (Anm. 4), 70–71, 175–176, 184.

²⁵ Auch *Martín de Murúa* (Historia general del Perú [ca. 1611], hrsg. von Manuel Ballesteros Gaibrois (Colección Joyas bibliográficas. Bibliotheca Americana Vetus, 1–2), 2 Bde., Madrid 1962, 1964, Bd. 2, 1964, lib. II, cap. 12, 60–62 fs. 224v–225), ein spanischer Chronist des frühen 17. Jahrhunderts, widmete ein Kapitel seines umfangreichen Werkes der Schule für die jungen Adligen des Inkareiches. Für seine Chronik gilt wie für diejenige des Inka Garcilaso, daß viele der historischen Informationen nur unter Vorbehalt zu verwenden sind. Zur Quellenkritik vgl. *Pierre Duviols*, Les sources religieuses du chroniqueur péruvien Fray Martín de Morúa, in: *Études Latino-Américaines* 1 (1962), 33–43.

²⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen von *Virgilio Galdo Gutiérrez*, Educación de los curacas. Una forma de dominación colonial, Ayacucho 1982, 16–18.

²⁷ *Robert D. Wood*, „Teach Them Good Customs.“ Colonial Indian Education and Acculturation in the Andes, Culver City / CA 1986, 8–9, verweist bei der Behandlung der vorkolonialen Elite-Schule in Cuzco auch auf die Tatsache, daß die Unterweisung im Quechua, der Staatssprache des Inkareiches, ebenfalls wesentlich zur Konsolidierung des Staatswesens beitrug.

sung der Indianer in der christlichen Lehre von katholischen Geistlichen übernommen werden. Bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts stießen die Missionare im Zuge der fortschreitenden kolonialen Durchdringung des Andengebietes auch weiter in das Indianerland vor, das abseits der kolonialen Stadtgründungen lag. Allerdings dominierten in dieser ersten Phase der Kolonialisierung lediglich sporadische Kontakte durchziehender Missionare mit der indianischen Bevölkerung, wobei es kaum zu dauerhaften Erfolgen in der christlichen Unterweisung kommen konnte.²⁸

Für die männliche Nachkommenschaft der spanischen Oberschicht hatte man in den Städten schon früh Schulen eingerichtet, die auch von Mestizen höherer Stände besucht wurden.²⁹ Hingegen war der gemeinsame Unterricht von Indianern und Spaniern im allgemeinen nicht vorgesehen. Gemäß der kolonialen Doktrin von der Trennung der beiden „Republiken“, der „República de indios“ und der „República de españoles“, also der Gesellschaft der Indianer und der Gesellschaft der Spanier, sollte die Erziehung europäischer und indigener Eliten getrennt erfolgen.³⁰ Es gab daher keine gemeinsame Bildungsinstitution für Angehörige beider Gruppen, was letztlich darauf hinauslief, daß die für die indigenen Eliten erlassenen Verordnungen, die Schulgründungen zur Unterweisung der adligen Indianer vorschrieben, bald uminterpretiert wurden, und vor allem von der Geistlichkeit eine Öffnung der Schulen auch für einfache Indianer betrieben wurde, zumal die Zahl der adligen Schüler nur gering war. So wurden die Söhne der indianischen Nobilität häufig von am Ort tätigen Missionsgeistlichen zusammen mit einfachen Indianern unterrichtet. Dies führte innerhalb der indigenen Elite zur Unzufriedenheit mit den kolonialen Institutionen. Indianische Führungsspitzen empfanden es als herabwürdigend, daß ihre Söhne

²⁸ Zu den Methoden der Christianisierung Perus und den damit verbundenen Schwierigkeiten vgl.: *Gareis*, Religiöse Spezialisten (Anm. 19), 371–376, mit weiterführender Literatur; *dies*, Religione e Identità tra gli Indiani del Perù coloniale, in: *Identità collettive tra Medioevo ed Età Moderna. Convegno internazionale di studio*, hrsg. von Paolo Prodi / Wolfgang Reinhard (Quaderni di discipline storiche 17), Bologna 2002, 125–146, hier 128–131.

²⁹ Der Inca Garcilaso (1539–1616) wurde als Sohn eines Conquistadors edler Abkunft und einer Inka-Prinzessin zusammen mit den Söhnen anderer Spanier in seiner Heimatstadt Cuzco unterrichtet (vgl. *Inca Garcilaso de la Vega*, *Comentarios* (Anm. 24), lib. I, cap. XIX, 48–51; *Manuel M. Marzal*, *Historia de la antropología indigenista: México y Perú* (Autores, textos y temas. Antropología 29), Barcelona y México 1993 (1. Ausg. 1981), 223–229) und erhielt sogar vom Kanonikus der Kathedrale von Cuzco Unterricht in der lateinischen Sprache. Vgl. *Philip Ainsworth Means*, *Biblioteca Andina, Part One, the Chroniclers, or, the writers of the sixteenth and seventeenth centuries who treated of the pre-Hispanic history and culture of the Andean countries*, in: *Transactions of the Connecticut Academy of Arts and Sciences* (New Haven) 29 (1928), 271–525, hier 369.

³⁰ Vgl. dazu auch *Iris Gareis*, ‚República de indios‘ – ‚República de españoles‘. Zur Relevanz kolonialzeitlicher Begriffe im heutigen Peru, in: *Münchener Beiträge zur Völkerkunde* 3 (1990), 203–218.

mit denjenigen einfacher Leute gemeinsam ausgebildet werden sollten.³¹ Auch konnte unter diesen Vorraussetzungen von kolonialstaatlicher Seite nicht unmittelbar Einfluß auf die Erziehung der künftigen indianischen Führungsschicht genommen werden. Dabei ergingen schon sehr früh, bereits 1535, an den Gouverneur Pizarro Aufforderungen des spanischen Königs Karl V., daß spezielle Bildungseinrichtungen für die indigenen Eliten geschaffen werden sollten.³² Schon bei diesen frühen Anordnungen von Seiten der Krone wurde deutlich der Wunsch formuliert, die Bildungsinstitutionen für den indigenen Adel sollten die indianische Führungsschicht hispanisieren und auf diese Weise in das spanische Kolonialsystem integrieren.³³ Aber die wiederholten Anordnungen der Zentralregierung in Spanien, die Ausbildung der Eliten zu verbessern, scheinen nur sporadisch umgesetzt worden zu sein, jedenfalls nicht in einer oder mehreren zentralen Institutionen. Es gab also bis in die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts keine von der Kolonialregierung zentral gelenkte Bildungseinrichtung für die Söhne der Kaziken.

In der Regierungszeit des Vizekönigs Francisco de Toledo, von 1568 bis 1580, stellten die kolonialen Autoritäten – offenbar wiederholten Aufforderungen des Königs folgend – erneut Überlegungen an, wie Abhilfe zu schaffen sei und erwogen die Möglichkeiten, endlich ein eigenes Kolleg für die Söhne indianischer Adliger einzurichten.³⁴ An den Bemühungen des Vizekönigs wurde die Verknüpfung von Erziehungsmaßnahme und Disziplinierungsversuch im kolonialen Schulprojekt besonders deutlich.³⁵ Er beab-

³¹ Wood, Teach Them (Anm. 27), 79.

³² Ebd., 18, 79.

³³ Ebd., 12–15, 18.

³⁴ In einem nicht datierten Brief des Vizekönigs, der um 1572 entstanden sein dürfte, berichtete er dem König von seinen Plänen, nach Beendigung der Visitation des Vizekönigreichs, die Frage des Kazikenkollegs wieder in Angriff zu nehmen. Vgl. Archivo General de Indias [Sevilla] (im folgenden zit. als: AGI), Audiencia de Lima 28 B: lib. IV, f. 390r, § 18).

³⁵ 1578 nahm Toledo in einem Schreiben an den König wieder auf das Schulprojekt Bezug. Er präziserte seine Vorhaben dahingehend, daß zwei Kollegien geschaffen werden mußten, von denen eines in der Hauptstadt Lima liegen sollte, um die Söhne der indigenen Adligen von der Küste aufzunehmen und ein zweites in Cuzco, das für die Bewohner des Andenhochlandes gedacht war. Toledo wollte mit der Schaffung der Kazikenschulen die zukünftigen indigenen Autoritäten zu „treuen“ Untertanen des Königs erziehen. Vgl. Toledo an den König, Lima 15.X.1578, AGI, Audiencia de Lima 30, cuad. I, f. 42r, § 6. Zugleich mit der Erziehung der Kaziken im Sinne des Kolonialsystems, betrieb Toledo noch weitere Projekte zur Stärkung der Krongewalt. Vor allem versuchte er den König wiederholt zur Ausweitung der Inquisitionsgerichtsbarkeit auf die indianische Bevölkerung zu bewegen, damit endlich die „idólatras“ bestraft und die Idolatrie ausgerottet werden könnte. Als weitere Maßnahme zur Ausrottung der indigenen Religionen und zur Disziplinierung der andinen Bevölkerung setzte Toledo eine gigantische Umsiedlungsaktion ins Werk, die eine Überführung aller Indianer in neuangelegte Ortschaften, sogenannte „Reduktionen“ vorsah.

sichtigte eine zentrale Institution zu schaffen, um die indigenen Eliten intensiver zu hispanisieren und stärker in das spanische Kolonialsystem einzubinden. Toledos gesamte Politik stand unter dem Zeichen der Straffung und des Ausbaus der Krongewalt in Peru. Seine Regierungszeit wird mit einer umfassenden Reorganisation des Kolonialsystems und einer Stärkung der Zentralgewalt in Verbindung gebracht.³⁶ Auch seine Bemühungen um eine zentral gelenkte Bildungsinstitution für indigene Eliten gehen mit der Repression indigener Religion und in gewisser Weise mit der Unterdrückung indigener Kultur einher.³⁷ Wie aus der Korrespondenz seiner Nachfolger hervorgeht, kam es jedoch nicht zur Gründung der beiden von Toledo geplanten Kazikenkollegien in Lima und Cuzco. Nach der Entschlossenheit für die Erziehung der indianischen Nobilität zu sorgen, die aus den Schreiben Toledos sprach, mutet es seltsam an, daß die Gründung der Kazikenschulen offenbar an der Bereitstellung entsprechender finanzieller Unterstützung scheiterte. Vor allen Dingen ist sonderbar, daß die unter anderem vom König aus vakanten Geldern bewilligten Mittel für die Einrichtung einer Schule Söhne indianischer Adliger ausgerechnet zur Ausstattung einer Schule für die männliche Nachkommenschaft der Conquistadoren verwendet wurde.³⁸ Trotz weiterer vom König erlassener Gesetze, blieb die Frage der Erziehung der künftigen indigenen Elite bis zum Ende des 16. Jahrhunderts ungelöst.³⁹

Die im Schachbrettmuster konzipierten Siedlungen waren leichter zu kontrollieren, als die traditionell verstreut liegenden kleineren Ortschaften. Vgl. *Gareis, Religiöse Spezialisten* (Anm. 19), 380 – 382.

³⁶ *Brading*, *Orbe Indiano* (Anm. 24), 149 – 168.

³⁷ Es verwundert nicht, daß Toledo zu den vehementen Verfechtern einer rigorosen Assimilationspolitik gehörte, wie das folgende Zitat verdeutlicht: Nach Ansicht des Vizekönigs sollten die Indianer nämlich „bevor sie lernen könnten, Christen zu sein, erst einmal wissen, wie Menschen zu leben“. Zit. in: *Gareis, Religiöse Spezialisten* (Anm. 19), 382, Anm. 1.

³⁸ Dies läßt sich aus einem Brief des Vizekönigs Don García Hurtado de Mendoza, Marqués de Cañete an den König (12.XI.1592) ableiten. Zit. in „Fundación, constituciones y ordenanças de el colexio Real de Sant Felipe ...“, 1606, AGI, Audiencia de Lima 323, f. 1r.

³⁹ 1586 erließ der König eine ‚Cédula Real‘ (Gesetz), die auf die Summe von 5.000 Pesos Bezug nahm, die unter Vizekönig Toledo von den Kaziken des Hochlandes für das Kolleg bereitgestellt worden waren. Vgl. „Cédula real para el virrey y audiencia de Los Reyes [=Lima], Sant Matheo 10.I.1586“, AGI, Audiencia de Lima 316. Der amtierende Vizekönig Conde de Villar fühlte sich daraufhin bemüßigt, den König von den Beratungen im Ratskollegium zu unterrichten, die allerdings keine konkreten Ergebnisse erbrachten. Vgl. *El Virrey Conde de Villar a S.M.*, Lima 12.IV.1587, AGI, Audiencia de Lima 31, n. 24, lib. II, f. 17r; *ders. a S.M.*, Lima 9.IX.1587, AGI, Lima 31, n. 24, lib. II, f. 68v.

IV. Gründung der Schule und ihre Blütezeit im 17. Jahrhundert

Erst zu Beginn des 17. Jahrhunderts griff der amtierende Vizekönig *Príncipe de Esquilache* den Plan wieder auf, eine Bildungsstätte speziell für die indigenen Eliten zu schaffen und setzte ihn endlich in die Tat um. 1618 gründete er das sogenannte „*Colegio de los hijos de caciques*“ beziehungsweise „*Colegio del Príncipe*“, das Kolleg für die Söhne indigener Autoritäten in Lima. Der Obhut der Jesuiten unterstellt, bereitete das Kazikenkolleg bis zum Ende des 18. Jahrhunderts die Söhne indianischer Adliger auf ihre zukünftige Rolle als Mittler zwischen dem Kolonialstaat und der indianischen Bevölkerung vor.

Vorhergehende Versuche, dem Wunsch der spanischen Monarchen nachzukommen, und spezielle Schulen für die indigene Elite zu schaffen, scheiterten im allgemeinen an finanziellen Problemen. Dazu kommt, daß das Vizekönigreich Peru bis zum Regierungsantritt Toledos (1568) eine sehr bewegte Geschichte hatte, die vermutlich der Einrichtung einer solchen Schule auch entgegenstand. Aber mit der Intensivierung der Idolatriebekämpfung zu Beginn des 17. Jahrhunderts, die ja letztlich eine Christianisierungsmaßnahme sein sollte, trat das Schulprojekt wieder in den Vordergrund. Die Verknüpfung von Bildung und Disziplinierung, die schon unter Vizekönig Toledo kennzeichnend war, charakterisierte auch die Bildungspolitik des *Príncipe de Esquilache*.⁴⁰

Der Vizekönig Francisco de Borja, *Príncipe de Esquilache*, mit einem berühmten Jesuiten verwandt, übertrug die Leitung dem Jesuitenorden.⁴¹ Nach dem feierlichen Einzug der ersten Schüler kamen schnell neue Zöglinge hinzu, die überall im Vizekönigreich angeworben wurden. Allerdings rekrutierte man Schüler häufig während der Idolatrievisiten, zugleich mit der Gefangensetzung von Götzendienern, wobei die Zustimmung der Eltern nicht als erforderlich angesehen wurde.⁴² Bald trug man auch dem Umstand

⁴⁰ In seinem Regierungsbericht, den der Vizekönig *Príncipe de Esquilache* für das Jahr 1617 an den König verfaßte, verknüpfte er ausdrücklich die „Ausrottung der schlechten Saat“ im Gefängnis für Götzendiener mit dem „Pflanzen guter Früchte“ in der Kazikenschule. Vgl. „*Despachos del Ex.mo Señor Príncipe de Esquilache ... embió a S.M. en los años 1615, 1616, 1617, 1618, 1619 y 1620*“, Biblioteca Nacional [Madrid] (im folgenden zit. als BN/M), Mss. 2351, f. 323v. Vgl. dazu auch *Rubén Vargas Ugarte*, *Historia de la Iglesia en el Perú*, 3 Bde., Lima Bd. I, 1953, Burgos Bde. II-III, 1959–1960, Bd. II, 313, 507 f.

⁴¹ „*Constituciones del colegio de caciques q. p.r orden de/s. mag.d ha fundado en el Cercado de Santiago de esta Ciud.d/de los Reyes el Exmo. S.r Virrey que fue de estos Reynos/D.n Francisco de Borja Príncipe de Esquilache. /16.VI.1768*“, Archivo General de la Nación [Lima] (im folgenden zit. als AGN), Temporalidades, C-13 Leg. 171; „*Extracto de los Instrumentos de Fundación*, Lima 31.VIII.1776“, Archivo Histórico Nacional [Madrid] (im folgenden AHN), Jesuitas, Leg. 127, N° 38–39.

⁴² In ihren Jahresbriefen berichteten die Jesuiten, die Idolatrierichter bei den Inspektionsreisen in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts begleiteten, in einem Fall,

Rechnung, daß die feuchte Küstenstadt Lima für die Indianer aus dem Andenhochland sehr ungesund war, und gründete 1621 in Cuzco eine weitere Kazikenschule, zu der sukzessive in einigen anderen bedeutenden Städten derartige Schulen hinzukamen.⁴³ Die Söhne indianischer Würdenträger wurden ab dem elften Lebensjahr in die Internatsschule aufgenommen und verblieben dort bis zum Ende der Ausbildung beziehungsweise bis die Eltern sie in ihr Erbe einsetzten.⁴⁴ In der Mehrzahl stammten die Schüler aus den Provinzen Perus, waren also in den Kollegien der urbanen Zentren weit von ihrer Heimat entfernt. Finanziert wurden die Schulen, wie auch die anderen Jesuitenkollegien aus den Einkünften, die in den Haciendas des Ordens, meist Zuckerplantagen oder Weingütern, erwirtschaftet wurden.⁴⁵ Weitere Unterstützung erhielten die Kollegien aus den Kassen der Indianergemeinden.⁴⁶ Die Inhalte, die im Unterricht vermittelt wurden, wichen etwas von denjenigen ab, die in den Schulen für die kolonialspanische Elite auf dem Plan standen, denn das Kazikenkolleg sollte ja zugleich mit dem Lehrstoff bis zu einem gewissen Grad auch die Akkulturation beziehungsweise Hispanisierung fördern. Neben der Unterweisung in der christlichen Lehre, der besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, erhielten die Schüler Unterricht im Lesen und Schreiben, Rechnen, Spanisch, Latein, Musik und häufig auch Malunterricht oder sie erlernten handwerkliche Fer-

das Hauptziel ihrer Mission sei es gewesen, 14 Söhne indianischer Adliger und 40 Hexer nach Lima zu bringen. Vgl. „*Letras anuas ...*, 1618“, Biblioteca de la Real Academia de la Historia [Madrid], Jesuitas 9 / 3702, N° 25, f. 394v.

⁴³ „*Despachos, Príncipe de Esquilache* (Anm. 40), 15.IV.1617“, BN / M Mss. 2351, f. 323v; *Wood, Teach Them* (Anm. 27), 82; *Vargas Ugarte*, Historia de la Iglesia (Anm. 40), 313, 509–511.

⁴⁴ *Wood, Teach Them* (Anm. 27), 82.

⁴⁵ Das Kazikenkolleg in Lima wurde ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts in der Hauptsache von der Hacienda Vilcahuaura, nördlich von Lima, unterhalten. Fallende Zuckerpreise im ausgehenden 17. Jahrhundert ließen auch die Gewinne der Haciendas sinken, doch gelang es den Jesuiten durch geschickte Zinsgeschäfte die finanzielle Situation der Kollegien bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts erheblich zu verbessern und auf eine solide Basis zu stellen. Vgl. *Nicholas P. Cushner*, Lords of the Land. Sugar, Wine and Jesuit Estates of Coastal Peru, 1600–1767, Albany 1980, 147, 152.

⁴⁶ „*Despachos, Príncipe de Esquilache* (Anm. 40), Lima 15.IV.1617 und 16.IV.1618“, fs. 324r, 349v; „*Documentos sobre la fundación del Colegio del Príncipe*“, AGN, Temporalidades C-13 N° 171, f. 7v; „*Extracto* (Anm. 41), Lima 31.VIII.1776“, AHN, Jesuitas Leg. 127, N° 38–39, ohne fol. Beim letztgenannten Dokument handelt es sich um Auszüge aus der Gründungsurkunde aus den Jahren 1618–1620. Über die Finanzierung speziell des Kollegs in Cuzco aus den Gemeindegassen der Indianer, entbrannte ein längerer Rechtsstreit zwischen Kolonialspaniern, der kolonialen Administration, den Vertretern der Indianer und den Jesuiten. Vgl. „*Causa y pleito del Colegio de hijos de Caciques ... de Cuzco*“ ca. 1620–1624, AGI, Audiencia de Lima 329. Schließlich endet die Akte mit einer am 4.III.1624 datierten Petition der Kaziken, die auf der Gründung des Kollegs für ihre Söhne beharren (ebd. f. 136r).

tigkeiten.⁴⁷ Auf dem Unterrichtsplan stand außerdem Rhetorik sowie Schauspiele oder musikalische Aufführungen.⁴⁸

Die Schüler trugen eine einheitliche Tracht, die entsprechend den Gepflogenheiten der Zeit farbenfroh und prächtig war. Jeder Schüler erhielt bei der feierlichen Einweihung vom Vizekönig eine karmesinrote Schärpe, die wie ein Ordensband quer über die Brust verlief und mit einem silbernen königlichen Wappen zusammengehalten wurde.⁴⁹ Das Zeremoniell und die luxuriöse Tracht der Schüler unterstrich die Bedeutung der Institution, verdeutlichte den Schülern selbst auch ihre Rolle als künftige Führungspersönlichkeiten und verfolgte zugleich die Absicht, ihre Integration in das koloniale Staatswesen zu fördern. Ausdrückliches Ziel der Ausbildung war es, die Kazikensöhne zu Beispielen der Tugendhaftigkeit für ihre ethnischen Verbände heranzuziehen.⁵⁰

Von der indigenen Elite wurde die Schule schnell angenommen. Die indianischen Adligen wußten sich der Institution auch bald im Umgang mit der Kolonialmacht zu bedienen, etwa in Auseinandersetzungen über die Höhe der Tributleistungen, die von der indigenen Bevölkerung an die Kolonialherren entrichtet werden mußten.⁵¹ Vor allem erkannten die india-

⁴⁷ Galdo Gutiérrez, Educación (Anm. 26), 52–56; Wood, Teach Them (Anm. 27), 82–84. Mario Cárdenas Ayaipoma, El Colegio de Caciques y el sometimiento ideológico de los residuos de la nobleza aborigen, in: Revista del Archivo General de la Nación 4/5 Años 1975/76 (1977), 5–24, hier 16, behauptet, der Unterricht im Kazikenkolleg sei unter der Leitung der Jesuiten nur sehr allgemeiner Natur und sogar defizitär gewesen. Das verwundert, bedenkt man, daß zum einen aus diesen Kollegien einige berühmte Persönlichkeiten hervorgingen, vgl. Wood, Teach Them (Anm. 27), 84, und daß zum anderen die Jesuiten in ihren Bildungsstätten für Kazikensöhne in Mexiko große Erfolge verbuchen konnten, vgl. Othón Arróniz, Teatro de la evangelización en Nueva España, México 1979, 145–149.

⁴⁸ Galdo Gutiérrez, Educación (Anm. 26), 53–54; Arróniz, Teatro (Anm. 47), 146 f., betont die große Bedeutung, die dramatische Repräsentationen für die Missionierung der indigenen Bevölkerung in Mexiko und speziell die Erziehung der autochthonen Elite hatten.

⁴⁹ Extracto (Anm. 41), AHN, Jesuitas Leg. 127, N^o 38–39.

⁵⁰ Der Provinzial der Jesuiten, Joan de Frías Herrán, strich in einem Brief an den König diese Zielsetzung des Vizekönigs Príncipe de Esquilache heraus, vgl. Cuzco, 9.II.1621, AGI, Audiencia de Lima 328. Auch der Vizekönig selbst verlieh als Gründer der beiden Kazikenkollegien in Lima und Cuzco seinem Wunsch Ausdruck, durch die umfassende Erziehung der Knaben einen Grundstein für eine spätere exemplarische Lebensführung zu legen, vgl. Despachos, Príncipe de Esquilache (Anm. 40), Lima 15.IV.1617, Gouierno Eccl. N^o 24, f. 323v. In diesem Sinn äußerte sich 1628 auch Pater Francisco Crespo (S.J.) in einem Schreiben an den König. Vgl. AGI, Audiencia de Lima 329.

⁵¹ Hierzu legen zahlreiche Akten aus Prozessen Zeugnis ab, in denen die indigenen politischen Autoritäten versuchten, die Bürde der zu entrichtenden Tribute zu vermindern. Vgl. hierzu auch die Ausführungen des indianischen Autors Felipe Guaman Poma de Ayala, Nueva Corónica y Buen Gobierno [ca. 1615], (Codex péruvien illustré), (Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie 23), Paris 1936, fs. 770–771.

nischen Autoritäten schnell die mit der schulischen Bildung verbundenen Möglichkeiten zur weiteren Festigung ihrer privilegierten Stellung in der Kolonialgesellschaft. In der Folge ging der soziale Wandel Hand in Hand mit der Ausbildung. Sie machte die indigenen Eliten mit der spanischen beziehungsweise europäischen Kultur bekannt, erzeugte dabei allerdings auch neue Bedürfnisse bei den indianischen Eliten. Die zukünftigen indigenen Autoritäten assimilierten den spanischen Lebensstil und passten sich der Lebensweise kolonialspanischer Adliger an.⁵² Zugleich ermöglichte die im Kolleg genossene Ausbildung den Kaziken, sich im kolonialen Wirtschaftssystem zu behaupten. Gegenüber den Spaniern erschlossen sich ihnen sogar Verdienstmöglichkeiten, die Angehörigen der kolonialspanischen Oberschicht nicht offenstanden. So konnten sich die indianischen Adligen leichter der Arbeitskraft ihrer Untertanen versichern, beispielsweise als Transport-Unternehmer.⁵³

Allerdings hatten die Kaziken im spanischen Kolonialsystem auch eine sehr schwierige Stellung, denn sie mußten beide Seiten, die kolonialspanische und die indigene Seite zufrieden stellen. Dieses Spannungsfeld, in dem sich die Kaziken befanden, tritt besonders deutlich in den Kampagnen zur Idolatrie-Bekämpfung hervor. Die kirchlichen Richter begaben sich dazu in die indianischen Ortschaften, um der Idolatrie verdächtige Personen aufzuspüren. Ihr Hauptsprechpartner in der indianischen Bevölkerung war der *curaca*.⁵⁴ Die indigenen Eliten kamen hierdurch in eine äußerst unangenehme Lage: Sie mußten den kirchlichen Richtern helfen, konnten aber auch nicht ohne weiteres die Mitglieder ihrer Gemeinschaft verraten. Häufig bemerkt man daher in den überlieferten schriftlichen Dokumenten, wie die *curaca* versuchten, nach beiden Seiten zu agieren und sowohl die Vertre-

Guaman Poma forderte, daß die adligen Indianer über ausreichende Spanischkenntnisse verfügen sollten, um Petitionen und andere Schriftstücke verfassen und falls nötig Prozesse führen zu können.

⁵² So geben die Testamente und Inventarlisten der Hinterlassenschaften von andinen ‚curaca‘ Aufschluß über den Besitz spanischer Luxusgüter. Pedro Milachami, ein im zentralen Hochland ansässiger ‚curaca‘ besaß 1662 neben Kleidung im spanischen Stil, Degen und anderen Waffen auch Ölgemälde und Drucke mit christlichen Motiven. Zu seiner Hinterlassenschaft gehörten außerdem Bücher, darunter historische Abhandlungen über Karl V. und Philipp II. sowie Theaterstücke von Lope de Vega. Vgl. *Carmen Arrellano / Albert Meyers*, Testamento de Pedro Milachami, un curaca cañari en la región de los Wanka, Perú (1662), in: *Revista Española de Antropología Americana* XVIII (1988), 95 – 127, hier 106 – 127.

⁵³ Vgl. hierzu *Karen Spalding*, Social Climbers: Changing Patterns of Mobility among the Indians of Colonial Peru, in: *Hispanic American Historical Review* 50 (1970), 645 – 664; *dies.*, Kurakas and Commerce: A Chapter in the Evolution of Andean Society, in: *Hispanic American Historical Review* 53 (1973), 581 – 599.

⁵⁴ *Pablo Joseph de Arriaga*, Extirpación de la idolatría del Perú [1621] (Biblioteca de autores españoles 209), Madrid 1968, cap. XVI, 247; *Gareis*, Religiöse Spezialisten (Anm. 19), 384, 393.

ter der kolonialen als auch diejenigen der indigenen Seite zufriedenzustellen. Damit unterliefen sie aber die Bemühungen der Kolonialherren, die indigene Kultur nur in Rudimenten bestehen zu lassen, und zwar in den Bereichen, die für das Funktionieren der kolonialen Administration, Wirtschaft und Politik nötig waren. Deutlich tritt diese besondere Konstellation, in der sich die *curaca* behaupten mußten, in einem frühen Idolatrieprozess hervor. Im Jahr 1610 wurde der Kazike Francisco Ycho Guaman aus Chaupimarca im nördlichen peruanischen Hochland (Pasco) von einem Mitglied seiner Gemeinde angeklagt, ein Llamaopfer ausgeführt zu haben, so wie es in der präkolumbischen Zeit üblich war.⁵⁵ Obgleich die Denunziation vor dem örtlichen katholischen Priester die Tötung des Llamas eindeutig als Abfolge bestimmter Riten und damit als religiöse Handlung charakterisiert, konnte der Kazike letztlich die Bedenken des kirchlichen Richters zerstreuen, indem er die zeremonielle Tötung des Tieres als „costumbre“, als einen alten Brauch hinstellte. Als Kazike gehöre es zu seinen traditionellen Pflichten, regelmäßig die Mitglieder seiner Gemeinde zu Festbanketten zu laden und sich ihnen gegenüber großzügig zu erweisen.⁵⁶ Bei seiner Verteidigung kam dem politischen Oberhaupt von Chaupimarca seine gute Kenntnis der spanischen Sprache sehr zustatten. Im Unterschied zum Kaziken konnten die Denunzianten und anderen Mitglieder der örtlichen Gemeinde nämlich offenbar nur wenig Spanisch, da ihre Aussagen von einem Dolmetscher übersetzt werden mußten, was bei der Befragung des Kaziken ausdrücklich als nicht notwendig bezeichnet wurde.⁵⁷ In der Verteidigungsrede des *curaca* wird auch deutlich, daß er mit der Argumentationsweise der kolonialen Autoritäten bestens vertraut war und sich in beiden Gesellschaften, der kolonialspanischen und der indigenen gleichermaßen zu behaupten wußte.⁵⁸ Zum Zeitpunkt der Anklage zählte Ycho Guaman bereits sechzig Jahre, was den merkwürdigen Umstand erklären kann, daß der Kazike zwar als stark hispanisiert charakterisiert wurde, jedoch nicht schriftkundig war, ja nicht einmal seine Aussage unterzeichnen konnte.⁵⁹

Im Laufe des 17. Jahrhunderts erschlossen sich viele indigene Autoritäten neue Wirtschaftszweige. Sie betätigten sich vor allem als Transportunter-

⁵⁵ „Denunsiasion criminal contra don Francisco Ycho Guaman“. Chaupimarca, 1610, fs. 18, Archivo Arzobispal de Lima, Idolatrías y Hechicerías Leg. 4, Exp. I, neue Zählung: Leg. I, Exp. 6; Denunziation in fs. 1r-v. Die alte Zählung erfolgt nach dem Katalog von *Lorenzo Huertas Vallejos*, *La religión en una sociedad rural andina*, siglo XVII, Ayacucho 1981, 121–146, die neue Zählung nach der Reorganisation des Archivs um 1991, nach dem Katalog von *Laura Gutiérrez Arbulú*, *Índice de los documentos de la Sección „Hechicerías e Idolatrías“ del Archivo Arzobispal de Lima*, Lima [Ms., ca. 1992].

⁵⁶ „Denunsiasion“ (Anm. 55), fs. 7r, 13r.

⁵⁷ Ebd., fo. 7r.

⁵⁸ Ebd., fs. 7r–8r, 12r, 13r–16r.

⁵⁹ Ebd., 7r, 8r.

nehmer, betrieben Textilmanufakturen und übernahmen selbst auch den Vertrieb der Erzeugnisse.⁶⁰ Die *curaca* lebten ganz ähnlich wie die niedere spanische Adelsschicht, allerdings waren sie häufig vermögender. Sie besaßen Bücher, Kunstgegenstände und kleideten sich wie spanische Adlige. Als solche genossen sie auch das Privileg, auf einem Pferd reiten zu dürfen, Waffen und Kleidung mit Spitzenbesatz zu tragen sowie ein eigenes Wappen zu besitzen. Zu den Privilegien, die einen Kaziken gegenüber einfachen Indianern hervorhob, zählte auch der Besuch eines Kazikenkollegs. Welch große Bedeutung diesen Schulen innerhalb der indigenen Elite zugemessen wurde, wird ersichtlich an Porträts, die indianische Adlige malen ließen, um ihren hohen sozialen Rang zu dokumentieren. In zeitgenössischen Bildnissen, besonders des 18. Jahrhunderts, findet sich – übrigens auch bei spanischen oder kolonialspanischen Persönlichkeiten ein Text, der die Privilegien und Ämter aufführt, die die betreffende Person bekleidete. In mehreren solcher Porträts wird explizit auf den Besuch eines der Kazikenkollegien Bezug genommen.⁶¹

Die koloniale Bildungsinstitution hatte also innerhalb der indianischen Elite durchaus ein hohes Prestige. Bis zur Ausweisung der Jesuiten 1767 standen die Kazikenkollegien unter ihrer Führung. Danach wurden sie der Leitung eines Zweigs der kolonialen Administration unterstellt.⁶² In den 150 Jahren unter Führung der Jesuiten hatten rund 700 Schüler den Unterricht allein im Kazikenkolleg von Lima absolviert.⁶³ Das „Colegio del Príncipe“ in Lima bestand bis zum Ende der Kolonialzeit fort, wenngleich die Ausweisung der Jesuiten offenbar zunächst eine Phase des Niedergangs bewirkte. Nach einigen Jahren, in denen die Schülerzahlen stetig zurückgingen, pendelte sich die Zahl der im Kolleg Studierenden bei ungefähr acht bis zehn Schülern ein. Allerdings waren die Kollegien für die indigene Elite naturgemäß niemals eine Masseninstitution, sondern die Aufnahme unterlag von jeher strengen Regeln, da nur die Erstgeborenen der obersten politi-

⁶⁰ *Spalding*, Kurakas (Anm. 53).

⁶¹ Zu den Porträts indigener Adliger in Peru vgl. die Artikel von *Thomas B. F. Cummins*, *We Are the Other: Peruvian Portraits of Colonial Kurakuna*, in: *Transatlantic Encounters. Europeans and Andeans in the Sixteenth Century*, hrsg. von Kenneth J. Andrien und Rolena Adorno, Berkeley 1991, 203–231; *John Howland Rowe*, *Colonial Portraits of Inca Nobles*, in: *The Civilization of Ancient America. Selected Papers of the XXIX International Congress of Americanists*, hrsg. von Sol Tax, Chicago 1951, 258–268. Eine Transkription solch eines Textes, der den Porträtierten als Absolventen des königlichen Kazikenkollegs in Cuzco ausweist, reproduziert *Viola König*, *Don Luys II. Neue Erkenntnisse über die indomestizische Malerei im Vizekönigreich Peru*, erläutert am Beispiel des Bildnis eines Inka-Nachkommen im Niedersächsischen Landesmuseum Hannover, in: *Baessler-Archiv NF 41* (1993), 73–166, hier 145.

⁶² *Cárdenas Ayaipoma*, *El colegio* (Anm. 47), 9, 16–17; *Galdo Gutiérrez*, *Educación* (Anm. 26), 46.

⁶³ *Wood*, *Teach Them* (Anm. 27), 82.

schen Autoritäten und einige andere indianische Adlige zugelassen wurden.⁶⁴ Das letzte Dokument, in dem das Kazikenkolleg von Lima erwähnt wird, stammt aus dem Jahr 1818, also kurz vor der Unabhängigkeit, die 1824 erreicht wurde.⁶⁵

V. Folgen der kolonialen Bildungspolitik im 18. Jahrhundert

Im Laufe des 18. Jahrhunderts trat die negative Seite der Entwicklung stärker hervor. Wie im spanischen Mutterland, kam es in den überseeischen Besitzungen zu einem gewissen Niedergang insbesondere der höheren Bildungseinrichtungen.⁶⁶ Bei sinkenden Studentenzahlen stagnierte auch die Entwicklung der Kazikenkollegien im ausgehenden 17. und im 18. Jahrhundert. Zudem finden sich kaum Anzeichen für eine Reform der Lehrinhalte, was ebenfalls auf eine Stagnation in der kolonialen Bildungspolitik schließen läßt.⁶⁷

Die soziale Rolle der indigenen Autoritäten war mittlerweile zu einer Art kulturellem Zwittertum geworden und ihre Schlüssel-Stellung an der Kommunikationsachse zwischen kolonialspanischer und indianischer Gesellschaft voll ausgeprägt. Dieser Zustand und besonders die ihnen verweigte Beteiligung am politischen Leben rief unter der indigenen Elite wachsende Unzufriedenheit hervor. In den ersten Dekaden des Jahrhunderts erschien eine Neuauflage der „Comentarios reales“, der „Wahrhaften Kommentare“ zum Inkareich des Mestizen Inca Garcilaso de la Vega, eines frühkolonialen Autors, dessen Buch 1609 zum erstenmal publiziert wurde. Das Werk des Inca Garcilaso beschrieb den präkolumbischen Inkastaat als ideales Gemeinwesen.⁶⁸ Mit seiner von den Intellektuellen Perus begeistert

⁶⁴ „Autos de cuentas presenta / das p.r el s.r D.r D. Juan de / Bordanave como Rec-tor / del R.l Colegio de Ca / çiques del Prín / cipe y adiccion Pa / ellas puestas / p.r el s. Fisc.l /“, 1778–1793, AGN, Temporalidades C-13, Leg. 171, Exp. 4. Für die Zahlen der Studierenden im 19. Jahrhundert sind die Exps. 9, 12, 15 (ebd.) besonders aufschlußreich. *Cárdenas Ayapoma*, El colegio (Anm. 47), 9–10; *Galdo Gutiérrez*, Educación (Anm. 26), 47.

⁶⁵ AGN, Temporalidades C-13, Leg. 171, Exp. 18.

⁶⁶ *Kagan*, Students (Anm. 1), xxiii–xxv, 234–236.

⁶⁷ Offenbar gab es bereits in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Beschwerden von Seiten der indigenen Nobilität über die mangelnde Qualität des Unterrichts im Kazikenkolleg von Lima. Vgl. dazu *Monique Alaperrine-Bouyer*, Saber y poder: la cuestión de la educación de las elites indígenas, in: *Incas e indios cristianos. Elites indígenas e identidades cristianas en los Andes coloniales*, hrsg. von Jean-Jacques Decoster (Travaux de l'Institut Français d'Etudes Andines 149, Archivos de Historia Andina 38). Cuzco 2002, 145–167, hier 158; *Galdo Gutiérrez*, Educación (Anm. 26), 52–56, 68–71.

⁶⁸ Zum Werk des Inca Garcilaso und zur Quellenkritik vgl. Anm. 24 in dieser Arbeit.

rezipierten Apologie des Inkareiches lieferte er den ideologischen Unterbau für die Formulierung des Unbehagens durch die indianische Oberschicht.⁶⁹ Sie entlud sich schließlich 1780 in der großen Rebellion des Inka Tupac Amaru. In der kolonialen Schreibweise hieß er José Gabriel Condorcanqui und war ein vermögender und einflußreicher *curaca* oder Kazike im Anden-Hochland. Tatsächlich führte er den Titel Inka zurecht, da er nachweisen konnte, in direkter Linie von den ehemaligen Inka-Herrschern abzustammen. Den Nachweis erbrachte er übrigens ganz im Einklang mit dem kolonialspanischen Rechtssystem im üblichen Verfahren durch bestimmte notariell beglaubigte Dokumente.⁷⁰ Tupac Amaru hatte ebenfalls das Kazikenkolleg und zwar in der ehemaligen Inka-Hauptstadt Cuzco besucht, bevor er an der Universität San Marcos in Lima weitere Studien aufnahm.⁷¹ Unter den berühmten Absolventen ist er wohl die auffälligste Erscheinung, da seine „große Rebellion“ die spanische Kolonialherrschaft ernsthaft gefährdete.⁷² Im Unterschied zum „Colegio del Príncipe“ in Lima, wurde das „Colegio de San Borja“, das Kazikenkolleg in Cuzco 1785 durch einen königlichen Erlaß aufgelöst. Zu nahe standen die rebellischen Kaziken den Jesuiten, hatte Tupac Amaru doch sogar den Wunsch geäußert vom Jesuitenkolleg in Cuzco aus, zu regieren. So hatten die Jesuiten den zukünftigen Rebellen nicht nur die nötige Bildung verschafft, die sie zum Dissens mit der Kolonialregierung brachte, darüber hinaus war auch das ethnische Bewußtsein der indigenen Autoritäten gestärkt worden. Zugleich ließ der amtierende Vizekönig eine Serie von Gemälden entfernen, die noch unter der Leitung der Jesuiten im Kazikenkolleg von Cuzco entstanden waren. Sie zeigten die ehemaligen Inka-Herrscher mit ihren Herrschaftsinsignien und in vorkolonialer Tracht, erinnerten die Schüler so an die einstige Größe ihrer Vorfahren.⁷³

Die massive Unterstützung, die den Aufrührern von der indigenen Bevölkerung zuteil wurde und eine über das gesamte Hispano-Amerika sich ausbreitende Welle von Aufständen, ließen die Schwächen des Kolonialsystems deutlich hervortreten. Bei der großen Rebellion des ausgehenden 18. Jahrhunderts fällt auf, daß es sich nicht um eine plötzliche Entladung der Volkswut handelte, da die Initiative eindeutig von der indigenen Elite ausging.⁷⁴ Erst im weiteren Verlauf des Aufstandes, nach der Hinrichtung Tupac Ama-

⁶⁹ Alberto Flores Galindo, *Buscando un Inca: Identidad y utopía en los Andes*, Lima 1988 (3. Aufl., 1. Aufl. 1986), 52.

⁷⁰ Gareis, *República* (Anm. 30), 209.

⁷¹ Bennassar, *América* (Anm. 2), 205; Wood, *Teach Them* (Anm. 27), 84.

⁷² Wood, *Teach Them* (Anm. 27), 84, führt weitere Schüler der Kollegien auf, die größere Bekanntheit erlangten.

⁷³ Scarlett O'Phelan Godoy, *La gran rebelión en los Andes. De Túpac Amaru a Túpac Catari* (Archivos de Historia Andina 20), Lima, 1995, 32.

⁷⁴ Vgl. Flores Galindo, *Buscando* (Anm. 69), 123–124.

rus und seiner engeren Vertrauten, traten weniger prominente Anführer auf den Plan. Zugleich läßt sich eine zunehmende Radikalisierung beobachten, die von der Basis betrieben wurde.⁷⁵ Das Scheitern der Rebellion kann zumindest teilweise auf die unterschiedlichen Zielsetzungen der Führungsschicht und der Basis zurückgeführt werden. Was Tupac Amaru angeht, hatte er jedenfalls ein klares politisches Programm, das sich vermutlich erst im Verlauf des Aufstandes mit romantischen Ideen anreicherte, die vom Werk des Inca Garcilaso oder von der allgemeinen Inka-Begeisterung des 18. Jahrhunderts inspiriert waren.⁷⁶ Den Programmen der Aufständischen nach zu urteilen, bestand das Hauptziel der indigenen Rebellen unter der Führung Tupac Amarus zunächst darin, eine Beteiligung am kolonialen Staatswesen einzufordern.⁷⁷

Rufen wir uns noch einmal die Absichten der kolonialen Bildungspolitik ins Gedächtnis, die vor allem darauf gerichtet waren, die indigenen Eliten in das Kolonialsystem zu integrieren und sie als Vermittler zur indigenen Bevölkerung zu nutzen, so läßt sich die Schlußfolgerung ziehen, daß die koloniale Bildungspolitik letztlich das eigene System untergrub. Gerade die gründliche Unterweisung, die den Söhnen der Kaziken zuteil wurde und die durchaus derjenigen der kolonialspanischen Nobilität vergleichbar war, ließ die Absolventen der Elite-Schule ihre unbefriedigende Lage und Benachteiligung im kolonialen System erkennen und auf Abhilfe sinnen. Ihre Bildung gab ihnen außerdem die Möglichkeit, alternative Modelle zur kolonialen Politik zu entwickeln und ihre Unzufriedenheit auch zu artikulieren.

Zusammenfassend kann man daher sagen, daß die Bildungsbemühungen der Kolonialmacht erfolgreich waren, da sie den indigenen Eliten ja wirklich eine gute Ausbildung zuteil werden ließ und ihnen die Möglichkeit gab, sich im kolonialen System zu behaupten. Nach anfänglichen Schwierigkeiten im 16. Jahrhundert bestand die Kazikenschule in Lima dann vom Beginn des 17. Jahrhunderts kontinuierlich bis zum Ende der Kolonialzeit fort. Sind die kolonialen Bildungsbemühungen in dieser Hinsicht also als gelungen anzusehen, verfehlte die koloniale Bildungspolitik insgesamt doch ihr Ziel, denn die angestrebte Stabilisierung des Kolonialsystems und die

⁷⁵ Gareis, *República* (Anm. 30), 211; *O'Phelan Godoy*, *La gran rebelión* (Anm. 73), 105–114, 134–137.

⁷⁶ *Flores Galindo*, *Buscando* (Anm. 69), 52, verwies auf die Tatsache, daß Tupac Amaru auf seinen ausgedehnten Geschäftsreisen durch das Andengebiet eine Ausgabe der „*Comentarios*“ des Inca Garcilaso mit sich führte. In *A. Flores Galindos* (ebd., 124) Zusammenfassung des von Tupac Amaru entworfenen Programms, treten die utopischen Züge allerdings deutlicher hervor, als in manch anderen historischen Darstellungen.

⁷⁷ Gareis, *República* (Anm. 30), 209–211; *O'Phelan Godoy*, *La gran rebelión* (Anm. 73), 114 f., 187 f.

Festigung der Kolonialherrschaft wurde hierdurch gerade nicht erreicht. Anstatt einer bedingungslos loyalen indigenen Führungsschicht hatte sich eine selbstbewußte Elite herausgebildet, die ihre Bildung einsetzte, um eigene Ziele zu verfolgen.

III. Frühneuzeitliche Lesekultur und Wissenschaft als Kontext konfessioneller Erziehung

The Confessions and the Book in the Dutch Republic

By *Willem Frijhoff*, Amsterdam

Paintings of women and men reading in bulky folios pertain to the icons of the Dutch Golden Age and images of biblical stories and heroes were among the most popular themes of that era.¹ The image of the Bible as the main source of early modern Calvinism and as the central object of reading culture in the Netherlands is so powerful that the representation of a weighty book on a painting quite naturally suggests a scene of Bible reading in a Protestant setting. Yet the appearances may be deceptive. The act of reading as a proof of piety has indeed been painted by some of the greatest artists of that century, such as Rembrandt van Rijn (1606–1669), and several painters of his school, in particular his pupil Gerrit Dou (1613–1675). Rembrandt's painting of the Prophetess Hannah reading in a huge Bible (1631, Rijksmuseum Amsterdam), must have inspired a very early painting by the young Gerrit Dou of an Old Woman Reading (ca. 1632, Rijksmuseum Amsterdam). Upon a closer look, however, it appears that the large folio is not a Protestant Bible but a Catholic Lectionary opened at a paragraph on church dedication, which is followed by a pericope from Luke 19. As a matter of fact, it is even questionable whether the painting represents the act of reading, since the old woman apparently doesn't read the text but looks penetratingly at a picture representing Jesus' solemn entry into Jerusalem (Luke 19:28–39). Significantly, both paintings have been interpreted as pictures of Rembrandt's mother and associated with Bible reading.² The Bible

¹ *Conrad Willem Mönnich / Michel van der Plas*, *Het woord in beeld. Vijf eeuwen bijbel in het dagelijkse leven*, Baarn 1977; *Louis Goosen*, *Van Abraham tot Zacharia. Thema's uit het Oude Testament in religie, beeldende kunst, literatuur, muziek en theater*, Nijmegen 1990; *Christian Tümpel / Jacqueline Boonen / Peter van der Coelen / Mariëlle Beukers / Eugène Dabekaussen*, *Het Oude Testament in de schilderkunst van de Gouden Eeuw*, Zwolle 1991; *Tanja G. Kootte* (ed.), *De bijbel in huis. Bijbelse verhalen op huisraad in de zeventiende en achttiende eeuw* (catalogue Rijksmuseum Het Catharijneconvent, Utrecht), Zwolle 1992.

² *Eric Jan Sluijter / Marlies Enklaar / Paul Nieuwenhuizen*, *Leidse fijnschilders. Van Gerrit Dou tot Frans van Mieris de Jonge 1630–1760* (catalogue Museum De Lakenhal, Leiden), Zwolle 1988, 97–98; *Eric Jan Sluijter*, *De lof der schilderkunst. Over schilderijen van Gerrit Dou (1613–1675) en een traktaat van Philips Angel uit 1642*, Hilversum 1993, 61–63, fig. 38–39.

reading mother of the greatest painter of the Dutch Golden Age thus became an emblematic figure of the confessional universe of the Protestant Republic.

Evidently, in the common perception of the seventeenth-century Northern Netherlands Calvinism and reading culture are closely connected. Yet there is room for some questions about their precise relationship, in particular with regard to Dutch society at large. This article intends to submit in some very broad outlines a specific hypothesis, or better: an explanatory model, concerning the relation between Calvinism, literacy, and reading culture in the early modern Dutch Republic.³ Let me start with two statements, the first being a rather obvious one, the second perhaps less. The first statement is about Calvinism. Everything must have been said by now on the narrow relationship between Calvinism and literacy, or reading culture. As far as this theme is concerned, the present situation resembles closely that of the so-called Weber thesis, at least in its popular version: the Calvinistic proneness to literacy, and the causal relation between the penetration of Calvinism with the spread of reading culture, has become a fact of common knowledge that apparently does not need any further demonstration. As Jean-François Gilmont has remarked in his recent assessment of the theme under review, nobody wants to put into question or even to discuss it any more.⁴ Since literacy figures in Calvinist territories point at any rate to the more or less simultaneous rise of Calvinism and literacy, I shall not challenge the assumption of a relationship either.

Yet there is place for a reassessment. The comparison with the popularized version of the Weber thesis may be enlightening again. For if there exists without doubt a relation between Calvinism, literacy (or schooling, for that matter), and reading culture, the question is not really to know how to calculate the rate of overlap between these three items, but firstly, whether or not this is a *causal* relation, and secondly, whether, as a causal relation, it has sufficiently *explanatory* power. Here I want to make my second statement. Indeed, as far as the Northern Netherlands are concerned, the central question of the research programme on *Kulturwirkungen*, for which this article has been written, turns not so much around educational provisions (schools, masters, regulations), nor is it primarily about personal skills or

³ On the Dutch Republic and its history, see *Jonathan I. Israel*, *The Dutch Republic: Its Rise, Greatness, and Fall 1477–1806*, Oxford 1995. On reading culture seen from the book history perspective see *Otto S. Lankhorst*, *Bilan sur l'histoire de la lecture en Hollande pendant l'Ancien Régime*, in: *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches. Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993*, Paris, ed. by Roger Chartier, Paris 1995, 125–139.

⁴ *Jean-François Gilmont*, *Réformes protestantes et lecture*, in: *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, ed. by Guglielmo Cavallo/Roger Chartier, Paris 1997, 265–296.

abilities (such as literacy in its current sense), but about *cultural practices* and their representation. The question is to discover, firstly, how the citizens of the Dutch Republic worked with the skills they were taught, which they acquired, or which they got acquainted with through social interaction or through the institutions of their society; secondly, how they perceived this themselves and what meaning they attached to their actions in this field, either on the individual level or as a group.

Civic culture and its practices

In the light of these initial questions my hypothesis unwinds itself as follows. In the early modern Dutch society literacy was at the outset not really linked up with any *confessional* institution. It was on the contrary the result of a specific *civic* culture, closely related to the advanced urban society of the late medieval and early modern greater Netherlands.⁵ In the course of the early modern period, the gravity center of this society switched over from the Rhineland (Cleves, Jülich) and the inner Dutch provinces (Northern Brabant, Utrecht, Gelderland, Overijssel, Groningen) to the maritime provinces (Zeeland, Holland, Friesland). Whereas the first were marked by ancient cultural traditions, embedded in their Hanseatic or continental connexions, and turned towards the Burgundian state and the German territories of inner Europe, the maritime provinces experienced a commercial expansion which turned them more and more towards the North Sea, the Atlantic Ocean, and the other continents.⁶ As early as the late Middle Ages, the traditionally decentralized, federative, and participatory structure of that society made literacy an essential tool for the integration of the citizens in their local communities. I would characterize these communities as early expressions of a communication culture, in which all the paths and forms of communication, either by voice, by writing, by print, by image, by song, or by gesture, played a vital role for the shaping of the local or territorial community.⁷

The strong emphasis laid upon the written word as the main form of communication in that tight and intricate network of mostly urban communities worked in favour of a widespread reading culture meant to achieve

⁵ On the urban character of Dutch society before the Revolt see *Willem Pieter Blockmans / Walter Prevenier*, *The Promised Lands: The Low Countries under Burgundian Rule, 1369–1530*, Philadelphia 1999; *Jan de Vries*, *European Urbanization, 1500–1800*, London 1984.

⁶ *Juliette Roding / Lex Heerma van Voss* (eds.), *The North Sea and Culture (1550–1800)*, Hilversum 1996.

⁷ An overview with full references for further reading: *Hilde de Ridder-Symoens*, *Education and literacy in the Burgundian-Habsburg Netherlands*, in: *Canadian Journal of Netherlandic Studies*, 16 / 1 (1995), 6–21.

personal performance, personal perfection, and personal pleasure, and to fulfil personal religious needs. Its most important expression was the Modern Devotion, a cultural movement that aimed at the enhancement of individual religious experience through the personal appropriation of a narrowly defined set of cultural norms and practices. It is no coincidence that this movement sprang up precisely in the cultured and highly literate commercial towns of the inner provinces of the Northern Netherlands, first of all in the cultural centres of the bishopric of Utrecht: Deventer, Zwolle, and the episcopal town of Utrecht itself. The Modern Devotion decidedly was a culture of spiritual self-fashioning in which the written word played an essential role through continuous reading, writing, and meditation. “Met een boekskén in een hoeksken”, with a book in a hook – as the popular representation of its most famous and most read author Thomas à Kempis shows and tells us.⁸ The Modern Devotion promoted a new kind of reading characterized by the radically personal appropriation of the message of the word.

Through these two channels – a civil and a religious one: civic culture and Modern Devotion – literacy and reading became vital tools, and even prerequisites, for the creation of a modern Dutch society. In fact, as I have argued in the synthesis I wrote in 1999 with my co-author Marijke Spies on the characteristics of Dutch culture around 1650, and as since then has been stressed by Clé Lesger in his study on Amsterdam’s economic take-off during the Golden Age, the main characteristic of early modern Dutch society, and the decisive one as a trigger for its modernization since the late sixteenth century, was *communication*.⁹ More precisely: it was communication as an instrument of purposeful and efficient interaction between the partners in the social process, and of institutional renewal.

My co-author and I characterized Dutch society around 1650 as pervaded by a *discussion culture*. By this concept we understood firstly the *cultural practice* of intellectual participation in the problems, the debates, and the

⁸ Albert Hyma, *The Brethren of the Common Life*, Grand Rapids/Mich. 1950; *Regnardus Richardus Post: The Modern Devotion: Confrontation with Reformation and Humanism*, Leiden 1968. On reading culture and the Modern Devotion, see: Nikolaus Staubach, Gerhard Zerbolt von Zutphen und die Apologie der Laienlektüre in der Devotio moderna, in: *Laienlektüre und Buchmarkt im späten Mittelalter*, ed. by Thomas Kock/Rita Schlusemann, Frankfurt/M. 1997, 221–289; Thomas Kock, *Die Buchkultur der Devotio moderna: Handschriftenproduktion, Literaturversorgung und Bibliotheksaufbau im Zeitalter des Medienwechsels*, Frankfurt/M. 1999; Wybren Freerk Scheepersma, ‘For hereby I hope to rouse some piety’: Books of sisters from convents and sister-houses associated with the Devotio Moderna in the Low Countries, Leiden 2003.

⁹ Willem Frijhoff/Marijke Spies, 1650: Bevochten eendracht, The Hague 1999; English edition: 1650: Hard-won Unity, transl. by Myra Heerspink-Scholz, Assen/Basingstoke 2003; Clé Lesger, *Handel in Amsterdam ten tijde van de Opstand. Kooptiedcommerciële expansie en verandering in de ruimtelijke economie van de Nederlanden ca. 1550-ca. 1630*, Hilversum 2001, 209–249.

social and political development of the commonwealth, and secondly a *mental habitus* of feeling involved in the joint community act, repeated over and over again, of defining the common good as a shared commodity for the benefit of all. Discussion culture was essentially a culture of participation on all the social levels, even if the burgher level, the middling classes, obviously were more heavily involved than the ruling class, with its established authority, or the underclass, destitute of direct political influence and institutional weight. Communication, as expressed in this discussion culture, was realized through many ways and with numerous cultural tools: speaking, telling, discussing, debating, singing, writing, reading, printing, painting, and so on. The explosion of the visual arts, the painting, engraving, and print culture in the seventeenth-century Northern Netherlands pertains as much to this explanatory scheme as the gradual monopolization of learned and literary book publishing by Dutch publishers, many of them of foreign origin, or the flowering of the Republic of Letters, and the concentration of dissenting groups and heterodox spiritual movements on the territory of the Dutch Republic.¹⁰

The institutional forms of this cultural landscape were available, ready, and at the same time functional since the late Middle Ages. Such forms included a dense and intricate network of schools for boys and even girls; printing presses and bookshops in all the major towns, connected to efficiently organized diffusion networks; a civic writing culture expressed in urban chanceries, with written rules for good administration; a broad literary culture that was given form in the Chambers of Rhetoric (i.e. the local societies for civic education, literary achievement, social performance, and leisure) active in virtually all the Dutch towns; town council book collections, and ecclesiastical libraries in the major convents, chapters and town churches; urban rituals involving complicated forms of literate culture such as processions, pageants, state entries, and so on.¹¹

¹⁰ On visual culture: *Bob Haak*, *The Golden Age: Dutch Painters of the Seventeenth Century*, New York 1984; *Simon Schama*, *The Embarrassment of Riches: An Interpretation of Dutch Culture in the Golden Age*, New York 1987; *Svetlana Alpers*, *The Art of Describing: Dutch Art in the Seventeenth Century*, Chicago / Ill. 1983; *Svetlana Alpers*, *Rembrandt's Enterprise: The Studio and the Market*, Chicago 1988; *David Freedberg* / *Jan de Vries* (eds.), *Art in History, History in Art: Studies in Seventeenth-Century Dutch Culture*, Santa Monica / CA 1991; *Mariët Westerman*, *The Art of The Dutch Republic 1585–1718*, London 1996; on book publishing *Christiane Berkvens-Stevelinck* / *Hans Bots* / *Paul Gerardus Hoftijzer* / *Otto S. Lankhorst*, *Le magasin de l'univers. The Dutch Republic as the Centre of the European Book Trade*, Leiden 1992; *Paul Hoftijzer* / *Otto S. Lankhorst*, *Book History in the Netherlands. A Survey of Studies of the Early Modern Period*, in: *Histoires du livre, nouvelles orientations. Actes du colloque du 6 et 7 septembre 1990*, Göttingen, ed. by Hans-Erich Bödeker, Paris 1995, 139–196, with an extensive bibliography.

¹¹ On the Chambers of Rhetoric: *Bart Ramakers*, *Conformisten en rebellen. Rederijkerscultuur in de Nederlanden (1400–1650)*, Amsterdam 2003; *Arjaan van Dix-*

The growth of reading culture

Upon a closer look, five factors can be identified as definitely contributing to the growth of a reading culture in the young Dutch Republic:¹²

- the development of trade with its repercussions in business administration, correspondence, and merchants' handbooks;
- the rise of written culture in urban life as such through a process of professionalization and nascent bureaucratization;
- the fixing of knowledge essential to trades and technology in manuals that enabled the aspiring craftsman to learn his trade himself and to practice or further develop it autonomously;
- the wide dissemination ever since the beginning of the Revolt of popular, low-cost publications aimed at influencing political opinion;
- and finally the growing emphasis on the reading of God's Word and its interpretation in the catechism and by religious writers of the various churches of the Reformation, and a short time later by those of the Roman Catholic church as well, where devotional literature was in ever-greater demand.

Propelled by one or more of these factors, more and more people acquired reading skills. Of course, each individual factor could be found in other European countries as well, but it was undoubtedly the unique clustering of all of them that accounted for the apparently high rate of literacy in the young Republic.

Taking the signatures of the brides and bridegrooms of Amsterdam at the publication of their marriage banns as an indicator, it appears that in 1650 more than 71 percent of the men born in Amsterdam could write, 65 percent of those from other parts of the northern Netherlands, and 59 percent of those born abroad. For women the percentage is lower across the board: 51, 44, and 22 percent respectively. An average of almost two-thirds of the men and a good third of the women were able to sign their name in that year. Although we cannot be sure that all those who could sign their name possessed more in the way of writing skills, we can assume in any case that they

hoorn, *Lustige geesten. Rederijkers en hun kamers in het publieke leven van de Noordelijke Nederlanden in de vijftiende, zestiende en zeventiende eeuw* (PhD Diss. Vrije Universiteit), Amsterdam 2004. On urban rituals and processions: *Heidi de Mare / Anna Vos* (eds.), *Urban rituals in Italy and the Netherlands. Historical contrasts in the use of public space, architecture and the urban environment*, Assen 1993; *Bart A.M. Ramakers*, *Spelen en figuren. Toneelkunst en processie cultuur in Oudenaarde tussen Middeleeuwen en Moderne Tijd*, Amsterdam 1996; *Herman Brinkman* (ed.), *Spel en spektakel. Middeleeuws toneel in de Lage Landen*, Amsterdam 2001.

¹² This passage has been taken over from chapter 4 of *Frijhoff / Spies*, 1650 (Anm. 9), where full references are given.

could read. The difference between the Republic and other countries stands out clearly here, and even more so that between men and women. From one province to another there was almost no difference at all: the inland provinces often scored somewhat better than the coastal areas, but the cities outperformed the countryside. The real dividing line within the Republic lay between two large social groups: on the one hand wage-earning laborers and all those whose occupation required no schooling or apprenticeship (the two lowest categories of the social order), and on the other the sector of the trades, commerce, and learning. Only one-third of the first group was literate, as opposed to two-thirds of the second.¹³ Reading and writing skills were therefore mainly related to urban culture, occupation, and schooling.

In addition there were arithmetic skills, or numeracy. The ability to make accurate and rapid calculations, especially important for the merchant, the shopkeeper, the steersman, and a number of other more or less technical occupations, largely eludes our perception, but in view of the many handbooks, it must have been widespread in the relevant sectors, and forms of self-tuition outside institutional education must have been frequent. Well-known is the two-volume *Ciphering* by the Zwolle mathematics teacher Willem Bartjens, of which the second part, published in 1637, is expressly directed at merchants. Its countless reprintings spanned more than two centuries. For up-and-coming steersmen, surveyors, wine assessors, and other occupations that presupposed some knowledge of algebra or geometry, Holland mathematicians like Dirck Rembrandtsz van Nierop, Claes Hendriksz Gietermaker, or Abraham de Graaf – most of them tradesmen and autodidacts themselves – published one book after another, especially after 1640.

Schools, we can assume, were responsible for the growth of ‘passive’ literacy, the ability to read, that is, without having learned to write as well. Particularly in the lowest strata of the social hierarchy reading skills, however rudimentary they may have been, were probably much more widespread than the ability to write. Writing with a quill pen presupposed precise motor control, not only of the fingers but also of posture in general, to say nothing of the difficult technique of sharpening the pen. Writing lessons were also relatively expensive: paper, ink, and pens usually had to be paid

¹³ Erika Kuijpers, *Lezen en schrijven. Onderzoek naar het alfabetiseringsniveau in zeventiende-eeuws Amsterdam*, in: *Tijdschrift voor sociale geschiedenis* 23 (1997), 490–522; Simon Hart, *Geschrift en getal. Onderzoek naar de samenstelling van de bevolking van Amsterdam in de 17^e en 18^e eeuw, op grond van gegevens over migratie, huwelijk, beroep en alfabetisme*, in: Simon Hart, *Geschrift en getal: een keuze uit de demografisch-, economisch- en sociaal-historische studiën op grond van Amsterdamse en Zaanse archivalia, 1600–1800*, Dordrecht 1976, 130–131; Jeroen Salman, *Education and literacy 1460–1585; 1585–1725*, in: *Bibliopolis. History of the printed book in the Netherlands, Zwolle / The Hague* 2004, 47–49, 96–98.

out of the pupil's tuition, and the entire learning process required intensive supervision by the teacher. The teacher consequently took professional pride in his penmanship models, some of them masterpieces of calligraphy. Instruction in arithmetic also entailed extra costs for the parents; it was probably given only to children who could expect to profit from it in their future occupation.

Because learning to write was so much more difficult than learning to read, it was customary all over Europe to begin with reading and to proceed to the teaching of writing only when the children were motorically, technically, and mentally ready for it. This meant that children from the lowest social echelons, who often attended school for only a few years, hardly reached the point of writing, while they did master certain reading skills. For almost everyone of that time, with the exception of bookworms, reading must have amounted to a slow and intensive spelling out of words accompanied by lip movement. We can only guess as to how the practice of individual reading related to other forms of dissemination of written culture for the masses, forms such as reading together, reciting, reading aloud, singing, or memorizing. Certain in any case is that many more people were able, in one way or another, to take cognizance of the written or printed word than only those who had mastered the skill of writing. The opportunities offered by the social context must have been as much responsible for the spread of reading as the supply of writing abilities and schooling.

The supply of schooling

The humanism of the northern Netherlands has been described as mainly pedagogical in nature, focused on education, schools, and culture in all its breadth, with a passion for the arts and sciences, while in Italy, where humanism originated, it was much more limited to a group culture of jurists and physicians.¹⁴ Dutch humanists had a long tradition of championing education. Erasmus called education “totius humanae felicitatis caput ac summam” (the summit and peak of all human happiness).¹⁵ Only education turns a newborn child into a person: “human beings are not born but made,” he declares elsewhere in the same treatise. Virtue and knowledge therefore take precedence over parentage. With his treatises, dialogues, and book of etiquette for children, Erasmus made a deep and lasting impact on child raising and education in the northern Netherlands, and on all of West European culture as well.¹⁶ Erasmus's thesis remained the guideline for the

¹⁴ *Petrus Nicolaas Maria Bot*, *Humanisme en onderwijs in Nederland*, Utrecht 1955, 17–28.

¹⁵ *Desiderius Erasmus*, *De pueris statim ac liberaliter instituendis* (1529), in: *Opera omnia*, Amsterdam 1969 ff., vol. I-1, p. 28, lines 15–16; p. 31, lines 23–24.

growth and expansion of education in the northern Netherlands. Education was not simply a frill for people of high birth or for those who were already socially successful; it was rather the royal road to a position of honor and responsibility, and to a life of piety, virtue, and culture.

Erasmus's views can best be understood against the background of the country of his birth. In the late Middle Ages schools were already a regular feature of cities in the Low Countries, and almost every village with a church also had a small school served by the sacristan or the parish priest.¹⁷ After the Reformation the number of schools increased dramatically, especially under the influence of the Dutch Reformed Church, which considered the school the prime place for collective religious training and re-education in the true Calvinist faith. By the mid-seventeenth century there were not only many schools in the cities but every village also offered an opportunity for elementary education. In the meantime, however, the school system had been revamped on some essential points. Schools were no longer the property of the church but either of the civil authorities or – if permission was obtained – of the schoolmaster (or mistress) himself, as a private school. The latter institutions were known as 'extra schools' (*bijsscholen*).

Extra schools of this kind, legal or otherwise, existed in a wide variety of types and sizes. Their proliferation initially proved extremely troublesome to the authorities. In many cases they offered adequate solutions to non-Calvinist parents who did not want their children subjected to the indoctrination of the Calvinist catechism in the public school. Many extra schools were run by Catholic teachers, especially in the second quarter of the seventeenth century, following the Synod of Dordrecht (1618–19), when officially recognized and salaried schoolmasters were examined much more strictly on their orthodoxy. The public school was intended for transmitting Calvinist dogma. The teaching was accordingly doctrinal in nature, with the Heidelberg catechism occupying an important place. As in other domains of public life, there was no regulation of schools on the federal level. The provinces, which considered themselves autonomous in religious and cultural matters, and the cities formulated their own school ordinances. In 1655 the States General established the School Regulations for all of the Generality Lands – i.e. the formerly Spanish territories along the Southern border which had been attributed to the Dutch Republic at the Peace of Westphalia (1648) but had been strongly marked by the Catholic Counter-Reformation –

¹⁶ Jean-Claude Margolin, *La civilité nouvelle. De la notion de civilité à sa pratique et aux traités de civilité*, in: *Pour une histoire des traités de savoir-vivre en Europe*, ed. by Alain Montandon, Clermont-Ferrand 1994, 151–177.

¹⁷ See for the following: *Pieter Th.F.M. Boekholt / Engelina Petronella de Booy, Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen / Maastricht 1987, 17–66.

placing the greatest emphasis on the introduction of the Reformed faith. In fact, the provincial regulations were all extremely similar, which meant that no great differences developed between the provinces. A continuing source of inspiration for schoolmasters was the *Rule of Dutch Schoolmasters* of 1595 by Dirck Adriaansz Valcoogh, a work with long-lasting echoes in school ordinances and regulations.¹⁸

A second change consisted in dividing the city school into a school for primary education in the Dutch language and a Latin school for secondary education. Although in a number of cities the Latin schools continued their elementary “writing class” for many years and in the countryside a mixed form of Dutch and Latin schooling might be given in the home of a motivated minister, the separation between primary and secondary education had been generally realized in the first half of the seventeenth century. Elementary education in Dutch was for both boys and girls, sometimes in separate schools but usually mixed. Secondary education in Latin, which offered prospects of the university, was in practice exclusively for boys, although there was no formal prohibition on admitting girls. Certain French schools offered some overlap, although “school” in this case usually meant a “class”. In principle the French school was classified as a primary school, even though supplementary subjects such as French and elementary book-keeping were currently part of the curriculum as well.

But besides the French lessons or classes in a Dutch elementary school there were also full-fledged French schools that not only gave French language lessons but where all the teaching took place in French and where the pupils were normally expected to speak the language as well. These were usually private schools and as a rule therefore more expensive. They had a heavier curriculum, which differed from one school to another depending on the constituency: mathematics, navigation, astronomy, double bookkeeping, occasionally history and geography, and often a second foreign language, usually Italian but in some cases High German. It was strictly forbidden, however, for such schools to teach Latin and Greek. Although everyday knowledge of English in the Dutch Republic was probably greater than appears from the printed sources, English was mainly the language of merchants and refugees, one that would be learned ad hoc from an English language tutor or during an apprenticeship with an English merchant, almost never in school.¹⁹ Private tutors for a wide variety of languages, sciences and skills, often official translators and engineers as well, could be found in all the larger cities. They corrected the traditional and at times narrow cur-

¹⁸ *Pieter A. de Planque*, Valcoogh's regel der Duytsche schoolmeesters. Bijdrage tot de kennis van het schoolwezen in de zestiende eeuw, Groningen 1926.

¹⁹ *Petrus Leonardus Maria Loonen*, ‘For to learne to buye and sell’. Learning English in the Low Dutch area between 1500 and 1800. A critical survey, Amsterdam / Maarssen 1991, 23–52.

riculum of the official school system by offering supplementary, new, and in some cases alternative knowledge. All these kinds of supplementary schools remained far from church control.

By the mid-seventeenth century there was a school within walking distance for almost every child in the Republic, although the roads in the countryside left a great deal to be desired. Schools there were attended mainly in the winter. This had fewer consequences than we might expect, since instruction was as a rule not classical but individual. All the pupils of a school – in a city sometimes more than a hundred and of widely divergent ages – were together in one classroom under the supervision of a single schoolmaster. Each learned his or her own lesson and was orally quizzed on the material by the teacher. In the best cases they received some supportive instruction, but for that it was usually necessary to find a private tutor. A classroom of this kind, usually in the home of the teacher, was crowded and noisy, and with so many children between the ages of roughly 6 and 16, it was of course not easy to maintain order. The teacher was at times forced to take harsh disciplinary measures – too harsh in the view of indulgent Dutch parents who, just as in their political society, preferred talking to action, and communication to authoritarian discipline. The problem was therefore not one of a shortage of schools but of the quality of the teaching and the willingness of parents to send their children to school. The last point was naturally related to a family's financial circumstances, for with the exception of the schools for the poor a certain amount of tuition was always charged: four *stuivers* (stivers or pennies) per month for reading, six for writing, eight to twelve for arithmetic. Parents who wanted their children to learn arithmetic would therefore have to set aside 10 to 13 guilders per year – a sum the average tradesman could hardly afford.

In the cities, if both parents were working, the youngest children could be taken to a “woman guardian” or “mistress” at the “small children’s school” until they reached the minimum age for elementary school, usually six. After about six years of schooling, at the age of twelve, when the child entered the peer group of the local youth, the primary education was considered completed – but owing to the individual instruction, a clever child could easily learn at a much faster pace and finish school at a younger age, while there were also older pupils still attending school. For the “small children” as well as for the pupils of the Dutch school the learning process at first amounted to little more than an elementary form of spelling with an ABC booklet, a hornbook, or a basic religious text like the Lord’s Prayer, the Apostle’s Creed, or the Ten Commandments, supplemented with an equally elementary catechism and enhanced with the singing of psalms and religious songs. Yet the process of learning to read by spelling out words proceeded with great difficulty. The spelling method employed was inefficient and the women guardians were in any case hardly equal to the task;

their work consisted first of all in keeping the children pacified and maintaining order, only then could they attempt some teaching.

Children who did not attend school were not necessarily deprived of all instruction. It is difficult to gain insight into the frequency of self-tuition. It was certainly promoted by the production of study books, and especially in the first half of the seventeenth century we find traces of such training in the life stories of some *literati* (men of letters) and *virtuosi* (inventors, technicians, or scientists) who had risen from the ranks of the farmers or tradesmen.²⁰ With the generalization of primary education, elementary self-tuition was very likely reduced to a way of acquiring supplementary knowledge and skills, such as more specialized technical knowledge, or an option for those who had no access to education for reasons of class or sex. The latter was true, for example, of women who wished to acquire higher learning, for the Latin school and higher education remained a male preserve. A learned woman like Anna Maria van Schurman consequently taught herself, starting at the age of two, one language, skill, and academic subject after another, and continued to do so all her life.²¹ Although she was considered an exceptional woman in her time, we find the same learning pattern among other women of the wealthy classes. Actually only modern languages were viewed as a field open to women, and French first of all. It has even been claimed that French initially played the same role for women that Latin did for men.

In the city, poverty or the inability to pay school fees did not necessarily mean that children were excluded from education. On the contrary, welfare institutions usually made school attendance a condition for monetary or other material support, and the church welfare office required that they be educated in the Calvinist faith, therefore in the public school, which then received a monetary reimbursement. Here and there the welfare office of the Reformed Church opened its own schools. In some cases working children were also required to attend school on Sunday. Orphanages made even greater demands. The aim of the orphanage regents was that the children would cease to be a burden on the institution or society and be capable of earning their own living when they left the orphanage. Education and the learning of a trade was therefore a matter of high priority for the orphans. Wherever possible the schooling took place in the orphanage itself.²²

²⁰ Willem Frijhoff (ed.), *Autodidaxies, XVIe-XIXe siècles*, special issue of: *Histoire de l'éducation* (Paris), nr. 70 (May 1996).

²¹ Mirjam de Baar / Machteld Löwensteyn / Marit Monteiro / Agnes Sneller (eds.), Anna Maria van Schurman (1607–1678). Een uitzonderlijk geleerde vrouw, Zutphen 1992, esp. 29–48.

²² Simon Groenveld / Jeroen Johannes Hubertus Dekker / Thom R.M. Willemse (eds.), *Wezen en boefjes. Zes eeuwen zorg in wees- en kinderhuizen*, Hilversum 1997, 194–204.

Latin schools

The seventeenth-century idea of ‘higher education’ included the Latin schools (what we would consider more a form of secondary education) and institutions on the university level: the illustrious schools and the academies or *hogescholen* (‘high schools’, i.e., schools for higher learning), now known as universities. The common characteristic of all these forms of education was the Latin language. Teaching took place in Latin; students debated and took their examinations in Latin, and they were expected to speak Latin in school, even in their free time. Early attempts to give examinations in Dutch, as in surgery, went awry. In 1600, however, the university of Leiden introduced a Dutch-language engineering program designed by Simon Stevin with courses in arithmetic, surveying, geometry, and the art of fortification – a program known as ‘Dutch mathematics’ – for military engineers, surveyors, carpenters, architects, and aspiring municipal officials.²³ But this school, although initially successful, remained outside the faculties and was never fully integrated into the university before being temporarily closed in 1681. The technical education in surveying, dike building, and other forms of military or civil engineering offered elsewhere in the Republic, as in Franeker and Groningen, for example, remained more closely affiliated with the university and examinations were given in Dutch, although for half the usual fees and without an oral defense. The level of social prestige enjoyed by Latin as the language of culture and learning was still so high, however, and that of the applied sciences so low, that the cultural elite continued to look down on persons with practical talents and training. Nevertheless, this early and timid breakthrough of the national language in the university was exceptional on the European scene. It testifies to the openness and the possibilities for renewal offered by the Republic’s education system in-the-making during the first half of the seventeenth century.

The place of the Latin school in the educational landscape shifted gradually in the course of the seventeenth century. In the Middle Ages the city school was initially the regular institution for elementary education. The supplementary role played by the universities was a double one: they offered instruction in the *artes* (the *artes liberales* or liberal arts) on a level that we would now term secondary education, and taught philosophy at a level we would expect in the first cycle of university studies.²⁴ Philosophical sub-

²³ *Ed Taverne*, In ‘t land van belofte: in de Nieuwe Stadt. Ideaal en werkelijkheid van de stadsuitleg in de Republiek 1580–1680, Maarssen 1978; *Pieter Jan van Winter*, Hoger beroeps onderwijs avant-la-lettre. Bemoeiingen met de vorming van landmeters en ingenieurs bij de Nederlandse universiteiten van de 17^e en 18^e eeuw, Amsterdam 1988.

²⁴ See for these developments *Hilde de Ridder-Symoens* (ed.), *A History of the University in Europe*, vol. I and II, Cambridge 1992–1996, esp. II, 43–110 (= *Willem Frijhoff*, “Patterns,” with bibliography).

jects such as logic and physics were considered foundation courses for the higher faculties: law, both canon and civil, and theology. Later medicine was added as well, a true *ars* (art) that gradually split off from the traditional *artes* and managed to achieve the status of higher learning – a process completed more rapidly in northern than in southern Europe, where law and theology retained their exclusive prestige longer. Most university students of the late Middle Ages were consequently very young and can hardly be compared to the student population of today.

At the end of the fourteenth century pressure exerted by the burgher class in the flourishing trading cities of the northern Netherlands led to a school type known as the “higher school,” a genuine “Latin school” under the supervision of the magistracy. Teaching there was not done on an individual basis but according to the classical system, in keeping with the level of the students’ knowledge.²⁵ There were a total of eight class levels, ranging from the *octava* (the lowest) to the *prima* (the highest). The two lowest classes, however, were considered a preparatory phase, primary education in other words, and gradually disappeared as a result of the differentiation of school types. The curriculum of the highest classes, from the *tertia* on up, was geared to that of the university. Small Latin schools of the seventeenth century frequently offered no more than bare-bones education in the middle classes.

When the Latin schools split off from primary vernacular education in the course of the sixteenth century, they took over part of the propaedeutic function of the university by teaching the subjects of the *trivium* (grammar, dialectics, rhetoric); from that time on they were also known as “trivial schools.” Owing to a variety of factors they grew at an explosive rate while the universities shrank proportionately. The largest university of Europe, that of Paris, was literally decimated by the rise of the autonomous *collèges* for secondary education. In the Low Countries the two systems from then on existed side by side: like the university of Cologne, the old university of Louvain, the first in the Low Countries (1425), retained close ties with the secondary schools. However, the universities founded after 1575 in the northern Netherlands radically severed those ties. The Latin schools or *gymnasia*, the equivalent of *colleges* or grammar schools elsewhere, were municipal institutions, while the universities were run by the provinces. Only the university of Leiden perpetuated its tradition of counting the pupils in the *tertia* and higher classes of the local Latin school as students. Their names were accordingly entered into the university register – which

²⁵ Hendrik Wilhelm Fortgens, *Schola latina. Uit het verleden van ons voorbereidend hoger onderwijs*, Zwolle 1958; Willem Frijhoff, *Latijnse school en gymnasium als schooltype tot in de negentiende eeuw*, in: Willem Frijhoff / E.R. Baronner / Judith Pollmann, *Tempel van hovaardij. Zes eeuwen Stedelijk Gymnasium Haarlem*, Haarlem 1990, 7–24.

explains why we find a large number of very young “students” there who should not be considered university students in the modern sense but secondary school pupils, like the thirteen-year-old Rembrandt van Rijn in 1620.

By 1650, at the zenith of the Golden Age, every locality of some importance in the Dutch Republic had a Latin school. Probably nowhere in Europe had such a dense network been realized. Part of the credit for this can certainly go to the absence of state coercion and centralism. Local governments coveted the prestige that a good Latin school could impart to the town and were not indifferent to the revenues brought by boarders from outside. Because it was in their interest to have as many educational facilities as possible close to home, they showed the necessary flexibility in establishing this school type, allowing themselves to be guided by the opinion of the headmaster and willingly adopting his pedagogical experiments. Starting in 1638, for example, various Latin schools of the coastal provinces in particular introduced the textbooks of Comenius, just as the inland provinces had adopted Ramist didactics a few decades earlier. Both choices attest to a certain pedagogical realism.

Besides the 92 large and small Latin schools of the Republic there were Dutch schoolmasters in some of the large villages who could also teach Latin if the occasion demanded. For everyone who wanted instruction in Latin, then, some possibility was available nearby. A cautious estimate of the total number of Latin pupils in the Republic around 1650, when the schools were probably at their peak, places the minimum at 1500, to which a few hundred Dutch pupils attending mainly Catholic schools outside the borders can be added. There may have been local exceptions that would bring the total higher, but all told it was in any case no more than five percent, or one out of every twenty boys of the relevant age group.²⁶

Each locality had only one officially recognized Latin school, with the exception of Amsterdam, where there had long been two, one on the Old Side and one on the New. Latin schools formed a municipal monopoly that was closely guarded, if not by the magistracy itself then by the headmaster and the teachers, who did not want to lose out on their income from the school fees. Supervision of the schools was in the hands of a municipal board of school inspectors. These appointees usually included a Reformed minister, who kept an eye on the orthodoxy of the teachers and the lessons; but in contrast to the elementary school there was in principle no indoctrination. The Latin school provided education for all denominations, even though some Catholic families sent their children across the border for the

²⁶ *Willem Frijhoff*, *Crisis of modernisering? Hypothesen over de ontwikkeling van het voortgezet en hoger onderwijs in Holland in de 18^e eeuw*, in: *Holland*, 17 (1985), 37–56.

sake of religious training – to Latin schools in the Brabant enclaves, as in Gemert, to the *colleges* of Louvain, or to the Jesuits in Antwerp, Emmerich, Roermond, or Münster. In the Dutch Republic, too, one could still find small Catholic schools under the jurisdiction of a Catholic lord or simply illegal ones, as in Doetinchem (Gelderland) in 1647, “with riff-raff priests and monks”.²⁷ Following the death of his father, the nine-year-old Anthony van Leeuwenhoek was sent in 1641 to a Catholic teacher who ran a more or less illegal boarding school in Warmond. He obviously did not learn much Latin there, for he remained dependent on Dutch when it came to publishing his discoveries with the microscope – reason enough for a number of learned academics to view him condescendingly as a dilettante and autodidact.²⁸

Popular readings

Outside the rather small circle of intellectuals and aspiring scholars who bought Latin and other learned books, there was also a relatively large market for Dutch texts. The Reformation and the Revolt spurred interest in such works, and both also decisively influenced further developments in this area during the first half of the seventeenth century. The emphasis placed by the various Protestant denominations – Mennonites as well as Lutherans and Calvinists – on the individual reading and processing of the biblical Word had led to a steady increase of Bibles, sermons, and religious treatises in the vernacular. The publications ranged from school books like the ABC, which included the Lord’s Prayer and the Ten Commandments, and readers like the *Proverbs of Solomon*, *The History of Joseph*, or *The History of David* to collections of Mennonite sermons and heavy Calvinist treatises like *The Struggles of a Converted Sinner* by the Zeeland minister Willem Teellinck.²⁹ The extent to which religious texts dominated intellectual culture is evident from the book collections placed on board ships. The equipment of a *voc* ship in 1622 included not only a Bible, a catechism, the *Institutes* of Calvin and a variety of sermon collections (intended, no doubt, for religious services at sea), but also 120 psalm books, no less than 25 copies of the popular *Christian Seafaring* by the minister Adriaan Westerman,

²⁷ René Bastiaanse/Hans Bots/Meindert Evers (eds.), ‘Tot meesten nut ende dienst van de jeught’. Een onderzoek naar zeventien Gelderse Latijnse scholen, ca. 1580–1815, Zutphen 1985, 28.

²⁸ Lodewijk C. Palm/Henricus Adrianus Marie Snelders (eds.), Antoni van Leeuwenhoek 1632–1723. Studies on the Life and Work of the Delft Scientist Commemorating the 350th Anniversary of his Birthday, Amsterdam 1982, 3–12, 187–209.

²⁹ A. van Toorn/Marijke Spies/S. Hoogerhuis, ‘Christen Jeugd, leerd Konst en Deugd’. De zeventiende eeuw”, in: Netty Heimeriks/Willem van Toorn, De hele Bijbelbontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de Middeleeuwen tot heden, Amsterdam 1989, 112–115.

and an equally large number of three other treatises.³⁰ Religious publications also constitute the largest category of the Dutch works listed in publisher Broer Jansz's *Catalogus universalis*. If pamphlets and government orders are excluded, the same holds for the recent inventory of the early modern Dutch book production in the *Short-Title Catalogue, Netherlands*.

The public church vigorously propagated not only religion itself but also the memory of the battle against the Spanish overlord, which in the eyes of the Calvinists had been fought primarily for religious reasons. Required reading in primary school included not only religious texts but also the *Mirror of Youth or Short Chronicle of Dutch history*, a work about Dutch heroism and Spanish cruelty, which went through at least twenty printings between 1614 and 1670. Not everyone was happy about this, however. In Roman Catholic as well as Remonstrant circles there was considerable resistance to the book. It was present, however, on the Indiaman of 1622, as was another edition of the same work, the *Spanish Tyranny*, plus two other anti-Spanish treatises, all again in 25 copies.³¹

But the intense use of the printing press, from the outset of the Revolt, to influence public opinion had not only fed anti-Spanish sentiment. It also established a tradition of broader political involvement, which came to expression in an unbroken stream of pamphlets on all points of conflict that arose in matters of politics and religion. Most of these also came from the Calvinist side. After reaching a peak during the Truce conflicts between Arminians and Gomarists, the number dropped to an average of 130 per year, but rose quickly again after 1647. In the politically tumultuous year 1650 approximately 300, including reprints, rolled off the presses, of which about 250 were in Dutch and just under 40, printed mainly in The Hague, in French. The most popular pamphlets were reprinted three or four times. With editions of one thousand, this comes to three or four thousand copies per pamphlet. Only in rare cases were there considerably more. This suggests a core group of politically interested readers spread over the country.

The same can be said with even more certainty of the other public medium, the newspaper. Newspapers were entirely secular forms of communication. They served the merchant first of all, even though politicians and other persons of influence naturally benefited from them as well. Newspapers provided vital information about changes in governments, troop movements, wars, and famines, particularly abroad. On matters of politics they

³⁰ Bert van Selm, *Inzichten en vergezichten. Zes beschouwingen over het onderzoek naar de geschiedenis van de Nederlandse boekhandel*, Amsterdam 1992, 98–102; for similar equipments by the West India Company see Willem Frijhoff, *Wegen van Evert Willemsz. Een Hollands weeskind op zoek naar zichzelf 1607–1647*, Nijmegen 1995, 546–547, 596–600.

³¹ Heimeriks / Van Toorn, *Hele Biblebontse berg* (Anm. 29), 127–129, 152.

remained fairly neutral, certainly when it came to the domestic scene. Protestant victories in the European wars, however, were usually given more coverage than Roman Catholic ones. The first regular Dutch newssheet, the *Newssheet from Italy, Germany, etc.* of Jan van Hilten, appeared already in 1618 and was probably the oldest in Europe. By 1665 there were at least fifteen different ones, most of them based in Amsterdam, where news could be gathered most easily, owing to the large number of ships arriving from all parts of the world and to the many foreign contacts and correspondences.³²

Practical domestic information, the calendar, tides, ferry schedules, and markets could be found in the household almanac, with its supplementary medical and astrological tips, predictions, stories, and rhymes. The Amsterdam printer-publisher Broer Jansz was active on this front as well. After his death this branch of his business was taken over by his nephew Gillis Joosten Saeghman. But there were also many others, like the Stichter firm, which published almanacs from around 1650 to the end of the nineteenth century, and the Roman Catholic family Cool that specialized in extremely small-format almanacs. A wide variety of small local publishers produced almanacs as well.

Just as Amsterdam was traditionally the center of almanac production in Holland, Deventer was for the eastern and central Netherlands. But while the position of Amsterdam with respect to the local production in Holland and Zeeland grew steadily stronger in the course of the century, Deventer kept losing ground to local initiatives after 1650. It was an extremely lucrative enterprise and for many publishers the mainstay of their business. Governments and officials, merchants and ministers, sea and barge captains, millers, farmers – almost everyone needed an almanac. The estimate that one out of every four households must have had an almanac is probably on the low side. No other form of printed material would therefore have contributed so much to the general baggage of moral and religious insights, medical information, historical knowledge, fictional and non-fiction stories and anecdotes, which evolved into something resembling a common Dutch culture.³³ The growing impact of the Amsterdam almanacs certainly reflects a first trend toward cultural uniformity.

Only a few types of printed material enjoyed as broad a readership as the almanacs: the Bible, of course, and the psalms, the spiritual *Edifying*

³² *Folke Dahl*, Amsterdam, earliest newspaper centre of Western Europe. New contributions to the history of the first Dutch and French corantos, in: *Het Boek*, 25/3 (1938–39), 160–197.

³³ *Jeroen Salman*, *Populair drukwerk in de Gouden Eeuw. De almanak als lectuur en handelswaar*, Zutphen 1999; *the same*, Information, éducation et distraction dans les almanachs hollandais au XVIIe siècle, in: *Les lectures du peuple en Europe et dans les Amériques du XVIIe au XXe siècle*, ed. by Hans-Jürgen Lüsebrink / York-Gothart Mix / Jean-Yves Mollier / Patricia Sorel, Paris 2003, 49–58.

Rhymes of Dirck Rafaelsz Camphuyzen and Cats's *Marriage*, with its ethical guidelines, and if one assumes an average edition of a thousand copies, the *Mirror of Youth*. Songbooks and loose song sheets must have been distributed in large quantities as well. But the sales possibilities for most books must have been much more limited.

Institutions of participatory culture

Having sketched the outlines of the landscape of literacy and reading culture in the early modern Dutch Republic, we must go back to our argument. Where did reading and Calvinism come together in Dutch society? The answer must be that reading favoured all kinds of involvement in group discussions, group values, and group culture. Besides its spiritual and personal benefits, reading was an essential prerequisite of the participatory culture that characterized the Dutch Republic. There were in fact two major institutions which were responsible for, and active in the realization of this participatory culture: the town authorities (i.e. the state in the early modern sense of the word) and the church. It would be anachronistic to draw a too strong demarcation line between town and church, yet even in their own eyes each of them had its own domain. A revealing proof of this relative autonomy was given after the introduction of the Reformation in the northern towns. The parish churches had always been the property of the local authorities and remained so. The public church had the privilege of their exclusive use in religious matters, but not the monopoly of their use at all. The churches were the public buildings with the greatest capacity, and they were traditionally used for all sorts of community events, not to speak of their function as depositories of community property.

So far as the civil authority's opinions, norms or attitudes diverged from those of the Reformed consistory, conflicts could arise about the use of the church, which were inevitably won by its proprietor, i.e., the town council represented by the church fabric. Every now and then town authorities opposed themselves to the destruction of the town's cultural heritage, when rigoristic Calvinists threatened to destroy not only the paraphernalia of papacy (altars, statues of the saints, basins, etc.), but to whitewash the whole interior and to remove everything that seemed contrary to the exclusive cult of God's pure Word, including the visual ornamentation of the building, the stained-glass windows, and the coats of arms and other marks of social prestige of the families involved in its maintenance.³⁴ The town council or the church fabric protected the church library (even if its collection was sometimes expurgated), maintained the customary musical prac-

³⁴ Cornelis Albertus van Swigchem / T. Brouwer / W. van Os, *Een huis voor het Woord. Het Protestantse kerkinterieur in Nederland tot 1900*, 's-Gravenhage 1984.

tices, and also, as long as possible, the school theatre performances in the church, protected the existing organs and built new ones, hung new carillons in the bell-towers, appointed town organ-players and carillonneurs (including the occasional Catholic musician), and tried to re-style the emptied church interiors.

Still more important, in most places the public schools – the elementary schools as well as the Latin schools – were the property of the civil community, even if schoolmasters were partly paid from the former ecclesiastical revenues. Schools remained public property after the Reformation, and school regulations were civil measures. Education was a public concern, even at university level, where the most ecclesiastical of the disciplines, theology, was never completely controlled by the Reformed church. Yet this is the point where Calvinism comes in – better: where the plurality of confessions in the Northern Netherlands enters the picture. As I suggested before, the main problem is not to know whether in the Northern Netherlands literacy and reading culture are related to Calvinism, but how Calvinism is related to Dutch civic culture, and how this particular relationship influenced the reshaping of literature culture. I would argue that the specific confessional situation of the Northern Netherlands has created a specific literate landscape, the main outlines of which are the following.

A specific literate landscape

Ever since the Union of Utrecht (1579), the Reformed Church had been adopted as the public church, firstly in fact, quickly in law, firstly in its more liberal expression, then in a more orthodox format. State institutions and civic institutions gained therefore a distinctly Calvinistic outlook so far as they adopted public forms and norms. Educational contents too had to show conformity with Calvinistic doctrine, Calvinistic discipline, and Calvinistic ethics. Public officials had to adopt the Reformed creed, to adhere to the Reformed church, or at least to attend Reformed service, and Reformed ministers were given the control of the domain of schooling and culture. In this sense the public culture underwent unquestionably a process of confessionalization.³⁵ But the process stopped halfway, since the Reformed church never became a state church, and civil authorities never renounced their own autonomy in matters of public policy, judgment, and cultural involvement.

³⁵ *Olav Mörke*, 'Konfessionalisierung als politisch-soziales Strukturprinzip?' Das Verhältnis von Religion und Staatsbildung in der Republik der Vereinigten Niederlande im 16. und 17. Jahrhundert, in: *Tijdschrift voor sociale geschiedenis* 16 (1990), 31–60.

The result of this antinomy between two equally ambitious keepers of public morals and providers of culture, the one civic, the other ecclesiastic, was a cultural landscape split up into a variety of sub-cultures, some slightly in a subordinate position, but all quite parallel in their aims and ambitions. Whereas only one cultural system had public status and authority, i.e. the Calvinistic culture, many other groups were tolerated and could develop their own cultural universe, more or less in interaction or in opposition with the public domain.³⁶ The non-Calvinistic confessions or denominations were tolerated publicly so far as they were practised only outside the public sphere. However, it is precisely this apparent paradox that enabled them to develop on a clandestine, but nevertheless very real basis their own system of schooling (the *bijtscholen* or 'extra schools', privately funded) and other forms of cultural and religious sociability.

In my hypothesis, the social pressure and the tensions brought about by this multiconfessional cultural landscape have inaugurated a number of different cultural group strategies which in the long run have affected the cultural outlook of every single confession, including the Reformed church itself, by creating a particular group attitude towards the basic skills of literacy and a particular involvement in reading culture. These strategies aimed purposely at the achievement of a confessional group identity in the overall civil society.

In fact, two mainstream attitudes may be distinguished. Between these two attitudes, minor cultural streams referring to other confessions can be posited. The first mainstream is Calvinistic. On the basis of a broadly shared, literate, civic culture, Calvinism singled itself out as the religion of the word, i.e. the religion that sanctified literacy – to use a religious metaphor: Calvinism was perceived as the religion that made literacy the sacrament of the individual encounter with God. In church, school, print, and science, Calvinism emphasized a form of reading culture that at first was turned towards an authoritatively defined way of dealing with the Word of God. At a second stage, more inner-directed and group-shared forms of spiritual reading came up in Calvinism, due to the spread of the Further Reformation and of Pietism. But whatever shape it took, Calvinism always defined itself as a culture of listening to the word, of participating in discussions on the meaning of the God's own Word, and of working with words and their meaning as the supreme cultural practice.

³⁶ *Christiane Berkvens-Stevelinck / Jonathan Israel / Guillaume Henri Marie Posthumus Meyjes* (eds.), *The Emergence of Tolerance in the Dutch Republic*, Leiden 1997; *Ronnie Po-chia Hsia / Henk F.K. van Nierop* (eds.), *Calvinism and Religious Toleration in the Dutch Golden Age*, Cambridge 2002; *Willem Frijhoff*, *Embodied Belief: Ten Essays on Religious Culture in Dutch History*, Hilversum 2002.

The other mainstream is Catholicism.³⁷ The Catholic church, or at least its passive membership as form of silent resistance against the change of public religion, was in fact still majoritarian until far into the seventeenth century. But then it quickly lost its power of attraction among those Christians who still had not made their definite confessional choice, and by the end of the seventeenth century the clandestine Catholic church assembled not more than one third of the inhabitants of the Dutch Republic, in some provinces much less. Though legally clandestine, Catholicism remained massively present in daily life, be it not any more as a public, visible church, but in the everyday group behaviour of its members. On the same, shared basis of a literate civic culture, the Catholics developed another strategy of identity-building than the Calvinists. They turned towards the ritual and visual aspects of culture, which were singled out and perceived as a typically Catholic form of religion. Of course, the international evolution helped much: the Counter-Reformation in general, and the presence of Catholic princes and communities on the southern and eastern borders of the Dutch Republic in particular were of mighty support and inspiration.

However, whereas the Dutch Catholics relied massively upon the cultural institutions (bishopsrics, seminaries, universities, convents, schools) and the cultural productions (books, prints, devotional objects) of the Southern Netherlands, the Rhineland, and Westphalia, they defined only a limited number of cultural artifacts as typical and elementary instruments for their own cultural survival: such as prayer books (as related to ritual), the lives of the saints (in the spiritual domain), and devotional prints (as forms of visual culture). The Catholic priests used of course the whole existing literature on the Holy Mass and the sacraments, homiletics, and ethics, that was printed in the South, but dogmatic discussions were much less exported. With one exception however: that of Jansenism. But precisely Jansenism, which rooted in the Netherlands themselves, did not really touch the Dutch laity.

³⁷ For the history of Dutch Catholicism, see the classic syntheses by: *Ludovicus Jacobus Rogier*, *Geschiedenis van het katholicisme in Noord-Nederland in de zestiende en zeventiende eeuw*, 3 vol., Amsterdam 1947; *Pontianus Polman OFM*, *Katholiek Nederland in de achttiende eeuw*, 3 vol., Hilversum 1968; and the volume of essays by *Marit Monteiro / Gerard Rooijakkers / Joost Rosendaal* (eds.), *De dynamiek van religie en cultuur. Geschiedenis van het Nederlands katholicisme*, Kampen 1993. General surveys in other languages include: *Pierre Brachin / Ludovicus Jacobus Rogier*, *Histoire du catholicisme hollandais depuis le XVI^e siècle*, Paris 1964; *Johannes Antonius Bornewasser*, *The Roman Catholic Church since the Reformation*, in: *Lowland Highlights. Church and Oecumene in the Netherlands*, ed. by Johannes Adrianus Hebly, Kampen 1972, 40–48; *Mathieu G. Spiertz*, *Priest and Layman in a Minority Church: The Roman Catholic Church in the Northern Netherlands 1592–1686*, in: *The Ministry. Clerical and Lay*, ed. by William J. Shields / Diana Wood, Oxford 1989; 287–301; *Frijhoff*, *Embodied Belief* (Anm. 36); For Catholic reading practices and education, see: *Theo H.J. Clemens*, *De godsdienstigheid in de Nederlanden in de spiegel van de katholieke kerkboeken 1680–1840*, 2 vol., Tilburg 1988.

When the Jansenism schism was consumed in the 1720s, the new Old Catholic church found itself quickly to be a church of priests and intellectuals, with very few impact on the common people.

It is therefore my contention that these identity strategies are reflected in the evolution of literacy and reading culture in the Northern Netherlands. From a broadly shared civic culture, common to all confessions, these cultural practices evolved into a bundle of opposing semi-confessionalized practices, visible in the public and in the private space, and in both cases characteristic of a precise confessional choice. They became markers of confessional identity. Research on this matter is difficult, since our knowledge of the confessional choices and practices of individual persons of the early modern period is very limited. The sources themselves are not only difficult to find but also hard to interpret, inasmuch as the dichotomy between the limited membership of the public church on the one hand, and freedom of conscience for all in the public domain on the other, makes public actions and public words of a questionable value.

Yet all the historical evidence we dispose of converges on this hypothesis. At the extremities of the range of available data we find at the one side the typical Protestant forms of book magic, and in particular of magical use of the Bible, which points to a hyperinvestment in the practical value of the written word, considered as a sacred object.³⁸ But also the representation of true, Protestant piety through the presence of an open book, preferably a Bible, suggesting the act of reading, on so many paintings and engravings of seventeenth-century Holland, as I mentioned at the beginning of this article.

At the other extremity of the range we discover a complete refusal of reading culture among the Catholic people, at least in the domain of religion. That is, for example, the leitmotif of the account written by the Calvinist minister Stephanus Hanewinkel (1766–1856) after his travels in 1798–99 through the Meierij of 's-Hertogenbosch, a district of Brabant which at the Peace of Westphalia had been placed under the authority of the States General but had remained predominantly Catholic.³⁹ According to Hanewinkel, the Catholic people of Brabant practised a religion entirely turned towards external ritual; sacred texts had to be recited, not read, and the

³⁸ For the Netherlands *Fred A. van Lieburg*, *De vuurvaste bijbel*. Orale cultuur, materiële religie en de Heilige Schrift, in: *Radix*. Gereformeerd wetenschappelijk tijdschrift, 28 (2002) 317–328.

³⁹ On Hanewinkel, see my articles: *Willem Frijhoff*, The Dutch Enlightenment and the creation of popular culture, in: *The Dutch Republic in the Eighteenth Century: Decline, Enlightenment and Revolution*, ed. by Margaret C. Jacob / Wijnand W. Mijnhardt, Ithaca / London 1992, 292–307, esp. 303–304; and *Willem Frijhoff*, Catholic expectation for the future at the time of the Dutch Republic: structure, and base lines to interpretation, in: *Frijhoff, Embodied Belief* (Anm. 36), 152–179, esp. 152–160.

Bible was forbidden reading, except in Latin.⁴⁰ Although Brabant Catholics did of course go to school, and the minister quoted himself many examples of popular prints, devotional literature, and chapbooks circulating among the people, reading practice was not really valued for its intellectual worth, and still less as an instrument of religious education. On the contrary, spiritual reading was considered a confessionally determined activity, which had to be avoided as prone to heresy. In the words of a regional folktale on the heroic figure of Faust: “Faust was a Catholic, but reading books made him ungodly”.⁴¹ Some decades later, during the Belgian revolt of 1830–31, a Catholic Dutch soldier cried out in debate: “Reading? We simply won’t do it, the whole lot is only meant to make us Protestant!”⁴²

Statistical data confirm the confessional differentiation in the Dutch Republic. We have now to go back to the figures recorded earlier in this article. In a European perspective, literacy rates were not only high in all the confessional groups of the Northern Netherlands, they may even have doubled since the beginning of the seventeenth century.⁴³ On the eve of the revolutionary era, they were close to 90% for all the bridegrooms registered at Amsterdam who were native of Dutch towns.⁴⁴ By contrast, figures for immigrants from other countries, especially Scandinavia and the Holy Roman Empire, were considerably lower. Even for the major commercial cities of Northern Germany they did not exceed half of the Dutch rates. We must, of course, count with the eventuality of an immigration bias. Inside the Netherlands Amsterdam may have attracted the more literate people, intellectuals, merchants, and the more prosperous craftsmen, eager to make it in the big metropolis, while immigrants from outside the Dutch Republic may have been mostly unskilled and illiterate workers, farmers, sailors and soldiers. Yet the overall picture seems correct. It is confirmed by data gathered over the centuries for all the countries concerned.⁴⁵

⁴⁰ [Stephanus Hanewinkel], *Reize door de Majorij van 's Hertogenbosch*, in den jaare 1798–1799 (In Brieven), 2 parts, Amsterdam, 1799–1800; reprint 's-Hertogenbosch 1973, in particular part II, 145–147; [the same?], *Gedachten over de Meiërij van 's Hertogenbosch en derzelver inwoners bij het begin der negentiende eeuw*, Amsterdam: A.B. Saakes, 1801; reprint 's-Hertogenbosch 1973.

⁴¹ “Faus was katteliëk, mao deur 't buuk lèze goddeloos geworre”, quoted in: *Neerlands Volksleven*, 25/2 (1976), p. 35, nr. 10, on Faust (folktales from the Liemers region in Gelderland).

⁴² “Neen, dat verdommen we, om te lezen, dat is allemaal maar om ons tot protestanten te maken”, in: *Brieven en dagboek van den Utrechtse vrijwillige jager P.J. Costerus*, 1830 en 1831, Amsterdam 1917, 137, quoted by *Henricus van den Eerenbeemt / Mathea F.A. Linders-Rooijendijk*, *Vreemde militairen in een gesloten samenleving* (Bijdragen tot de Geschiedenis van het Zuiden van Nederland), Tilburg 1986, 117.

⁴³ Cf. *Simon Hart*, *Enige statistische gegevens inzake analfabetisme te Amsterdam in de 17^e en 18^e eeuw*, in: *Amstelodamum*, 55 (1968), 3–6.

⁴⁴ *Hart*, *Geschrift* (Anm. 13), in particular 178.

But there were remarkable disparities between the confessions in the Dutch Republic. Catholics score uniformly lower in all the ratings established by recent research, and it must be noted that the scores of the Southern, Catholic Netherlands, that initially must have been on the same level as in the North, remained low, or went down too. In 1780 Amsterdam, only 13% of the Calvinist bridegrooms were illiterate, 14% of the Lutherans, and 16% of the Jews, against 21% of the Catholics.⁴⁶ The gap was much wider yet for the brides: 31% illiterates among the Calvinists, and 35% among the Lutherans, against 47% among the Catholics, and up to 69% for the Jews. The same discrepancy with virtually the same percentages has been shown for the mid-eighteenth-century Holland village of Maasland: 39% illiterate Calvinist men against 61% illiterate Catholic women.⁴⁷ A diachronical analysis of the marriage registers of the province of Utrecht reveals a similar difference between literacy rates of Catholics and Protestants for the period 1780–1820: Catholics scored at least 10 points lower than Protestants, and women scored on all levels at least another 10 points lower than men.⁴⁸ There was no notable difference between the towns and the countryside.

However, another variable appears in this research, i.e., social status. In the ruling classes and among the intellectuals Catholics and Protestants scored equally high, in fact 100%, but the difference between the two confessional groups grew in the lower strata: 78% of the Catholic merchants, shopkeepers, and craftsmen were literate, 91% of the Protestants; for the farmers the rates were 54 and 78 respectively, for unskilled workers 28 and 45. There is no rational argument for these differences in the economic domain, and probably neither in the social sphere. In an important comparative essay Margaret Spufford has some years ago proposed to change the terms of the problem: not religion but commerce would have been the decisive factor for the rise of literacy in the Netherlands.⁴⁹ Undoubtedly this was an important factor at the start of Holland's Golden Age, in the early

⁴⁵ Robert Alan Houston, *Literacy in Early Modern Europe. Culture and education 1500–1800*, Harlow ²2002, 157–162.

⁴⁶ Hart, *Geschrift* (Anm. 13), 131 (N= 2454 marriages); Ad van der Woude, *Onderwijs en opvoeding*, in: *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, vol. VII, Haarlem 1980, 256–264.

⁴⁷ Dirk Jaap Noordam, *De weerbare mannen van Maasland in 1747*, in: *Holland 7* (1975), 26–29.

⁴⁸ *Engelina Petronella de Booy*, *De weldaet der scholen. Het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19^e eeuw*, Utrecht 1977, 319–329; *Engelina Petronella de Booy*, *Kweekhoven der wijsheid. Basis- en vervolgonderwijs in de steden van de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19^e eeuw*, Zutphen 1980, 203–207.

⁴⁹ Margaret Spufford, *Literacy, trade and religion in the commercial centres of Europe*, in: *A Miracle mirrored. The Dutch Republic in European Perspective*, ed. by Karel Davids / Jan Lucassen, Cambridge 1995, 229–283.

seventeenth century. But firstly, the commercial factor was itself embedded in the broader conditions of the general civic culture typical for the Dutch towns. Besides, even in the Netherlands countryside rural production and living conditions were increasingly controlled by the urban population and the rural landscape was reshaped by the citizens of the towns. And secondly, the commercial miracle faded away in the course of the seventeenth century; by the beginning of the eighteenth, the Northern Netherlands followed the European mainstream, be it on a slightly higher level.

The point here is not really the difference in literacy rates between Catholics and Protestants – since the latter were slightly more literate in almost all the regions of interconfessional contact in Europe –, but the persistence of this gap in the Northern Netherlands, and perhaps even its widening, until far into the nineteenth century, while elsewhere at the same time the difference was flattened. Therefore the figures strongly suggest the development of a distinct attitude towards literate culture in the two main confessional groups. If my hypothesis is correct, this was the outcome and the reflection of the process of confessional and cultural differentiation of Dutch society inaugurated by the establishment of the Reformed church as the sole public church during the first half of the seventeenth century. It induced a differentiation of the cultural survival strategies by the main confessional groups, meant to define, to protect, and to enhance their identity by singling out elements that made them special. The Calvinist community focussed on the word in every form, the Catholics on rituals and visual representation, to which the culture of the word, of reading and writing, was instrumentally subjected. It was not so much a huge loss of literate skills that affected the Catholic community of the Northern Netherlands, as a breakdown of spiritual reading culture as the privileged instrument for the appropriation of the world and for their own perception as a confessional group.

The key term of my analysis is therefore not of an institutional nature but cultural: it is not the actual supply of schooling, of church services, of book production, and so on, but the perception and the appropriation of these instruments of culture, as cultural practices. The question is to know in what different ways, what for, and with what effect the confessional communities of the Northern Netherlands, and their individual members, did appropriate and make their own sake the cultural forms and cultural contents which were offered to them. Protestants fashioned themselves by individual reading and writing, Catholics by ritual. Such an approach leaves room for two important distinctions. Firstly, it is quite possible that neither Protestants nor Catholics adopted individually or as a group all the cultural forms and contents provided by the group leaders, the church authorities and the intellectuals. Protestants may occasionally behave in a 'Catholic' way, and reversely – but due to the balance of power in the Dutch Republic

Calvinism may have dominated the trend and it has, at all events, durably marked the cultural expressions of religion in the public sphere. But even Calvinism adopted forms of the broad civic culture: think of the huge collections of paintings owned even by orthodox Calvinists, and of the visual representation of the individual, so prominently present in the ministers' portraits.⁵⁰

Secondly, such an approach leaves room for a variety of forms of Protestant, even Calvinistic culture, depending on the political, social, or cultural context. Inside the Northern Netherlands, some provinces had a more rigorous, pietist, or liberal outlook than others, and rather soon a large 'Bible belt' crossed the country from the South-West to the North-East. Therefore, Calvinism itself, as a cultural practice but as a doctrine as well, is submitted to different contextualized forms of appropriation by its members and its environment. In the Dutch case, this context was from the start determined by two parameters of primary importance: the pre-existence of a broadly shared civic culture, and the continued existence of a broad range of competing confessions and religious groups with their own particular survival strategy. The development of Calvinist reading culture had to cope with these two conditions. It is therefore impossible to account for it without analyzing the whole literate landscape of the Dutch Republic.

⁵⁰ Cf. *John Michael Montias*, Works of art in seventeenth-century Amsterdam: an analysis of subjects and attributions, in: Freedberg/De Vries, *Art* (Anm. 10), 331–372; *John Loughman*, Een stad en haar kunstconsumptie: openbare en privé-verzamelingen in Dordrecht, 1620–1719, in: *De Zichtbaere Werelt. Schilderkunst uit de Gouden Eeuw in Hollands oudste stad*, ed. by Peter Marijnissen / Wim de Paus / Peter Schoon / G.J. Schweitzer, Zwolle 1992, 34–64; *John Loughman / John Michael Montias*, *Public and Private Spaces: Works of Art in Seventeenth Century Dutch Houses*, Zwolle 2000.

Popular Religion and Popular Print in Early Modern England

By Adam Fox, Edinburgh

One of the salient features of recent writing on the religious history of sixteenth- and seventeenth-century England has been a concern with popular print. By drawing on both the advances made in bibliography, and on insights derived from the rise of a cultural history interested in the means by which ideas are communicated and received in society, students of early modern religion have been developing innovative approaches to old problems and formulating new conclusions. Areas of long-standing debate, such as the progress and success of the English Reformation, or the extent and nature of piety among the mass of the population, have been re-examined in the light of the huge amounts of printed material which, it is now appreciated, were issued from the press in this period. The result is that a much richer and more subtle picture of confessional identity and popular belief in the first Protestant centuries is emerging.

The recent interest in “print culture” has, to some extent, emerged on the back of research carried out in the 1970s into levels of literacy and the provision of basic education in post-Reformation England. In the case of literacy levels, quantitative research proceeded from the assumption that, since writing was generally taught before reading, anyone capable of affixing a signature to a document, as opposed merely to making a mark, was a competent reader. On this basis, the pioneering work of David Cressy, in particular, succeeded in calculating the increasing percentage of people able to write their name over the course of the Tudor and Stuart period. It provided, for the first time, a detailed statistical picture of disparities between the social classes and the sexes, together with variations across the country and over time, in contemporary literacy levels, so defined. Signing ability was shown to rise from a national aggregate figure of around 20 per cent for adult males and 5 per cent for adult females at the accession of Elizabeth I in 1558, to about 30 per cent and 10 per cent respectively by the 1640s, and 45 per cent and 25 per cent by the early eighteenth century. Literacy was predictably highest among the gentry and professional groups, while merchants and craftsmen were proven to be more skilled in this respect than husbandmen and labourers. Urban areas tended to be much more literate than rural, with the spectacular example being London where

two thirds of the adult population could write their name by the mid-seventeenth century.¹

Cressy's mapping of the dimensions and contours of literacy in early modern England provided an invaluable foundation from which all subsequent thinking on the subject has proceeded. The general consensus that has emerged since, however, tends to stress the extent to which these findings underestimate the extent of basic reading ability. Counting signatures as a means of measuring literacy skills was a method conceived during the nineteenth century. By this time elementary education had increased significantly, the materials associated with writing had changed greatly, and there was a much closer correlation between the ability to sign and the ability to read. In the medieval and early modern periods, however, these skills remained quite separate. People frequently acquired some rudimentary reading skills without ever learning how to wield a pen and the crosses or trade marks which they left on documents often disguise an ability to understand elementary written texts. Reading itself was then a much more variegated facility than it subsequently became. Clearly there were many contemporaries who could manage to read print without being able to decipher any of the many varieties of handwriting then used in different contexts. Even readers of print found gothic type more intelligible than the roman type which was only becoming common in some popular works by the end of the seventeenth century. It may never be possible to put a figure on the actual numbers of people able to understand a simple text printed in black letter, but historians now regard this level of literacy as being much more extensive than was once thought.²

One particular group of readers which this method of calculating literacy is thought to under-represent is women. Not only because of their lack of

¹ Roger S. Schofield, *The Measurement of Literacy in Pre-Industrial England*, in: *Literacy in Traditional Societies*, ed. by Jack Goody, Cambridge 1968, 311–325; David Cressy, *Literacy and the Social Order: Reading and Writing in Tudor and Stuart England*, Cambridge 1980, 176–177, 136, 150–151, 72–74. For other evidence based upon signatures, see Keith Wrightson / David Levine, *Poverty and Piety in an English Village: Terling, 1525–1700*, 1979; Oxford ²1995, 145–151; Robert A. Houston, *Scottish Literacy and the Scottish Identity: Illiteracy and Society in Scotland and Northern England, 1600–1800*, Cambridge 1985, betr. 2–3; Marjorie Keniston McIntosh, *A Community Transformed: the Manor and Liberty of Havering, 1500–1620*, Cambridge 1991, 236–237, 265–271.

² Margaret Spufford, *First Steps in Literacy: The Reading and Writing Experiences of the Humblest Seventeenth-Century Spiritual Autobiographers*, in: *Social History* 4 (1979), 414; Thomas Christopher Smout, *Born Again in Cambuslang: New Evidence on Popular Religion and Literacy in Eighteenth-Century Scotland*, in: *Past and Present* 97 (1982), 121–123; Jo Ann Hoeppner Moran, *Literacy and Education in Northern England, 1350–1550: A Methodological Inquiry*, in: *Northern History* 17 (1981), 8; Keith Thomas, *The Meaning of Literacy in Early Modern England*, in: *The Written Word: Literacy in Transition*, ed. by Gerd Baumann, Oxford 1986, 102–103.

access to the kind of formal education from which they may have learned to write, but also because of a contemporary prejudice which generally discouraged them from putting pen to paper, signature-counting probably fails to register a significant proportion of the female population who could nevertheless read to some degree. So far as our knowledge of elementary schooling is concerned, the 1970s also saw the expansion of research into the extent of its availability in various dioceses across England, based largely on the evidence of licences granted by the Church. Whereas much work had been done previously on the grammar schools and universities, the purpose of which was to offer classical training to the social elite, there had been little investigation previously into the provision of basic “reading, writing and ciphering” skills for the lower orders at the local level. The results suggested that this kind of instruction was becoming more widely offered during the sixteenth century and, selectively across the country, was available to the children of those parents who could afford to spare both their labour and the small sums required for tuition and materials. Thus by the reign of Elizabeth, 258 out of the 398 parishes in the county of Essex had some form of educational establishment, while 44 out of the 53 parishes in Hertfordshire had a petty school.³

In terms of the acquisition of rudimentary reading competence, however, recent thinking has again tended to be more optimistic than the evidence of institutional education alone might justify. A number of historians, of both medieval and early modern culture, have pointed out the crucial importance in this respect of mothers teaching within the home, enabling many girls, as well as boys, to attain some knowledge of their letters without ever attending a school. The evidence for this tends to be occasional and anecdotal, drawn from autobiographies and other personal memoranda, and is thus impossible to quantify, but taken together it gives a powerful impression of the importance of domestic instruction in this period and reinforces a sense of the extent to which women were commonly readers. In addition, the evidence of the ecclesiastical courts before which matronly figures were not infrequently presented for teaching other children within the community

³ *Brian Simon*, *Leicestershire Schools 1625–40*, in: *British Journal of Educational Studies* 3 (1954), 42–58; *A. J. Fletcher*, *The Expansion of Education in Berkshire and Oxfordshire, 1500–1670*, in: *British Journal of Educational Studies* 15 (1967), 51–59; *Margaret Spufford*, *Contrasting Communities: English Villagers in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, Cambridge 1974, chs. 6–8; *W. R. Feyerharm*, *The Status of the Schoolmaster and the Continuity of Education in Elizabethan East Anglia*, in: *History of Education*, 5 (1976), 103–115; *Alan Smith*, *Private Schools and Schoolmasters in the Diocese of Lichfield and Coventry in the Seventeenth Century*, in: *History of Education* 5 (1976), 117–126; *J. P. Anglin*, *The Expansion of Literacy: Opportunities for the Study of the Three Rs in the London Diocese of Elizabeth I*, in: *Guildhall Studies in London History* 4 (1979), 63–74; *Cressy*, *Literacy* (Anm. 1), ch. 2; *Rosemary O’Day*, *Education and Society 1500–1800: The Social Foundations of Education in Early Modern Britain*, London 1982.

without having obtained a licence, affords a glimpse of this practice extended beyond the immediate household.⁴

In tandem with this wave of research into popular literacy and education was a renewed interest in the simple printed texts that were flowing from the presses in ever increasing quantities during the sixteenth century. They were produced in accessible formats, such as broadside and broadsheet, octavo or duodecimo, sold for just a few pence, and appeared to satisfy the expansion of demand for reading matter at the lower levels of society. General surveys of this “street” literature as it evolved over the centuries were supplemented by some detailed investigations of the specific forms and genres which emerged in the early modern period, notably Bernard Capp’s study of the English almanacs printed between 1500 and 1800 and Margaret Spufford’s analysis of the “small books” collected by the civil servant, diarist and bibliophile, Samuel Pepys, in the second half of the seventeenth century.⁵

In the context of popular religious beliefs, Spufford’s discussion of the forty-six chapbooks which Pepys had bound together under the title “Penny-Godliness” affords a very suggestive insight into the diet of the basic reader five generations after the Reformation in England. Although Pepys himself was a Londoner of some intellectual sophistication and social standing, these “small godly books” were clearly intended to reach a much wider audience. Costing 2d or 3d in small formats, they sold in hundreds of thousands every year, distributed around the country via the extensive network of hawkers and provincial booksellers. In 1664, for example, one London stationer, Charles Tias, had a total of around 90,000 quarto and octavo chapbooks in his stock and trade lists of the later seventeenth century sug-

⁴ *Michael Thomas Clanchy*, *Learning to Read and the Role of Mothers*, in: *Studies in the History of Reading*, ed. by Greg Brooks / A.K. Pough, London 1984, 33–39; *Michael Th. Clanchy*, *From Memory to Written Record: England 1066–1307*, 1979; Oxford ²1993, 13–14, 111–112, 251–252; *Spufford*, *First Steps* (Anm. 2); *Margaret Spufford*, *Women Teaching Reading to Poor Children in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, in: *Opening the Nursery Door: Reading, Writing and Childhood 1600–1900*, ed. by Mary Hilton / Morag Styles / Victor Watson, London, 1997, 47–62; *Kenneth Charlton*, “Not Publick only but also Private and Domesticall”: Mothers and Familial Education in Pre-Industrial England, in: *History of Education* 17 (1988), 1–20; *Kenneth Charlton*, *Mothers as Educative Agents in Pre-Industrial England*, in: *History of Education*, 23 (1994), 129–156.

⁵ *Leslie Shepard*, *The History of Street Literature*, Newton Abbot 1973; *Victor E. Neuburg*, *Popular Literature: a History and a Guide*, London 1977; *Thomas W. Laqueur*, *The Cultural Origins of Popular Literacy in England, 1500–1850*, in: *Oxford Review of Education*, 2 (1976), 255–275; *Bernard Capp*, *Astrology and the Popular Press: English Almanacs 1500–1800*, London 1979; *Margaret Spufford*, *Small Books and Pleasant Histories: Popular Fiction and its Readership in Seventeenth-Century England*, London 1981; see also *Bernard Capp*, *Popular Literature*, in: *Popular Culture in Seventeenth-Century England*, ed. by Barry Reay, London 1985, 198–243.

gest that ‘godlies’ made up around 32 per cent of total chapbook production. Many contained calls to repentance and meditations on death, while some took the form of basic instructional or catechismal manuals.⁶

More recently, Tessa Watt has followed Spufford in tracing back the origins of the chapbook to the 1620s and exploring the evolution of what was in some ways its precursor, the broadside ballad, which was assuming a standard format by the mid-sixteenth century. The Reformation appears to have given a stimulus to the printing of ballads in this form since their value as an instrument of propaganda and polemic was quickly appreciated. Memorable and easily disseminated they were utilised as an excellent means of instructing and edifying the semi-literate populace of the first reformed generation. Thereafter, Watt has calculated that about 35 per cent of the broadsides printed in the period 1560–88 remained “religious” in content, consisting of anti-Catholic propaganda, biblical stories, providential tales and works of basic edification such as “godly tables” and “ABCs”. Such material was produced in vast quantities, with something like 4 million ballads run off the presses in the last four decades of the sixteenth century alone. If this scale of production was increased during the seventeenth century, as seems likely, it suggests the thoroughly permeating influence of the printed sheet down through early modern English society. Selling for just a half penny in the sixteenth century, rising to 1d by the first half of the seventeenth century, they were hawked at markets and fairs across the country. Fragmentary evidence reveals them pasted up on the walls of cottages and workshops, alehouses and taverns, and being learned even by the unlettered thanks to the ubiquity of reading and singing aloud.⁷

Building on Watt’s example, research continues to investigate other examples of the cheap print through which a wide variety of churchmen, professional or semi-professional writers, and publishers, motivated either by piety or profit, sought to engage the expanding reading public with works of a “religious” nature, broadly defined. Peter Lake and Alexandra Walsham have done further work on some of those genres that illustrated, often in sensational and titillating terms, the workings of divine providence. Lake has analysed the murder pamphlets printed between the 1580s and the mid-seventeenth century many of which were produced in quarto format of

⁶ Spufford, *Small Books* (Anm. 5), 91–101, 194–218.

⁷ Tessa Watt, *Cheap Print and Popular Piety, 1550–1640*, Cambridge 1991. See also Tessa Watt, *Piety in the Pedlar’s Pack: Continuity and Change, 1578–1630*, in: *The World of Rural Dissenters, 1520–1725*, ed. by Margaret Spufford, Cambridge 1995, 235–272; and Natascha Wurzbach, *The Rise of the English Street Ballad, 1550–1650*, Cambridge 1990. On ballads as a propaganda weapon in the first phase of the Reformation, see Charles Harding Firth, *The Ballad History of the Reigns of Henry VII and Henry VIII*, in: *Transactions of the Royal Historical Society*, third series, 2 (1908), 21–50.

twenty-four pages and sold cheaply, often being referred to as ‘three halpeny ware’. They were lurid and titillating, recounting in explicit and gruesome detail supposedly real incidents of brutal homicide and domestic violence. This precursor of tabloid-style journalism was intended to attract a wide audience to tales which demonstrated how the Lord sees all things and actively intervenes in the temporal world to punish the wicked.⁸ Meanwhile Walsham has identified a total of around 250 surviving ballads and pamphlets from the period roughly 1560–1640 which purveyed such providential messages. Some described a gallery of heinous sinners or unrepentant Catholics suddenly struck down by divine retribution; others related accounts of remarkable prodigies or strange portents, natural disasters or sudden accidents, all explained in terms of God’s judgement.⁹

A number of these works qualify for inclusion in Ian Green’s recent survey of Protestant print in early modern England. Green has sought to identify the best-selling and most steadily selling works of the period by tracing all those that went through at least five editions within thirty years of first publication. In total, 727 titles issued from English presses between the 1530s and the 1720s meet this criterion. This is to define “popular literature” much more broadly than merely ballads, chapbooks and short pamphlets, of course, and Green’s sample includes lengthy sermons and treatises, didactic and devotional works, some of which could be both highly priced and intellectually demanding. Nevertheless, a number of these commercially successful books, sometimes reprinted over successive generations, represented texts which all members of society would have encountered in one context or another and they informed and nourished the culture as a whole.¹⁰

The supreme example of the book known in some way to everyone was the Bible. It is now clear that it was printed in more editions, with larger print runs and in a greater diversity of formats than was once appreciated. There

⁸ *Peter Lake*, Puritanism, Arminianism and a Shropshire Axe-Murder, in: *Midland History* 15 (1990), 37–64; *Peter Lake*, Deeds Against Nature: Cheap Print, Protestantism and Murder in Early Seventeenth-Century England, in: *Culture and Politics in Early Stuart England*, ed. by Kevin Sharpe / Peter Lake, Basingstoke 1994, 257–283; *Peter Lake*, Popular Form, Puritan Content? Two Appropriations of the Murder Pamphlet from Mid-Seventeenth-Century London, in: *Religion, Culture and Society in Early Modern Britain*, ed. by Anthony Fletcher and Peter Roberts, Cambridge 1994, 313–334; *Peter Lake / Michael Questier*, The Antichrist’s Lewd Hat: Protestants, Papists and Players in Post-Reformation England, New Haven / London 2002, chs. 1–5.

⁹ *Alexandra Walsham*, *Providence in Early Modern England*, Oxford 1999.

¹⁰ *Ian Green*, *Print and Protestantism in Early Modern England*, Oxford 2000. For earlier attempts at sampling best selling works, see *Laura Caroline Stevenson*, *Praise and Paradox: Merchants and Craftsmen in Elizabethan Popular Literature*, Cambridge 1984; *C. John Somerville*, *Popular Religion in Restoration England*, Gainesville / FL 1979.

were eight major translations of all or part of the Bible into English between Tyndale's New Testament of 1526 and the Authorized Version of 1611. A total of at least 664, and possibly as many as 732, different editions of the complete English Bible were published in Europe by 1729 and at least 236, and perhaps 276, editions of the New Testament. Produced initially in folio and quarto size they soon came to be published in smaller formats. 39 octavo editions of the complete Bible were printed in the 1630s, for example, while between 1641 and 1729 a minimum of 154 editions were produced in duodecimo, over twice as many as in any other format. The 1640s saw the first issuing of the entire text in eighteenmo and twenty-fourmo making the Bible into something which could easily be carried around at all times. Print runs of each new edition could vary greatly, but one source indicates that in 1641 cheaper folio and quarto editions produced in London had runs of 3,000 copies while the figure was 6,000 for octavos and 10,000 for duodecimos.¹¹

Such figures imply total Bible production over these centuries in hundreds of thousands, if not more. Moreover, with the diversification of size and also paper quality, their price was brought more and more within the budget of the middling and lower orders. In the 1630s an unbound octavo cost 6s or 7s in London and a duodecimo between 3s 4d and 4s; by the early eighteenth century octavos were being sold for 3s and duodecimos for 1s 9d. Even at the latter date this still represented two or three days' worth of wages for a labourer, but especially given a thriving second hand trade, these developments were to bring Bible ownership within the grasp of the whole population. The evidence of inventories, supported by a wide range of more anecdotal testament, reveals that the family Bible was becoming an increasingly normal object in households right down the social order during the second half of the seventeenth century. The regular reading and hearing of the Scriptures had moved beyond church and schoolroom into the home.¹²

The publishing history of the Bible is mirrored by that of the Book of Common Prayer, which from 1549 set out the order of service and the forms for the administration of the sacraments in the reformed Church. It went

¹¹ Green, *Print* (Anm. 10), ch. 2

¹² Ebd., 58–60, 93–96; *Spufford* *Contrasting* (Anm. 3), 210–211; *Peter Clark*, *The Ownership of Books in England, 1560–1640: the Example of some Kentish Townsfolk*, in: *Schooling and Society: Studies in the History of Education*, ed. by Lawrence Stone, Baltimore/London 1976, esp. 102–103; *Jonathan Barry*, *Popular Culture in Seventeenth-Century Bristol*, in: Reay, *Popular Culture* (Anm. 5), 66–68; *Lorna Weatherill*, *Consumer Behaviour and Material Culture in Britain, 1660–1760*, London 1988, 174, 182, 207. On contemporary wage rates, see *E. Henry Phelps Brown/Sheila Hopkins*, *Seven Centuries of Building Wages*, in: *Essays in Economic History*, ed. by Eleanor Mary Carus-Wilson, 3 vols., London 1954–1962, vol. 2, 177.

through perhaps 525 editions by the third decade of the eighteenth century and, as with the Bible, printers were authorised to produce far larger print runs than of other works. Whereas in 1549 a folio edition unbound would have cost 2s 2d, by the late sixteenth century it had fallen to just 10d. A century later it could be bought unbound for between 5d and 9d in quarto or duodecimo and for as little as 3d in abbreviated form for binding up with small Bibles. Although it aroused considerable opposition in certain quarters, the Book of Common Prayer sold in huge numbers, and even for those who never owned or read a copy themselves, it was a text which had a profound impact. It structured not only the way people worshipped in church but also the feasts and festivals of the Protestant calendar, and infused the common usage of the English language itself.¹³

Green's researches have also demonstrated the extent of production of another basic text of Christian instruction, the catechism. In post-Reformation England the purpose of this didactic work was to instruct youngsters and uninitiated adults in the basic principles of the faith. This usually involved them in learning to recite the Apostles' Creed, the Lord's Prayer and the Ten Commandments, and being able to demonstrate an understanding of their meaning. Catechisms were printed in the vernacular and took a question-and-answer form while some, such as the officially sponsored *ABC with the catechisme*, and *The primer and catechisme*, were also designed to teach the alphabet and thus had a broader educational function. Green has calculated that between about 1530 and 1740 there were 678 separate examples of the dialogic catechism printed in English of which a copy survives. If copies known to have been printed, but not now extant, are included, together with those in other languages and works of a related type, the total is over one thousand. Print runs were limited by statute but certain approved titles could exceed these and the *ABC* was selling anything between 20,000 and 100,000 copies every decade from the 1560s to the 1630s. Total production of catechisms was anything from one quarter to three quarters of a million by the 1640s. Thereafter output expanded further with the records of the Stationers' Company of London suggesting that something like two million copies of the *ABC* and the *Primer* alone were produced between 1677 and 1700.¹⁴

¹³ Green, *Print* (Anm. 10), 182–183, 247–250. On the impact of the prayer book on parochial worship and festivity see *Judith Maltby*, *Prayer Book and People in Elizabethan and Early Stuart England*, Cambridge 1998; *Donald A. Spaeth*, *The Church in an Age of Danger: Parsons and Parishioners, 1660–1740*, Cambridge 2000; *David Cressy*, *Bonfires and Bells: National Memory and the Protestant Calendar in Elizabethan and Stuart England*, London 1989; *Ronald Hutton*, *The Rise and Fall of Merry England: The Ritual Year 1400–1700*, Oxford 1994; *Diarmaid MacCulloch*, *Thomas Cranmer: A Life*, New Haven / London, 1996, 631–632.

¹⁴ *Ian Green*, *The Christian's ABC: Catechisms and Catechizing in England, c.1530–1740*, Oxford 1996; *Green*, *Print* (Anm. 10), 183–193.

As such levels of publication imply, this, too, was a work that became readily available all the way down the social order. Use of the catechism was clearly circumscribed both by popular resistance and clerical negligence in the first generations after the Reformation, but both scale of production and other evidence suggests its ever-greater adoption over the course of the seventeenth century. Throughout the period most catechisms continued to retain, in whole or in part, the black-letter type familiar to basic readers, and many were just twenty four pages or fewer in length. Such shorter works cost between 1d and 3d only in the later seventeenth century, while it was a constant injunction to “all charitable and well disposed Christians” to give copies to the poor. Thus most children must have come to encounter the catechism either in church or at school, or else in the home where parents were increasingly using it as a means of instruction.¹⁵

Another text, highlighted by Green, which demonstrably reached down to the lowest levels of society was the metrical version of the psalms. In the late 1540s some of the psalms were first published in the English translation by Thomas Sternhold and John Hopkins and by 1562 a complete edition of all 150 psalms in the vernacular was printed in London. Between then and the late 1720s “Sternhold and Hopkins”, as it remained known, went through 790 editions and, as with the Bible, it was progressively sold in smaller editions, with sixteenmo and thirty-twomo becoming common. Records from the 1680s indicate print runs of 6,000 for octavos, 9,000 for duodecimos and 18,000 for twenty-fourmos. Prices by this time were as low as 3d for the smallest sizes and it has been estimated that, in total, around 400,000 copies of the metrical psalms may have been produced in the last quarter of the seventeenth century alone. Here, then, was another text that gradually came within reach of all but the very poorest in society. Moreover, by the 1640s, if not before, it was common for parish clerks to “line out” the psalms, or read out each line before it was sung by the congregation, thus helping to teach them to those who could not read. It is clear that a few regularly-used psalms, set to a small number of well-known tunes, were learned off by heart and became familiar to almost everyone. Even after newly rendered rivals to “Sternhold and Hopkins” were published in the seventeenth century, people in the parishes clung tenaciously to the “old version”, inherited and memorized down the generations. In this case too, therefore, the contents of the printed page infused, took root and endured in the popular mind.¹⁶

Thus, recent research has enhanced our appreciation of what a basically literate, comparatively well educated, and textually orientated society England became over the course of the early modern period. It is

¹⁵ Green, *Christian's ABC* (Anm. 14), 204–229, 255–256.

¹⁶ Green, *Print* (Anm. 10), 503–552.

now becoming clearer just how much literature was produced, how extensively it was consumed at all social levels, and what a permeating cultural influence cheaply printed texts had in all manner of contexts. From this emerging picture scholars have begun to draw a number of broader conclusions.

One is, paradoxically, that despite the significant expansion of reading ability and communication via the printed word, the realm of oral dissemination and tradition not only remained vibrant but was also stimulated in the process. Broadside ballads were meant for none other than singing; catechisms were aids to oral interrogatory, repetition and memorisation; metrical psalms were similarly intended to be sung and remembered; it was expected that chapbooks and pamphlets would be read aloud and serve as prompts to storytelling. All of these texts acted merely as stimuli to oral delivery and performance: their purpose was to enrich and shape the contents of speech, recitation and song, not in any way to replace it. At the popular level, at least, there was not the binary opposition or the inverse relationship between oral and literate forms of culture which earlier generations of scholars tended to assume.¹⁷

Another conclusion to be drawn from recent work is that English Protestantism, at least among the second generation of reformers, was perhaps not as iconophobic as was once believed. To be sure, images of the virgin Mary, the holy family and the saints had ceased to be an acceptable part of visual culture, but to some extent they came to be replaced at the popular level by the woodcut illustrations which often accompanied broadsides by the late sixteenth century. “Godly tables”, “scripture stories” and ballads, intended to be pasted on walls, were often adorned with crude images, in order to amplify their message and stir devotion in literates and non-literates alike. In addition to these penny items, more expensive etchings and engravings were being reproduced on single sheets for propaganda purposes by the second decade of the seventeenth century. Such prints depicted heroes and martyrs of the protestant cause and events such as the defeat of the Armada or the foiling of the Gunpowder Plot in which God’s elect nation had providentially escaped from the clutches of popery.¹⁸

¹⁷ This is the argument put forward with regard to early modern English culture as a whole in Adam Fox, *Oral and Literate Culture in England 1500–1700*, Oxford 2000. See also Adam Fox / Daniel Woolf (eds.), *The Spoken Word: Oral Culture in Britain, 1500–1850*, Manchester 2002.

¹⁸ Watt, *Cheap Print* (Anm. 7), chs. 4–6; Walsham, *Providence* (Anm. 9), 250–266; Antony Griffiths, *The Print in Stuart England, 1603–1689*, London 1998; Shiela O’Connell, *The Popular Print in England 1550–1850*, London 1999, esp. 68–81. On the iconophobia of English Protestantism, see Margaret Aston, *England’s Iconoclasts*, Oxford 1988; Patrick Collinson, *The Birthpangs of Protestant England: Religious and Cultural Change in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, London 1988, ch. 4.

If Protestantism was less hostile to images than was once thought, Catholicism was also less antithetical to the printed book. Since the 1530s reformed propaganda has succeeded in characterising the “old religion” as one based on unwarranted “traditions” and “unwritten verities”, in contrast to the true faith which was claimed to derive its authority solely from the Word of God as set down in the Scriptures. The idea that early modern Catholicism was a religion less based around the written word has long endured in Protestant historiography. As the work of bibliographers, literary scholars and historians is now making clear, however, English Catholics took scarcely any longer than their opponents to adjust to both the evangelical and the propagandist potential of print. “Popish” books were constantly being smuggled into England from across Europe in the century after the Reformation and others continued to be produced surreptitiously by sympathetic printers and covert presses in London. There were 932 such titles in English circulating in the country during the period 1588–1640, produced both at home and abroad, together with a further 1,619 in Latin and other continental vernaculars. Moreover, evidence indicates that the Catholic household in England made use of devotional texts no less than did its Protestant adversary and that English Catholicism can no less be regarded as a religion of the book.¹⁹

In terms of the relationship between orality and literacy, the relative attitudes towards visual imagery, and the utilisation of the printed book as a means of edification and instruction, therefore, there is much in current thinking that appears to emphasise the elements of continuity and overlap between Catholic and Protestant practice. As far as the content of the cheapest forms of print is concerned, the nature of the message which it purveyed to readers and hearers also tends to minimise the extent to which the Reformation can be regarded as radical disjunction from the past, a revolution in the nature of popular piety. The kind of religiosity to be found in many of the ballads, “penny godlies” and “three halfpenny” pamphlets is scarcely distinctively Christian, still less the recognisable product of one particular denomination. Its message was often no more than a kind of generalised morality: an all-seeing God will reward the righteous and punish the sinful, both here and in the hereafter; do unto others as you would be

¹⁹ *Anthony Francis Allison / David Macgregor Rogers*, *The Contemporary Printed Literature of the English Counter-Reformation between 1558 and 1640: An Annotated Catalogue*, 2 vols., Aldershot 1989–1994; *Thomas H. Clancy*, *English Catholic Books, 1641–1700: A Bibliography*, Aldershot 1996; and see, for example, *Eamon Duffy*, *The Stripping of the Altars: Traditional Religion in England c.1400–c.1580*, New Haven / London 1992, 7–8, 68–77, 210–232; *Alison Shell*, *Catholicism, Controversy and the English Literary Imagination, 1558–1660*, Cambridge 1999; *Alexandra Walsham*, ‘Domme Preachers? Post-Reformation English Catholicism and the Culture of Print’, in: *Past and Present* 168 (2000), 72–123; *Lake / Questier*, *Antichrist’s* (Anm. 8), chs. 6–8.

done to; repent now for death is at hand. Some examples of this cheap print may be said to be characteristically post-Reformation in that they involved either explicitly anti-Catholic polemic or else were simply shorn of references to shrines and saints, the church fathers and the pope. Otherwise much of it shows little sign of being obviously Protestant. It contains no allusions to justification by faith alone or to the doctrine of predestination and election, and no traces of the antinomian tendencies within Calvinist theology.²⁰

Stories illustrating the workings of divine providence, such a staple of cheap religious print in the late sixteenth and early seventeenth century, drew on a very long tradition of Christian didacticism and owed much in their form and content to the exemplum of the medieval sermon. Although Protestant divines insisted, as part of their assault on the Catholic thaumaturgic cult, that God no longer worked miracles, the broadsides and pamphlets recounting prodigious natural phenomena, spectacular deliverances and inexplicable events, under headings such as *Miracle upon miracle*, perpetuated the impression that the Almighty was as active in this respect as ever. If this kind of piety, which continued to be reproduced in godly chapbooks throughout the seventeenth and eighteenth centuries, can be taken in any way to reflect the faith of the “common sort” of believers, it tends to suggest what little impact the Reformation had on the mental framework within which many people conceived of the divine and the supernatural.²¹

At the same time, however, it is clear that edification was becoming less and less a feature of such print over time. This reflects, in part, the growing reluctance of churchmen and moralists to utilise these forms as didactic or polemical instruments, as well as a desire perhaps to distance themselves from the semi-pelagian messages with which it was associated. But it may also say something about changes in the nature of popular piety over the long term. By the period 1625–40 only 9 per cent of broadside ballads dealt with religious themes, broadly defined, and of the five bound volumes of such material which Samuel Pepys assembled in the later seventeenth century, just 6.5 per cent could be classed under his heading “devotion and morality”. As providentialism began to retreat from the mainstream of Protestant psyche during Pepys’ day, the sensational news pamphlets so beloved of previous generations became less a feature of the publishing repertoire. The cheapest forms of print were developing from vehicles for edification into media of pure entertainment, and as such they may have been ceas-

²⁰ Watt, Cheap Print (Anm. 7); Spufford, Small Books (Anm. 5), 194–218; Green, Print (Anm. 10), 445–502. See, however, the more positive view taken of such material in Eamon Duffy, The Godly and the Multitude in Stuart England, in: The Seventeenth Century 1 (1986), 31–55.

²¹ Walsham, Providence (Anm. 9), 226–232.

ing to be the resort of those, at all social levels, in search of serious spiritual literature.²²

This was to be found instead in the other forms of Protestant printing that were steadily expanding, diversifying and becoming more affordable over time. There may justly be grounds for caution about the popular impact even of the major devotional texts during much of the sixteenth century. The cost and the inaccessibility of so much of what came from the Tudor press, allied to the inadequacies of the reformed preaching ministry and the reluctance, if not open hostility, with which many parishioners greeted the attempt to plant a new Church among them, all conspired to limit the extent to which printing initiatives permeated spiritual life and influenced the nature of faith down through society and evenly across the realm. Over time, however, not only did the staple printed instruments of worship, edification and instruction evolve to become more widely available, but the context into which they were fed was changing.

By the first decades of the seventeenth century the last of the generation who could claim first-hand knowledge of the pre-Reformation Church were passing away and a better-trained clergy was becoming more extensive across the country's 9,000 parishes. At the same time, an insistent Protestant propaganda continued to demonise Rome and everything associated with it. By successfully making popery synonymous with England's enemies abroad, and the true religion with God's anointed people, it skilfully equated Protestantism with patriotism. Meanwhile, the Bible, the Book of Common Prayer and the psalms were elevated to a new status in English religious and cultural life. Smaller and cheaper editions of these and all kinds of other devotional works were produced in ever greater quantities as both cause and effect of an environment in which literacy levels were growing and reliance on the printed word was becoming commonplace. The nature of the Protestantism contained in the better selling titles of the day varied greatly in kind and sophistication, reflecting the diversity of both their authorship and the audiences at which they were aimed. While "orthodox" works laid strong emphasis on the primacy of faith alone, others continued to set store by the redemptive power of good works. But even in their most dilute forms the popular works of Protestant exhortation and advice were clearly distinguishable from Catholicism. They were crucial in ensuring the long-term success of the Reformation in England, central to the creation of "a Protestant nation, if not a nation of Protestants", in which the majority conformed, at least outwardly, to the teachings and rituals of the Anglican church.²³

²² Watt, *Cheap Print* (Anm. 7), 42–49; Green, *Print* (Anm. 10), 448; Walsham, *Providence* (Anm. 9), 221, 333–334; Keith Thomas, 'From Edification to Entertainment', *Times Literary Supplement*, 23 August 1991, 5–6.

We thus have a much fuller picture of the scale and nature of religious print in early modern England than ever before, together with a much greater sense of the size of its readership and the impact which it had in effecting change over the long run. Naturally enough, most work to date has been done on calculating the production levels of texts and in analysing their content for what they appear to suggest about the mental world of the audiences at which they were aimed. Much more research still needs to be carried out, however, into the nature of those audiences and into the circulation and reception of these texts. We need to know more about precisely who read these works, the circumstances in which they did so, and the various ways in which the different varieties of print were consumed and understood. Evidence for the large print runs, small formats and cheap prices of so many texts by the later seventeenth century implies a huge new readership among the middling and even, to some extent, the lower levels of society. As yet, however, we still know very little about this greatly expanded constituency.²⁴

This shift of focus from production to consumption, from textual analysis to reader response, is easier to desire than to achieve, of course. Very often the sources which might permit us to glimpse reading practices, to recover the context in which books or prints circulated, or gauge the ways in which they were appropriated, either do not exist or are simply too fragmentary. But there are surely more materials that would illuminate the dissemination and reception of print than have yet been discovered or fully exploited.²⁵

²³ Among the many works published in recent years which consider the success and failure of the Reformation in England and attempt to assess the nature of popular piety, see *Duffy, Stripping* (Anm. 19); *Christopher Haigh, English Reformations: Religion, Politics and Society under the Tudors*, Oxford 1993; *Martin Ingram, From Reformation to Toleration: Popular Religious Cultures in England, 1540–1690*, in: *Popular Culture in England, c.1500–1850*, ed. by Tim Harris, Basingstoke 1995, 95–123; *Ronald Hutton, The English Reformation and the Evidence of Folklore*, in: *Past and Present* 148 (1995), 89–116; *Patrick Collinson / John Craig* (eds.), *The Reformation in English Towns, 1500–1640*, Basingstoke 1998; *Christopher Marsh, Popular Religion in Sixteenth-Century England*, Basingstoke 1998; *Nicholas Tyacke* (ed.), *England's Long Reformation, 1500–1800*, London 1998; *Peter Lake / Michael Questier* (eds.), *Conformity and Orthodoxy in the English Church, c. 1560–1660*, Woodbridge 2000; *Eamon Duffy, The Voices of Morebath: Reformation and Rebellion in an English Village*, New Haven / London, 2001; *Christopher Haigh, Success and Failure in the English Reformation*, in: *Past and Present* 173 (2001), 28–49; *Ethan H. Shagan, Popular Politics and the English Reformation*, Cambridge 2003; *Peter Marshall, Reformation England, 1480–1642*, London 2003.

²⁴ This approach has been greatly influenced by the work of Roger Chartier. For some recent examples, see *Guglielmo Cavallo / Roger Chartier* (eds.), *A History of Reading in the West*, transl. by Lydia G. Cochrane, Oxford 1999; *Alfred Messerli / Roger Chartier* (Hg.), *Lesen und Schreiben in Europa 1500–1900*, Basel 2000.

²⁵ Work of this kind is now beginning to be done by historians of early modern England in various contexts. See, for example, *James Raven / Helen Small / Naomi*

We can accept that print had an important role to play in ensuring the eventual triumph of Protestantism in England, but until we know more about precisely how people imbibed it and the ways in which it influenced their thoughts and actions we will never fully understand quite how the process was achieved.

Another limitation in our understanding of the role of religious print in early modern England is chronological. Most of the research into popular print and the nature of popular piety has been done on the second reformed generation, or the period covering the late sixteenth and early seventeenth century. Far less has been done on the years from the middle of the seventeenth to the middle of the eighteenth century in this respect. Until more work goes beyond 1640 or so, it will be impossible to answer the large and important questions about change over time. Exactly why, for example, does providentialism, for so long so central to the Protestant mind, gradually retreat to the margins of mainstream theology? If the Protestant mainstream was changing over the long term, exactly how and why did this take place? Part of the answer to such questions may lie in the impact of the extraordinary events of the 1640s and 1650s, which included the judicial murder of a divinely anointed king and the institution of a puritan regime, the temporary abolition of the ecclesiastical courts and the machinery of censorship, together with the emergence of radical religious sects and embryonic political parties. The segmentation of historical study by narrow period has too often militated against exploring the broader consequences of these revolutionary upheavals in the context of the early modern period as a whole, but it is clear that they had a profound effect both on the future of English printing and of English Protestantism.

Tadmor (eds.), *The Practice and Representation of Reading in England*, Cambridge 1996. For an in-depth case study of one particular reader, see *Kevin Sharpe*, *Reading Revolutions: The Politics of Reading in Early Modern England*, New Haven / London 2000. For examples of the circulation and reception of controversial texts at the lower levels of society, see *Fox*, *Oral* (Anm. 17), chs. 6–7.

Konfessionalisierung und frühneuzeitliche Naturwissenschaft

Von *Matthias Pohlig*, Berlin

Sobald man beginnt, über ‚Kulturwirkungen des reformierten Protestantismus‘ nachzudenken, sieht man Max Webers Schatten auf sich fallen. Diese Feststellung trifft auch für die Frage nach möglichen Zusammenhängen von Konfessionalisierung und Naturwissenschaft zu. Wenn sich die wissenschaftsgeschichtliche Forschung überhaupt für konfessionelle Zusammenhänge interessierte, hat sie, analog zu Weber, lange Zeit vor allem im reformierten Protestantismus nach Denkweisen gesucht, die moderner und rationaler waren als im Katholizismus und damit die wissenschaftliche Revolution des 16. und 17. Jahrhunderts zumindest weniger stark behindert, vielleicht sogar ermöglicht haben.¹ Diese stark von Klischees lebende Auffassung besitzt nichtsdestoweniger eine gewisse historische Fundierung: In der zeitgenössischen Außensicht auf den reformierten Protestantismus spiegelt sich dessen angeblich größere Affinität zur Naturwissenschaft unter anderem darin wider, daß polemisch vom „calvinistisch-kopernikanischen System“ die Rede sein konnte.² Galilei behaupte im Jahr 1624 sogar, alle

¹ So hat zuletzt Colin Russell fünf Prinzipien moderner Naturwissenschaft aufzuweisen versucht, die er in direkter Analogie zu reformatorischen Prinzipien versteht. Es handelt sich bei diesen Prinzipien um die „Entgöttlichung“ der Natur, den Verlust eines ‚beseelten‘ Universums, die Suche nach Naturgesetzen, die Entstehung einer empiristischen Experimentalmethode sowie das Streben nach Kontrolle der Erde – Elemente von Wissenschaft, die laut Russell durch die Reformation hervorgebracht oder doch verstärkt worden sind. Vgl. *Colin A. Russell*, Die Bedeutung der Theologie bei der Herausbildung moderner Wissenschaft, in: Im Zeichen der Krise. Religiosität im Europa des 17. Jahrhunderts, hrsg. v. Hartmut Lehmann / Anne-Charlott Trepp, Göttingen 1999, 495–516. – Wenn im folgenden zuweilen von ‚Wissenschaft‘ statt von ‚Naturwissenschaft‘ gesprochen wird, ist dennoch diese gemeint; ich beabsichtige damit keine Rehabilitierung der Zwei-Kulturen-These oder ähnliches. – Ich danke Monika Mommertz, Ute Lotz-Heumann, Rüdiger Graf (alle Berlin) und Jan-Friedrich Mißfelder (Zürich) für vielfältige Anregungen.

² Vgl. *Reijer Hooykaas*, Religion and the Rise of Modern Science, Edinburgh / London 1972, 133, leider ohne Angabe der Quelle. Gleichfalls scheint in Frankreich und Italien der Heliozentrismus, unabhängig von seiner zeitgleichen Einschätzung durch die Protestanten, als ‚lutherisch‘ wahrgenommen worden zu sein, weil er Galilei zu einer privaten Interpretation der Bibel verleitet habe. Vgl. *Louis Châtellier*, Les espaces infinis et le silence de Dieu. Science et religion, XVIe-XIX siècle, Paris 2003, 14.

Einwohner von Holland und Seeland seien Kopernikaner.³ Die Ähnlichkeit, aber auch die Differenz zwischen diesen beiden Einschätzungen kann hier als Ausgangspunkt dienen, um ein zentrales Problem zu explizieren: Ist das eine Mal von einer Kongruenz zwischen Calvinismus und Kopernikanismus als der mutmaßlich innovativsten wissenschaftlichen Theorie des 16. Jahrhunderts die Rede, spricht Galileis Diktum – zu Recht oder Unrecht – von einer Affinität der niederländischen Bevölkerung zum Kopernikanismus. Die niederländische Bevölkerung war nun bekanntlich – selbst wenn Galilei dies möglicherweise nicht wußte – nicht einheitlich calvinistisch. Neben ihrer tendenziell calvinistischen Ausrichtung zeichneten sich die Generalstaaten des 17. Jahrhunderts durch ökonomische Prosperität und eine relativ hohe staatliche Toleranz und gesellschaftliche Pluralität aus.⁴ Wir haben es also mit einem Zurechnungsproblem zu tun, das, wie sich erweisen wird, zentral ist: Ist die Annahme plausibel, daß es das protestantische Denken war, das – in den Niederlanden und anderswo – naturwissenschaftliche Forschung förderte? Waren ökonomische oder – so könnte man weiter fragen – politische, militärische oder andere Hintergründe so wichtig, daß sie den Faktor Religion und Konfession zur vernachlässigbaren Variable werden ließen? Oder – auch hier könnten die Niederlande als Beleg herangezogen werden – war es gerade die frühe Distanzierung vom konfessionellen Denken, die wissenschaftlichen Fortschritt möglich machte?⁵

Im vorliegenden Aufsatz möchte ich anhand verschiedener Beispiele zu zeigen versuchen, daß die Konfessionalisierungsforschung und die Wissenschaftsgeschichte voneinander lernen können, wenn es darum geht, die komplexe Verknüpfung von religiösen und nichtreligiösen Faktoren, die ja im Stichwort der ‚Kulturwirkungen‘ angesprochen ist, genauer zu beschreiben.⁶ Die Frage nach konfessionellen Faktoren in der Wissenschaftsgeschichte des konfessionellen Zeitalters kann dabei auch als ein Testfall für die in der jüngeren Forschung diskutierte Frage verstanden werden,

³ Vgl. *Harry A.M. Snelders*, Naturwissenschaft und Religion in den Niederlanden um 1600, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 18 (1995), 67–78, hier 75.

⁴ Vor diesem Hintergrund hat Olaf Mörke in Zweifel gezogen, ob man das Forschungskonzept der Konfessionalisierung auf die Niederlande anwenden sollte; vgl. *Olaf Mörke*, „Konfessionalisierung“ als politisch-soziales Strukturprinzip? Das Verhältnis von Religion und Staatsbildung in der Republik der Vereinigten Niederlande im 16. und 17. Jahrhundert, in: *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis* 16 (1990), 31–60.

⁵ So *Heinz Schilling*, *Die neue Zeit. Vom Christenheitseuropa zum Europa der Staaten*, Berlin 1999 (Siedler Geschichte Europas 3), 511.

⁶ Das weit darüber hinausreichende Problem vom generellen Zusammenhang von Wissenschaft und Religion kann hier nicht behandelt werden. Vgl. z. B. *Ian Barbour*, *Religion in an Age of Science*, San Francisco 1990, sowie die einleitenden Beiträge von *David B. Wilson* und *Colin A. Russell* in: *The History of Science and Religion in the Western Tradition: An Encyclopedia*, hrsg. v. Gary B. Ferngren/Edwin J. Lawson/Darrel W. Amundsen/Anne-Marie E. Nakhla, New York/London 2000.

welche gesellschaftlichen Bereiche – außerhalb des Kernbereichs von Politik- und Sozialgeschichte – der Dynamik der Konfessionalisierung unterlagen, welche dies nicht taten und warum nicht, und inwieweit damit nicht-konfessionalisierbare Phänomene in einer konfessionellen Welt identifiziert werden können.⁷

Dabei baue ich auf wissenschaftsgeschichtlichen Ergebnissen auf und spitze sie aus meiner Blickrichtung zu, die vor allem vom Interesse an der Konfessionalisierungsforschung geprägt ist. Es geht mir darum, am Beispiel der Wissenschaftsgeschichte einige Möglichkeiten und Grenzen der vorherrschenden Forschungstrends der gegenwärtigen Frühneuzeitforschung zu benennen und zu fragen, in welcher Weise diese mit der in Deutschland sowohl institutionell als auch inhaltlich relativ selbständigen Wissenschaftsgeschichte umgehen kann.⁸

Dabei verfare ich in sechs Schritten: Zuerst soll der Versuch unternommen werden, das Konfessionalisierungskonzept im Hinblick auf mögliche konkurrierende Modelle des Umgangs mit der Wissenschaftsgeschichte zu konturieren und zu fragen, welche Elemente des komplexen Terminus der Konfessionalisierung sich für wissenschaftsgeschichtliche Probleme am ehesten eignen (I.). Dann soll die Frage gestellt werden, ob, bei aller bekannten Repressivität der Konfessionskirchen gegenüber den Wissenschaften, möglicherweise speziell des tridentinischen Katholizismus (II.), auch produktive Effekte der konfessionellen Formierung und Homogenisierung festzustellen sind, so wie dies die Konfessionalisierungsforschung für Staat und Gesellschaft herausgearbeitet hat (III.). Wenn dies zutreffen sollte, muß man sich fragen: Gilt dies nur für bestimmte Konfessionen, z. B. den in diesem Zusammenhang immer wieder genannten Calvinismus (IV.), oder hat man es mit einer strukturell in allen drei Konfessionen/Konfessionalisierungen angelegten Parallelentwicklung zu tun, die auch den katholischen Kulturraum erfaßte (V.)? Zum Schluß soll versucht werden, auf der Basis dieser verschiedenen Bereiche weitere Perspektiven aufzuzeigen (VI.).

⁷ Ausgangspunkt der Diskussion ist *Anton Schindling*, Konfessionalisierung und Grenzen von Konfessionalisierbarkeit, in: *Die Territorien des Reichs im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung. Land und Konfession 1500–1650*, hrsg. v. Anton Schindling/Walter Ziegler, Bd. 7: Bilanz – Forschungsperspektiven – Register, Münster 1997, 9–44.

⁸ Daß dabei die komplexen Diskussionen und Ergebnisse, auch das zum Teil ganz anders gelagerte Interesse der spezialisierten Wissenschaftsgeschichte nicht immer berücksichtigt werden können, sollte sich von selbst verstehen. Als neueren Versuch, die Wissenschaftsgeschichte in größere Zusammenhänge zu stellen, vgl. *Jakob Vogel*, Von der Wissenschaftsgeschichte zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der ‚Wissengesellschaft‘, in: *Geschichte und Gesellschaft* 30 (2004), 639–660.

I. „Science in Context“, Systemdifferenzierung, Konfessionalisierung: Methodische Zugänge zur Wissenschaftsgeschichte der frühen Neuzeit

Die Frage nach dem Zusammenhang von Konfessionalisierung und Naturwissenschaft kann zunächst abstrakt lauten, ob überhaupt wissenschaftsexterne Faktoren wie religiöse Entwicklungen, gesellschaftliche Prozesse, politische Strukturen oder Entscheidungen die Entwicklung der Naturwissenschaften beeinflussen oder determinieren können. Diese Debatte wird in unterschiedlicher Form seit mindestens einem halben Jahrhundert als Kontroverse zwischen einer ‚internalistischen‘ und einer ‚externalistischen‘ Auffassung und Methodik geführt. Allgemeinhistorikern wird in der Regel ein gemäßigter oder radikaler Externalismus plausibel erscheinen – unabhängig davon, ob sie als externe Kontexte Politik, Religion oder allgemein ‚Kultur‘ ansetzen möchten. Diesem Externalismus stand in der Wissenschaftsgeschichtsforschung – sehr vereinfachend gesprochen – lange Zeit ein geistesgeschichtlich orientierter ‚Internalismus‘ gegenüber,⁹ der aber in den letzten Jahrzehnten kaum noch in Reinform vertreten wird. Ohne eine gewisse Unabhängigkeit der naturwissenschaftlichen Forschung der Frühen Neuzeit bestreiten zu wollen, wird man annehmen können, daß – abhängig vom Stand der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung – eine historische Variabilität des Einflusses externer Faktoren angenommen werden muß. Ein grundlegender Prozeß auf dem Weg in die Moderne war die institutionelle Differenzierung in gesellschaftliche Subsysteme (Kunst, Wissenschaft, Religion, Politik etc.) mit einer hohen Autonomie und eigenen Regelungs- und Reproduktionsmechanismen. Weil dieser Prozeß der Ausdifferenzierung in der frühen Neuzeit noch nicht abgeschlossen ist, kann man die frühneuzeitliche Naturwissenschaft vielleicht in höherem Maße als die der Moderne in einer externalistischen Weise beschreiben.¹⁰

Doch selbst wenn man eine externalistische Perspektive annimmt, ist immer noch fraglich, wie das Verhältnis von Wissenschaft und außerwissen-

⁹ Vgl. z. B. *Alfred Rupert Hall*, *Merton Revisited or Science and Society in the Seventeenth Century*, in: *History of Science* 2 (1963), 1 – 16. Hall versucht gegen Robert K. Merton und andere externalistische Wissenschaftshistoriker den Nachweis zu führen, daß man die Wissenschaftliche Revolution in einer internalistischen Weise als Veränderung geistiger Haltungen und Weltbilder erklären müsse, nicht jedoch durch Heranziehung wissenschaftsexterner Faktoren.

¹⁰ Für die Differenzierungsperspektive vgl. den unten folgenden Abschnitt zu Luhmann; zur Ausdifferenzierung der frühneuzeitlichen Wissenschaft vgl. *Thomas F. Gieryn*, *Distancing Science from Religion in Seventeenth-Century England*, in: *Isis* 79 (1988), 582 – 593. – Wenn im folgenden danach gefragt werden soll, in welcher Weise sinnvollerweise die Konfessionalisierungsforschung und die wissenschaftsgeschichtliche Forschung zusammengeführt werden können, ist immer im Blick zu behalten, daß eine externalistische Perspektive, was immer sie für außerwissenschaftliche Perspektiven in den Vordergrund rückt, vermutlich immer eine begrenzte Aussagekraft für wissenschaftliche Entwicklungen besitzt.

schaftlichen Faktoren für das 16. und 17. Jahrhundert profiliert werden kann. Schematisch gesehen scheint es hier mindestens drei Möglichkeiten zu geben, die in unterschiedlich expliziter Form vertreten werden, und die nach meinem Eindruck alle etwas Richtiges treffen, sich aber zum Teil auch widersprechen: Erstens die Perspektive einer kulturgeschichtlich inspirierten und dezidiert antiteleologischen „science in context“, zweitens eine zum Beispiel in systemtheoretischen Termini beschreibbare Säkularisierungs- und Differenzierungsperspektive, drittens schließlich die Konfessionalisierungsforschung, die im folgenden im Vordergrund stehen wird, die aber erst vor dem Hintergrund anderer methodischer Zugänge ihr eigenes Profil entwickeln kann.

1. Die immer noch gängige Konzentration auf die ‚Modernität‘ und ‚Fortschrittlichkeit‘ naturwissenschaftlicher Leistungen sieht sich innerhalb der neueren Wissenschaftsgeschichtsforschung, auch im Zuge einer Annäherung kultur- und wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze,¹¹ deutlicher Kritik ausgesetzt.¹² Ihr vorgezogen werden weithin verschiedene Formen der kontextualisierenden Historisierung, wobei hier umstritten ist, wie weit die Historisierung gehen darf, ob sie also beispielsweise auch Sachverhalte wie wissenschaftliche Fakten oder die wissenschaftliche Rationalität selbst umfassen soll,¹³ und inwieweit entwicklungsgeschichtliche Überlegungen ohne teleologische Vorannahmen möglich und notwendig sind.¹⁴ Diese „science in context“¹⁵ stellt weniger die Frage nach der Wahrheit wissenschaftlicher Erkenntnisse als nach historischen Kontexten der Entstehung von „Wissen“. Diesem vorherrschenden Zweig der modernen Wissenschafts-

¹¹ Vgl. *Kaspar von Greyerz*, Religion und Kultur. Europa 1500–1800, Göttingen 2000, 28–41.

¹² Die erste nachhaltige, wenngleich nicht unwidersprochene Erschütterung der Idee eines kumulativen Fortschritts innerhalb der Wissenschaftsgeschichtsforschung ist verbunden mit dem Konzept des Paradigmenwechsels, das Thomas S. Kuhn formuliert hat. Vgl. *Thomas S. Kuhn*, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a.M. ¹³1996.

¹³ Vgl. *Lorraine Daston*, The Historicity of Science, in: *Historicization – Historisierung*, hrsg. v. Glenn W. Most, (= *Aporemata. Kritische Studien zur Philologiegeschichte* 5), Göttingen 2001, 201–221. Troeltsch versteht in einer berühmten Formulierung den Historismus, der eben auch eine Ablehnung von teleologischen Annahmen einschließt, geradezu „im Sinne der grundsätzlichen Historisierung *alles* unseres Denkens über den Menschen, seine Kultur und seine Werte.“ Vgl. *Ernst Troeltsch*, Der Historismus und seine Probleme, Bd. 1: Das logische Problem der Geschichtsphilosophie (mehr nicht erschienen), Gesammelte Schriften, Bd. 3, Tübingen 1922, 102 (Hervorhebung von mir, M.P.).

¹⁴ Dies betrifft zum Beispiel Phänomen und Begriff der ‚wissenschaftlichen Revolution‘, ein Konstrukt, das in der historistisch-kontextualisierenden Wissenschaftsforschung sehr skeptisch gesehen wird. Vgl. *Steven Shapin*, Die wissenschaftliche Revolution, Frankfurt a.M. 1998, 9–17.

¹⁵ *Daston*, Historicity (Anm. 13), 203.

geschichtsschreibung ist jede Wissenschaft und jede Wissenschaftsepoche unmittelbar zu Gott. Das hat eine Reihe von Vorzügen: Nimmt man der klassischen Wissenschaftsgeschichte nämlich etwas von ihrem teleologischen Pathos, wird es möglich, wissenschaftliche Praktiken zuallererst einmal in ihrer Verflochtenheit mit religiösen, politischen und sozialen Faktoren zu beschreiben und zu erklären, ohne sie gleich entweder als Weg in die Moderne oder eben als antimodernen Irrweg qualifizieren zu müssen. Obwohl die Frage nach Wahrheit oder Falschheit – und damit auch nach Nähe oder Ferne zu unseren eigenen Auffassungen – im Bereich der Wissenschaftsgeschichte näherliegt als in anderen Bereichen wie Kunst oder Religion, in denen man eine genuine Historizität der Phänomene und die dazugehörige Fremdheitserfahrung viel leichter akzeptiert, ist es doch sicher von Vorteil, die Modernisierungsperspektive in der Wissenschaftsgeschichte nicht so stark in den Vordergrund zu rücken, wie dies lange geschehen ist. Erst dann kann Wissenschaft als eine bestimmte Form sozialen Handelns, können die vielfältigen Tätigkeiten, Experimente, Netzwerke, Publikationsstrategien, Wissensfelder und Wahrheitsansprüche so kontextualisiert werden, daß der Anschluß an die allgemeine Geschichte erleichtert wird.

2. Eine zweite Möglichkeit der Annäherung an die Wissenschaftsgeschichte der Frühen Neuzeit könnte in einer Wiederaufnahme nicht teleologischer, aber entwicklungsgeschichtlicher Annahmen bestehen, die Prozesse wie Säkularisierung oder Gesellschaftsdifferenzierung in den Vordergrund stellen. Niklas Luhmanns These einer langfristigen Umstellung der gesellschaftlichen Leitdifferenz zwischen dem 13. und dem 18. Jahrhundert könnte hier im Blick darauf Anwendung finden, in welcher Weise sich die Ablösung stratifikatorischer Gesellschaftsdifferenzierung durch funktionale Gesellschaftsdifferenzierung konkret vollzog, wie also die Einteilung der Gesellschaft primär nach Schicht- bzw. Standeszugehörigkeit durch die Einteilung der Gesellschaft primär nach jeweils relativ autonomen, nach Funktion und Kommunikationszusammenhang unterschiedenen, Subsystemen ersetzt wurde. Wie wurde Wissenschaft ein autonomes System innerhalb der Gesellschaft, das sich idealiter nicht mehr ständig gegen Übergriffe zum Beispiel aus Religion und Politik wehren und abgrenzen mußte?¹⁶ Im Rahmen dieser Entwicklung ist ‚Säkularisierung‘ auch von Wissenschaft sicher eine Haupttendenz der frühen Neuzeit, und zwar in dem Sinne, daß sich ein System religiöser Kommunikation etablierte, das relativ eigenständig war und nicht mehr – so wie dies in Alteuropa die Regel war – auf ande-

¹⁶ Der mögliche grundsätzliche Einwand gegen eine differenzierungstheoretische Sicht, Wissenschaft erfülle immer primär ideologische oder instrumentelle Funktionen oder sei auf solche Kontexte reduzierbar, soll hier außer Acht bleiben. Vgl. zu seinen theoretischen Prämissen: *Alois Hahn*, Basis und Überbau, in: ders., Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie, Frankfurt a.M. 2000, 263 – 293.

re Gesellschaftsbereiche, wie z. B. Wissenschaft, ausgriff und dort seine Normen und Kommunikationsregeln zu etablieren versuchte. In diesem Sinne ist Säkularisierung „eine der Konsequenzen des Umbaus der Gesellschaft in Richtung auf ein primär funktional differenziertes System, in dem jeder Funktionsbereich höhere Eigenständigkeit und Autonomie gewinnt, aber auch abhängiger wird davon, daß und wie die anderen Funktionen erfüllt werden.“¹⁷ Daß langfristig wissenschaftliche Kommunikation und Forschung sich aus religiösen Bezügen gelöst haben, dürfte unbestritten sein. „Pauschalkonfrontationen von Religion und Wissenschaft (gehören) zu den Überbleibseln einer Entwicklungsphase der Gesellschaft, in der um die Differenzierung von Religionssystem und Wissenschaftssystem noch gekämpft werden mußte.“¹⁸ Langfristig etablierte sich das Wissenschaftssystem als dasjenige gesellschaftliche System, dessen Funktion es ist, seine Umwelt, das heißt die anderen Systeme, aber auch die nicht systemisch verfaßte Umwelt zu beobachten, wobei es nicht einfach deren Selbstbeschreibung reproduziert, sondern eine „inkongruente“, nur ihm eigene, eben: wissenschaftliche Perspektive einnimmt.¹⁹ Dabei beginnt die Ausdifferenzierung auch eines unabhängigen gesellschaftlichen Systems ‚Wissenschaft‘ zwar in der Frühen Neuzeit, ist aber noch lange nicht abgeschlossen: So ist fraglich, ob die frühneuzeitlichen Wissenschaften bereits als autonomes, ‚autopoietisches‘ System beschrieben werden können: „Frühmoderne Wissenschaft stellt man sich am besten als einen *Wissenszusammenhang* vor, der sich aus Bestandteilen zusammensetzt, die aus den heterogensten Quellen überkommen sind: tradiertes und wiedergewonnenes Wissen der Antike; in künstlerisch-handwerklichen Praktiken erworbene Kenntnisse; die seit dem 12. Jahrhundert schrittweise neugebildete *Begrifflichkeit* (und mathematische Innovationen); Ergebnisse vereinzelter in wissenschaftlicher Absicht angestellter Experimente (mit hoher Zuwachsrate im 18. Jahrhundert) und eine Unzahl einzelner *Beobachtungen*.“²⁰

Bestimmte Ergebnisse der wissenschaftshistorischen Forschung zur Frühen Neuzeit lassen sich bruchlos in den Rahmen dieser differenzierungstheoretischen These einfügen. In bezug auf den Gesellschaftsumbau von einer stratifikatorischen zu einer funktionalen Differenzierungsform läßt sich das Beispiel sozial konstruierter Standards von Wissen und Exaktheit an-

¹⁷ Niklas Luhmann, Funktion der Religion, Frankfurt a.M. ⁴1996, 255.

¹⁸ Ebd., 71.

¹⁹ Niklas Luhmann, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt a.M. 1984, 88.

²⁰ Rudolf Stichweh, Die Autopoiesis der Wissenschaft, in: ders., Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Frankfurt a.M. 1994, 52–83, hier 55 (Hervorhebungen im Original). Warum diese Wissenschaft noch kein autopoietisches System bildete und was zu diesen Elementen auf dem Weg zur modernen Wissenschaft hinzukommen mußte, wäre gesondert zu diskutieren.

führen: Während im 16. und partiell auch noch im 17. Jahrhundert die Glaubwürdigkeit von Wissen durchaus noch sozial konnotiert sein konnte, ein adliger Gewährsmann also höhere wissenschaftliche Glaubwürdigkeit beanspruchen durfte als ein nichtadliger,²¹ wandelte sich diese Zuordnung im 17. Jahrhundert: An die Stelle einer über sozial hochstehende Zeugen produzierten ‚Wahrheit‘, die auf Glaubwürdigkeit hoffen kann, trat die Vorstellung, daß Glaubwürdigkeit gerade dann erreicht werden kann, wenn sozial nichts auf dem Spiel steht.²² Diese Haltung, die Peter Dear als „disinterestedness“ bezeichnet, könnte als Signum beginnender Umstellung auf eine funktional differenzierte Gesellschaftsformation angesehen werden. Ein zweites Beispiel illustriert die allmähliche Ablösung aus religiösen Kommunikationszusammenhängen: Während der Kardinal Pierre de Bérulle noch in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts mittels der Gleichsetzung von Christus mit der Sonne den kopernikanischen Heliozentrismus als der Religion besonders kompatible wissenschaftliche Theorie loben konnte, trat ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts zumindest in Frankreich eine solche Auffassung, und zwar unabhängig von religiöser Zustimmung oder Ablehnung, zurück. Hier ergab sich eine Autonomisierung der Wissenschaft, die sich selbst rechtfertigen durfte und mußte. Eine Verbindung von Naturwissenschaft und Religion hätte in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts in den Augen der Zeitgenossen nicht nur der Wissenschaft, sondern auch der Religion geschadet, weil eine Vermischung dieser beiden Diskurse inzwischen als „presque attentatoire à la majesté divine“ angesehen wurde.²³

3. Aus der global plausiblen makrosoziologischen Perspektive einer langfristigen gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und Säkularisierung kann die Periode der Konfessionalisierung wohl nicht beanspruchen, einen besonders wichtigen Entwicklungsschritt hin zur Moderne darzustellen.²⁴ Denn in diesem Zusammenhang erscheint die Entdifferenzierung zumindest zwischen Politik und Religion, die das Konfessionalisierungsparadigma postuliert, eher als Rückschritt, bestenfalls als Nebenkriegsschauplatz von untergeordneter Bedeutung.²⁵ Nimmt man an, daß langfristig die naturwis-

²¹ Vgl. Mario Biagioli, Galilei, der Höfling. Entdeckungen und Etikette: Vom Aufstieg der neuen Wissenschaft, Frankfurt a.M. 1999, 28. Zum allgemeinen Phänomen der sozialen Matrix von Glaubwürdigkeit vgl. *Shapin*, Wissenschaftliche Revolution (Anm. 14), 87–97.

²² Vgl. Peter Dear, From Truth to Disinterestedness in the Seventeenth Century, in: *Social Studies of Science* 22 (1992), 619–631.

²³ Vgl. *Châtellier*, Les espaces infinis (Anm. 2), 57–61, Zitat 58. Zu Pierre de Bérulle vgl. kurz *Albert Raffelt*, Art.: Bérulle, Pierre de, in: *Lexikon für Theologie und Kirche*, Bd. 2, 3, völlig neu bearb. Aufl., Freiburg 1994, Sp. 306.

²⁴ Als Zusammenfassung des Paradigmas und der Kritik daran vgl. *Stefan Ehrenpreis/Ute Lotz-Heumann*, Reformation und konfessionelles Zeitalter, Darmstadt 2002, 62–71.

senschaftliche Entwicklung durch Säkularisierung und Ausdifferenzierung gekennzeichnet war, stellt sich die Frage, wie die Konfessionalisierungsforschung mit der Wissenschaftsgeschichte des konfessionellen Zeitalters umgehen soll.

Für Staat und Gesellschaft argumentieren die Vertreter des Konfessionalisierungskonzeptes auf der Basis theoretischer Grundannahmen und empirischer Befunde dahingehend, daß Konfessionalisierung gerade als notwendige und wichtige erste Phase der Modernisierung Europas und damit auch als unabdingbare Voraussetzung von Säkularisierung betrachtet werden muß.²⁶ Die nicht-monistische, sondern dual aufeinander bezogene religionssoziologische Struktur Alteuropas sei in diesem Sinne von vornherein auf Säkularisierung angelegt gewesen.²⁷ Die Konfessionalisierungsthese

²⁵ Vgl. zu dieser Auffassung *Rudolf Schlögl*, Differenzierung und Integration: Konfessionalisierung im frühneuzeitlichen Gesellschaftssystem. Das Beispiel der habsburgischen Vorlande, in: ARG 91 (2000), 238–284, der die These vertritt, daß die Konfessionalisierung eben kein „Fundamentalprozeß“, sondern lediglich Symptom des Gesellschaftsumbaus und ein Vorgang sei, „in dem es darum ging, Kirchlichkeit in ihrer institutionellen Form und sozialen Logik von den Strukturprinzipien der Adels-gesellschaft unabhängig zu machen und sie als sozialen Handlungsbereich mit eigener Handlungsrationaltät zu etablieren.“ (244). „Die Grenzziehung zwischen Religion und Politik ist in dieser Perspektive ein Sekundärproblem, das aus der neuen Differenzierungsform sich erst ergibt, aber nicht den Problemzusammenhang konstituiert.“ (281, Anm. 152). Ähnlich, aber genereller: *Rudolf Schlögl*, Historiker, Max Weber und Niklas Luhmann. Zum schwierigen (aber möglicherweise produktiven) Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Systemtheorie, in: Soziale Systeme 7 (2001), 23–45, wo die These einer eigenständigen Bedeutung der Religion als Modernisierungsfaktor – und zwar unabhängig davon, ob dies als weberianische Calvinismus-sucht oder als Konfessionalisierungstheorem gefaßt wird – zurückgewiesen wird.

²⁶ Jedenfalls solange man annimmt, daß die Moderne ‚säkularisiert‘ ist, was zwar im einzelnen und vor allem bezüglich der Terminologie umstritten, grosso modo aber kaum ernsthaft bezweifelbar ist, will man Unterschiede zur Vormoderne herausstellen. Wie man sich aber genau den Zusammenhang von Konfessionalisierung und Säkularisierung vorzustellen hat, ist die Leitfrage eines Projekt unter der Leitung von Prof. Heinz Schilling im Rahmen des SFB 640 ‚Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

²⁷ Vgl. *Heinz Schilling*, Der religionssoziologische Typus Europa als Bezugspunkt inner- und interzivilisatorischer Gesellschaftsvergleiche, in: Gesellschaften im Vergleich, hrsg. v. Hartmut Kaelble / Jürgen Schriewer, Frankfurt a.M. 1998, 41–52; in eine ähnliche Richtung schon *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation (1967), in: ders., Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt a.M. 1991, 92–114. Kritisch zu dieser Auffassung *Michael Stolleis*, „Konfessionalisierung“ oder „Säkularisierung“ bei der Entstehung des frühmodernen Staates, in: Ius Commune 20 (1993), 1–23. Der Terminus der Säkularisierung, der globaler verstanden wird als in der oben skizzierten Luhmannschen Fassung des Begriffs, tritt hier in seiner zweiten Hauptvariante auf, die geistesgeschichtlich mindestens von Hegel bis zu Weber reicht: Säkularisierung, so diese Denkrichtung, vollzog sich nämlich nicht nur gegen, sondern mindestens teilweise durch Religion, durch in der christlichen Religion oder

sieht die Zukunftsbedeutung dieses Zeitalters gerade durch die enge Koppelung von Religion und Politik, gar durch die Fundamentalstellung des religiösen Faktors für sämtliche gesellschaftliche Bereiche – oder in anderer Terminologie: in der Entdifferenzierung gesellschaftlicher Revolution aus der Konfessionalisierung damit in der für andere Bereiche wie Staat und Gesellschaft zum Teil eingelösten, zum Teil erschöpften Provokationslogik des Paradigmas liegen. So weit soll hier nicht gegangen werden; trotzdem erscheint es lohnend, sich auch wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung mittels des Konfessionalisierungskonzepts zu nähern. Wenn es vor dem Hintergrund der oben skizzierten „science in context“-Richtung um wenig mehr als eine moderate Entwicklungsgeschichte ohne teleologischen Überschwang gehen kann, darf die dezidierte Modernisierungsperspektive des Konfessionalisierungskonzeptes nicht im Vordergrund stehen. Die Herausarbeitung nur schwach modernisierungstheoretisch konzipierter Entwicklungen soll im Rückgriff vor allem auf zwei Vorstellungen aus dem Kontext des Konfessionalisierungskonzeptes geschehen: einmal mittels der heuristischen Hypothese einer Parallelentwicklung der drei Großkonfessionen,²⁸ zweitens im Rückgriff auf die Vorstellung des „Fundamentalprozesses“.²⁹

ihren konfessionellen Ausprägungen selbst angelegte Motive. Vgl. *Ulrich Barth*, Art.: Säkularisierung I, in: TRE 29, 603–634, der auch die verwirrende semantische Vielfalt des Säkularisierungsbegriffs anspricht: „Geht es um Entdogmatisierung, Entkonfessionalisierung, Entkirchlichung, Entchristlichung, Verweltlichung, Transzendenzverlust oder um das Ende von Religion überhaupt?“ (619) Vgl. zu Ambivalenzen von Begriff und Phänomen der Säkularisierung im Kontext der Wissenschaften zuletzt *Sandra Pott*, Medizin, Medizinethik und schöne Literatur. Studien zu Säkularisierungsvorgängen vom frühen 17. bis zum frühen 19. Jahrhundert, Berlin / New York 2002. – Wolfgang Reinhard als einer der Protagonisten des Konfessionalisierungskonzepts argumentiert in eben diese Richtung einer durch und mittels Religion verwirklichten und im Christentum angelegten Entwicklung zur Moderne hin – weit über den Bereich des Staates hinaus. Vgl. *Wolfgang Reinhard*, Die lateinische Variante von Religion und ihre Bedeutung für die politische Kultur Europas. Ein Versuch in historischer Anthropologie, in: *Saeculum* 43 (1992), 231–255.

²⁸ Zum Element der ‚konfessionellen Parallelität‘ innerhalb des Konfessionalisierungsparadigmas vgl. zusammenfassend *Heinz Schilling*, Die Konfessionalisierung von Kirche, Staat und Gesellschaft – Profil, Leistungen und Defizite eines geschichtswissenschaftlichen Paradigmas, in: *Katholische Konfessionalisierung*, hrsg. v. Wolfgang Reinhard / Heinz Schilling (Schriften des Vereins für Reformationsgeschichte 198), Gütersloh / Münster 1995, 1–49, vor allem 3.

²⁹ Vgl. dazu *Heinz Schilling*, Die Konfessionalisierung im Reich. Religiöser und gesellschaftlicher Wandel in Deutschland zwischen 1555 und 1620, in: *HZ* 246 (1988), 1–45, hier 6. Als Gegenposition zu dieser Hypothese vgl. *Winfried Schulze*, Konfessionalisierung als Paradigma zur Erforschung des konfessionellen Zeitalters, in: *Drei Konfessionen in einer Region. Beiträge zur Geschichte der Konfessionalisierung im Herzogtum Berg vom 16. bis zum 18. Jahrhundert*, hrsg. v. Burkhard Dietz / Stefan Ehrenpreis, Köln 1999, 15–30. Vgl. zur Frage nach der Zentralstellung des Religiösen / Konfessionellen im sogenannten ‚konfessionellen Zeitalter‘ auch *Thomas Kaufmann*, Komparatistische Reformations- und Konfessionsgeschichte Deutschlands 1500–1650, in: *HJb* 121 (2001), 431–470, vor allem 467–470.

Geht man nämlich davon aus, daß Konfessionalisierung ein solcher „Fundamentalprozeß“ war, ohne den die Geschichte des konfessionellen Zeitalters kaum adäquat verstanden werden kann, so kann man annehmen, daß dies auch für die Naturwissenschaft des Zeitalters gilt. Wenn „der Religionsbegriff der Zeit [...] sich auch auf die Politik (erstreckt) wie umgekehrt der Politikbegriff Kirche und Religion miteinschließt“³⁰, so ist zu fragen, wie und in welchem Umfang diese Nicht-Differenzierung zwischen gesellschaftlichen Teilbereichen auch für die Naturwissenschaft des Zeitalters gilt, aber auch, wie Differenzierung und Entdifferenzierung miteinander verschränkt sein konnten. Es gab viele unterschiedliche Arten, wie sich einzelne Wissenschaftler oder Wissenschaftlerkollektive in individueller Aneignung oder Abstoßung zu den Ansprüchen der Konfessionskirchen verhalten konnten. Die Fundamentalstellung des konfessionellen Moments erweist sich aber möglicherweise gerade darin, daß sie sich überhaupt dazu verhalten mußten, daß sie ihre wissenschaftlichen Ergebnisse und die Strategien ihrer Verbreitung in enger Verbindung mit den konfessionellen Mächten der Zeit entwickeln mußten.³¹ Wenn aber hier von Fundamental- oder Zentralstellung gesprochen wird anstatt von einem ‚Fundamentalprozeß‘, so ist damit einerseits die besondere Wichtigkeit des konfessionellen Moments betont, andererseits aber doch eine gewisse Skepsis gegenüber der modernisierungstheoretischen Perspektive des Paradigmas artikuliert: Der Konfessionalisierungsprozeß geht weder in rigidem Konfessionalismus, noch in beabsichtigter oder unbeabsichtigter Modernisierung auf,³² sondern

³⁰ Wolfgang Reinhard, Zwang zur Konfessionalisierung? Prolegomena zu einer Theorie des konfessionellen Zeitalters, in: ZHF 10 (1983), 257–277, hier 269. An anderer Stelle macht Wolfgang Reinhard mit Niklas Luhmann darauf aufmerksam, daß die Glaubenspaltung durchaus zu einer gesellschaftlichen Differenzierung führte, und zwar im Hinblick auf die Binnendifferenzierung des Religionssystems. Vgl. Wolfgang Reinhard, Konfession und Konfessionalisierung in Europa, in: Bekenntnis und Geschichte. Die Confessio Augustana im historischen Zusammenhang, München 1981, 165–189, hier vor allem 174–177.

³¹ Eine klassische Begriffsbestimmung beschreibt Konfessionalisierung als einen „gesellschaftlichen Fundamentalvorgang, der das öffentliche und private Leben in Europa tiefgreifend umpflügte, und zwar in meist gleichlaufender, *bisweilen auch gegenläufiger Verzahnung* mit der Herausbildung des frühmodernen Staates und mit der Formierung einer neuzeitlich disziplinierten Untertanengesellschaft [...] *Konfessionalisierung [...] war im Prinzip gesellschaftsgeschichtlich ambivalent.*“ Vgl. Schilling, Konfessionalisierung im Reich (Anm. 29), 6 (Hervorhebungen von mir, M.P.). Das von den Kritikern des Konzepts oft übersehene, bereits früh in das Paradigma eingebaute Motiv der „gegenläufigen Verzahnung“ macht dieses sehr viel offener, als eine zu sehr auf die Einlinigkeit der Verbindung von Staatsbildung, Konfessionalisierung und Modernisierung fixierte Forschung manchmal wahrgenommen hat. Diese Offenheit hat dem Paradigma allerdings von Beginn an auch eine gewisse Unscharfgefahr mit auf den Weg gegeben. – Zu den vielfältigen Möglichkeiten, wie sich im konfessionellen Zeitalter religiöse und außerreligiöse Faktoren und Motive durchdringen konnten, vgl. Thomas Kaufmann, Religion und Kultur – Überlegungen aus der Sicht eines Kirchenhistorikers, in: ARG 93 (2002), 397–405.

besteht häufig gerade in der komplexen Anlagerung des konfessionellen Faktors an andere Phänomene. Auch nicht-orthodoxe Frömmigkeit, wie sie bei vielen Naturwissenschaftlern wie z. B. Kepler anzutreffen ist, kann ja erst im Kontext der kirchlichen und staatlichen Konfessionalisierungs-bemühungen angemessen verstanden werden.³³

Damit ist nicht so sehr einer Aufweichung des ohnehin relativ unscharf gewordenen Konfessionalisierungsbegriffs das Wort geredet, sondern es sind vielmehr die m.E. richtigen Beobachtungen aufgenommen, daß erstens ohne den religiösen, und das heißt in unserem Zeitraum: den konfessionellen, Faktor die komplexe gesellschaftliche Gesamtstruktur kaum angemessen verstanden werden kann, und daß zweitens die mögliche strukturelle Äquivalenz zwischen den drei Großkonfessionen in Bezug auf die naturwissenschaftliche Entwicklung bisher unterbelichtet erscheint.

Im Anschluß an diese Überlegungen ist zu untersuchen, auf welcher Ebene die Affinität oder auch Abgrenzung zwischen Konfession und Wissenschaft angesiedelt ist. Was ist überhaupt genau gemeint, wenn von der Verbindung einer bestimmten, z. B. der calvinistischen Konfession, mit einer bestimmten Präferenz für eine – in sich ja auch kaum homogene – Naturwissenschaft die Rede ist? Geht es um die persönliche Frömmigkeit einzelner Wissenschaftler in Aneignung oder Abstoßung zu den Vorgaben der Konfessionskirchen? Oder um konfessionskulturelle Prägungen, die bestimmte kulturelle oder wissenschaftliche Entwicklungen nicht präformieren, aber für sie vorteilhaft sind? Muß man mit konfessionellen Milieus rechnen, die homogene Auffassungen zur Wissenschaft besitzen? Oder gar mit einheitlichen Aussagen und Meinungen seitens der Kirchen, die entweder aus kir-

³² Vgl. zu nichtintentionalen Folgen von Konfessionalisierung, z. B. eben Säkularisierung, generell *Wolfgang Reinhard*, Konfessionalisierung auf dem Prüfstand, in: Konfessionalisierung in Ostmitteleuropa, hrsg. v. Joachim Bahlcke/Arno Strohmeyer, Stuttgart 1999, 79–103, hier 80; siehe aber auch das Urteil einer „Dialektik von ursprünglicher konfessionell-apologetischer Absicht und Entkonfessionalisierung“ bei der Herausbildung moderner Naturwissenschaften bei *Wolfgang Hardtwig*, Genossenschaft, Sekte, Verein in Deutschland, Bd. 1: Vom Spätmittelalter bis zur Französischen Revolution, München 1997, 263.

³³ Es bleibt zu diskutieren, wieweit das im Konfessionalisierungsparadigma angelegte Übergewicht kollektiver Formierungsprozesse durch die Tatsache konterkariert wird, daß mehr oder minder alle Konfessionen den Gläubigen zumuteten, nicht nur äußerlich ihren Glauben zu bekennen, sondern als Individuum eine persönliche Beziehung zu Gott aufzubauen. Über diese Internalisierung und Individualisierung könnte sich eine Dialektik von Konfessionalisierung und Entkonfessionalisierung ergeben haben. Vgl. die Bemerkungen bei *Rudolf Schlögl*, Öffentliche Gottesverehrung und privater Glaube in der Frühen Neuzeit. Beobachtungen zur Bedeutung von Kirchenzucht und Frömmigkeit für die Abgrenzung privater Sozialräume, in: Das Öffentliche und Private in der Vormoderne, hrsg. v. Gert Melville/Peter von Moos, Köln/Weimar/Wien 1998, 165–209, hier vor allem 168 f.; vgl. generell *von Greyerz*, Religion (Anm. 11), 371–381.

chen- und machtpolitischen Erwägungen oder direkt aus dogmatischen Grundentscheidungen entspringen?

Diese Fragen sind häufig nicht klar voneinander abgegrenzt behandelt worden. Wenn man in einer neueren Studie lesen kann: „Gegen den lutheranischen Pessimismus sehen die Calvinisten und Anglikaner die Natur nicht mehr als verderbte Bühne des Sündenfalls an. Vielmehr ist sie nun Teil des menschlichen Strebens nach dem Reich Gottes“³⁴ – dann ist zu fragen, wovon der Autor eigentlich genau spricht: von dogmatischen Entscheidungen, konfessionskulturellen Prägungen oder individueller Frömmigkeit?

Es erscheint sinnvoller, mit dem Konfessionalisierungsparadigma die jeweiligen politischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen von Wissenschaft in allen drei Großkonfessionen zu untersuchen, als von quasi-deterministischen konfessionellen Prägungen auszugehen. Dafür spricht die konfessionell durchaus uneindeutige Gemengelage der frühneuzeitlichen Wissenschaft. Das heißt nicht, daß man nicht trotzdem konfessionskulturelle Muster identifizieren könnte, die die Entwicklung der Naturwissenschaften beeinflussten. Nur dürfen diese Konfessionskulturen nicht als starr verstanden werden; viel eher erscheinen sie als relativ flexible „tool kits“,³⁵ die bestimmte Entwicklungen vielleicht eher ermöglichten als andere. Trotzdem bleibt ein grundsätzliches Problem, das Konfessionalisierungskonzept auf die Wissenschaftsgeschichte zu beziehen: Das Konfessionalisierungsparadigma gerät mit seiner Annahme konfessioneller Parallelentwicklungen immer dann in theoretische Schwierigkeiten, wenn es darum geht, statt Infrastrukturen Inhalte zu erfassen. Denn ein Effekt von Konfessionalisierung liegt ja gerade darin, daß sie jenseits einer generellen strukturellen Parallelität eben auch und vor allem inhaltliche Eigenheiten der jeweiligen Konfessionen, auch über den engeren religiösen Bereich hinaus, produzierte. Das Interesse für konfessionelle ‚Propria‘ jenseits funktionaler Parallelen impliziert aber nicht zwangsläufig eine Abwehr des Konfessionalisierungskonzeptes.³⁶ Im folgenden soll daher sowohl den Parallelentwick-

³⁴ *Matthias Weimayr*, Paradigmenwechsel und konfessionelle Krise in der frühen Neuzeit. Der Kampf um die Autonomie der Wissenschaft, Frankfurt a.M 1995, 227 f. Ähnlich apodiktische Urteile und konfessionskulturelle Kurzschlüsse finden sich, um ein weiteres Extrembeispiel zu zitieren, zur Herausbildung einer ‚calvinistischen Physik‘, bei: *Manfred Büttner*, Mercator, Danaeus, Melancthon: Zur christologischen Auseinandersetzung der Physik (Kosmographie/Geographie) im Gefolge der Reformation, in: *Frühneuzeit-Info* 6 (1995), 24–35. Vgl. dagegen *Rienk H. Vermij*, Mercator and the Reformation, in: *Mercator und Wandlungen der Wissenschaft im 16. und 17. Jahrhundert*, hrsg. v. *Manfred Büttner*/René Dirven, Bochum 1993, 77–90, der Mercator als vorkonfessionellen, humanistisch geprägten Wissenschaftler profiliert.

³⁵ Vgl. zu dieser Idee von Kultur als „tool kit“: *Ann Swidler*, Culture in Action: Symbols and Strategies, in: *American Sociological Review* 51 (1986), 273–286.

³⁶ Die Forschung hat sich zwar faktisch bisher sehr stark auf die sachlichen Parallelen der Konfessionalisierungsprozesse konzentriert. Dies zeigt z. B. *Heinz Schil-*

lungen der Konfessionalisierung als auch den Eigenheiten dreier Konfessionskulturen nachgegangen werden.³⁷

Die drei oben skizzierten methodischen Zugänge besitzen jeweils eigene Vorzüge. Die antiteleologische Beschreibung von Wissenschaft in ihren Kontexten muß deshalb genauso genutzt werden wie der Versuch, differenzierungsgeschichtliche Entwicklungslinien zu ziehen. Der Konfessionalisierungsfokus soll aber hier dazu dienen, die allzu geradlinige differenzierungstheoretische Sicht, die im konfessionellen Zeitalter nur eine Barriere auf dem Weg in die Moderne sieht, zu nuancieren.

II. Die Konfessionskirchen im Konflikt mit den Wissenschaften

Die dargestellten Prämissen lassen es sicher nicht zu, das Verhältnis von Konfessionalisierung und Naturwissenschaft ausschließlich als ein repressives aufzufassen, wenn auch dieser Aspekt natürlich nicht zu leugnen ist. Im konfessionellen Zeitalter wurde das Verhältnis von Wissenschaft und kirchlichen Ansprüchen, verglichen mit dem späten Mittelalter,³⁸ zu einem bisher so nicht gekannten Problem. In katholischen wie protestantischen

lings These, „daß der ‚politische und gesellschaftliche Charakter‘ einer Konfession nicht ausschließlich von ihrem Dogma und ihrer Spiritualität bestimmt wurde, sondern zu einem erheblichen Teil funktional gedeutet werden muß zu den übrigen Umständen des jeweiligen Gesellschaftssystems sowie der konkreten politischen Situation, innerhalb deren sie sich durchzusetzen und zu behaupten hatte.“ Vgl. *Heinz Schilling*, Konfessionskonflikt und Staatsbildung. Eine Fallstudie über das Verhältnis von religiösem und sozialem Wandel in der Frühneuzeit am Beispiel der Grafschaft Lippe, Gütersloh 1981, 382. Charakteristisch für die Gegenposition wäre Max Webers Diktum, daß der Grund des verschiedenen Verhaltens der Angehörigen unterschiedlicher Konfessionen „der Hauptsache nach in der dauernden inneren Eigenart und *nicht* nur in der jeweiligen äußeren historisch-politischen Lage der Konfessionen“ gesucht werden müsse. Vgl. *Max Weber*, Die protestantische Ethik I, hrsg. v. Johannes Winckelmann, 8., durchges. Aufl., Gütersloh 1991, 33. Doch wenn Schilling an anderer Stelle ausführt, die komparatistische Perspektive des Konfessionalisierungskonzepts erfasse nicht nur die „funktionalen oder entwicklungsgeschichtlichen Gleichheiten“, sondern „auch die theologischen, spirituellen und anderen Eigentümlichkeiten der drei Konfessionalisierungen“, vgl. *Schilling*, Konfessionalisierung im Reich (Anm. 29), 6 f., wird man den komparativen Konfessionalisierungsansatz auch für die Untersuchung distinkter Konfessionskulturen einsetzen können.

³⁷ Zum Konzept der ‚Konfessionskulturen‘ vgl. *Thomas Kaufmann*, Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Friede. Kirchengeschichtliche Studien zur lutherischen Konfessionskultur, Tübingen 1998, 7.

³⁸ Vgl. *Schilling*, Die neue Zeit (Anm. 5), 508. Insgesamt läßt sich ein Trend zur Autonomisierung von Wissenschaft an spätmittelalterlichen Universitäten feststellen, der Teile der ‚wissenschaftlichen Revolution‘ deutlich beeinflußt hat. Vgl. *Mieczysław Hubert Markowski*, Universitäre Freiräume im Spätmittelalter als Wegbereiter neuzeitlicher Naturwissenschaft, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 18 (1995), 97 – 102.

Territorien und Staaten schwang sich die kirchliche Orthodoxie zum Richter über die Wissenschaft auf, und Wissenschaftler gerieten unter Bekenntniszwang.³⁹ Aus institutionengeschichtlicher Sicht ist die Gründungswelle konfessioneller Universitäten bemerkenswert, die einen Aufschwung der Universitäten im Reich bewirkte, was Phänomene wie den sogenannten konfessionalisierten ‚Schulhumanismus‘, aber auch eine gewisse territorial-staatliche Provinzialität zur Folge hatte.⁴⁰ Die Einbindung von Lehre und Forschung in landesherrliche Interessen und konfessionelle Formierungsprozesse dürfte kaum „die Ausbildung konfessionsunabhängiger Freiräume“ begünstigt haben.⁴¹ Durch die vorwiegend sprachlich orientierte humanistische Bildung, die an Schulen und Universitäten vermittelt wurde, geriet aber die naturwissenschaftliche Forschung in den Curricula in den Windschatten der sprachlichen Fächer – was ihnen zeitweise eine gewisse Selbständigkeit erhielt.⁴² Daß aber die ‚zwei Kulturen‘ von Humanismus und Naturwissenschaften nicht etwa scharf voneinander getrennt waren, sondern in hohem Maße aufeinander angewiesen blieben, hat Anthony Grafton am Beispiel Keplers gezeigt, der seine humanistische Bildung für seine naturwissenschaftlichen Forschungen einsetzte.⁴³

³⁹ Dies gilt zuallererst für den universitären Kontext. Vgl. für anschauliche Beispiele *Peter Baumgart*, Universitätsautonomie und landesherrliche Gewalt im späten 16. Jahrhundert, in: ZHF 1 (1974), 23–53, hier v.a. 38–45; *Klaus Schreiner*, Disziplinierte Wissenschaftsfreiheit. Gedankliche Begründung und geschichtliche Praxis freien Forschens, Lehrens und Lernens an der Universität Tübingen, Tübingen 1981, 13.

⁴⁰ Vgl. statt vieler Belege *Anton Schindling*, Institutionen gelehrter Bildung im Zeitalter des Späthumanismus. Bildungsexpansion, Laienbildung, Konfessionalisierung und Antike-Rezeption nach der Reformation, in: Nicodemus Frischlin (1547–1590). Poetische und prosaische Praxis unter den Bedingungen des konfessionellen Zeitalters, hrsg. v. Sabine Holtz/Dieter Mertens, Stuttgart-Bad Cannstatt 1999, 81–104. Zum Gesamtkomplex der Geschehnisse des Humanismus nach der Reformation vgl. *Notker Hammerstein/Gerrit Walther* (Hg.), Späthumanismus. Studien über das Ende einer kulturhistorischen Epoche, Göttingen 2000.

⁴¹ *Schreiner*, Wissenschaftsfreiheit (Anm. 39), 7, Anm. 15. Daß aber gerade Schreiners und Baumgarts Beispiele Tübingen und Helmstedt möglicherweise insofern Sonderfälle darstellen, als dort die lutherische Durchdringung der Universität in besonders hohem Maße gelang, betont *Helga Hammerstein-Robinson*, Le luthéranisme allemand (1555-vers 1660), in: L'Europe protestante aux XVI^e et XVII^e siècles, hrsg. v. John Miller, Paris 1997, 229–249, hier 239. Für das Helmstedt des 17. Jahrhunderts wäre dies aber möglicherweise im Hinblick auf Georg Calixt und seine Schüler in Frage zu stellen. Auch die ‚lutherische‘ Akademie in Altdorf war de facto stark kosmopolitisch und überkonfessionell orientiert; vgl. *Wolfgang Mährle*, Academia Norica. Wissenschaft und Bildung an der Nürnberger Hohen Schule in Altdorf (1575–1623), Tübingen 2000, 530.

⁴² Vgl. *Joseph S. Freedman*, „Professionalization“ and „Confessionalization“: The Place of Physics, Philosophy, and Arts Instruction at Central European Academic Institutions during the Reformation Era, in: *Early Science and Medicine* 6 (2001), 334–352. Der hier gebrauchte Begriff von Konfessionalisierung ist relativ unspezifisch und ohne explizite Bezugnahme auf die deutsche Begriffsdiskussion.

Die Konfrontationen zwischen Wissenschaftlern und Kirchen lassen sich danach befragen, welche Haltung jeweils zu einer Kopplung oder Entkopplung religiöser und wissenschaftlicher Diskurse eingenommen wurde. In dieser Hinsicht erscheint die Entdifferenzierungsperspektive des Konfessionalisierungsparadigmas in ambivalenter Weise verknüpft mit Differenzierungsprozessen, die aus dem Kampf um die Autonomie von Wissenschaft, aber auch von Religion entstanden. Die Repressionen, denen Wissenschaftler ausgesetzt waren, bezogen sich nämlich häufig nicht so sehr auf Inhalte oder Methoden ihrer Forschung, sondern auf ihre religiösen Auffassungen. Daß diese oft in engem oder weitem Bezug zu ihren wissenschaftlichen Meinungen standen, und daß möglicherweise Wissenschaftler und ‚Intellektuelle‘ eher heterodoxe Vorstellungen ausbildeten, ist denkbar; trotzdem wurde häufig die Weigerung, das territorial vorgeschriebene Glaubensbekenntnis zu unterzeichnen, zum Problem, nicht aber heterodoxe oder gar religionsfeindliche wissenschaftliche Auffassungen. Die Verweigerung des Konfessionseides führte dazu, daß der Mathematiker Philipp Apian 1568 in Ingolstadt entlassen wurde; im nächsten Jahr wurde er Professor in Tübingen, wo er allerdings 1583 nach immerhin mehrmaliger erfolgloser Aufforderung zur Unterzeichnung der Konkordienformel entlassen wurde.⁴⁴ Im berühmten Fall Giordano Brunos spielten ähnliche Motive eine Rolle; hier kam aber dazu, daß Brunos theologische und philosophische Auffassungen sehr eng an seine wissenschaftlichen gekoppelt waren.⁴⁵ Er nahm sich aus der Sicht der Konfessionskirchen heraus, den wissenschaftlichen Diskurs mit dem religiösen zu verbinden, also einer Entdifferenzierung das Wort zu reden, die inhaltlich aber eine andere Entdifferenzierung von Wissenschaft und Religion darstellte, als die Konfessionskirchen sich dies vorstellten. Auch Kepler, der eine in hohem Maße individuelle Glaubensauffassung vertrat und Wissenschaft geradezu als Ausdruck von Religiosität ansah,⁴⁶ geriet doch

⁴³ Vgl. *Anthony Grafton*, *Humanism and Science in Rudolphine Prague: Kepler in Context*, in: *Literary Culture in the Holy Roman Empire, 1555–1720*, hrsg. v. James A. Parente, jr./Richard Erich Schade/George C. Schoolfield, Chapel Hill/London 1991, 19–45. Kepler interpretierte die klassischen antiken Texte der Astronomie, wenn sie Referenzen auf himmlische Phänomene enthielten, die er erforschte, und er nutzte seine astronomischen Kenntnisse, um Ereignisse der antiken Geschichte zu datieren.

⁴⁴ Vgl. *Schreiner*, *Wissenschaftsfreiheit* (Anm. 39), 18.

⁴⁵ Vgl. ebd., 10.

⁴⁶ Keplers Selbstverständnis nach stellte die Beschäftigung mit der Astronomie eine Art von Andacht und Gottesdienst dar. Seine Synthese von Mathematik, Harmonielehre und Physik entsprach diesem Selbstverständnis insofern, als es ihm durchgängig darum ging, die göttliche Harmonie aufzuweisen. Vgl. *Fritz Krafft*, *Johannes Kepler: Astronomy as a Way of Worship*, in: *Science and Religion / Wissenschaft und Religion*, hrsg. v. Anne Bäumer/Manfred Büttner, Bochum 1989, 102–109; siehe auch: *Maximilian Lanzinner*, *Johannes Kepler: A Man without Confession in the Age of Confessionalization?*, in: *Central European History* 36 (2003), 531–545.

vor allem wegen dieser religiösen Auffassungen, nicht wegen seiner (in seinem Selbstverständnis damit allerdings untrennbar verbundenen) wissenschaftlichen Ergebnisse in Schwierigkeiten mit der lutherischen Orthodoxie.⁴⁷ Kepler vertrat in der Abendmahlslehre calvinismusnahe Positionen, verhielt sich freundlich gegenüber den Jesuiten und hing einer überaus idiosynkratischen religiösen Privatauffassung an, die für keine der Konfessionskirchen tolerierbar erschien. Damit ist im Fokus von Differenzierung und Entdifferenzierung – nicht in demjenigen individueller oder kollektiver Schuld – die erwartete Perspektive umgedreht: Während es Kepler und wohl auch Bruno um eine Entdifferenzierung, ja Kopplung wissenschaftlicher Ergebnisse mit individuellen religiösen Auffassungen ging, konnten die Konfessionskirchen einerseits auf dem religiösen Gebiet Gehorsam einfordern, andererseits den wissenschaftlichen Diskurs partiell unangetastet lassen. Schon Luthers Kritik am Gebrauch aristotelischer Philosophie in der Theologie, die sich nicht im selben Maße auf die außertheologische Gelehrsamkeit bezog,⁴⁸ zeigt die Konzentration und Ausdifferenzierung eines religiösen Diskurses, der sich in der Konfessionalisierungsphase möglicherweise nicht nur in besonders enger Weise an andere Diskurse koppelte, sondern sich eben auch selbst eine gewisse Autonomie erkämpfte. Als Kepler ab 1617 versuchte, eine Anstellung an der Universität Tübingen zu erhalten und daher die theologische Fakultät ersuchte, wieder zum Abendmahl zugelassen zu werden, wurde ihm dies vom Kanzler der Universität, dem lutherischen Theologen Matthias Hafenreffer, verweigert, und zwar mit einem Argument, das man eher von einem Naturwissenschaftler als von einem Theologen erwarten würde, weil aus ihm paradoxerweise die Entkopplung der Bereiche Wissenschaft und Religion spricht: Kepler solle sich nicht in Dinge mischen, von denen er nichts verstehe, und sich nur mit Mathematik und Astronomie befassen.⁴⁹

In ähnlicher Weise verhält es sich mit einem anderen Fall konfligierender Auffassungen, nämlich mit der Rezeption des Kopernikanismus im Luthertum wie im Katholizismus. So kann man Luther kaum als militanten Antikopernikaner ansehen;⁵⁰ vielmehr stellte er jede Art von Kosmologie als Versuch der Rationalisierung von Gottes Schöpfung in Frage. Im Luthertum setzte sich, vor allem durch das Votum Melanchthons und gegen die generel-

⁴⁷ Vgl. *Berthold Sutter*, Johannes Kepler zwischen lutherischer Orthodoxie und katholischer Gegenreformation, in: *Katholische Reform und Gegenreformation in Innerösterreich 1564–1628*, hrsg. v. France Martin Dolinar/Maximilian Liebmann/Werner Drobisch u. a., Klagenfurt/Graz/Wien/Hermagora u. a. 1994, 459–487, hier 470.

⁴⁸ Vgl. *Rolf Schäfer*, Art. Aristotelismus V/2: Reformation und nachreformatorische Theologie, in: *TRE* 3, 789–796, hier 790–793.

⁴⁹ Vgl. *Schreiner*, Wissenschaftsfreiheit (Anm. 39), 21.

⁵⁰ Vgl. *Karl Dienst*, Zur reformatorischen Kopernikus-Rezeption, in: *Luther. Zeitschrift der Luthergesellschaft* 64 (1993), 58–66, hier 61.

le Ablehnung des Kopernikanismus durch Flacius und seine Anhänger,⁵¹ die Auffassung durch, daß der Kopernikanismus nur mathematische Plausibilität, nicht aber auch physikalische Wahrheit, beanspruchen dürfe.⁵² Melanchthon trennte die mathematische Frage von der Weltbildfrage und neutralisierte damit Kopernikus für das Luthertum weitgehend.⁵³ In aristotelischen oder melanchthonianischen Kompendien des frühneuzeitlichen Luthertums wurde Kopernikus entweder gar nicht oder in dieser entschärften Form rezipiert.⁵⁴ Zitat raus? Am Ende des siebzehnten Jahrhunderts schließlich waren viele protestantische Wissenschaftler Kopernikaner geworden, während sich die Theologen diesem Problem nicht mehr widmeten⁵⁵ – eine Ausdifferenzierung von Religion und Wissenschaft, die in den ambivalenten Argumentationsstrategien des konfessionellen Zeitalters bereits angelegt erscheint.

Die Indizierung von Kopernikus' „De revolutionibus“ im Jahre 1616 betraf die Protestanten nicht und rief im katholischen Lager durchaus differenzierte Reaktionen hervor. Dominikanische Inquisitoren meinten, der Heliozentrismus könne prinzipiell nicht richtig sein, weil er auf mathematischen Schlüssen beruhe. Galilei – um dessen Arbeiten jetzt vor allem gestritten wurde – habe also eine Beweisform gewählt, die nicht ausreiche. Einige Jesuiten glaubten ebenfalls an die Validität des mathematischen Beweises, meinten aber, daß Galileis Argumente unvollständig seien; andere Kleriker fanden Galileis Theorie insgesamt überzeugend.⁵⁶ Diese durchaus differenzierte Reaktion auf die Indizierung zeigt sich unter anderem daran,

⁵¹ Vgl. *Ricardo Pozzo*, Wissenschaft und Reformation. Die Beispiele der Universitäten Königsberg und Helmstedt, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 18 (1995), 103 – 113, hier 106.

⁵² Differenziert zur lutherischen Diskussion: *Dienst*, Kopernikus-Rezeption (Anm. 50).

⁵³ Vgl. *Fritz Krafft*, Theologie und Naturwissenschaft. Die Wende von der Einheit zur Vielfalt des wissenschaftlichen Weltbildes, in: *Antike und Abendland* 27 (1981), 98 – 115, hier 99.

⁵⁴ *Pozzo*, Wissenschaft (Anm. 51), 103. Eine neuere Studie versucht dagegen über den Zusammenhang lutherischer Ubiquitätstheologie eine besondere Affinität des Luthertums zum Kopernikanismus nachzuweisen; vgl. *Peter Barker*, The Role of Religion in the Lutheran Response to Copernicus, in: *Rethinking the Scientific Revolution*, hrsg. v. Margaret J. Osler, Cambridge 2000, 59 – 88.

⁵⁵ Vgl. *Edward B. Davis / Michael P. Winship*, Early-Modern Protestantism, in: *Ferngren / Lawson / Amundsen / Nakhla*, History of Science (Anm. 6), 281 – 287, hier 283.

⁵⁶ Vgl. *Steven J. Harris*, Roman Catholicism since Trent, in: *Ferngren / Lawson / Amundsen / Nakhla*, History of Science (Anm. 6), 274 – 280, hier 275: „Jesuit astronomers in Rome were the first to confirm Galileo's telescopic observations, while confreres in Germany discovered sunspots independently of Galileo, made important improvements in telescope design, and undertook extensive telescopic observations of the sun, comets, moon, and planets.“

daß weniger als zehn Prozent aller erhaltenen Kopernikus-Ausgaben Spuren einer „Korrektur“ zeigen.⁵⁷

Die Galilei-Affäre ist der locus classicus des auch außerhalb der Universität entstehenden Konflikts zwischen Wissenschaft und Konfessionskirche. Man sollte sich aber davor hüten, in ihr eine Art transhistorischen katholischen oder christlichen ‚Fundamentalismus‘ am Werk zu sehen.⁵⁸ Vielmehr scheint im Fall Galilei nur am öffentlichkeitswirksamsten ein Exempel für eine Haltung statuiert worden zu sein, die in allen drei Konfessionen aufzufinden war: nämlich eine grundsätzlich skeptische bis ablehnende Haltung der Repräsentanten der Religion gegen eine allzu autonome und selbstbewußte Wissenschaft.

Ein einflußreicher neuerer Beitrag der Galilei-Forschung hat die konfessionelle Komponente vernachlässigt: Mario Biagioli hat aufgezeigt, wie die Einbindung Galileis in unterschiedliche Patronagenetzwerke „die Legitimation einer *neuen sozioprofessionellen Identität* ermöglichte“.⁵⁹ Galileis Anhängerschaft an den Kopernikanismus, so zeigt Biagioli, schwankte je nach seinen Patronagemöglichkeiten. Darüber hinaus scheint die Galilei-Affäre einen Teil ihrer Dynamik aber aus der Tatsache bezogen haben, daß Galilei davon ausging, in Papst Urban VIII., dem alten toskanischen Bekannten Maffeo Barberini, eine humanistisch gebildete Autorität zu finden, also eine vorkonfessionelle Gelehrtenfreundschaft in Betracht zog, die dem Papst aber aus politischen Gründen zum gegebenen Zeitpunkt mehr Probleme als Vorteile verschafft hätte. Damit erscheint die notorische Affäre einer von Konfessionalisierung verhinderten neuzeitlichen Wissenschaft in einem neuen Licht, was zumindest nahegelegt, liebgewonnene Klischees zu überprüfen.

Natürlich kann die Perspektive eines Konflikts zwischen Wissenschaft und Konfession nicht vollständig aus dem Fall Galilei eliminiert werden.⁶⁰

⁵⁷ Vgl. Harris, Roman Catholicism (Anm. 56), 275.

⁵⁸ Vgl. Rivka Feldhay, Recent Narratives on Galileo and the Church: or the Three Dogmas of the Counter-Reformation, in: Science in Context 13 (2000), 489–507.

⁵⁹ Biagioli, Galilei (Anm. 21), 103.

⁶⁰ Knapp einführend mit wichtigen Literaturhinweisen: Richard J. Blackwell, Galileo Galilei, in: Ferngren / Lawson / Amundsen / Nakhla, History of Science (Anm. 6), 85–89. Daß die Galilei-Affäre „nur vordergründig ein Streit um kosmologische Theorien“ war und daß es zumindest „entscheidender war, daß hier ein Konflikt über die Quelle der Gotteserkenntnis vorlag“, betont Alois Hahn, Soziologische Aspekte des Fortschrittsglaubens, in: ders., Konstruktionen (Anm. 16), 315–334, hier 329. Mit vielen Literaturhinweisen jüngst auch Volker R. Remmert, „Sonne steh still über Gibeon“. Galileo Galilei, Christoph Clavius, katholische Biblexegese und die Mahnung der Bilder, in: ZHF 28 (2001), 539–580; Volker Reinhardt, Das Konzil von Trient und die Naturwissenschaften. Die Auseinandersetzung zwischen Bellarmin und Galilei als Paradigma, in: Das Konzil von Trient und die Moderne, hrsg. v. Paolo Prodi / Wolfgang Reinhardt, Berlin 2001, 381–393.

Im Fokus von Differenzierung und Entdifferenzierung erscheint vor allem interessant, daß Galilei – in ähnlicher Form wie dies auch bei Calvin vorkommt, aber mit anderer Zielsetzung – die Auffassung vertrat, daß die Bibel keine naturwissenschaftlich exakten Aussagen treffen wolle, sondern dem Verständnis auch einfacher Menschen entspreche.⁶¹ Diese sogenannte ‚Akkomodationstheorie‘ kann genauso als ein Symptom eines Differenzierungskonfliktes verstanden werden wie die in Teilen der römischen Kirche – aber, wie oben angedeutet, auch im Luthertum – vertretene Meinung, der Kopernikanismus sei zwar mathematisch überzeugend, kosmologisch aber nicht anzuerkennen. „Es wäre wohl nie zu einer großen Krise gekommen, wenn die Physiker und Philosophen darauf verzichtet hätten, Wahrheitsansprüche für ihre Aussagen geltend zu machen. In Wirklichkeit ging es in dem Streit um die Kopernikanische Hypothese nicht um die Frage, ob diese bestimmte Theorie begründet oder nicht begründet war, es ging letzten Endes um die Entscheidung, ob irgend jemand Wahrheit oder Gewißheit behaupten könnte, der kein offiziell autorisierter Interpret der Offenbarung war.“⁶² Die Wiedergewinnung kosmologischer Gewißheit ist, teilweise in Übereinstimmung mit konfessionellen Auffassungen, teilweise diesen zuwiderlaufend, Teil jenes „struggle for stability“⁶³, der das 17. Jahrhundert durchzieht. Sie ist aber gleichzeitig ein Zeichen beginnender Systemdifferenzierung, und in diesem Zusammenhang spielen die Konfessionskirchen eine ebenso ambivalente Rolle wie die Naturwissenschaftler. So ist es sicher zumindest verkürzt, der Naturwissenschaft um 1600 so etwas wie modernen Skeptizismus zu unterstellen.⁶⁴ Ganz im Gegenteil ist für die wichtigsten Exponenten der wissenschaftlichen Revolution, von Kepler über Pascal bis Newton, herausgearbeitet worden, daß es ihnen nicht zuerst um Skeptizismus und methodischen Zweifel, sondern um die Suche nach Gewißheit ging. Der mittelalterliche Probabilismus und Fiktionalismus wurde scharf abgelehnt: Die von der Kurie gegenüber Galilei wiederholt vorgebrachte Aussage, er könne das heliozentrische Weltbild als funktionierende Forschungshypothese gerne aufrechterhalten, solange er nicht dessen kosmo-

⁶¹ Vgl. *Remmert*, Galilei (Anm. 60), 542.

⁶² *Benjamin Nelson*, Die Anfänge der modernen Revolution in Wissenschaft und Philosophie – Fiktionalismus, Probabilismus, Fideismus und katholisches ‚Propheetentum‘, in: ders., *Der Ursprung der Moderne. Vergleichende Studien zum Zivilisationsprozeß*, Frankfurt a.M. 1986, 94–139, hier 119. Vgl. auch *ders.*, ‚Probabilisten‘, ‚Anti-Probabilisten‘ und die Suche nach Gewußheit im 16. und 17. Jahrhundert, in: ebd., 165–171; *Carlo Ginzburg*, High and Low: The Theme of Forbidden Knowledge in the Sixteenth and Seventeenth Centuries, in: *Past and Present* 73 (1976), 28–41, vor allem 37.

⁶³ Vgl. *Theodore K. Rabb*, *The Struggle for Stability in Early Modern Europe*, New York 1975.

⁶⁴ In diese Richtung argumentiert *Winfried Schulze*, *Deutsche Geschichte im 16. Jahrhundert. 1500–1618*, Frankfurt a.M. 1987, 244 f.

gische Wahrheit behaupte, führt in den Kern dieses Problems. Die Brisanz der Galilei-Affäre scheint, im Unterschied zu den dargestellten Fällen Kepler und Bruno, jedenfalls darin gelegen zu haben, daß Galilei die „Wahrheit“ des Kopernikanismus betonte. Damit geriet er in einen Differenzierungskonflikt mit der Kirche war, weil der Code beider Bereiche – Religion wie Wissenschaft – durch einen Dualismus von Wahrheit und Falschheit konstituiert wurde.⁶⁵ Offenbarte und tradierte Wahrheit stand hier gegen wissenschaftliche Wahrheit. Diese Situation stellte die Beteiligten vor schwierige Fragen: Konnte es nur eine Wahrheit geben? Oder waren unterschiedliche Wahrheiten vorstellbar, die unabhängig voneinander im wissenschaftlichen und im religiösen Diskurs vertreten wurden? Sollte man aufeinander bezugnehmen und sich zu beeinflussen versuchen? Oder sollte man sich gegenseitig ignorieren und die Rolle des Wissenschaftlers von der des Christen trennen? Sowohl Wissenschaftler und Wissenschaften als auch Konfessionskirchen haben sich, was diese Fragen angeht, viel uneindeutiger verhalten, als es eine einfache Konfrontationsthese behauptet.

III. Konfessionalisierung als produktiver Faktor der Wissenschaftsentwicklung

In jedem Fall ist also die Perspektive eines Konfliktes zwischen Konfessionskirchen und Wissenschaft berechtigt; allerdings spart sie wichtige Aspekte dieses Verhältnisses aus, um die es im folgenden gehen soll. Der Versuch, positive, modernisierende Effekte der Konfessionalisierung von Wissenschaft herauszuarbeiten muß aber immer sehr viel hypothetischer bleiben als der umgekehrte Versuch, wissenschaftsverhindernde Aspekte zu beschreiben. Dies gilt schon deshalb, weil insofern ein Zurechnungsproblem besteht, als in den allermeisten Fällen unklar ist, ob der Befund florierender Wissenschaft in den frühneuzeitlichen Konfessionsstaaten tatsächlich ursächlich auf Religion in ihrer konfessionalisierten Form zurückzuführen ist oder durch andere Faktoren – wirtschaftliche oder innerwissenschaftliche – bedingt wird. Unter diesem Vorbehalt müssen die folgenden Ausführungen gelesen werden.

Auch in der Hochzeit der konfessionellen Auseinandersetzung blieb ein beträchtliches Maß an vor-, über- oder unkonfessioneller Gelehrtenkultur

⁶⁵ Der hier benutzte Code-Begriff gehört in den Zusammenhang der von Luhmann entwickelten Theorie der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien. Interessanterweise betont Luhmann aber die „Wahrheitsunfähigkeit des Glaubens“, die allerdings erst für eine funktional differenzierte Gesellschaft zu konstatieren ist. Vgl. *Luhmann, Funktion der Religion* (Anm. 17), 139. Im Selbstverständnis der Konfessionskirchen geht es um genau dieselbe Wahrheit wie im Selbstverständnis der frühneuzeitlichen Naturwissenschaftler.

bestehen.⁶⁶ Die konfessionellen Universitäten waren keine Horte der Reaktion: Bei aller Kritik an der geistigen Abschottung der europäischen Universitäten des konfessionellen Zeitalters muß doch beachtet werden, daß ein Großteil der Gelehrten – auch diejenigen, die an der sogenannten „Wissenschaftlichen Revolution“ beteiligt waren – an Universitäten ausgebildet wurden. Diese öffneten sich vor allem in den Fächern Medizin und Physik experimenteller Forschung, stellten einen institutionellen Rahmen für Forschung bereit und ermöglichten einen mehr oder weniger freien, kosmopolitischen Austausch zwischen Wissenschaftlern. Schließlich schufen sie eine Öffentlichkeit für Wissenschaft, die verhinderte, daß diese sich in eine allzu esoterische Richtung entwickelte.⁶⁷ Wie für die Universitäten muß für die Zeit um 1600 allgemein von einem nach Ländern differenzierten Spektrum mit abgestuften Möglichkeiten von wissenschaftlicher Forschung und Publikation (von den eher toleranten Niederlanden und England bis hin zum repressiven Extremfall Spanien) gerechnet werden.⁶⁸

Doch auch im engeren Sinne inhaltliche Faktoren können herangezogen werden, um das Verhältnis von Religion und Wissenschaft im konfessionellen Zeitalter zu differenzieren. Steven Shapin faßt in seiner Einführung in die Wissenschaftliche Revolution zusammen: „Von einem notwendigen Konflikt zwischen Wissenschaft und Religion kann für das siebzehnte Jahrhundert kaum gesprochen werden; allerdings gab es eine Reihe spezifische Probleme im Verhältnis zwischen den Auffassungen einiger Naturphilosophen und den Interessen einiger religiöser Institutionen.“⁶⁹ Diese betrafen allerdings – wie oben angedeutet – kaum das religiöse Selbstverständnis der Naturwissenschaftler, die vor allem in der Erforschung des Sternenhimmels fast sämtlich ein Lobpreis der Schöpfers sahen, so sehr ihre Methoden und Ansichten auch sonst differierten.⁷⁰ Die wissenschaftliche Revolution, so

⁶⁶ Vgl. *Schilling*, *Die neue Zeit* (Anm. 5), 511.

⁶⁷ Vgl. *John Gascoigne*, *A reappraisal of the role of the universities in the Scientific Revolution*, in: *Reappraisals of the Scientific Revolution*, hrsg. v. David C. Lindberg / Robert S. Westman, Cambridge 1990, 207–260 (der allerdings ohne jeglichen Bezug auf konfessionelle oder Konfessionalisierungs-Probleme auskommt). Zur Mathematisierung der Wissenschaften als wichtigem Element der wissenschaftlichen Revolution, das durchaus in den Universitäten Fuß faßte, vgl. *Steven J. Harris*, *Les chaires de mathématiques*, in: *Les jésuites à la renaissance. Système éducatif et production du savoir*, hrsg. v. Luce Giard, Paris 1995, 239–261, hier 241.

⁶⁸ Vgl. *Robert Mandrou*, *Des humanistes aux hommes de science. XVIe et XVIIe siècles (Histoire de la pensée européenne, 3)*, Paris 1973, 170–174.

⁶⁹ *Shapin*, *Wissenschaftliche Revolution* (Anm. 14), 158.

⁷⁰ Vgl. *Eberhard Knobloch*, „Die gesamte Philosophie ist eine Neuerung in alter Unkenntnis.“ Johannes Keplers Neuorientierung der Astronomie um 1600, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 20 (1997), 135–146, hier 135. Die Schöpfer der neuzeitlichen Naturwissenschaft – Kopernikus, Kepler, Galilei, Newton etc. – sahen sich durchgängig „als Vollender eines naturwissenschaftlich-theologischen Weltbildes und als Gründer einer der Theologie nicht widersprechenden, sie vielmehr ein-

Pierre Chaunu, konnte überhaupt nur von gläubigen Christen, nicht von Skeptikern begonnen werden.⁷¹ Dabei war es immer möglich, sich auf Augustins Diktum zu berufen, daß die Wissenschaften ein Weg zu Gott seien:⁷² Konfrontationen mit den Konfessionskirchen waren also nicht unausweichlich.

Selbst in hochgradig konfessionell-kirchlichen Diskursen wurde die Komplementarität statt des Konfliktes zwischen Religion und Wissenschaft betont, wie das folgende Beispiel zeigt. Der Oratorianer Tommaso Bozio (1548–1610) vertrat 1582 in „De signis Ecclesiae Dei“ die These, daß die wirtschaftliche, wissenschaftliche und technologische Überlegenheit der katholischen Länder – ausgehend von den noch prosperierenden norditalienischen Republiken, die in dieser Zeit kurz vor ihrem Niedergang standen⁷³ – zu den *notae ecclesiae* gehörten. Bozio betonte die Katholizität der spätmittelalterlichen Naturforscher wie die von Columbus und schloß mit der Aufforderung: „Ostendant nunc haeretici quae sunt ipsorum vires, quod ingenium, quae peritia in ullis artibus, proferant inventa sua.“⁷⁴

Für Bozio stellte die Überlegenheit der Katholiken eine Belohnung des Himmels dar.⁷⁵ Protestanten haben diese Art von Argument selten benutzt, weil sie als *notae ecclesiae* gerade nicht die weltliche Prosperität anerkennen wollten. Der Engländer Sir Peter Pett verwendete erst 1689 ein ähnliches, nun aber protestantisch gewendetes Argument, daß er aber dahin-

schließenden Wissenschaft von der Natur als der Schöpfung Gottes“. Vgl. Kraftt, *Theologie* (Anm. 53), 98.

⁷¹ Vgl. *Pierre Chaunu*, *La civilisation de l'Europe classique*, Paris 1984, 329 : „Il importe peu, a-t-on dit, que les constructeurs du monde moderne aient été des croyants, Kepler, Descartes, Leibniz, Newton, puisque le monde sorti de leur pensée est vide de Dieu. Il importe beaucoup. [...] Il fallait une foi extraordinaire en la promesse du ‚fait a son image‘ pour concevoir sans raison la mathématisation du monde et, sans raison, tout risquer sur elle et par l'acte de foi pur en la totale simplicité, contre toutes les apparences du monde, en la totale rationalité, contre l'évidence des sens, tout jouer et tout gagner“.

⁷² Vgl. *Châtellier*, *Les espaces infinis* (Anm. 2), 9.

⁷³ Versucht man, über eine Prosopographie eine Verteilung frühneuzeitlicher Naturwissenschaft in Europa zu ermitteln, so ergibt sich tentativ das Bild, daß am Anfang des 17. Jahrhunderts Italien gegenüber Frankreich und England noch im Vorteil war, daß sich dies aber in den folgenden Jahrzehnten umkehrte. Vgl. *John Lewis Heilbron*, *Science in the Church*, in: *Science in Context* 3/1 (1989), Themenheft: „After Merton“. *Protestant and Catholic Science in Seventeenth-Century Europe*, 9–28, hier 13.

⁷⁴ Vgl. *Carlo Poni*, *Wirtschaft, Wissenschaft, Technologie und Gegenreformation*. Die polemische Theologie des Tommaso Bozio, in: Prodi/Reinhard (Anm. 60), 395–426, hier 404. Zu Bozio, der auch als Historiker hervortrat und eine humanistische Kirchengeschichtskonzeption entwickelte, siehe auch *Eric Cochrane*, *Historians and Historiography in the Italian Renaissance*, Chicago/London 1981, 454 f.

⁷⁵ Vgl. *Poni*, Tommaso Bozio (Anm. 74), 412.

gehend einschränkte, es könne keinen Unterschied „between popish and protestant mathematics“⁷⁶ geben. Die Konfessionalisierung der Wissenschaften, zumindest der abstraktesten unter ihnen, hatte offenbar ihren Zenit überschritten. Der Mathematik wurde eine autonome Stellung zugestanden, die es nicht mehr erlaubte, sie als Waffe im Konfessionskampf einzusetzen.

IV. Protestantismus und Naturwissenschaft oder: Auf dem Weg zu Rationalität und Empirie?

Neben die Auffassung von der repressiven Religion ist eine andere, inzwischen ebenso klassische, getreten, die es sich zunutze machen konnte, daß der berühmteste Fall der konfessionellen Repression von Naturwissenschaft – die Affäre Galilei – im nachtridentinischen Katholizismus angesiedelt war. Nicht erst oder ausschließlich die Säkularisierung, so könnte man diese Alternativauffassung skizzieren, sondern die Reformation und die protestantischen Konfessionen (als angeblich selbst bereits mehr oder minder ‚säkularisiert‘ oder ‚säkularisierend‘⁷⁷), seien wissenschaftsfördernd gewesen, und zwar in viel höherem Maße als der tridentinische Katholizismus.

Die Verknüpfung von Protestantismus und wissenschaftlicher Modernität ist im letzten halben Jahrhundert intensiv diskutiert worden. Besonders im Anschluß an Robert Merton ist wiederholt die These einer besonders großen Affinität zwischen ‚Puritanismus‘ und wissenschaftlicher Revolution aufgestellt worden. Mertons These geht zurück auf die heute empirisch durchaus umstrittene⁷⁸ Beobachtung eines besonderen Florierens von Naturwis-

⁷⁶ Zitiert nach: ebd., 421 f.

⁷⁷ Für diese Ansicht klassisch: *Hooykaas*, Religion (Anm. 2). Hooykaas steht der im weiteren Text dargestellten These Mertons über den Zusammenhang von Prädestinations- und Erwählungsglauben, ‚innerweltlicher Askese‘ und Naturwissenschaft skeptisch gegenüber und betont eher Aspekte wie die generelle Aufwertung der Natur, die als Ausdruck des göttlichen Ruhmes verstanden werde, in der reformatorischen Theologie. Naturwissenschaft erscheine hier als ein Weg zur Erkenntnis Gottes. Das Prinzip des Priestertums aller Gläubigen habe zur wissenschaftlichen Rationalität schon deshalb beigetragen, weil im Protestantismus eine zentrale Instanz wie das Papsttum gefehlt habe. Ähnlich: *Russell*, Bedeutung der Theologie (Anm. 1).

⁷⁸ Im Rekurs auf Hooykaas' statistische Daten hat der französische Jesuit François Russo darauf verwiesen, daß diese erst für die Zeit nach 1650 erhoben worden seien und insofern für das konfessionelle Zeitalter nicht aussagekräftig seien. Vgl. *François Russo*, Catholicism, Protestantism, and Science, in: *The Rise of Modern Science. External or Internal Factors?*, hrsg. v. George Basalla, Lexington/Mass. 1968, 62–68, hier 62. Insgesamt ist wohl fraglich, ob eine statistische Überprüfung der konfessionellen Ausrichtung von Wissenschaftlern oder Wissenschaftsinstitutionen besonders weit führt, vor allem weil man keine Kriterien dafür besitzt, wer alles einzubeziehen wäre.

senschaft in protestantischen Ländern, v.a. in England. Merton legt, ähnlich wie Weber,⁷⁹ den Akzent auf nicht-intendierte Konsequenzen eines radikal-calvinistischen Bewährungsglaubens und betont die Übereinstimmung von innerweltlicher Askese, bürgerlichem Nützlichkeitsdenken und wissenschaftlicher Rationalität.⁸⁰ Die vieldiskutierte ‚Merton-These‘ hat den Charakter einer begrenzten wissenschaftsexternen Erklärung und behauptet z. B. nicht, in katholischen Gebieten sei keine Wissenschaft möglich.⁸¹ Außerdem geht es Merton nicht um im engeren Sinne dogmatische Voraussetzungen von Wissenschaft, sondern um ein konfessionsspezifisches „sentiment“, um konfessionskulturelle Prägungen.⁸² Die Diskussion um die Merton-These ist deshalb für die Frage nach der Wissenschaft im konfessionellen Zeitalter instruktiv, weil in letzter Zeit versucht wird, katholische Pendanten zu Mertons Puritanern herauszuarbeiten, so daß hier ein wichtiges Element der Konfessionalisierungsthese – die strukturelle Parallelität der Entwicklung der Konfessionen – Gestalt annimmt.

Im folgenden sollen drei Phänomene aus dem frühneuzeitlichen Protestantismus nachgezeichnet werden, die verschiedene Zugangsweisen, die auf je unterschiedliche Weise konfessionskulturelle Prägungen erschließen: erstens die prophetisch-apokalyptische Deutung der Naturerkenntnis, zweitens der Umgang mit dem Wunder, drittens die Verbreitung des Ramismus.

1. Die prophetisch-apokalyptischen Denkfiguren, die der Forschung lange Zeit als sozialrevolutionär oder esoterisch galten, sind in den letzten Jahrzehnten in einer Fülle von Untersuchungen im Mainstream der protestantischen Konfessionskirchen verortet worden.⁸³ Das endzeitliche Denken war im Luthertum wie im Calvinismus des 16. und 17. Jahrhunderts in unterschiedlichen Formen und Intensitäten immer präsent. Trotzdem ist jeweils zu fragen, ob es sich bei konkreten Ausprägungen dieses Denkens um Ausnahmeerscheinungen oder typische Merkmale einer Konfessionskultur handelt. Hatten sich Teile der Forschung im Anschluß an Mertons These auf

⁷⁹ Die weberianische Konstruktion der Merton-These betont *Luce Giard*, *Le devoir d'intelligence, ou l'insertion des jésuites dans le monde du savoir*, in: *Giard, Jésuites* (Anm. 67), XI-LXXIX, hier XLVI.

⁸⁰ Vgl. *Robert Merton*, *Science, Technology, and Society in Seventeenth Century England*, in: *Osiris* 4 (1938), 360–632.

⁸¹ Vgl. *Steven Shapin*, *Understanding the Merton Thesis*, in: *Isis* 79 (1988), 594–605, hier 596.

⁸² Vgl. ebd., 597 f.

⁸³ Vgl. als Überblick nur *Robin Barnes*, *Images of Hope and Despair: Western Apocalypticism: ca. 1500–1800*, in: *The Encyclopedia of Apocalypticism*, Vol. 2: *Apocalypticism in Western History and Culture*, hrsg. v. *Bernard McGinn*, New York 1998, 143–184. Hier finden sich auch einige Bemerkungen zum Zusammenhang von Apokalyptik und Wissenschaft (164–168).

den gesamten frühneuzeitlichen Protestantismus bezogen, war es vor allem Charles Webster, der ab den 1970er Jahren zu Mertons Konzentration auf die radikalen Calvinisten in England zurückkehrte und die elaborierteste Version der ‚Puritanismus‘-These artikulierte.⁸⁴ In seiner Untersuchung des Hartlib-Kreises und der Frühgeschichte der Royal Society wird vor allem die Mischung aus utopischen und chiliastischen Motiven herausgearbeitet, die Bacon und seine Nachfolger antrieb; die wissenschaftliche Beschäftigung erschien hier in der einen oder anderen Weise direkt verknüpft mit der Heraufführung eines innerweltlichen Christusreiches.⁸⁵ Der Kreis um Samuel Hartlib, Comenius und Milton hielt den wissenschaftlichen wie ökonomischen Fortschritt für ein sicheres Zeichen für das baldige Anbrechen des Tausendjährigen Reiches.⁸⁶ Dabei beriefen sie sich auf Dan 12,4 und deuteten so das Florieren von Wissenschaft als Stadium direkt vor den Anbruch des endzeitlichen Millenniums.⁸⁷ Dies ging zum Teil so weit, daß von einer wissenschaftlichen Wiederherstellung des Zustandes vor dem Sündenfall ausgegangen wurde: die „Great Instauration“ Bacons und seiner puritanischen Anhänger war gleichermaßen vom Gedanken einer religiösen Universalreformation wie von Wissenschafts- und Technikvisionen revolutionären Ausmaßes geprägt.⁸⁸ Die Baconschen Rhetorik changiert dabei aber zwischen einer nur wissenschaftsfreundlichen Reformationskonzeption und einer chiliastischen Auffassung, die der Wissenschaft eine tragende Rolle beim Eintritt in das apokalyptische Christusreich beimißt. Diese – rhetorisch womöglich kalkulierte – Ambivalenz zeigt sich z. B. in folgendem, eine merkwürdige Analogie aufstellenden Aphorismus: Man müsse Vorurteile, „Idole“, ablegen; „der Geist muß von ihnen gänzlich befreit und gereinigt werden, so daß kein anderer Zugang zum Reich des Menschen besteht, welches auf den Wissenschaften gegründet ist, als zum Himmelreich (*ut non alius fere sit aditus ad regnum hominis, quod fundatur in scientiis*,

⁸⁴ Vgl. als sehr materialreichen historiographiegeschichtlichen Überblick der verschiedenen Versuche, einen Konnex zwischen Puritanismus und moderner Wissenschaft herzustellen *John Morgan, The Puritan Thesis Revisited*, in: *Evangelicals and Science in Historical Perspective*, hrsg. v. David N. Livingstone/Darryl G. Hart/Mark A. Noll, New York/Oxford 1999, 43–74.

⁸⁵ Vgl. *Morgan, Puritan Thesis* (Anm. 84), 46 f.; vgl. auch *Charles Webster, The Great Instauration. Science, Medicine and Reform 1626–1660*, London 1975 sowie den Sammelband: *Samuel Hartlib and Universal Reformation. Studies in intellectual communication*, hrsg. v. Mark Greengrass/Michael Leslie/Timothy Raylor, Cambridge 1994.

⁸⁶ Vgl. *David F. Noble, Eiskalte Träume. Die Erlösungsphantasien der Technologen*, Freiburg/Basel/Wien 1998, 63.

⁸⁷ Vgl. ebd., 63 ff.

⁸⁸ Vgl. zum Changieren einer Rhetorik von ‚Reform‘ und ‚Revolution‘ bei Bacon und den daraus folgenden Unklarheiten, was sein wissenschaftliches Selbstverständnis angeht: *Charles Whitney, Francis Bacon. Die Begründung der Moderne*, Frankfurt a.M. 1989.

quam ad regnum coelorum), in welches man nur eintreten kann wie ein von Voraussetzungen unbelastetes Kind.“⁸⁹

Das emphatische Neuheitspathos der wissenschaftlichen Revolution,⁹⁰ das in Gegensatz zur traditionalistischen Mentalität Alteuropas steht, scheint eine Vorreiterrolle in der Aufwertung von Innovation überhaupt gespielt zu haben, bevor sie im ästhetischen Diskurs, zum Beispiel in der ‚Querelle des anciens et des modernes‘ rezipiert wurde.⁹¹ Innovation behielt für Religion und Politik noch länger den Beigeschmack des Umstürzlerischen, Subversiven. Trotzdem ist zu fragen, ob nicht wissenschaftliche Innovation im Rahmen einer – wie bewußt ambivalent auch immer gehandhabten – religiösen, in diesem Fall endzeitlichen, Rhetorik kommuniziert werden konnte und damit in alteuropäische und auch Konfessionalisierungsdiskurse integrierbar blieb. Ähnliche Ambivalenzen lassen sich übrigens in der Rhetorik der frühen Royal Society ausmachen, die einerseits ihre christliche – und das hieß im empirischen Kontext: protestantische – Prägung unterstrich, andererseits wie die Akademiebewegung insgesamt eine explizite Distanzierung vom konfessionellen Diskurs vornahm. Offenbar konnten Wissenschaftler eine rhetorische Doppelstrategie gegenüber den religiösen Autoritäten einsetzen, die in situativer Annäherung und Distanzierung bestand.⁹²

Chiliasmatische Konzeptionen, also Vorstellungen von einem innerweltlichen Friedensreich *vor* dem Anbruch des Jüngsten Gerichtes, traten allem Anschein nach eher in calvinistischen als in lutherischen Kontexten auf.⁹³ Wenn hier eine Verbindung mit naturwissenschaftlichen und technischen Entwicklungen angenommen wurde, konnte das in reformierten Milieus die Naturwissenschaft stark aufwerten, ohne daß dies für den gesamten Calvinismus zu gelten hätte, das Luthertum generell ausschloß oder die einzige Motivation für Naturwissenschaft darstellte.⁹⁴

⁸⁹ *Francis Bacon*, Neues Organon. Lateinisch-deutsch, 2 Bde., hrsg. v. Wolfgang Krohn, Hamburg 1990, Bd. 1, 145 (lateinische Fassung 144).

⁹⁰ Vgl. *Paolo Rossi*, Der Wissenschaftler, in: *Der Mensch des Barock*, hrsg. v. Rosario Villari, Frankfurt a.M. 1999, 264–295, hier 280–286, sowie *Shapin*, Wissenschaftliche Revolution (Anm. 14), 80.

⁹¹ Vgl. instruktiv *Ulrich Schulz-Buschhaus*, Innovation und Verstellung bei Gracián, in: *Gestaltung – Umgestaltung. Beiträge zur Geschichte der romanischen Literaturen*. FS Margot Kruse, hrsg. v. Bernhard König/Jutta Lietz, Tübingen 1990, 413–427, vor allem 414–416.

⁹² Vgl. *Gieryn*, Distancing Science (Anm. 10), 593.

⁹³ Vgl. als Versuch einer idealtypischen Gegenüberstellung der Konfessionskulturen im Hinblick auf ihre apokalyptischen Vorstellungen *Matthias Pohl*, Konfessionskulturelle Deutungsmuster internationaler Konflikte um 1600 – Kreuzzug, Antichrist, Tausendjähriges Reich, in: *ARG* 93 (2002), 278–316.

⁹⁴ So ist wiederholt auf die Schwierigkeit verwiesen worden, zum Beispiel für die frühen Mitglieder der Royal Society eine gemeinsame, puritanisch-chiliasmatische

Eine Verbindung von reformierter Eschatologie und Wissenschaft legt auch das Beispiel Johann Heinrich Alstedes nahe, dessen barocke Universalenzyklopädie ebenfalls von chiliastischen Ideen inspiriert war. „Zum glückseligen Zeitalter gehörte für den Enzyklopädiiker das Wissen um die Geheimnisse der Natur, die Kenntnis aller Geschichte, die Verfügung über alle menschliche Weisheit, das Universalwissen.“⁹⁵ Protestantische Mathematiker der Frühen Neuzeit (aber auch lutherische und reformierte Theologen) versuchten, nicht unkritisiert, den Jüngsten Tag zu berechnen⁹⁶ und stellen deshalb ein Verbindungsglied zwischen Wissenschaft und Apokalyptik dar. Daß diese Verbindung aber unterschiedlich ausfallen konnte, selbst bei Angehörigen einer Konfession, zeigt sich, wenn man John Donnes endzeitliche Vision eines durch Kopernikus ausgelösten Zerfalls aller Wertbindungen mit Bacons positiver Kopplung von Wissenschaft und Endzeit vergleicht.⁹⁷ Und weitergehend kann ein Vergleich zwischen zwei Dichtern,

Motivation auszumachen. „Establishing the puritan thesis requires two proofs: disproportionate involvement of puritans in studying nature (and evidence that they were involved because of their religious views) and especial efforts to spread approval of a new cultural role for natural philosophy. The vast evidence available about the broader puritan ‚mentalité‘ [...] makes it difficult to discern a strongly positive connection between this worldview and natural philosophy.“ In: *Morgan*, Puritan Thesis (Anm. 84), 59. Die Frühgeschichte der Royal Society (vor der Restauration) zeigt zwar personell eine enge Verbindung zwischen Generalreformation, (chiliastischer) Utopie und Wissenschaftsförderung. Dies läßt sich an dem Netzwerk Dury, Hartlib, Andreae, Comenius, Milton aufweisen. Allerdings ist eine skeptische Auffassung zu dem Problem zum Ausdruck gebracht worden, inwieweit Wissenschaft/Technik und die utopischen / religiösen Vorstellungen wirklich zusammenhängen. Insgesamt scheint hier eher eine Entwicklung der Wissenschaft anzunehmen zu sein, die inhaltlich relativ unabhängig von einer chiliastisch-utopischen Orientierung der betreffenden Wissenschaftler verläuft. Für die Konstruktion einer idealen utopischen Zukunft, so ist argumentiert worden, seien Religion und Moral immer als wichtiger angesehen worden als Wissenschaft und Technik: Vgl. *Alfred Rupert Hall*, Science, Technology and Utopia in the Seventeenth Century, in: Science and Society 1600 – 1900, hrsg. v. Peter Matthias, Cambridge 1972, 33–53. Skeptisch auch *Malcolm Oster*, Millenarianism and the new science: the case of Robert Boyle, in: *Greengrass / Leslie / Raylor*, Samuel Hartlib (Anm. 85), 137–148. Auf die alte Frage nach der impliziten oder expliziten Konfessionalität der Royal Society kann hier nicht eingegangen werden. Siehe dazu die Studie von *Wolfgang Weiß*, „An Attempt, which all Ages had despair'd of“. Das Selbstverständnis der Royal Society im 17. Jahrhundert, in: Europäische Sozietätsbewegung und demokratische Tradition. Die europäischen Akademien der Frühen Neuzeit zwischen Frührenaissance und Spätaufklärung, hrsg. v. Klaus Garber / Heinz Wissmann, 2 Bde., Tübingen 1996, Bd. 1, 669–688, hier vor allem 686 f.

⁹⁵ *Wilhelm Schmidt-Biggemann*, Apokalyptische Universalwissenschaft. Johann Heinrich Alstedes „Diatriben de mille annis apocalypticis“, in: Pietismus und Neuzeit 14 (1988), 50–71, hier 70. Zu Alstedes gelehrtem Chiliasmus siehe auch *Howard Hotson*, Johann Heinrich Alsted 1588–1638. Between Renaissance, Reformation, and Universal Reform, Oxford 2000, 182–223.

⁹⁶ Vgl. *Herbert Breger*, Mathematik und Religion in der frühen Neuzeit, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 18 (1995), 151–160.

der eine reformierter, der andere lutherischer Konfession, schlaglichtartig simplifizierende Auffassungen von der Modernität des Calvinismus und der Rückschrittlichkeit des Luthertums differenzieren: Der genannte Dean von St. Paul's in London, John Donne, schreibt in „An Anatomy of the World“ von 1611 mit Blick auf Kopernikus: „'Tis all in peeces, all cohaerance gone; / All just supply, and all Relation: / Prince, Subject, Father, Sonne, are things forgot, / For every man alone thinkes he hath got / To be a Phoenix, and that there can bee / None of that kinde, of which he ist, but hee“⁹⁸, und stellt so einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem kopernikanischen Weltbild und einer allgemeinen Krisenwahrnehmung her. Daß in politischen Fragen eher konservative Lutheraner wie Andreas Gryphius hier durchaus andere Positionen beziehen konnten, zeigt ein Epigramm: Den menschlichen Geist hochschätzend, die Erde aber als eitel betrachtend, schreibt Gryphius über Kopernikus, dieser habe „der Alten Traeum und Duenckel widerlegt“: „Wann diß was irdisch ist / wird mit der Zeit vergehn / Soll dein Lob unbewegt mit seiner Sonnen stehn.“⁹⁹

2. Thomas S. Kuhn hat die Auffassung vertreten, daß die Merton-These von der Verbindung von Protestantismus und wissenschaftlichem Aufschwung nur dann zutrefte, wenn man sie nicht auf die Wissenschaftliche Revolution als ganze anwende, sondern sie auf den Baconismus beschränke: „Wenn auch der Baconismus wenig zur Entwicklung der klassischen Wissenschaften beitrug, so schuf er doch eine große Zahl neuer Wissenschaftsgebiete, deren Ursprünge oft in älteren Handwerken lagen“.¹⁰⁰ Dies betraf vor allem Magnetismus, Elektrizitätslehre, Wärmelehre und Chemie. Klassische, mathematische Wissenschaften (Astronomie, Harmonielehre, Optik, Mathematik, Bewegungslehre und Statik) werden hier also gegen experimentell verfahrenende ‚baconische‘ Wissenschaften gestellt, in denen ein Experiment nicht zeigen soll, wie sich die Dinge der Natur *generell* verhalten, sondern wie sie sich in sehr speziellen, ‚unnatürlichen‘ Umständen verhalten, und zwar unter Einsatz von neuen Instrumenten; dies geht einher mit einer Verachtung reiner „Gedankenexperimente“.¹⁰¹

⁹⁷ Vgl. *Weimayr*, Paradigmenwechsel (Anm. 34), 228.

⁹⁸ Zitiert nach: *Stephen Toulmin*, *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*, Chicago 1990, 65.

⁹⁹ *Andreas Gryphius*, *Gedichte. Eine Auswahl*, hrsg. v. Adalbert Elschenbroich, Stuttgart 1996, 107, erstmals wohl 1643 veröffentlicht.

¹⁰⁰ *Thomas S. Kuhn*, *Mathematische versus experimentelle Traditionen in der Entwicklung der physikalischen Wissenschaften*, in: ders., *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt a.M. 1977, 84–124, hier 98. Die These von der Bedeutung handwerklicher Traditionen für die Entstehung neuzeitlicher Wissenschaft ist, ohne daß Kuhn darauf ausdrücklich verweist, von *Edgar Zilsel* bereits in den 30er Jahren ausgearbeitet worden. Vgl. *Edgar Zilsel*, *Die sozialen Ursprünge der neuzeitlichen Wissenschaft*, hrsg. v. Wolfgang Krohn, Frankfurt a.M. ²1985.

Im Anschluß an diese Beobachtung ist versucht worden, die unterschiedlichen Wissenschaftskulturen Englands und Frankreichs (eine stärker baco-nistisch-experimentelle Richtung gegen eine eher mathematische Richtung) mit einem Konfessionsgegensatz protestantisch-katholisch zu erklären, und zwar im Hinblick auf die Deutung von Wundern und Experimenten.¹⁰² Vertreter eines aristotelischen Weltbildes als mathematisch geordnetem Kosmos hatte kein Interesse an Experimenten, die spezifische, unter zeit- und raumabhängigen Bedingungen gewonnene Erfahrung produzierten, sondern waren ausschließlich an universalisierbarem Wissen interessiert. Dieses in der französischen Wissenschaft des 17. Jahrhunderts z. B. bei Pascal aufzufindende Wissenschaftsverständnis konnte spezifische, den Gang der Natur anscheinend durchbrechende Einzelbeobachtungen nicht integrieren; es mußte sich dann um Wunder handeln. Dies entsprach der katholischen Wundergläubigkeit, der man die anglikanische Ansicht gegenüberstellen kann, daß nach der Zeit der Apostel keine Wunder mehr stattgefunden hätten. Weil einzelne Ereignisse, die vom Gang der bisher bekannten Weltordnung abweichen, in anglikanischen Milieus nicht als Wunder erklärt werden konnten, wurde ihnen der Status des Erklärungs- und Erforschungswürdigen zugesprochen.¹⁰³ Dies stärkte auf lange Sicht die empirische Naturbeobachtung.¹⁰⁴ Die Diskussion um Wunder in der Situation der Konfessionskonkurrenz schärfte also rationale Argumentationsmuster und stattete protestantische Wissenschaftler mit einem Paradigma für außerordentliche Beobachtungen aus, die nicht mehr im Rahmen eines aristotelischen Kosmos erklärt werden konnten.¹⁰⁵ Allerdings wäre hier in weiteren Untersuchungen zu beachten, inwieweit die Sicht der konfessionellen Eli-

¹⁰¹ Diese klassische Unterscheidung wird expliziert bei *Kuhn*, *Mathematische versus experimentelle Traditionen* (Anm. 100), 84–96.

¹⁰² Vgl. *Peter Dear*, *Miracles, Experiments, and the Ordinary Course of Nature*, in: *Isis* 8 (1990), 663–683.

¹⁰³ Vgl. ebd., 682 f.: „In France, miracles had a well-established place in daily life as indicators of divine approval or as events to be prayed at. They were events that violated the ordinary course of nature [...] singular events that did not violate the ordinary course of nature were not in themselves appropriate elements in establishing it, because the universal had effectively to be prior to the singular [...] English experimental philosophy, with its focus on discrete historical events, made the ‘ordinary course of nature’ something to be gradually constituted through inferential steps rooted in ‘matters of fact’.“

¹⁰⁴ Vgl. ebd., 682 f. Allerdings ist auch im katholischen Diskurs des 17. Jahrhunderts eine langfristige Tendenz zur Fiktionalisierung und Verwissenschaftlichung des Wunders zu erkennen. Vgl. *Rebekka Habermas*, *Wunder, Wunderliches, Wunderbares*. Zur Profanisierung eines Deutungsmusters in der frühen Neuzeit, in: *Armut, Liebe, Ehre. Studien zur historischen Kulturforschung*, hrsg. v. Richard van Dülmen, Frankfurt a.M. 1988, 38–66.

¹⁰⁵ Vgl. *Lorraine Daston*, *Wunder und Beweis im frühneuzeitlichen Europa*, in: dies., *Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität*, Frankfurt a.M. 2001, 29–76.

ten und eine eher volkstümliche Sicht voneinander abwichen – und welche Sichtweise eine bestimmte Konfessionskultur in stärkerem Maße prägte. Als Beispiel sei hier nur der durchaus nicht naturwissenschaftlich, sondern volksreligiös orientierte Boom von Wunderzeichenbüchern im deutschen Luthertum des 16. Jahrhunderts genannt,¹⁰⁶ der sich möglicherweise langfristig in ein wissenschaftlich-empirisches Interesse transformierte, und dem die lutherische Orthodoxie schon früh entgegenhielt: „Notas Antichristi esse signa et miracula.“¹⁰⁷

Schematisierend ließe sich vielleicht sagen: Katholiken und ‚klassische‘ Wissenschaftler wie Galilei führten zwar zuweilen auch Experimente durch,¹⁰⁸ aber ‚Wissenschaft‘ war für sie beweisbare Mathematik. Für Protestanten und ‚Baconianer‘ wie Boyle bestand die Welt dagegen aus Daten und Fakten, denen gegenüber Gott aber völlig frei sei: Er könnte, wenn er wollte, die Welt auch nicht-aristotelisch einrichten.¹⁰⁹ Auf der Basis von Titelkupfern wissenschaftlicher Werke des konfessionellen Zeitalters, die die Metapher des Lichts verwenden, kann man vorsichtig einen Unterschied konfessioneller Wissenschaftskulturen feststellen: Protestanten scheinen eher auf das ‚Licht der Natur‘ abzuheben, Katholiken eher auf das ‚Licht der Vernunft‘, woraus sich möglicherweise eine „mini-Merton thesis“ ableiten ließe: „that Protestants scientists placed greater reliance on the direct study of nature, and this faith in the senses fostered one of the most important developments of the Scientific Revolution.“¹¹⁰

¹⁰⁶ Vgl. als Beispiel *Heinz Schilling*, *Job Finkel und die Zeichen der Endzeit*, in: *Volkserzählung und Reformation. Ein Handbuch zur Tradierung und Funktion von Erzählstoffen und Erzählliteratur im Protestantismus*, hrsg. v. Wolfgang Brückner, Berlin 1974, 326–393; während die Wunderzeichenbücher als Genre eher lutherischer Provenienz waren, blieb die Diskussion um Wunderzeichen konfessionsübergreifend. Vgl. dazu zuletzt: *Robert Jütte*, *Wunderzeichen*, in: *Hessisches Jahrbuch für Landesgeschichte* 53 (2003), 255–261.

¹⁰⁷ *Jacob Heerbrand*, *Disputatio an Ecclesia errare possit*, in: ders., *Disputationes Theologicae*, Tübingen 1575, 240–250, hier 248.

¹⁰⁸ Man kann zeigen, daß Experimente als Argumente in einem rhetorischen Argumentationszusammenhang fungierten; wenn sie auch nicht die einzige Möglichkeit waren, um Glaubwürdigkeit herzustellen, gewannen sie doch im Laufe des 17. Jahrhunderts an Bedeutung. In jedem Fall stellten sie aber unter anderem auch textuelle, rhetorische Ereignisse dar, so daß die umstrittene Frage z. B. danach, ob Galilei seine Experimente tatsächlich durchgeführt hat, möglicherweise weniger Gewicht erhält. Vgl. *Peter Dear*, *Narratives, Anecdotes, and Experiments: Turning Experience into Science in the Seventeenth Century*, in: *The Literary Structure of Scientific Argument. Historical Studies*, hrsg. v. Peter Dear, Philadelphia 1991, 135–163.

¹⁰⁹ Vgl. *Davis / Winship*, *Early-Modern Protestantism* (Anm. 55), 284.

¹¹⁰ *William B. Ashworth, jr.*, *Light of Reason, Light of Nature. Catholic and Protestant Metaphors of Scientific Knowledge*, in: *Science in Context* (Anm. 73), 89–107, hier 104.

Aus den zwei vorgestellten Phänomenen Apokalypse und Wunder läßt sich zumindest ableiten, daß konfessionskulturelle Prägungen durchaus das Interesse von Wissenschaftlern in bestimmte Richtungen lenken konnten. Außerdem ist an diesen Beispielen zu sehen, in welcher Weise der Protestantismus eine gewisse Wissenschaftsfreundlichkeit entwickeln konnte. Im Hinblick auf beide Phänomene scheint aber noch viel Forschung notwendig, um tatsächlich eindeutige konfessionelle Ausrichtungen aufzuspüren; plausibel erscheint auch ein bisher kaum klarer Einfluß anderer Faktoren wie einer spezifischen sozialen oder politischen Situation oder der Individualität einzelner Wissenschaftler.

3. Ein drittes Beispiel möglicher reformierter ‚Wissenschaftlichkeit‘ soll noch kurz betrachtet werden, nämlich der Ramismus als relativ frühe antiaristotelische Methodisierung von Wissenschaft. War es die Lehre des Bartholomäusnacht-Märtyrers Ramus, die im Calvinismus früh ‚rationalere‘, ‚empirischere‘ Naturwissenschaft ermöglichte? Eine zeitgenössische Stimme scheint die weitgehende Identität von Calvinismus und Ramismus nahelegen. Ein Oldenburger Lutheraner äußerte 1598 anonym über die nahe Stadt Bremen: „Daher stecken alle Winckel voller Calvinisterey und Ramisterey.“¹¹¹ Aber nach meinem Eindruck hält weder diese Vorstellung einer unauflöslichen Verbindung von Ramismus und Calvinismus noch auch die Vorstellung einer besonderen Bedeutung des Ramismus für die Entwicklung der Naturforschung, zumal der empirischen Wissenschaften, einer Überprüfung stand. Wenn auch die ramistische Methode sich vor allem dort ausbreitete, wo der Calvinismus vorherrschte,¹¹² blieb doch die Genfer Akademie, v.a. unter dem Einfluß des Aristotelikers Beza, gegenüber dem Ramismus resistent.¹¹³ Der kursächsische Rat Volkmar von Berlepsch urteilte zwar im Falle von Streitigkeiten zwischen Aristotelikern und Ramisten an der Universität Leipzig: „Der Ramismus ist ein gradus ad Calvinismum“¹¹⁴ – aber an den Universitäten des Reichs benutzten sowohl Reformierte als auch Lutheraner die stärker aristotelisch geprägte Methodenlehre Melancthons neben und in Verbindung mit der ramistischen. Die zeitgenössische

¹¹¹ Zitiert nach: *Gerhard Menk*, Die Hohe Schule Herborn in ihrer Frühzeit (1584–1660). Ein Beitrag zum Hochschulwesen des deutschen Calvinismus im Zeitalter der Gegenreformation, Wiesbaden 1981, 213, Anm. 58. Zum Ramismus generell *Christoph Strohm*, Theologie und Zeitgeist. Beobachtungen zum Siegeszug der Methode des Petrus Ramus am Beginn der Moderne, in: *Zeitschrift für Kirchengeschichte* 110 (1999), 352–371.

¹¹² Vgl. *Christoph Strohm*, Art. Ramus, Petrus, in: TRE 28, 129–133, hier 132.

¹¹³ Überhaupt darf man wohl fragen: „Why, if Calvinism offered such stimulus to science, Calvin’s Geneva produced so little“?: *Davis / Winship*, Early-Modern Protestantism (Anm. 55), 285.

¹¹⁴ Zitiert nach: *Jürgen Moltmann*, Zur Bedeutung des Petrus Ramus für Philosophie und Theologie im Calvinismus, in: *Zeitschrift für Kirchengeschichte* 68 (1957), 295–318, hier 297.

Rede von einem eklektischen „Philippo-Ramismus“¹¹⁵ trifft die Situation genauer als die tendenziell zwar bestehende, aber durch polemische Überspitzung übertriebene „ever present rhetorical simplistic equation of Ramism and Calvinism“.¹¹⁶

Doch selbst wenn der Ramismus die vorherrschende Methodenlehre vor allem des deutschen Reformiertentums wurde – lässt sich daraus dann eine größere Offenheit des reformierten Protestantismus gegenüber den Naturwissenschaft ableiten? Vieles spricht gegen diese Auffassung. Der Ramismus scheint vor allem als Katalysator des Streits um das richtige Verständnis von ‚wissenschaftlicher Methode‘, nicht aber wegen einer empirischen Orientierung attraktiv gewesen zu sein.¹¹⁷ Auch hier präsentiert sich also wieder eine relativ offene konfessionskulturelle Gemengelage, die es nicht erlaubt, einer Konfession in eindeutiger Weise die Pionierrolle auf dem Weg zur neuzeitlichen Wissenschaft zuzusprechen – ohne damit bestimmte Tendenzen leugnen zu wollen.¹¹⁸ Die Kritik an der zuerst von Merton formulierten Auffassung einer genuinen Affinität von Calvinismus und Naturwissenschaft, die inzwischen selbst sehr weitverzweigt ist, darf und soll nicht dazu führen, die produktiven Momente für die Entwicklung der Naturwissenschaften zu leugnen, die sehr wohl vom Calvinismus und generell vom Protestantismus ausgehen konnten. Nur wäre hier, um zu einem generellen Urteil zu kommen, noch einmal sehr genau zu fragen, in welcher Weise theologische Vorgaben, konfessionskulturelle Prägungen und individuelle Frömmigkeitspraktiken mit wissenschaftlicher Tätigkeit vermittelt waren.

V. Katholische Konfessionalisierung und Naturwissenschaft

Gegen die Auffassung einer klaren Zuordnung von Katholizismus und antiwissenschaftlicher Haltung kann als schlagendes Beispiel der Kalenderstreit angeführt werden, der eine Verbindung ‚katholisch-modern‘ und ‚protestantisch-reaktionär‘ indiziert. Im Gefolge der Einführung des Gregorianischen Kalenders im Jahr 1582 kam es zu heftigen, apokalyptisch auf-

¹¹⁵ Vgl. *Joseph S. Freedman*, Melanchthon's Opinion of Ramus and the Utilization of their Writings in Central Europe, in: *The Influence of Petrus Ramus. Studies in Sixteenth and Seventeenth Century Philosophy and Science*, hrsg. v. Mordechai Feingold / Joseph S. Freedman / Wolfgang Rother, Basel 2001, 68 – 91, hier 86 f.

¹¹⁶ *Thomas Elsmann*, The Influence of Ramism on the Academies of Bremen and Danzig. A comparison, in: Feingold / Freedman / Rother, *Ramus* (Anm. 115), 54 – 67, hier 67.

¹¹⁷ Vgl. *Walter J. Ong, S.J.*, *Ramus. Method, and the Decay of Dialogue*, Cambridge / Mass. 1958, 268.

¹¹⁸ In bezug auf die Verbindung von Calvinismus und Ramismus in diesem Sinne tendenziell zustimmend, aber umsichtig differenzierend: *Strohm*, *Theologie* (Anm. 111).

geladenen Protesten seitens der Lutheraner und Calvinisten im Reich;¹¹⁹ der neue Kalender wurde in den meisten protestantischen Gebieten erst zur Jahrhundertwende 1700 angenommen. Protestantische Wissenschaftler wie Brahe und Kepler plädierten zwar für die Annahme des Kalenders, auch empfahlen in Norddeutschland protestantische Obrigkeiten und Theologen die Rezeption unter der Bedingung, daß der Kaiser den Kalender unter seinem Namen publiziere. Kepler wurde 1613 von Kaiser Matthias gebeten, für den Reichstag in Regensburg ein Gutachten zu erstellen. Statt aber nun den Wünschen der lutherischen Obrigkeiten zu entsprechen, empfahl er die Annahme des Kalenders und riet den protestantischen Eiferern, sich von Mathematikern belehren zu lassen, dann würden „Hitz und Zanckdunst vergehen“.¹²⁰ Auch ein lutherischer Späthumanist wie Nicodemus Frischlin sprach sich für die Kalenderreform aus und versuchte, theologische Diskussionen ausklammernd, Anstöße zur argumentativen Entkopplung von religiösem und wissenschaftlichen Diskurs zu liefern.¹²¹ Doch diese Stimmen blieben im Protestantismus eine Ausnahme.

Der frühneuzeitliche Katholizismus findet in der neueren Wissenschaftsgeschichtsforschung verstärkte Aufmerksamkeit. Es hat sich Debatte darüber eingesetzt, ob das katholische Europa Mertons Calvinisten etwas entgegensetzen konnte, und die Antwort ist einhellig positiv.¹²² Auffällig an der katholischen Wissenschaft des konfessionellen Zeitalters ist die hohe Beteiligung von Klerikern. Gerade die im 16. Jahrhundert neugegründeten Orden haben eine Wissenschaftskultur hervorgebracht, die sehr viel eindeutiger als im Protestantismus an den Prozeß der katholischen Konfessionalisierung angekoppelt war; gleichzeitig scheinen die Orden aber, wegen ihrer partiell relativ autonomen Stellung innerhalb der römischen Kirche, auch Freiräume für Wissenschaft geschaffen haben.¹²³ Ein Beispiel für diese Wissenschaft sind die Kleriker-Astronomen des 17. Jahrhunderts, die in ganz Italien die Erlaubnis erhielten, Kirchenmauern zu durchbohren und Meridiane auf den Kirchenboden zu zeichnen, um jahreszeitliche Schwankungen der Sonnengeschwindigkeit zu erforschen.¹²⁴ Aber auch in den neuen

¹¹⁹ Vgl. für Beispiele *Heribert Smolinsky*, Deutungen der Zeit im Streit der Konfessionen. Kontroverstheologie, Apokalyptik und Astrologie im 16. Jahrhundert, Heidelberg 2000, 18–27.

¹²⁰ Zitiert nach: *Schulze*, Deutsche Geschichte (Anm. 64), 252.

¹²¹ Vgl. *Barbara Bauer*, Nicodemus Frischlin und die Astronomie an der Tübinger Universität, in: *Holtz / Mertens*, Nicodemus Frischlin (Anm. 40), 323–364.

¹²² *Heilbron*, Science in the Church (Anm. 73), der eine „ecumenical Merton thesis“ postuliert.

¹²³ Nach Merton und in der Diskussion seiner These „on a compris qu'on ne pouvait attribuer le monopole de l'innovation et le souci de l'avancement des sciences ni aux Réformés ni aux catholiques.“ : *Giard*, Le devoir d'intelligence (Anm. 79), LI.

¹²⁴ Vgl. *Heilbron*, Science (Anm. 73), 15 ff., vor allem die sehr schönen Abbildungen.

Experimentalwissenschaften, zum Beispiel der Botanik, taten sich die in der neuen Welt tätigen Missionsorden wie Franziskaner und Jesuiten hervor, die allerdings oft – aus Strategie oder wirklicher Überzeugung – versuchten, ihre Ergebnisse zumindest vordergründig in den Rahmen des aristotelischen Weltbildes zu integrieren.¹²⁵ Der Minimipater Marin Mersenne verstand Naturwissenschaft geradezu als „arme pour la défense de la vraie foi“¹²⁶ und begründete ein wissenschaftliches Netzwerk zur Entdeckung und Förderung von Talenten; allerdings bestand er darauf, daß man die Wissenschaft wie die Religion regeln und domestizieren müsse, damit nicht jeder einfach alles behaupten und veröffentlichen könne.¹²⁷ Dieser Wunsch nach der Etablierung einer methodisch kontrollierbaren wissenschaftlichen Orthodoxie mußte nolens volens die beschriebenen Differenzierungskonflikte auslösen, scheint aber bis in die 1630er Jahre hinein durchaus Zustimmung in kirchlichen wie wissenschaftlichen Kreisen gefunden zu haben.

Statt eines Überblicks über den gesamten Katholizismus sollen noch einige Bemerkungen zur Speerspitze der katholischen Konfessionalisierung, den Jesuiten, gemacht werden. Die Societas Jesu war auch im Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Aktivitäten ein kaum zu überschätzender Faktor des frühneuzeitlichen Geisteslebens. Häufig ist die jesuitische Rationalisierung religiöser Erfahrung seit den Exerzitien Loyolas festgestellt worden, die zu einem subjektiv unproblematischen Verhältnis von konfessionellem Christentum und Wissenschaft führte.¹²⁸ Loyolas Exerzitien brachten „eine verwissenschaftlichte und technisierte Frömmigkeit“ hervor¹²⁹ und waren, so stünde zu vermuten, mitverantwortlich für die Formierung eines auch wissenschaftlich rationalen Zugangs zur Welt der Erscheinungen. Bereits ab den 1550er Jahren läßt sich in der Societas Jesu eine Gleichsetzung von Andacht und wissenschaftlicher Beschäftigung finden.¹³⁰ Diese Haltung, die in ähnlicher Weise auch bei Kepler auftritt, scheint ein konfessionsübergreifender Zug der Naturwissenschaften des 16. und frühen 17. Jahrhunderts zu sein. Aber heißt dies, daß sich die Konfessionalisierung von

¹²⁵ Vgl. Harris, *Roman Catholicism* (Anm. 56), 275 f.

¹²⁶ Châtellier, *Les espaces infinis* (Anm. 2), 19.

¹²⁷ Vgl. ebd., 30.

¹²⁸ Vgl. Paul Richard Blum, *Jesuiten zwischen Religion und Wissenschaft*, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 18 (1995), 205 – 216.

¹²⁹ Ebd., S. 211; vgl. Giard, *Devoir* (Anm. 79), XXIII–XXV; generell zur ‚Neuzeitlichkeit‘ Loyolas: Heinz Schilling, *Luther, Loyola, Calvin und die europäische Neuzeit*, in: *ARG* 85 (1994), 5 – 31.

¹³⁰ Vgl. Rivka Feldhay, *Knowledge and Salvation in Jesuit Culture*, in: *Science in Context* 1 (1987), 195 – 213, hier 200. Ähnlich auch Steven J. Harris, *Transposing the Merton Thesis: Apostolic Spirituality and the Establishment of the Jesuit Scientific Tradition*, in: *Science in Context* 3 / 1 (1989): „After Merton“. *Protestant and Catholic Science in Seventeenth-Century Europe*, 29 – 65, hier 51 ff.

Wissenschaft in allen Konfessionen strukturell ähnlich vollzog, also im Selbstverständnis der Wissenschaftler sich parallele Diskurskopplungen zwischen Gottesdienst und Wissenschaften vollzogen, die im einen Fall – bei Kepler – der konfessionellen Obrigkeit zu weit gingen, während sie im jesuitischen Fall anerkannt wurden? Oder handelt es sich bei dieser Übereinstimmung um einen epochalen Prozeß, der relativ unberührt von der Konfessionalisierung verläuft? Es ist kaum möglich, diese Fragen zu beantworten, vor allem deshalb, weil sie bisher noch überhaupt nicht gestellt worden sind.

Durch das Collegium Romanum und den Mathematiker und Astronomen Christoph Clavius wurde eine dreijährige mathematische Grundausbildung etabliert; Clavius schrieb wichtige Kommentare und Lehrbücher, die europaweit benutzt wurden, und bildete Jesuiten aus, die in alle Teile der Welt gesandt wurden.¹³¹ Die Mathematik war im Rahmen der jesuitischen Wissenschaft vor allem wichtig als Voraussetzung ‚angewandter‘ Wissenschaften, wurde aber fast nie benutzt, um die aristotelisch-thomistische Metaphysik zu kritisieren.¹³² Das gab ihr – und der jesuitischen Wissenschaft insgesamt – eine gewisse, wenn auch begrenzte, Freiheit.¹³³ Die Museen und Instrumentensammlungen des Collegium Romanum, in denen Besucher, vor allem junge Adlige, aber auch konversionsbereite Monarchen von den Vorzügen des Ordens und der katholischen Religion überzeugt werden sollten, begründeten neben anderem zwischen 1610 und 1660 eine wissenschaftliche Vorrangstellung der Jesuiten in Europa, die z. B. auch von englischen Protestanten wahrgenommen wurde.¹³⁴ Die Konversion Christinas von Schweden wurde vermutlich unter anderem durch Athanasius Kirchers Bemühungen ausgelöst, mit ihr nicht nur über Religion, sondern auch über Wissenschaft zu diskutieren. Wissenschaftliche „curiositas“ scheint eine zentrale Rolle bei Christinas Konversionsprozeß gespielt zu haben, weil sie Rom als eine Stadt wahrnahm, „in which the secrets of the natural world could be investigated under conditions of utter intellectual freedom“ – ein schlagen-der Kontrast zum asketischen Luthertum ihrer Heimat!¹³⁵

Ähnlich argumentiert auch Steven J. Harris, dem es explizit darum geht, Mertons These durch ein katholisches Gegenbeispiel zu ergänzen.¹³⁶ Rein

¹³¹ Vgl. *Rivka Feldhay*, *The Cultural Field of Jesuit Science*, in: *The Jesuits. Cultures, Sciences, and the Arts 1540–1773*, hrsg. v. John W. O'Malley S.J. / Gauvin Alexander Bailey / Steven J. Harris / Frank T. Kennedy, Toronto / Buffalo / London 1999, 106–130, hier 111.

¹³² Vgl. ebd., 113.

¹³³ Vgl. ebd., 115 ff.

¹³⁴ Vgl. *Michael John Gorman*, *From 'The Eyes of All' to 'Useful Quarries in philosophy and good literature': Consuming Jesuit Science, 1600–1665*, in: O'Malley / Bailey / Harris / Kennedy, *Jesuits* (Anm. 131), 170–189, hier 174.

¹³⁵ Ebd., 176.

quantitativ beeindruckend sind die zwischen 1600 und 1773 von Jesuiten publizierten wissenschaftlichen Werke auf allen Gebieten der reinen und angewandten Naturwissenschaft, die insgesamt 4000 Monographien, 600 Zeitschriftenartikel und 1000 Manuskripte umfaßten.¹³⁷ Die Jesuiten konnten sich ihre Informationsnetzwerke zunutze machen, um über weite Entfernungen wissenschaftliche Informationen auszutauschen. Diese wissenschaftlichen Tätigkeiten standen dabei in enger Verbindung zum Prozeß der Konfessionalisierung, weil die Hauptzielgruppe der Jesuiten, nämlich adlige und bürgerliche Gebildete sowie Institutionen wie Schule, Hof und *respublica litteraria*, genau jenes Publikum war, das Interesse für naturwissenschaftliche Fragen besaß.¹³⁸ Die jesuitischen Netzwerke stellten die Infrastruktur bereit, um Wissenschaft zu betreiben, die wiederum genutzt werden konnte, um das Interesse für die Ziele der Gesellschaft zu wecken. Auch wenn natürlich eine gewisse Verselbständigung der Forschung innerhalb der *Societas Jesu* anzunehmen ist, gelang es doch „to recruit nature as an ally in the central task of confession-building“.¹³⁹

Ihre Hochzeit erlebte die jesuitische Wissenschaft zwischen 1620 und 1680; danach waren es eher einzelne jesuitische Wissenschaftler, nicht aber der Orden als ganzer, der wissenschaftliche Reputation erwarb.¹⁴⁰ Allerdings ergab sich im Laufe des Jahrhunderts, vor allem nach der Galilei-Affäre, ein starker Autoritätsverlust des Ordens, bevor sich ab den 1660ern das wissenschaftlichen Zentrum Europas von Italien nach England, Frankreich und in die Niederlande verlagerte.¹⁴¹ Trotzdem traten die Jesuiten nach wie vor zum Beispiel als geographisch und botanisch interessierte Forschungsreisende oder als Mitglieder der *Académie des sciences* hervor.¹⁴²

Die Orden, und hier vor allem die Jesuiten, stellten eine auch wissenschaftlich nutzbare Infrastruktur bereit, die naturwissenschaftliche Beschäftigung langfristig sehr förderte – eine parallele Infrastruktur hatte keine der protestantischen Konfessionen zu bieten. Ob diese dafür dem einzelnen Wissenschaftler mehr ‚Freiheit‘ boten, ist aber generell kaum zu entscheiden.

¹³⁶ Vgl. *Harris*, Transposing (Anm. 130).

¹³⁷ Vgl. ebd., 40.

¹³⁸ Vgl. *Steven J. Harris*, Confession-Building, Long-Distance Networks, and the Organization of Jesuit Science, in: *Early Science and Medicine* 1 (1996), 287–318, hier 292 f.

¹³⁹ Ebd., 318.

¹⁴⁰ Vgl. *Feldhay*, Cultural Field (Anm. 131), 109.

¹⁴¹ Vgl. *Gorman*, Consuming (Anm. 134), 181–183.

¹⁴² Vgl. *Steven J. Harris*, Mapping Jesuit Science: The Role of Travel in the Geography of Knowledge, sowie *Florence Hsia*, Jesuits, Jupiter's Satellites, and the *Académie Royale des Sciences*, in: *O'Malley / Bailey / Harris / Kennedy, Jesuits* (Anm. 131), 212–240 bzw. 241–257.

VI. Schluß

Der Katholizismus erscheint also ebenfalls als Konfession, die in bestimmten Kontexten und unter bestimmten Voraussetzungen wissenschaftliche Milieus stärkte. „Even according to Merton’s own logic, we need not view the great confessional division separating Protestant from Catholic Europe as being so fundamental and absolute that it precludes the possibility of parallel cultural developments.“¹⁴³ In dieser Perspektive, vor allem im Hinblick auf die ungemein hohe Vernetzung der jesuitischen Wissenschaftler, erscheinen die protestantischen Akademiegründungen Nordeuropas wie z. B. der Royal Society, als Versuche nachholender Modernisierung auf dem Feld der Wissenschaftsorganisation. Nun wird man auch eine solche These nicht verabsolutieren dürfen, doch es sollte deutlich geworden sein, daß Max Webers Schatten, von dem zu Beginn die Rede war, auszufransen beginnt. Dabei sind viele Beispiele aus der frühneuzeitlichen Wissenschaftsgeschichte gar nicht zur Sprache gekommen, die das gezeichnete Bild weiter differenzieren würden. So könnte beispielsweise das komplizierte Verhältnis konfessioneller Kirchlichkeit, aber auch der etablierten Wissenschaften zum hermetisch-okkulten Diskurs¹⁴⁴ oder zur Astrologie¹⁴⁵ beleuchtet werden. Auch könnten die zeitlich späterliegenden Reformphänomene Pietismus und Jansenismus auf ihre Haltung zur Naturwissenschaft untersucht werden. Robert Merton selbst hat in einem Aufsatz, der im wesentlichen seine These von der Affinität von Puritanis-

¹⁴³ Harris, Transposing (Anm. 130), 60.

¹⁴⁴ Vgl. zu diesem Komplex Rudolf Schlögl, Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Paracelsismus im 17. und 18. Jahrhundert, in: Resultate und Desiderate der Paracelsusforschung, hrsg. v. Peter Dilg/Hartmut Rudolf, Stuttgart 1993, 145–162; Keith Hutchison, What happened to occult qualities in the Scientific Revolution?, in: Isis 73 (1982), 233–253; Christoph Meinel, Okkulte und exakte Wissenschaften, in: Die okkulten Wissenschaften der Renaissance, hrsg. v. August Buck, Wiesbaden 1992, 21–44; Brian P. Copenhaver, Natural magic, hermeticism, and occultism in early modern science, in: Lindberg/Westman, Reappraisals (Anm. 67), 261–301. Anne-Charlott Trepp hat versucht, die Alchemie des 16. und 17. Jahrhunderts als Teil einer magisch-naturphilosophischen Denkrichtung zu interpretieren, die vor allem unorthodoxe, also nicht-konfessionelle (protestantische) Denker angezogen habe – so zum Beispiel am Hofe Rudolfs II. oder Moritz’ von Hessen-Kassel. Am Beispiel der rosenkreuzerischen Bewegung und Johann Arnolds deutet sie den Aufschwung der Alchemie um 1600 als Teil der protestantischen ‚Frömmigkeitskrise‘ einer erstarrten Orthodoxie um 1600 – schon deshalb ein nicht unproblematischer Ansatz, weil diese Krise, die Selbstdeutung des Protestantismus um 1600 und die Ausdifferenzierung in ‚Orthodoxie‘, ‚Reformorthodoxie‘, ‚Frühpietismus‘ etc. relativ umstrittene Forschungskonzepte sind. Vgl. Anne-Charlott Trepp, Religion, Magie und Naturphilosophie: Alchemie im 16. und 17. Jahrhundert, in: Lehmann/Trepp, Zeichen der Krise (Anm. 1), 473–493.

¹⁴⁵ Vgl. z. B. Volker Leppin, Antichrist und jüngster Tag: das Profil apokalyptischer Flugschriftenpublizistik im deutschen Luthertum 1548–1618, Gütersloh 1999, 169–205.

mus und Wissenschaft entfaltet, darauf hingewiesen, daß der Pietismus möglicherweise als kontinentales Gegenstück zum Puritanismus gesehen werden kann: Seine Betonung von Nützlichkeit und ‚Realien‘ sowie seine pädagogische Emphase ähneln den Eigenschaften, die Merton im englischen Puritanismus ausmacht.¹⁴⁶ Daraus könnte man schließen, es seien radikale innerkonfessionelle Gruppen gewesen, die eine besondere Affinität zu Wissenschaft wie zu apokalyptischem Denken gezeigt hätten, und die Janse-nisten ebenfalls in diesen Kontext stellen. Dies weist Merton zwar explizit zurück, indem er auf die Wissenschaftsfeindlichkeit der Jansenisten verweist.¹⁴⁷ Doch ist dies eine Position, die in dieser Eindeutigkeit kaum aufrechterhalten werden kann.¹⁴⁸

Die angeführten Beispiele haben jedenfalls gezeigt, daß in allen Konfessionen eine durchaus komplizierte Situation festzustellen ist und daß der Zusammenhang von Konfessionalisierung und Naturwissenschaften sich nicht in simplen Thesen von Konflikt oder Modernisierung erschöpft. Die Hypothese von der Fundamentalstellung des Konfessionellen kann dahingehend präzisiert werden, daß ein Zusammenspiel dogmatischer und kirchenpolitischer Entscheidungen, konfessionskultureller Prägungen, individueller Präferenzen und politischer Umstände zu beachten ist, wenn man die in Aneignung wie Abstoßung unumgehbare Bedeutung der Konfessionskirchen für die Wissenschaftsgeschichte der Frühen Neuzeit genauer fassen möchte. Die parallelen Entwicklungen in allen drei Konfessionen sind dabei nicht zu übersehbar. Überall konnte das konfessionelle Moment Infrastrukturen für Wissenschaft bereitstellen, aber auch die Forschung selbst

¹⁴⁶ Vgl. Robert K. Merton, *Puritanism, Pietism and Science*, in: ders., *Social Theory and Social Structure*, New York / London 1968, 628–660, hier vor allem 643 ff. Vgl. auch Thomas Müller-Bahlke, *Naturwissenschaft und Technik. Der Hallesche Pietismus am Vorabend der Industrialisierung*, in: *Glaubenswelt und Lebenswelten (Geschichte des Pietismus 4)*, hrsg. v. Hartmut Lehmann, Göttingen 2004, 357–385.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., 641.

¹⁴⁸ Zu denken ist z. B. an Pascal, der nicht aufhörte, Mathematiker zu sein, nachdem er sich 1646 dem Jansenismus anschloß; nur verlagerten sich seine Arbeitsschwerpunkte hin zur Apologie der Religion. Auch Pascal empfand keine Unvereinbarkeit von Wissenschaft und Glauben, nur gab er eben die Priorität dem Glauben: Logik sei nur möglich auf der Basis gegebener Axiome, die wahr sein müssen. Diese Wahrheit könne aber nicht selbständig bewiesen werden, weil sie auf unbeweisbaren fundamentalen Annahmen beruhe. „This leads Pascal to conclude that we gain certain knowledge only through submission to God and acceptance of revelation.“ Vgl. Douglas Groothuis, *Blaise Pascal*, in: Ferngren / Lawson / Amundsen / Nakhla, *History of Science* (Anm. 6), 90–94, hier 91. – Châtellier weist darauf hin, daß die Verbindung von Wissenschaft und Religion bei Pascal schon andere Züge trägt als noch im 16. Jahrhundert: Pascal sei nicht mehr einfach gläubig, sondern ein angesichts der auch wissenschaftlichen Anfechtungen geradezu tragischer Christ, der nicht im Einklang mit wissenschaftlicher Rationalität, sondern trotz ihr glaube – eine sehr moderne Haltung, die die fortgeschrittene Differenzierung von religiösem und wissenschaftlichem Diskurs illustriert. Vgl. Châtellier, *Les espaces infinis* (Anm. 2), 85.

befördern, befruchten oder sonst positiv beeinflussen; überall waren allerdings auch Konfrontationsmöglichkeiten gegeben. Die dargestellten Beispiele legen den Schluß nahe, daß im nachtridentinischen Katholizismus, vor allem in den Orden, sehr viel strikter konfessionell konnotierte wissenschaftliche Infrastrukturen ausgebildet wurden, die einerseits eine eindeutige Einbindung in die Vorgaben der römischen Kirche garantierten, andererseits aber der Wissenschaft einen gewissen Freiraum gewährten. Diese Beobachtung stellt allerdings weniger ein Ergebnis dar, als daß sie auf Forschungslücken verweist.

Im Protestantismus wie im Katholizismus konnten religiös heterodoxe Auffassungen zu Konflikten führen. In beiden Fällen finden sich bei einzelnen Wissenschaftlern Verbindungen wissenschaftlicher und religiöser Auffassungen. Die Autonomisierung der Wissenschaft konnte sich teils mit nichtintendierter Hilfe der Konfessionskirchen ergeben, teils auch als Abgrenzungseffekt seitens der Kirchen. Nicht immer war es die Wissenschaft, die um ihre Unabhängigkeit kämpfte. Einige Beispiele haben deutlich gezeigt, daß es im Konfessionalisierungsprozeß, so sehr dieser auch ein Prozeß der Entdifferenzierung von Religion und anderen Gesellschaftsbereichen war, doch auch darum ging, die Unabhängigkeit der Religion zu stärken. Der Unabhängigkeitskampf der Konfessionen gegen den Zugriff aus einer als indifferent oder feindlich wahrgenommenen Umwelt nahm hier seinen Anfang; die langfristige Entkopplung von Religion und Wissenschaft war partiell im konfessionellen Zeitalter selbst angelegt.

„Lernen“ jenseits von Schule, Stift und Universität?

Informelle Wissensvermittlung und Wissenstransfer im Schnittfeld frühneuzeitlicher Wissenschafts- und Bildungsgeschichte

Von *Monika Mommertz*, Berlin

Kann man Forschergeist erlernen? Ist Neugierde derart zu stimulieren, dass sie auf ungewohnte Fragen, auf neues Wissen hinführt? Welche Bedingungsfaktoren strukturieren individuelle bzw. kollektive Fähigkeiten, das noch Ungedachte zu denken? In der deutschsprachigen Öffentlichkeit – und nicht nur dort – haben solche Fragen Hochkonjunktur. Sie werden vor allem an die staatlichen Bildungseinrichtungen herangetragen: Von den Kompetenzen der Schulen und Universitäten, so wird suggeriert, hänge im Zeitalter der Globalisierung nichts geringeres als die Zukunft westlicher Gesellschaften ab. Schüler/innen und Studierenden sei deshalb nicht nur „eigenständiges“, „problembewusstes“, sondern auch „innovatives“ Denken nahe zu bringen.

Konzepte aus aktuellen Debatten – wie das des „Neuen“ als einem für die Gesellschaft „Nützlichen“, aber auch die Mystifizierung von „Entdeckung“ und „Erfindung“ – haben tatsächlich eine lange, hier nicht erschöpfend zu diskutierende Geschichte.¹ Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem heute wieder dringlich gewordenen Verhältnis von „Lernen“ und „Innovation“ aus einer eher ungewohnten historischen Perspektive. Indem er vorschlägt, Bildung jenseits der „Gehäuse“ von Schule, Stift und Universität zu untersuchen, lenkt er die Aufmerksamkeit auf ein von der deutschsprachigen Bildungsgeschichte noch wenig beachtetes und auch durch die Wissenschaftsgeschichte keineswegs bereits abgedecktes Untersuchungsfeld.

¹ *Hans Blumenberg*, *Der Prozeß der theoretischen Neugierde*, Frankfurt a.M. 1988; *Jean Céard* (Hg.), *La curiosité à la Renaissance*, Paris 1968; *Lorraine Daston*, *Die kognitiven Leidenschaften: Staunen und Neugier im Europa der Frühen Neuzeit*, in: dies., *Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität*, Frankfurt a.M. 2001, 77–98; dies., *Ravens curiosity and gawking wonder in the early modern study of nature*, Berlin 1994. *Carlo Ginzburg*, *High and Low. The Theme of Forbidden Knowledge in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, in: *Past and Present* 73 (1976), 28–41; *Alois Hahn*, *Soziologische Aspekte des Fortschrittsglaubens*, in: ders., *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie*, Frankfurt a.M. 2000, 315–334. *Justin Stagl*, *Geschichte der Neugier. Reisekunst 1550–1800*, Wien 2002, bringt den Aufstieg der Neugier mit der Sammel- und Frageleidenschaft europäischer Reisender in Verbindung.

Aus dem Blickwinkel „von außen“ plädiert er für eine Rekonzeptionalisierung von „Lernen“, von Wissensvermittlung und Wissenstransfer. Vorderhand gilt das Interesse dem „Lernen“ in der neuen, empirisch-mechanistischen Naturforschung und Naturphilosophie des 17. und 18. Jahrhunderts und den diese tragenden Institutionen, den ersten wissenschaftlichen Akademien. Anhand von Beispielen werden Formen der Wissensvermittlung und des -transfers *aus der Gesellschaft in die Wissenschaften* beleuchtet. Ausgewählte Episoden aus der Geschichte der experimentellen und astronomisch-beobachtenden Wissenschaften sind deshalb im Sinne einer allgemeinen Bildungsgeschichte zu interpretieren: Denn an den sozialen „Rändern“ der Akademien werden gesellschaftlich breit verankerte, dennoch bislang kaum untersuchte Formen der Wissensproduktion, außerwissenschaftliche Wissenspraktiken und soziale Institutionen der Wissensvermittlung sichtbar. Eben dieser Umstand macht das „Naturwissen“ für eine selbst in der Erneuerung begriffene historische Bildungsforschung zu einem spannenden, inhaltlich wie methodisch herausfordernden Thema.

Um zentrale Wissensräume vormoderner Gesellschaften zukünftig in deren Kanon einzubeziehen, ist ein konzeptionelles Instrumentarium zu entwickeln, das Prozesse des Lernens als einen nicht zu vernachlässigenden Aspekt der sozialen Produktion bzw. Konstruktion von Wissen *aller Art* erfasst. Dieses Instrumentarium sollte geeignet sein, außerhalb der traditionellen Bildungsanstalten angesiedelte Formen des Wissens und deren Vermittlung als solche überhaupt erst wahrzunehmen. Formal organisierte wie nicht formal organisierte Wissensvermittlung – „gesellschaftliches Wissen“ und die „(Natur)-Wissenschaften“ – sind grundsätzlich gleichermaßen zu erfassen – auch, um beide Seiten langfristig vergleichen und in ihrem wechselseitigen Verhältnis besser beschreiben zu können. Um im Folgenden das „Lernen“ der Gelehrten von und mit der Gesellschaft zu ermitteln, wird von der Suche gebildeter Eliten nach dem „Neuen“ seit der Renaissance ausgegangen. Nach einer notwendig knappen Verortung von „Wissen“ und „Lernen“ zwischen den beiden angesprochenen Disziplinen (Teil II.) werden im dritten Teil Begrifflichkeiten vorgeschlagen, die Überlegungen aus der Wissenschaftsgeschichte aufgreifen und mit der Sozial- und Kulturgeschichte von Bildung verbinden. Die Teile IV. bis V. setzen diese Begrifflichkeiten ein, um Wissensvermittlung und Wissenstransfer zwischen Gesellschaft und Naturwissenschaften anhand von Beispielen zu umreißen: Kontexte der „neuen Wissenschaften von der Natur“ wie der komplexe soziale Raum der frühen Londoner wissenschaftlichen Akademie, der „Royal Society“, oder der Haushalt einer Berliner Astronomenfamilie und die dortige Akademie der Wissenschaften lassen erkennen, in welchem Maße die „new science“ als Vorläuferin der modernen Naturwissenschaften auf die Integration von gesellschaftlichem Wissen nicht-wissenschaftlicher Provenienz angewiesen war: Informelle Instruktion in ihren vielfältigen Aus-

prägungen erweist sich hier als Bedingung und Grundmechanismus der für die untersuchte Periode charakteristischen Transformationen des Naturwissens: Erlerntes aus nicht durch die Wissenschaften selbst hervorbrachten Wissensfeldern prägte tatsächlich „neue“ wissenschaftliche Praktiken, Institutionen und Inhalte. So war es auch und gerade das „Lernen“ von der Gesellschaft, das zum konstitutiven Moment bestimmter institutioneller Arrangements wurde und in Methoden und Theorien, ja in die epistemologischen Strukturen der Naturforschung selbst einging.² Auch die Wissenschaftsgeschichte kann deshalb von den Ergebnissen einer als „Geschichte des Lernens“ verstandenen Bildungsgeschichte profitieren: Thesen, Fragen und Desiderate zu einer Erweiterung beider Disziplinen schließen den Beitrag ab.

Damit zunächst zur Geschichte des „Neuen“ – genauer: zu jenem historischen Zeitraum, in dem der Wunsch nach Erneuerung sich in der frühneuzeitlichen Naturphilosophie und Naturkunde überhaupt erst zu regen begann.

I. Das „Neue“ Lernen in der frühneuzeitlichen Naturphilosophie

Im Mittelalter und in weiten Teilen der europäischen Frühen Neuzeit wären moderne Einstellungen, wie die eingangs skizzierten, auf blankes Unverständnis gestoßen. An europäischen Universitäten wurde „scientia“ zunächst keineswegs als Ergebnis der Erforschung eines je Unbekannten oder gar Hervorbringung eines Neuen verstanden. Die universitäre Lehre diente der Weitergabe immer schon gegebener, seit Jahrhunderten tradiert und oft im Wortsinne geheiligter Gewissheiten. Eine enge Verwandte des „Neuen“, die „Neugier“, hatte bereits in der Antike einen schlechten Ruf. Gebrandmarkt dann auch von den Kirchenvätern – Augustinus hatte von ihr als der „concupiscentia oculorum“ gesprochen – galt die „curiositas“ bis weit ins 17. Jahrhundert hinein nicht wenigen Theologen und Gelehrten als ständig zu bekämpfende Sünde.³ Statt Demut vor dem göttlichen Schöpfungsplan zu befördern, verführe sie zu unerlaubten Grenzüberschreitungen in das vom Weltenlenker mit Bedacht unzugänglich eingerichtete Verborgene der Natur.⁴ Zu den Zielen des Universitätsstudiums gehörte wohl die Schulung der allgemeinen Denkfähigkeit, doch ging es darum, das Alt-hergebrachte aufzunehmen und zu verarbeiten, nicht dagegen selbstständig

² Eine weitere Felder frühneuzeitlichen Naturwissens einschließende Überblicksdarstellung von Problemen der Vermittlung, des Transfer und der Transformation von Wissen ist in Bearbeitung.

³ *Augustinus*, *Confessiones*, X, 35, zit. n.: *Daston*, Die kognitiven Leidenschaften (Anm. 1), 95.

⁴ *Daston*, Die kognitiven Leidenschaften (Anm. 1), 81.

neue, gar vom Bewährten abweichende Thesen und Theorien hervorzubringen.

Und doch setzte der bis heute fast ungebrochene Siegeszug des „Neuen“ in eben diesem Umfeld ein. Renaissance und Humanismus bewirkten eine tiefgreifende Erschütterung der „alten“ Universität auch dort, wo sich Bestrebungen zu einer „re-novatio“ weitgehend auf die Wiederherstellung eines vermeintlich ursprünglichen Zustands von Texten und Wissensbeständen zu beschränken schien. Das humanistische Gedankengut entwickelte eine die alte Struktur der Wissenschaften sprengende Eigendynamik und angestoßen von der durch die europäische Expansion unumgänglich gewordenen Ausweitung der Denk- und Wahrnehmungshorizonte, erfasste im 17. und 18. Jahrhundert steigende Begeisterung für „das Neue“ die Gebildeten und Gelehrten. Bücher und Traktate, die Käufer/innen finden sollten, trugen bald ein „novo“, „nouveau“, oder „neu“ im Frontispiz. Besonders machte sich der Wertewandel im Bereich des naturkundlichen bzw. naturphilosophischen Wissens bemerkbar. Maßgebende Wissenschaftler wie Francis Bacon und Johannes Kepler, so unterschiedliche Persönlichkeiten wie Otto von Guericke und Galileo Galilei teilten mit ihrer rapide wachsenden Leserschaft die Vorliebe für das beeindruckende Epitheton: „Nova Atlantis“, „Nova Astronomia“, „Experimenta Nova“, „zwei neue Wissenschaften“ – so die Titel einiger ihrer ja noch heute bekannten Werke. Zugleich stieg die so lange mit Abneigung, ja mit Abscheu bedachte „curiositas“ zur in der „res publica litteraria“ hochgeschätzten „kognitiven Leidenschaft“ (Lorraine Daston) auf.⁵ Und die Neugier verband sich mit einem weiteren, der traditionellen Naturphilosophie ebenfalls eher fern liegenden Wert: Mit der im Aufklärungszeitalter dann überall präsenten Ideal-kategorie der „utilitas“, der nach und nach in allen Wissensgebieten angestrebten Nützlichkeit für das „gemeine Wohl“.

Novum, Utilitas, Curiositas – diese gerade in den sich herausbildenden Naturwissenschaften der Frühen Neuzeit unüberhörbar erklingenden Leitbegriffe signalisierten ein verbreitetes Ungenügen an bestehenden Formen wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens. In die Kritik gerieten die traditionellen Institutionen des „alten“ Wissens. Den kirchlichen wie den staatlichen Lehreinrichtungen und insbesondere den Universitäten trauten Gelehrte in ganz Europa die Kraft zur Erneuerung nicht mehr zu. Zwar wird die Rolle der Universitäten für die Entstehung der modernen Naturwissenschaften heute weniger negativ beurteilt, als noch vor einigen Jahrzehnten. Gegenüber älteren Positionen, die vor allem hemmende, ja naturwissenschaftliche Innovation verhindernde Wirkungen betonten, sieht man die Universitäten mittlerweile wenigstens in mancher Hinsicht als Impulsgeberinnen selbst in diesem Feld.⁶ Aufs Ganze gesehen allerdings steht heu-

⁵ Ebd.; *dies.*, *Ravering Curiosity* (Anm. 1).

te fest, dass sich die im 16. und 17. Jahrhundert eingeforderte Erneuerung der „Wissenschaften von der Natur“ keineswegs allein aus diesen oder anderen der „alten“ Lehranstalten heraus hätte entfalten können.⁷ Bis weit ins 18. Jahrhundert hinein schlugen sich andere als dem traditionellen Wissenskanon verpflichtete Wissensinhalte und -formen, wenn überhaupt, oft nur mit großer Verzögerung in den Lehrplänen nieder.⁸ Etliche, in der „res

⁶ Zur besonderen Rolle der Universitäten in der Entwicklungsgeschichte der Naturwissenschaften vgl. z. B.: *Peter Dear*, Totius in Verba. Rhetoric and Authority in the Early Royal Society, in: *Isis* 76 (1985), 145–161; *Roy Porter*, Die wissenschaftliche Revolution und die Universitäten, in: *Geschichte der Universität in Europa*, Bd. II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500–1800), hrsg. von Walter Rüegg, München 1996, 425–449; *John Gascoigne*, A Reappraisal of the Role of the Universities in the Scientific Revolution, in: *Reappraisals of the Scientific Revolution*, hrsg. von David C. Lindberg/Robert S. Westman, Cambridge 1990, 207–259.

⁷ Dieses grundsätzlich für ganz Europa gültige Muster wurde nur durch einzelne Universitäten (z. B. Paris, Schottland) bzw. für bestimmte Fächer und Perioden unterbrochen. Zur Geschichte von Tradition und Erneuerung an europäischen Universitäten vgl. z. B.: *Ferdinando Abbrì*, Accademie scientifiche e università nel mondo scandinavo, in: *Nunicius. Annali della Storia della Scienza* 7 / 1 (1992), 195–205; *Julio Valdeón Baroque*, Estudios sobre los orígenes de las universidades españolas, Valladolid 1988; *ders.*, História da Universidade em Portugal, 2 Bde., Coimbra 1997; *Harald Dieckhoff*, Die katholischen Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation des 18. Jahrhunderts, in: *Universitäten und Aufklärung*, hrsg. von Notker Hammerstein, Göttingen 1995, 21–47; *John Gascoigne*, Science, Politics, and Universities in Europe 1600–1800, Brookfield/Singapore/Sydney 1999, bes. Kap. VII, 207–260; *Ajo Gonzales Rapariegos y Sainz de Zúñiga/Maria Candido*, Historia de las universidades hispánicas. Origen y desarrollo desde su aparición a nuestros días, 11. Bde., Madrid 1957–1979; *Maurizio Mamiani*, Le accademie scientifiche e le università nel XVII e XVIII secolo, in: *Ricerca e istituzioni scientifiche in Italia*, hrsg. von Raffaella Simili, Roma/Bologna 1998, 19–31; *Michael Maurer*, Die Universitäten Englands, Irlands und Schottlands im 18. Jahrhundert. Intellektuelle, soziale und politische Zusammenhänge, in: *Hammerstein, Universitäten* (Anm. oben), 243–272; *Mariano Peset*, La organización de las universidades en la Edad Moderna, in: *En Studi Diritto nell'area mediterranea in Età Moderna*, hrsg. von Andrea Romano, Messina 1993, 73–122; *Porter*, Wissenschaftliche Revolution (Anm. 6), 425–449; *Pedro Rodríguez-San/Luis E. Bezares*, Las Universidades de Castilla (ss. XIII–XX), in: *En Historia de una cultura. La singularidad de Castilla*, Bd. 2: La singularidad de Castilla, hrsg. von Agustín García Simón, Valladolid 1995, 409–459; *Rüegg*, Universität II (Anm. 6); *Pierangelo Schiera*, Die italienische Universität im Zeichen der Aufklärung: fehlende Institutionen in einem reformerischen Zeitalter, in: *Hammerstein, Universitäten* (Anm. oben), 221–242; *Anton Schindling*, Die protestantischen Universitäten im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation im Zeitalter der Aufklärung, in: *ebd.*, 9–19; *ders.*, Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800, München 1994; *André Tullier*, Histoire de l'université de Paris et de la Sorbonne, 2. Bde., Paris 1994; *Jürgen Voss*, Die französischen Universitäten und die Aufklärung, in: *Hammerstein, Universitäten* (Anm. oben), 207–220.

⁸ Zu den Gründen auch: *Hanspeter Marti*, Grenzen der Denkfreiheit in Dissertationen des frühen 18. Jahrhunderts, in: *Die Praktiken der Gelehrsamkeit in der Frühen Neuzeit*, hrsg. von Helmut Zedelmaier/Martin Mulsow, Tübingen 2001, 295–306;

publica litteraria“ vieldiskutierte Wissensgebiete waren an europäischen Universitäten zunächst gar nicht bzw. nur in reduzierten Ausschnitten oder ohne Bezug zum zeitgenössischen Wissensstand repräsentiert.⁹ Wer also empirisch, mit Hilfe der eigenen Sinne erkennend arbeiten wollte, musste sich abgrenzen und loslösen von einer noch weitgehend in sich geschlossenen, textgebundenen und an Autoritäten wie Galen oder Aristoteles orientierten Herangehensweisen an die Natur.

Dass viele Wissenschaftler, Philosophen, Gelehrte, „Polyhistoren“ und „Projektemacher“ im Verlauf der Frühen Neuzeit in so gut wie allen Feldern des Naturwissens ihre Suche nach dem „Neuen“ immer nachdrücklicher betrieben, ist grundsätzlich wohl bekannt. Ein damit eng verknüpfter Aspekt hat in der deutschsprachigen Wissenschafts- und Bildungsgeschichte dagegen nicht die Beachtung gefunden, die ihm zukommt. Er hat damit zu tun, dass das Interesse an Wissen, welches sich *nicht* im Rahmen der bestehenden Einrichtungen gewinnen ließ, in seiner Tendenz immer wieder hinauswies über die Universitäten, Schulen etc. Der in der Frühen Neuzeit überall aufkeimende Wille, „neues Wissen“ zu gewinnen, zumal, wenn er sich auf Erkenntnis der Natur richtete, schien in gewisser Weise sogar den Rahmen der dafür ja grundsätzlich aufgeschlossen wissenschaftlichen Akademien zu sprengen.¹⁰

Tatsächlich bezogen zahlreiche frühneuzeitliche Naturforscher/innen und gerade auch die großen wissenschaftlichen Akademien wichtige Teile

Eduardo Tortarolo, Zensur als Institution und Praxis im Europa der Frühen Neuzeit: Ein Überblick, in: ebd., 277–294.

⁹ Zum Stand von Chemie und Botanik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vgl. etwa: *Wilfrid Oberhummer*, Zur Geschichte der Chemie an der Universität Wien von 1749–1848, in: Aufsätze zur Geschichte der Naturwissenschaften und Geographie (Veröffentlichungen der Kommission für Geschichte der Mathematik, Naturwissenschaften und Medizin, 44), hrsg. von Günther Hamann, Wien 1986, 137–153, bes. 138 f.

¹⁰ Einige neuere deutschsprachige Überblicksdarstellungen zur Wissenschafts- und Bildungsgeschichte räumen allerdings der Entwicklung der Naturwissenschaften kaum Raum ein. Vgl. etwa: *Notker Hammerstein*, Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, München 2003; *ders.*, Res publica litteraria. Ausgewählte Aufsätze zur frühneuzeitlichen Bildungs-, Wissenschafts- und Universitätsgeschichte, hrsg. von Ulrich Muhlack/Gerrit Walther (Historische Forschungen; 69), Berlin 2000; *Schindling*, Bildung (Anm. 7). Anders bereits früh die vor allem mit den Namen von Manfred Büttner, Änne Bäumer und Udo Krolzik verbundene Forschung zu Religion und Wissenschaft. Einen nicht mehr ganz aktuellen Überblick über die in Deutschland in diese Richtung vorangetriebene Forschung mit weiterer Literatur gibt: *Brigitte Hoppe*, Geschichte der Wechselwirkungen zwischen Naturwissenschaften, Technik und Religion sowie Ideologien im deutschen Sprachgebiet, in: Science and Religion – Wissenschaft und Religion, hrsg. von Änne Bäumer/Manfred Büttner, Bochum 1989, 220–225. Weitere Literatur zum Verhältnis Wissenschaft – Religion vgl. Anm. 71; zur Situation der deutschsprachigen Wissenschaftsgeschichte vgl. auch Anm. 14 und 19.

ihres Wissens aus sozialen und kulturellen Räumen, die mit „Wissenschaft“ traditionell nicht konnotiert waren. Während die Forschung die frühe Naturkunde bzw. -philosophie oft eher als eine Art Lehrerin der Gesellschaft wahrnimmt – schon für das letzte Jahrhundert der Frühen Neuzeit spricht man z. B. von „Wissenschaftspopularisierung“ oder wissenschaftlicher „Volksaufklärung“¹¹ – galt eine erstrebenswerte Wissenschaft wichtigen Vertretern der Reform auch als deren Schülerin: Von Juan Luis Vives bis zu Francis Bacon wurde die Erneuerung der Wissenschaften mit der Aufnahme von Alltagswissen der Nichtgelehrten zusammen gebracht; Leibniz, der „Erfinder“ des heute als Wissenschaftsslogan beliebten „Theoria cum praxi“, regte in Entwürfen zur Errichtung einer wissenschaftlichen Akademie explizit an, nicht-gelehrten „Leuten“ ihr Wissen „auszulocken“.¹² Und noch Diderot und D’Alembert bezogen sich in ihrer berühmten „Encyclopédie“ selbstverständlich auf Technik und Handwerk ihrer Zeit.¹³ Um „neues“ bzw., weniger empathisch gesagt, um von „altem“ unterschiedenes Wissen zu gewinnen, wandten Gelehrte sich also vielfach der ungelehrten Welt zu – und dies nicht nur, um der Gesellschaft nützlich zu sein, sondern auch, um *mit* dieser und *von* dieser zu lernen.

Wie hier exemplarisch zu zeigen sein wird, waren die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft alles andere als unproblematisch. Grundsätzlich ist von einem wechselseitigen und eben häufig eher informellen Verhältnis auszugehen. Die sich herausbildenden „neuen Wissenschaften von der Natur“ geben ein geeignetes Untersuchungsfeld für das „Lernen“ außerhalb der anerkannten Bildungseinrichtungen ab, eben weil in dieser Periode wissenschaftliche Arbeitsfelder und Lebenswelt noch nicht strikt voneinander getrennt waren – dies war eine der Voraussetzungen für das anhaltende „gesellschaftliche“ Interesse an der neuen Naturforschung. Bevor der so aufschlussreichen Bewegung der Gelehrten „auf die Gesellschaft zu“ nachzugehen ist, einige Überlegungen zum

¹¹ Vgl. dazu etwa: *Holger Böning*, Medizinische Volksaufklärung und Öffentlichkeit, in: IASL 15/1 (1990), 1–92; *Andreas W. Daum*, Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848–1914, München 1998, 25 ff.; *Natalja Decker*, Medizinische Volksaufklärung in Rußland – vom Dorfspiegel bis zu Majakovskijs Rostafenster, in: *Dilettanten und Wissenschaft: Zur Geschichte und Aktualität eines wechselvollen Verhältnisses* (Philosophie & Repräsentation; 4), hrsg. von Elisabeth Strauß, Amsterdam / Atlanta 1996, 83–84; *Carsten Kretschmann* (Hg.), *Wissenspopularisierung. Konzepte der Wissensverbreitung im Wandel*. Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel, Berlin 2003.

¹² *Gottfried Wilhelm Leibniz*, Grundriss eines Bedenkens von Aufrichtung einer Societät in Teutschland zu Aufnehmen der Künste und Wissenschaften (1669/70), nachgedruckt in: *Adolf Harnack*, Geschichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Berlin 1900, S. 16.

¹³ Diesen Aspekt betont besonders *Peter Burke*, *A Social History of Knowledge. From Gutenberg to Diderot*, Cambridge / Oxford 1998, 16 ff.

Konzept des „Lernens“ im Schnittfeld von Wissenschafts- und Bildungsgeschichte.

II. Positionen: „Lernen“ und „Wissen“ zwischen „Social and Cultural History of Science“ und historischer Bildungsforschung

Bis in jüngste Zeit nahezu unbemerkt von der deutschsprachigen Geschichtsschreibung im Allgemeinen und unzureichend oder gar nicht rezipiert selbst in Teilen der Fachwissenschaft, hat sich die auf die Geschichte der Naturwissenschaften spezialisierte Forschung in Europa, den USA und darüber hinaus von einer einseitig „internalistischen“, d. h. allein wissenschaftsintern oder theorieimmanent argumentierenden Herangehensweise weitgehend abgewandt.¹⁴ „Wissen“ – auch das der Wissenschaften – wird hier nicht mehr als ein von anderen Dimensionen gesellschaftlicher Wirklichkeit abgeschottetes Phänomen untersucht. In Abgrenzung zu einer auf

¹⁴ Für einen allgemeinen Kommentar vgl. *Bernhard von Brocke*, Das Elend der Wissenschaftsgeschichte in Deutschland. Zur Entwicklung der Wissenschaftsgeschichte seit Ranke, insbesondere im 20. Jahrhundert, in: *Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte* 12 (1993), 3–18; *Helmuth Grössing*, Was ist Wissenschaftsgeschichte?, in: *Themen der Wissenschaftsgeschichte*, hrsg. von Helmuth Grössing, München 1999, 7–19; Für Beispiele einer aktiven Auseinandersetzung mit neueren internationalen Positionen vgl. insbesondere die in Anm. 19 angegebene Literatur. Für die Frühe Neuzeit liegen im deutschsprachigen Raum unterschiedliche und z. T. kaum aufeinander bezogene „Erzählungen“ und Ansätze vor. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit: *Laetitia Boehm*, Wissenschaft – Wissenschaften – Universitätsreform. Historische und theoretische Aspekte zur Verwissenschaftlichung von Wissen und Wissenschaftsorganisation in der frühen Neuzeit, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 1 (1978), 7–36; *Hammerstein*, Bildung (Anm. 7); *Andreas Kleinert*, Technik und Naturwissenschaften im 17. und 18. Jahrhundert, in: *Technik und Wissenschaft (Technik und Kultur, 3)*, hrsg. von Armin Hermann/Charlotte Schönbeck, Düsseldorf 1991, 269–295; *Udo Krolzik*, Das physikotheologische Naturverständnis und sein Einfluß auf das naturwissenschaftliche Denken im 18. Jahrhundert, in: *Medizinhistorisches Journal* 15 (1980), 90–102. *Uta Lindgren* (Hg.), *Naturwissenschaft und Technik im Barock. Innovation, Repräsentation, Diffusion*, Köln/Weimar/Wien 1997; *Charlotte Schönbeck*, Renaissance – Naturwissenschaften und Technik zwischen Tradition und Neubeginn, in: *Hermann/Schönbeck, Technik* (Anm. oben), 240–268; Eine vorsichtige Öffnung vertreten: *Volker Bielas*, Allgemeine Wissenschaftsgeschichte, Philosophische Orientierungen (Perspektiven der Wissenschaftsgeschichte, 2), Wien/Köln 1990; *Fritz Krafft*, Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte, in: *ders.*, Das Selbstverständnis der Physik im Wandel der Zeit. Vorlesungen zum historischen Erfahrungsraum physikalischer Erkenntnis, Weinheim 1982; *Erhard Oeser*, Wissenschaftstheorie als Rekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte, 2. Bde. Weinheim/München 1979. Für Annäherungen an die Naturwissenschaften aus der Perspektive klassischer Themen der Frühneuzeitforschung vgl. z. B. auch verschiedene Beiträge des Bandes: *Hartmut Lehmann/Anne-Charlott Trepp* (Hg.), *Im Zeichen der Krise. Religiosität im Europa des 17. Jahrhunderts*, Göttingen 1999, mit weiterer Literatur.

herausragende Einzelfiguren und deren Biographie, auf die Geschichte der Entdeckungen und Ideen, auf die „geistigen Pioniere“¹⁵ oder die „landmarks of science“¹⁶ fokussierenden älteren Forschung werden mittlerweile die vielschichtigen Wirkungen und Einflüsse historischer Kontexte auf naturwissenschaftliche Entwicklungen in den Mittelpunkt gerückt. Umfassender als zuvor berücksichtigt man heute die politischen, gesellschaftlichen oder religiösen Einstellungen, die Lebens- und Kommunikationsformen früher Naturforscher/innen.¹⁷ Neben deren Ideen und den sozialgeschichtlichen Bedingungsfaktoren gilt die Aufmerksamkeit heute den Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens selbst und deren Einbettung in symbolische und materielle Kulturen, die das Umfeld der Wissenschaften bzw. Protowissenschaften ausmachten. Nicht zuletzt der in England und den USA vorangetriebenen und dort auch institutionell fest verankerten „Social and Cultural History of Science“ ist es gelungen, komplexe gesellschaftliche Einflüsse auf theoretische, methodische und inhaltliche bzw. epistemologische Dimensionen wissenschaftlichen Wissens sichtbar zu machen.¹⁸ Bis heute wurden europaweit unzählige anregende Arbeiten vorgelegt, die anders als viele Studien aus der in Deutschland traditionell an einzelne naturwissenschaftliche Fächer gebundenen Historiographie der Naturwissenschaften für die allgemeine Geschichtswissenschaft hoch anschlussfähig sind.¹⁹ Eine jüngere Generation von Historiker/innen hat sich dieser Richtung deshalb auch hierzulande geöffnet.²⁰

¹⁵ Boehm, Wissenschaft (Anm. 14), 8.

¹⁶ So ein in der angelsächsischen Forschung gängiges Pendant.

¹⁷ Dafür stehen z. B. Versuche, Frauen in den Naturwissenschaften sichtbar zu machen. Einen Überblick über die neuere Forschung bieten verschiedene Beiträge des von *Theresa Wobbe* herausgegebenen Bandes: *Frauen in Akademie und Wissenschaft. Arbeitsorte und Forschungspraktiken 1700–2000*, Berlin 2002; für Literatur speziell zur Frühen Neuzeit vgl. Anm. 24.

¹⁸ „Protowissenschaftlich“ und „wissenschaftlich“ sind natürlich keine trennscharfen Begriffe, denn „Wissenschaftlichkeit“ lässt sich für die Naturlehre und –forschung der Frühen Neuzeit ohnehin nicht nach einfachen, eindeutigen, schon gar nicht nach modernen Kriterien bemessen.

¹⁹ Einen Einstieg in die Diskussion zur Frühen Neuzeit bieten z. B.: *Peter Dear*, *Revolutionizing the Sciences: European Knowledge and Its Ambitions, 1500–1700*, Princeton 2001; *Steven Shapin*, *The Scientific Revolution*, Chicago 1996 (deutsch: *Die wissenschaftliche Revolution*, Frankfurt a.M. 1998); *John G. Burke* (Hg.), *The Uses of Science in the Age of Newton*, London 1983; *Burke*, *Social History* (Anm. 13), jeweils mit guten Forschungsübersichten bzw. Literaturangaben. Epochenübergreifend auch die Beiträge in dem von *Michael Hagner* herausgegebenen Band: *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt a. M. 2001, auch Einleitung, 7–39, und *Hans-Jörg Rheinberger / Michael Hagner / Bettina Währig-Schmidt* (Hg.), *Räume des Wissens. Repräsentierung, Codierung, Spur*, Berlin, 1997.

²⁰ Um den „interdisziplinären“ Austausch anzuregen, sei ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit auf einige jüngere, exemplarische Studien bzw. Positionen (in erster Linie zur Frühen Neuzeit) hingewiesen: *Hans-Erich Bödeker / Peter H. Reill / Jürgen*

Mehr und mehr in Zweifel gezogen wurden im Zuge der sozial- und kulturgeschichtlichen Erweiterung gängige Erklärungsmuster für den Wandel der Wissenschaften in der Frühen Neuzeit. So ist das in der Geschichtswissenschaft nicht unbeliebte, von Thomas S. Kuhn entwickelte Modell des wissenschaftlichen „Paradigmenwechsels“ oder die von Edwin A. Burt, Alexandre Koyré, Herbert Butterfield und anderen zur wissenschaftlichen These ausgebaute Vorstellung von einer „Scientific Revolution“ nicht unwidersprochen geblieben.²¹ Zu Skepsis beigetragen hat die Tatsache, dass man in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten unterschiedlichste soziale Räume des naturkundlichen Wissens und Forschens erschließen konnte, die

Schlumbohm (Hg.), *Wissenschaft als kulturelle Praxis 1750–1900* (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte, 154), Göttingen 1999; *Manfred Büttner* (Hg.), *Neue Wege in der Mercator-Forschung. Mercator als Universalwissenschaftler*, Bochum 1992; *Sonja Brentjes*, *The Interests of the Republic of Letters in the Middle East, 1550–1700*, in: *Science in Context* 12 (1999), 435–468; *Beate Ceranski*, „Und sie fürchtet sich vor niemandem“. Die Physikerin Laura Bassi (1711–1778), Frankfurt a.M./New York 1996; *Achim Landwehr* (Hg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens* (Documenta Augustana 11), Augsburg 2002; *Oliver Hochadel*, *Öffentliche Wissenschaft. Elektrizität in der deutschen Aufklärung*, Göttingen, 2003; verschiedene Beiträge in: *Claus Zittel* (Hg.), *Wissen als soziale Konstruktion* (Wissenskultur und gesellschaftlicher Wende, 3), Berlin 2002; *Christoph Meinel/Monika Renneberg* (Hg.), *Geschlechterverhältnisse in Medizin, Naturwissenschaft und Technik*, Bassum/Stuttgart 1996; *ders.* (Hg.), *Instrument – Experiment. Historische Studien*, Berlin 2000; *Marianne Klemun*, *Der „historische Erfahrungsraum“ von Naturgeschichte und Biologie*, in: *Grössing, Themen der Wissenschaftsgeschichte* (Anm. 14), 50–82; *Heinz Otto Sibum*, *Experimentelle Wissenschaftsgeschichte*, in: *Meinel, Instrument* (Anm. oben), 61–73; *Monika Mommertz*, *Geschlecht als „tracer“: Das Konzept der Funktionenteilung als Perspektive für die Arbeit mit Geschlecht als analytischer Kategorie in der frühneuzeitlichen Wissenschaftsgeschichte*, in: *Michaela Hohkamp/Gabriele Jancke* (Hg.), *Nonne, Königin und Kurtisane. Wissen, Bildung und Gelehrsamkeit von Frauen in der Frühen Neuzeit*, Berlin 2004, 17–38; *Helmuth Trischler*, *Wissenschaft und Forschung aus der Perspektive des Historikers*, in: *Neue Politische Literatur* 33 (1988), 393–416.

²¹ *Herbert Butterfield*, *The Whig Interpretation of History*, Harmondsworth 1968 (1. ed. 1931); *Ierome Bernhard Cohen*, *Revolutionen in der Naturwissenschaft*, Frankfurt a.M. 1994 (Original: London 1985); *Allen G. Debus*, *Chemists, Physicians, and Changing Perspectives on the Scientific Revolution*, in: *Isis* 89 (1998), 66–88; *David C. Lindberg*, *Conceptions of the Scientific Revolution from Bacon to Butterfield: A Preliminary Sketch*, in: *Lindberg/Westman, Reappraisals* (Anm. 6), 1–26; *Erhard Oeser*, *Evolution and Involution der Wissenschaft, in: Evolution und Menschenbild*, hrsg. von Rupert Riedl/Franz Kreuzer, Hamburg 1993, 145–163; *Roy Porter/Mikolás Teich* (Hg.), *The Scientific Revolution in National Context*, Cambridge 1992; *Roy Porter*, *The Scientific Revolution: A Spoke in the Wheel?*, in: *Revolution in History*, hrsg. von *ders./Mikolás Teich*, Cambridge 1986, 290–316; kritisch insbesondere: *Mario Biagioli*, *The Scientific Revolution Is Undead*, in: *Configurations* 6 (1998), 141–148; *Paula Findlen*, *Between Carnival and Lent: The Scientific Revolution at the Margins of Culture*, in: *Configurations* 6 (1998), 243–267; *Kaspar von Greyerz*, *Alchemie, Hermetismus und Magie. Zur Frage der Kontinuitäten in der wissenschaftlichen Revolution*, in: *Lehmann/Trepp, Zeichen* (Anm. 14), 415–432 und *Shapin*, *Scientific Revolution* (Anm. 19).

in den klassischen „Erzählungen“ einer reinen Institutionen-, Ideen- bzw. Gelehrtengegeschichte so gut wie keine Rolle spielten. Untersucht werden z. B. seit längerem der fürstliche Hof in all seinen, auch scheinbar profanen, Facetten – Wunderkammern, Parklandschaften und Gartenanlagen, Hydro- und Feuerkunst, Zeughaus und Verwaltung etc.; ebenso handwerkliche Werkstätten, private Küchen und Labore, Bergwerke, aber auch die Londo-ner „docks“, die internationalen Börsen und die Plantagen der „neuen Welt“, die Handelskontore, der Salon und das Kaffeehaus – um nur einige Beispiele zu nennen.²² Die je spezifischen und ungleichzeitigen Entwicklungen in so disparaten, die Wissenschaften jedoch beeinflussenden Lebensbereichen zu einem der „wissenschaftlichen Revolution“ vergleichbaren, systematisch-chronologischen Gesamtkonzept zusammen zu führen, ist bislang nicht gelungen.

Erlauben methodisch unterschiedlich akzentuierte Varianten einer „Social and Cultural History of Science“ sowie verwandte Richtungen durch ihre „Entdeckung“ des scheinbar Außerwissenschaftlichen z. T. wichtige Einblicke in noch unerforschte Sphären der informellen Instruktion, so sprechen doch die meisten der einschlägigen Studien dieses Problem, wenn überhaupt, eher beiläufig an. Denn obwohl man Grenzen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft als durchlässig beschreibt und obwohl die Bereitschaft wächst, nicht-gelehrte Akteur/innen als „Wissende“ in Betracht zu ziehen, wird dabei selten in Kategorien des „Lernens“ und „Lehrens“ gedacht. Gerade auch dort, wo man Wissen dezidiert als gesellschaftliches Konstrukt fasst, finden sich kaum systematische Überlegungen dazu, wie dessen informelle, lernende bzw. lehrende Vermittlung als integrales Moment der „gesellschaftlichen Konstruktion des Wissens“ zu bestimmen bzw. wie „Lernen“ für die kultur- und sozialgeschichtliche Erforschung von Wissenskonstruktionen weiter zu nutzen wäre.²³ Nicht-organisierte Wissensvermitt-

²² Für ausführliche Literaturangaben: *Shapin*, Scientific Revolution (Anm. 19), und *Peter Burke*, Social History (Anm. 13). Wichtige Einzelstudien z. B.: *Paula Findlen*, Possessing Nature: Museums, Collecting, and Scientific Culture in Early Modern Italy, Berkeley/Los Angeles/London 1994; *Michael Hunter*, Science and Society in Restoration England, Cambridge 1981; *Katharine Park/Lorraine J. Daston*, Wonders and the Order of Nature 1150–1750, New York 1998; *Mario Biagioli*, Galileo Cour-tier: The Practice of Science in the Culture of Absolutism, Chicago/London 1993; *William Eamon*, Science and the Secrets of Nature: Books of Secrets in Medieval and Early Modern Culture, Princeton/N.J. 1994; *Steven Shapin/Simon Schaffer*, Leviathan and the Air Pump: Hobbes, Boyle and the Experimental Life, Princeton 1985; verschiedene Beiträge in: *Nicholas Jardine/Jim A. Secord/Emma C. Spary* (Hg.), Cultures of Natural History and Nature in the Renaissance, Cambridge, 1996.

²³ Vgl. z. B. den Band: *Johannes Fried/Johannes Süßmann* (Hg.), Revolutionen des Wissens: Von der Steinzeit zur Moderne, München 2001, darin besonders *dies.*, Revolutionen des Wissens. Eine Einführung; ausserdem: *Landwehr*, Geschichte(n) (Anm. 20). Eine Ausnahme stellt die frauen- und geschlechtergeschichtliche Forschung dar, die mit der häuslichen Erziehung und Ausbildung von Mädchen den

lung als individueller bzw. sozialer Prozess in der Frühen Neuzeit bleibt also weitgehend unsichtbar bzw. wird meist nicht als eigenständiger Faktor jener geschichtlichen Entwicklung konzipiert, in denen aus der „new philosophy“ und benachbarten Wissensterrains das wurde, was wir heute unter „den Naturwissenschaften“ verstehen.

Eine systematische Auseinandersetzung mit den sozialen und kulturellen Bedingungen der Vermittlung von Wissen außerhalb der bekannten Lehrinstitutionen der Frühen Neuzeit steht von Seiten der historischen Bildungsforschung ebenfalls noch aus.²⁴ Soweit diese sich als „historische Pädagogik“ begreift, schließt die Begrenzung auf die Untersuchung von Erziehungseinrichtungen und die Sozialisationsforschung ein Verständnis von „Lernen“ als gesellschaftlicher Grundtatsache auch für Erwachsene quasi definitorisch aus.²⁵ Sieht man einmal ab von der familiären Kindererziehung und der als Untersuchungsfeld doch eher randständigen Ausbildung im zünftischen Handwerk, fokussieren auch neuere Handbücher zur all-

Haushalt als Bildungsort „entdeckt“ hat. Vgl. dazu z. B. *Gabriella Berti-Logan*, *The Desire to Contribute. An Eighteenth-Century Italian Woman of Science*, in: *American Historical Review* 99 (1994), 785–811; *Anke Bennholdt-Thomsen / Alfredo Guzzini*, *Gelehrte Arbeit von Frauen. Möglichkeiten und Grenzen im Deutschland des 18. Jahrhunderts*, in: *Querelles Jahrbuch für Frauenforschung* 1 (1996), 48–77; *Beate Czerwanski*, *Wissenschaftlerinnen in der Aufklärung. Überlegungen zu einem vergleichenden Ansatz*, in: *Meinel / Renneberg, Geschlechterverhältnisse* (Anm. 20), 55–61; *Helena M. Pycior / Nancy G. Slack / Pnina G. Abir-Am* (Hg.), *Creative Couples in the Sciences*, New Brunswick / N.J. 1996; *Katharina Fietze*, *Frauenbildung in der ‚Querelle des femmes‘*, in: *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 1, hrsg. von Elke Kleinau / Claudia Opitz, Frankfurt a.M. / New York 1996, 237–251; *Dena Goodman*, „Enlightenment Salons“: The Convergence of Female and Philosophic Ambitions, in: *Eighteenth-Century Studies* 22 (1989), 329–350; *Deborah E Harkness*, *Managing an Experimental Household. The Dees of Mortlake and the Practice of Natural Philosophy*, in: *Isis* 88 (1997), 247–262; *Londa Schiebinger*, *Wissenschaftlerinnen im Zeitalter der Aufklärung*, in: *Kleinau / Opitz I, Mädchen- und Frauenbildung* (Anm. oben), 295–308 f.

²⁴ *Notker Hammerstein* (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 1: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe, München 1996; darin: *Klaus Arnold*, *Familie – Kindheit – Jugend*, 135–152; *Renate Dürr*, *Von der Ausbildung zur Bildung. Erziehung zur Ehefrau und Hausmutter in der Frühen Neuzeit*, in: *Kleinau / Opitz, Mädchen- und Frauenbildung I* (Anm. 23), 189–206, die sich allerdings auf Sozialisation bzw. Erziehung von Kindern und die Ausbildung zur Hausmutter beziehen. Neuere Ansätze in *Rita Casale / Jürgen Oelkers / Daniel Tröhler*, *Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive. Drei Beispiele für ein altes Konzept*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004), 21–37; *Stefan Ehrenpreis*, *Erziehungs- und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsprobleme und methodische Innovationen*, in: *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*, hrsg. von Stefan Ehrenpreis / Heinz Schilling, Münster. 2003, 19–34, mit weiterer Literatur.

²⁵ *Günther Böhme / Heinz Elmar Tenorth*, *Einführung in die historische Pädagogik*, Darmstadt, 1990, darin besonders 117–181.

gemeinen „Bildungsgeschichte“ ganz auf die Darstellung und Diskussion der traditionellen Lehranstalten.²⁶ Die Wahrnehmung von Wissensvermittlung verengt sich damit weitgehend auf staatliche bzw. kirchliche oder gemeindliche Einrichtungen. Fast durchgängig wird der Gegenstand von Bildungsgeschichte unausgesprochen über ein Vorhandensein geregelten Unterrichts im Rahmen langfristiger, unumkehrbarer und auch von Zeitgenossen als solche perzipierter „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ definiert.²⁷ Wenige Mitglieder bestimmter sozialer Schichten und Alters- bzw. Geschlechtergruppen bestimmen das Bild. Dass die bekannten Lehranstalten den tatsächlich enormen „Lernbedarf“ frühneuzeitlicher Gesellschaften kaum annähernd abdecken konnten, blieb demgegenüber lange unproblematisiert²⁸ – und dies obwohl zumindest bewusst war, dass es in der Vormoderne „nichts gab, was man nur in der Schule hätte lernen können“, wie Wolfgang Schmale lakonisch anmerkt, ohne daraus weitere Konsequenzen für die Schulgeschichtsforschung zu ziehen.²⁹ Für eine als Sozial- bzw. Kulturgeschichte betriebene Bildungsforschung hat diese Engführung u. a. methodische Folgen: So fehlt ein konzeptionelles Instrumentarium, mit dem Brücken zu schlagen wären vom organisierten Unterricht bis zum außeruniversitären „Lernen“ der Gelehrten, von der „öffentlichen“ Instruktion bis zum gesellschaftlichen Lernen im informellen Bereich.

In der deutschsprachigen Bildungsforschung zur Frühen Neuzeit weht allerdings ein frischer Wind. So regt z. B. ein 2003 von Stefan Ehrenpreis und Heinz Schilling vorgelegter Band zu „Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung“ eine stärkere Kontextualisierung von Schul- und Erziehungsgeschichte und die Berücksichtigung von mentalen Prägungen sowie gesellschaftlichen Umfeldern an.³⁰ Die darin versammelten Einzelstudien zu verschiedenen Bildungseinrichtungen setzen dies um, indem sie Bezug auf gesellschaftliche Leitprozesse der Frühen

²⁶ Bezeichnenderweise wird auch der Begriff der „Ausbildung“ fast ausschließlich auf die formale, d. h., zünftisch organisierte Wissensvermittlung verengt.

²⁷ Die Formel „Lehrer-Schüler“-beziehungen steht hier natürlich auch für das Verhältnis von Universitätslehrern und Studenten.

²⁸ Gründe dafür sind unter anderem in der spezifischen Geschichte des in andere Sprachen kaum zu übersetzenden Begriffs der „Bildung“ zu suchen. An dieser Stelle kann darauf nicht weiter eingegangen werden.

²⁹ *Wolfgang Schmale*, Allgemeine Einleitung: Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung, in: *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750 – 1825)*, hrsg. von Wolfgang Schmale / Nan L. Dodde, Bochum 1991, 1 – 46, hier: 11.

³⁰ *Ehrenpreis*, Erziehungs- und Schulwesen (Anm. 24), S. 19 – 34 *Heinz Schilling*, Bildungs- und Erziehungsgeschichte der Frühen Neuzeit in europa- und konfessionsgeschichtlich vergleichender Perspektive – ein Forschungsprogramm, in: *Ehrenpreis / Schilling*, Erziehung (Anm. 24), 9 – 16.

Neuzeit wie Konfessionalisierung und Staatsbildung nehmen. Ebenfalls neue Sichtweisen eröffnet ein kürzlich erschienener Aufsatz zur Geschichte des „lebenslangen Lernens“. Zu Recht bestreiten Rita Casale, Jürgen Oelkers und Daniel Tröhler, dass kontinuierliches Lernen im Lebensverlauf eine Erscheinung der – angeblich typisch modernen – „Risikogesellschaft“ sei und stellen die epochenübergreifende Beständigkeit des Phänomens „lebenslanges Lernen“ heraus.³¹ An frühneuzeitlichen Beispielen arbeitet das Autor/innenteam die bereits für diese Periode charakteristische Notwendigkeit zur ständigen Revision der individuellen und kollektiven Wissensbestände angesichts sich wandelnder materieller oder kulturell-mentaler Verhältnisse heraus und empfiehlt, Lernen als „fortlaufende intelligente Neuanpassung“ an soziale wie natürliche Umwelten zu fassen. Aus geschlechtergeschichtlicher Perspektive wird schon seit längerem in eine ähnliche Richtung argumentiert: Theresa Wobbe und Monika Mommertz, neuerdings Michaela Hohkamp und Gabriele Jancke haben auf den als „Wissensraum“ weithin ausgeblendeten frühneuzeitlichen „Haushalt“ aufmerksam gemacht und eine historische Reflexion implizit wertender und hierarchisierender Definitionen des Wissens- bzw. Bildungsbegriffs angemahnt.³² Nimmt man diese Ergebnisse zusammen mit der ebenfalls von Stefan Ehrenpreis eingebrachten Forderung, zukünftig stärker auf „Lernprozesse“ zu achten, dann scheint wünschenswert, Bildungsgeschichte aus ihrer Fixierung auf die anstaltsförmigen Verfahren und Methoden als ihrem eigentlichen und einzigen Untersuchungsgegenstand zu lösen.

III. Perspektiven: „Wissen“ als Konstrukt und konstruktive Fähigkeit – „Lernen“ als Transfer und Transformation

Statt mit „Bildung“ und „Erziehung“ wird im Folgenden mit forschungspraktisch offeneren Begriffen wie „Lernen“ (bzw. „Lehren“) gearbeitet. Alternativ wird von „Wissensvermittlung“ oder „Instruktion“ gesprochen, und zwar, wenn es um die Integration von grundsätzlich schon bekanntem

³¹ Casale/Oelkers/Tröhler, Lebenslanges Lernen (Anm. 24); Stefan Ehrenpreis, Erziehungs- und Schulwesen (Anm. 24).

³² Theresa Wobbe (Hg.), Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne. Beiträge zum Wandel der Geschlechterbeziehungen in der Wissenschaft vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Bielefeld 2003; Michaela Hohkamp/Gabriele Jancke (Hg.), Einführung, in: *dies.*, Nonne, (Anm. 20), 8–16; Monika Mommertz, Wissenschaft als Arbeitssystem. Neue Ansätze aus der Perspektive von Geschlechterforschung. Internationaler Workshop des Arbeitskreises „Frauen in Akademie und Wissenschaft“ an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, in: *Feministische Studien* 17 (1999) 2, 107–109; *dies.* Schattenökonomie der Wissenschaft. Geschlechterordnung und Arbeitssysteme in der Astronomie der Berliner Akademie der Wissenschaften im 18. Jahrhundert, in: Wobbe, Frauen (Anm. 17), 31–64; Mommertz, Geschlecht (Anm. 20).

Wissen durch Individuen oder Einrichtungen aller Art geht. In Analogie zum Begriff der Wissensvermittlung, der auf die gegebenenfalls durch Medien, Lerntechniken o.ä. regulierte interpersonale Interaktion abhebt, ist die Rede von „Wissenstransfer“, um transpersonale bzw. in sozialen Institutionen (im soziologischen Sinne!) verfestigte Formen des Lernens zu bezeichnen.³³ Als „Lehrende“ bzw. „Lernende“ kommen Personen jeder sozialen Rangstufe bzw. Schicht unabhängig von ihrem Alter, Geschlecht oder anderen Zugehörigkeiten in Frage. Die Fähigkeit, zu Lehren ist in diesem Modell nicht notwendig an den Durchlauf formaler Ausbildungswege, an Qualifikationsnachweise oder die Dauer der Lehrbeziehung gebunden. Dabei ist „Lernen“ im Rahmen von Wissensvermittlung von dem aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht ebenfalls zentralen Begriff des „Forschens“ zu unterscheiden. Während ersteres sich als die aktive oder passive Aneignung von Wissen verstehen lässt, das der lernenden Seite zuvor nicht, der lehrenden aber wohl bekannt ist, wäre das letztere als die mehr oder minder gezielte, methodisch kontrollierte Hervorbringung von zuvor grundsätzlich nicht bekanntem Wissen zu charakterisieren.³⁴ Beide Termini sind wohl-gemerkt analytisch zu verstehen und beziehen sich nicht auf kategorisch getrennte Vorgänge – beide enthalten nämlich Momente der Transformation: Zum einen setzt Forschen in aller Regel Lernen voraus (dass gerade dieser Aspekt spezifische epistemologische wie gesellschaftliche Konsequenzen haben kann, wird noch auszuführen sein). Zum anderen ist davon auszugehen, dass auch im „Lernen“ das Erlernte kaum jemals unverändert „abgespeichert“ wird. Die Aneignung realisiert sich vielmehr in der *laufenden* Verknüpfung von schon Bekanntem mit bisher Unbekanntem und damit in gewisser Weise als Neu-Schöpfung eines Dritten, oder anders: als dynamische und nie allein rezeptive (Re)-Konstruktion aus den Bausteinen des je Angebotenen.

Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden von „Lernverhältnissen“ zu sprechen, wo gesellschaftliche Situationen und Konstellationen zu erfragen sind, in denen Akte oder Prozesse des „Lernens“ jeweils stattfanden: Unabhängig vom je erreichten Formalisierungsgrad sind die sozialen Beziehungen zu erforschen, in denen sich Lernende und Lehrende bewegten (wie z. B. die zwischen ständischen Gruppen oder den Geschlechtern); dazu deren soziale Handlungsräume und kulturelle Umgebungen, typische Werte und Einstellungen sowie nicht zuletzt die Konflikte und Koalitionen, in die sie sich gegebenenfalls mit anderen Lernenden bzw. Lehrenden begaben.³⁵ Neben sol-

³³ „Lernen“ im Sinne einer Anpassung an natürliche Umgebungen, soweit dieses ohne interpersonale Wissensvermittlung stattfindet, wird hier also ausgeklammert.

³⁴ Eine Autorisation über Lehranstalten oder formal geregelte Ausbildung wäre mit Bezug auf das „Forschen“ für unsere Periode allerdings ebenso wenig vorauszusetzen, wie ein heutigen Ansprüchen an wissenschaftliches Arbeiten genügendes methodisch-systematisches Vorgehen.

chen Rahmenbedingungen wären konkrete, unmittelbar aus der Lern-Tätigkeit sich ergebende Faktoren zu berücksichtigen: Praktiken der Wissensproduktion, der Memorisierung oder der Kollaboration zur Erzeugung von Wissen, deren räumliche oder zeitliche Koordinaten, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, in denen Lernen verlief etc.

Der Terminus des „Wissens“ schließlich ist sowohl in seinem eher statisch-inhaltlichen als auch in seinem eher dynamischem Aspekt zu definieren: Zum einen steht er hier konventionell für Kenntnisse, Erkenntnisse und Informationen. Einen Schritt weitergehend, bezeichnet er die Ordnungen, Klassifizierungen oder Systematisierungen, in denen solche Kenntnisse vorliegen. Eine derart eingegrenzte Fassung hat unter anderem den Vorteil, dass ein „Vorher“ und ein „Nachher“ des Wissens analytisch zu unterscheiden, also auch zu erfragen bleibt. Im Lichte aktueller Forschungsdebatten scheint dies alles andere als banal: Im Gegensatz zu sich auf „Wissenssoziologie“ berufenden historiographischen Ansätzen der Definition von Wissen, ist damit denkbar, auch etwas nicht zu wissen – und zwar selbst dann, wenn historische Akteur/innen sich im gleichen kulturellen oder gesellschaftlichen Zugehörigkeitshorizont bewegen, wie andere, denen das zu Lernende bereits als Wissen eignen mag.³⁶ Nur aufgrund einer solchen Diskrepanz lässt sich eine Untersuchung von Lernprozessen begründen: Lernen macht schließlich nur dann Sinn, wenn dieses als die Vermittlung zwischen nicht Gewusstem und Gewusstem fungiert.³⁷ In dynamischer Perspektive wäre zugleich die Art und Weise der Verfügung über Wissen als historische „Kognitionsform“ zu untersuchen. Diachron und synchron sind damit unterschiedliche und nicht allein wegen ihrer Formalisierung forschungsrelevante „Wissensweisen“ anzunehmen bzw. analytisch voneinander zu trennen.

Wissen wird hier also nicht als Absolutum, sondern in diesem Sinne als „soziales Konstrukt“ gefasst. Um eine Essentialisierung des Kognitionsbegriffs zu vermeiden und zugleich, um das oft eher plakativ eingesetzten Postulat der „sozialen Konstruktion des Wissens“ für unsere Zwecke zu operationalisieren – scheint ausschlaggebend, die Handlungsrelevanz von Wissen und dessen Historizität zusammenzubringen.³⁸ Bei dem Physiker

³⁵ Überschneidungen mit der sozialgeschichtlichen Schul- und Universitätsforschung in diesen Faktoren ergeben sich aus der Sache.

³⁶ Zur Rezeption der Wissenssoziologie in der Geschichtswissenschaft Achim Landwehr, *Geschichte(n)* (Anm. 20). Der Einwand, der gegen diese Art Wissensdefinition erhoben ist, wird vom Autor selbst benannt: „Wenn alles Wissen ist, welche heuristische Funktion hat diese Kategorie dann noch?“, vgl. ebd., 67.

³⁷ Dies ist selbstredend eine der Grundlagen, auf denen nicht-konstruktivistische Ansätze schon lange arbeiten.

³⁸ Zur „pragmatischen Wende“ in der Wissenschaftsgeschichte vgl. etwa: *Bruno Latour, Science in action: how to follow scientists and engineers through society*, Cambridge 1987; *Andrew Pickering, From Science as Knowledge to Science as*

und Wissenschaftsphilosophen Michael Polanyi findet sich eine gedankliche Wendung, die hier als Fluchtpunkt dienen kann: Polanyi unterscheidet zwischen „to know what“ und „to know how“, die für ihn zwei Seiten einer Medaille darstellen.³⁹ Wissen kann so als eine Fähigkeit gedacht werden, bestimmte Aufgaben zu bewältigen oder bestimmten Herausforderungen zu begegnen. Es erlaubt demnach, Dinge zu erreichen, die ohne Wissen nicht möglich gewesen wären. Der Naturwissenschaftler und Philosoph – den bezeichnenderweise vor allem das „tacit knowledge“, das für die/den Wissensträger /in nicht mehr bewußte bzw. explizierbare Wissen interessierte – geht nicht weiter auf die kulturhistorischen Implikationen seiner Definition ein. Dennoch ist aus geschichtswissenschaftlicher Sicht mit Polanyi problemlos auf der konstitutiven Bedeutung der historischen Kontexte der Kognition zu bestehen: „Wissensfähigkeiten“ oder „Wissensfertigkeiten“, wie die Arten und Weisen, über diese zu verfügen, müssen sich letztlich immer auf konkrete geschichtliche Bedingungen und Verhältnisse beziehen. Spätestens an dieser Stelle verlassen wir also den Boden positivistischer Definitionen von „Wissen“: Dieses ist zwar als „constructed“ zu bestimmen – auch im Sinne von „nicht-immer-schon-wahr“ – aber deshalb alles andere als „beliebig“: Welcher Gebrauch bzw. welche Performanz dem Gewussten nämlich in zeitlicher Perspektive jeweils zukommen konnte, ist nicht ein für alle mal, vielmehr nur historisch, d. h. kontextualisierend zu bestimmen. Im Unterschied zu mehr oder weniger deterministisch argumentierenden konstruktivistischen Ansätzen nehme ich zudem einen für die Funktionsweise von „Wissen“ konstitutiven Spielraum der Abweichung vom gesellschaftlich Vorgegebenen im Lernen an: Denn „Lernen“ als Veränderung eines individuellen Wissensstandes – so wie letztlich auch historischer Wissenswandel – scheinen undenkbar ohne die individuelle oder kollektive „Konstruktionsleistung“ der aneignenden Wissenden selbst. Trotz Bindungen an gesellschaftliche Bedingungsfaktoren hat man sich den lernenden Wissenden in einer praxeologischen Herangehensweise als handelnden „Konstrukteur“ vorzustellen, der – siehe oben – gesellschaftlich vorgegebene „Wissensbausteine“ zwar nach bestimmten Regeln zu wählen und miteinander zu verknüpfen hat, im Ergebnis aber nie vollständig bzw. allein diese Regeln erfüllt – welche Vorteile eine solche „doppelt konstruktivistische Perspektive“ haben kann, wird sich zeigen.

In dieser Denklinie fallen nicht nur das „theoretische“, das mental zugängliche, ebenso wie das praktisch-technische, heute oft „angewandt“ genannte oder auch das „tazite“, also sich selbst unbewußte Wissen unter die Kategorie des Lernbaren. Auf praxeologischer Grundlage sind bestimmte Ideen, Klassifizierungssysteme oder methodische Herangehensweisen auch

Practice, in: *Science as Practice and Culture*, hrsg. von ders., Chicago / London 1992, 1–26.

³⁹ Michael Polanyi, *The tacit dimension*, New York 1966, 7.

insofern als Wissen zu definieren, als sie von zeitgenössischen „communities“ oder Institutionen als legitimes Wissen erachtet und daher wenigstens im durch diese gebildeten Kontext „brauchbar“ waren. Mit diesem Moment wäre denn auch die Verbindung zu einem weiteren, oft ebenfalls als konstruktivistisch bezeichneten Ansatz hergestellt, der knapper Erwähnung bedarf, weil er in der aktuellen wissenschaftsgeschichtlichen Forschung eine prominente Rolle spielt und auf einen auch für die Bildungsgeschichte weiterführenden Aspekt verweist. Für maßgebliche Vertreter/innen einer „History and Sociology of Knowledge“ ist Wissen nämlich gleichzusetzen mit „knowledge-claim“, also der Wissensbehauptung oder dem Wissensanspruch.⁴⁰ Dieser Ansatz hat insofern viel für sich, als er hergebrachte Hierarchien zugunsten einzelner Wissensweisen zurückweist und auf einer radikalen Historisierung des Gewussten besteht: Etwas zu wissen bedeutet in diesem Paradigma nichts anderes, als in einem bestimmten sozialen und damit historischen Umfeld – mehr oder weniger erfolgreich – eine bestimmte Position oder Herangehensweise etwa als „gesichertes“ Wissen auch durchzusetzen. Eine Sichtweise mithin, die in die Bildungsgeschichte wichtige Fragen nach der gesellschaftlichen Autorisierung und Anerkennung von „Lernen“ einbringen kann. Einer „Geschichte des Wissens“ bzw. „Lernens“ muss es allerdings ebenso um die Untersuchung von Wissen gehen, das von Zeitgenoss/innen nicht als solches identifiziert wurde oder werden konnte – sobald man Wissen, wie hier im Anschluss an Polanyi vorgeschlagen, als Befähigung fasst, auf spezifisch historische kulturelle oder materielle Herausforderungen zu antworten, rücken unvermeidlich auch „Herausforderungen“ nicht wissenschaftlicher Art in den Blick.⁴¹ In der oben entwickelten Diktion sind deshalb nicht nur die in der Regel von wenigen historischen Akteur/innen überhaupt zu erhebenden „knowledge claims“, sondern ebenso verbreitete, wenn auch möglicherweise von Zeitgenoss/innen nicht als solche wahrgenommenen Wissensweisen zu ermitteln: als Kognitionsformen, die erlaubten, in anderen als zu ihrer Zeit mit „Wissen“ assoziierten historischen Umständen oder Institutionen zu agieren.

Die Erforschung von „Lernen“ scheint grundsätzlich geeignet, ebenso auf dynamische wie prozessuale Aspekte der gesellschaftlichen Konstruktion von Wissen hinzuführen: Auf die individuelle oder kollektive Herstellung des Neuen, das analytisch zu fassen wäre als das differente oder aber das

⁴⁰ So programmatisch z. B. *Steven Shapin* in dem vielfach aufgegriffenen Band: *A Social History of Truth. Civility and Science in Seventeenth-Century-England*, Chicago 1994, bes. 24 f. (mit weiterer Literatur).

⁴¹ Womit schließlich die m.E. unbefriedigende Definition von Wissen als das, was Zeitgenoss/innen davon halten“ obsolet wird – ohne dass damit die Perspektive der Zeitgenoss/innen vernachlässigt werden müsste, denn im Rahmen dessen zu agieren, was in einer bestimmten historischen Konstellation jeweils als „wahr“ oder Wissen galt, ist eine ohne Zweifel ganz besondere Fähigkeit.

sich ändernde Wissen, ebenso, wie auf die langfristige Transformation gesellschaftlich verbreiteter Wissensweisen. Historische Bildungsforschung kann sich folglich auf jedwede Form gesellschaftlicher Wissensvermittlung einschließlich der wissenschaftlichen selbst beziehen; jedem Lernen wäre der gleiche Status als legitimes Untersuchungsobjekt einzuräumen.

IV. Der „natural philosopher“, der „demonstrator“ und die „mechanick people“

Die wohl einflussreichsten Zentren des naturwissenschaftlichen Denkens in Europa waren um 1700 nicht die Universitäten, sondern die großen wissenschaftlichen Akademien in London, Paris, Berlin, Sankt Petersburg und anderen Metropolen. In den folgenden beiden Abschnitten sollen Arbeits- und Kommunikationszusammenhänge an diesen Institutionen im Mittelpunkt stehen. Wegen ihrer großen, wenn auch von Ort zu Ort unterschiedlich einzuschätzenden Wirkung auf die weitere Geschichte der Naturforschung hat sich die einschlägige Historiographie mit diesen Einrichtungen praktisch seit ihrer Gründung auseinandergesetzt. Die Akademien interessierten dabei lange praktisch ausschließlich als Wirkungsstätte wissenschaftlicher Eliten.⁴² Erst in jüngerer Zeit hat man sie auch als sozial verhältnismäßig offene Institutionen entdeckt und damit wichtige Schnittstel-

⁴² *Barbara Bauer*, Die Anfänge der Académie Royale des Sciences im Urteil gelehrter Öffentlichkeit, in: Europäische Sozietätsbewegung und demokratische Tradition. Die europäischen Akademien der Frühen Neuzeit zwischen Frührenaissance und Spätaufklärung, Bd. 2, hrsg. von Klaus Garber/Heinz Wismann, Tübingen 1996, 1413–1453; *Barbara Becker-Cantarino*, Die „andere Akademie“. Juden, Frauen und Berliner literarische Gesellschaften 1770–1806, in: ebd., Bd. 2, 1478–1503; *Laetitia Boehm*, Organisationsformen der Gelehrsamkeit im Mittelalter, in: ebd., Bd. 1, 65–111; *Dominique Bourel*, Lazarus Bendavid und die Akademie zu Berlin, in: ebd., Bd. 2, 1454–1462; *Reinhard Krüger*, Der honnête-homme als Akademiker. Nicolas Faret's Projet de l'Académie (1634) und seine Voraussetzungen, in: ebd., Bd. 1, 348–409; *Lorraine Daston*, The Academies and the Unity of Knowledge: The Disciplining of the Disciplines, in: Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies, 10/2 (1998), 67–86; *Tore Frängsmyr* (Hg.), Solomon's House Revisited. The Organisation and Institutionalization of Science (Nobel Symposium 75), Stockholm 1990; *Conrad Grau*, Zur Vor- und Frühgeschichte der Berliner Sozietät der Wissenschaften im Umfeld der preußischen Akademiebewegung, in: Garber/Wismann, Europäische Sozietätsbewegung II (Anm. oben), 1381–1411; *Manfred Pfister*, Bacon und Winstanley: Akademieprojekte im Vorfeld und Verlauf der englischen Revolution, in: ebd. Bd. I, 689–720; *Cees B.F. Singeling*, Sociable Men of Letters. Literary Sociability in the Netherlands in the Second Half of the Eighteenth Century, in: ebd., Bd. 1, 879–894; *Richard Toellner*, Entstehung und Programm der Göttinger Gelehrten Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Hallerschen Wissenschaftsbegriffes, in: Der Akademiegedanke im 17. und 18. Jahrhundert, hrsg. von Fritz Hartmann/Rudolf Vierhaus, Bremen/Wolfenbüttel 1977, 97–115; *Jürgen Voss*, Die Akademien als Organisationsträger der Wissenschaften im 18. Jahrhundert, in: HZ 231 (1980), 43–74.

len zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ausgemacht: Gerade jene wissenschaftlichen Gesellschaften, die sich der Entdeckung unbekannten Wissens widmeten, entwickelten Formen der Zusammenarbeit bzw. wissenschaftliche Verfahren, Praktiken und Ideale, die erst im „lernenden“ Austausch mit der Gesellschaft bzw. mit nicht-gelehrten Wissensträger/innen möglich wurden.

Besonders interessant stellt sich die Lage an der 1660 als „Society for the Promoting of Physico-Mathematical Experimental Learning“ gegründeten und 1662 von Charles II. bestätigten „Royal Society of London“ dar. Mit dieser neben der „Académie Royal“ in Paris berühmtesten Muttergesellschaft einer neuen Generation von Einrichtungen der auf italienische Vorbilder zurückgehenden Akademiebewegung erreichte letztere eine neue Qualität. Orientiert am Baconschen Entwurf eines wissenschaftlichen Ordens, wollte man staatsnah bzw. mit staatlicher Förderung und unter Anwendung empirisch-induktiver Methoden „experimentelles“ Naturwissen gewinnen. Ein Programm, das von Männern wie Samuel Hartlib, Gottfried Wilhelm Leibniz, Isaac Newton und anderen aufgegriffen, sich langfristig noch in der Entwicklung des modernen Forschungsgedankens niederschlug.⁴³

Gerade an der „neuen“ akademischen Physik bzw. Naturphilosophie wird deutlich, in welchem Maße Impulse zur Erneuerung auch von Personen ausgingen, die nicht von den traditionellen Wissenschaften her kamen.⁴⁴ Während der ersten Jahrzehnte ihrer Wirkungsgeschichte wurde die „Society“ Anlaufstelle für Naturinteressierte unterschiedlichster Herkunft. Wenigstens drei soziale Gruppen lassen sich unterscheiden, die in die Umsetzung der wissenschaftlichen Ziele der Gesellschaft involviert waren. An der Spitze der internen Hierarchie standen die offiziellen Mitglieder, die „fellows“, welche sowohl die wissenschaftliche Arbeit als auch die Außen- und Selbstdarstellung der Gesellschaft bestimmten. Zu einem nicht unbeträchtlichen Teil entstammten diese der landbesitzenden Gentry. Einflussreich und von manueller Arbeit sowie Erwerbseinkommen unabhängig, verstanden sich die Angehörigen dieser Gruppe ihrem ständischen Ehrenkodex gemäß als „gentlemen-Wissenschaftler“ bzw. „virtuosi“. Als solche widmeten sie sich, wie der Programmatiker und langjährige Chronist der Gesellschaft, Thomas Sprat, schrieb, allein „aus Leidenschaft“ und „zum Vergnügen“ der Kunst der Mechanik und anderen Wissenschaften.⁴⁵

⁴³ *Saba Bahar*, Jane Marcet and the Limit of Public Science, in: *British Journal for the History of Science* 34 (2001), 29–49; *Urte Bejick*, Deutsche Humanisten, in: *Kleinau/Opitz; Mädchen- und Frauenforschung I* (Anm. 23), 152–171; *Bennholdt-Thomson/Guzzoni*, Gelehrte Arbeit (Anm. 23), 68–76; *Ceranski*, Und sie fürchtet (Anm. 20); *Vesna Crnjanski Petrovich*, Women and the Paris Academy of Science, in: *Eighteenth-Century Studies* 32 (1999), 383–390; *Wobbe*, Frauen (Anm. 17).

⁴⁴ *Shapin/Schaffer*, *Leviathan* (Anm. 22).

Neben den offiziellen Mitgliedern – von denen mehr als die Hälfte keine Universität besucht hatten – wurde die wissenschaftliche Arbeit an der Royal Society durch eine Reihe von Männern getragen, die einer der bekanntesten „fellows“, Robert Boyle (1627–1691), nicht ohne eine gewisse Geringschätzung als „a variety of mechanick people (as distillers, druggists, smiths, turners, &c.)“ bezeichnete.⁴⁶ Für die wissenschaftliche Gesellschaft waren diese vor allem deswegen interessant, weil sie aufgrund ihrer handwerklich-gewerblichen Ausbildung Erfahrungen einbrachten, die keine europäische Universität ihren Studenten hätte verschaffen können. Die „mechanick poeple“ standen an der Basis eines Wissenstransfers, der auch in persönlichen Lernbeziehungen verlief: Wiederholt beklagte Boyle, dass er von entsprechender Zuarbeit völlig abhängig sei. Er, der heute als einer der Väter des „mechanischen Weltbildes“ gilt, distanzierte sich gegenüber den für ihn arbeitenden Leuten als „experimental philosopher“. In der Öffentlichkeit vermied er, deutlich zu machen, dass er von Fähigkeiten und Kenntnissen solcher aus dem handwerklichen bzw. kleinbürgerlichen Milieu sich rekrutierenden Spezialisten der verschiedensten mechanischen „Künste“ auch selbst lernte.⁴⁷

Eine weitere Gruppe von Mitarbeitern, deren Status nicht immer eindeutig definiert war, unterschied sich ebenfalls von den „virtuosi“, die zugleich eine „fellowship“ innehatten. Bei den sogenannten „demonstrators“ oder „experimenters“ handelte es sich meist um auf eigenes Lohneinkommen angewiesene Bürgerliche oder verarmte Adelige, die von der „Society“ ein Salär bezogen. Schon von daher war ihr Ansehen geringer, als das der „gentlemen“. Von ihrer Auftraggeberin wurden diese Wissenschaftler sogar als „servants“ bezeichnet, während der Titel des „natural“ oder „experimental philosopher“ in aller Regel für die offiziellen Mitglieder reserviert blieb. Einige der „Bediensteten“ der ersten Jahre sind deshalb namenlos geblieben; von anderen, wie etwa dem „amanuensis“ Michael Wicks oder dem Instrumentenspezialisten Ralph Greatorex sind heute nicht einmal Geburts- und Sterbedaten bekannt. Und schließlich finden sich unter den „demonstra-

⁴⁵ Steven Shapin, „A scholar and a gentleman“: the problematic identity of the scientific practitioner in early modern England, in: *History of Science* 29 (1991), 279–327; Elisabeth Strauß, Dilettanten (Anm. 11), bes. *dies.*, Zwischen Originalität und Trivialität. Die Rolle der virtuosi für das Wissenschaftsprogramm der Royal Society, 69–83. Zum weiteren Umfeld vgl. auch: Ursula Klein, Chemiker-Virtuosi und chemisch-technologische Literatur im 17. Jahrhundert, in: Strauß, Dilettanten (Anm. 11), 49–68.

⁴⁶ Robert Boyle, Traktat „The Excellency of Theology compared with Natural Philosophy“ von 1674, in: *The Works of the Honourable Robert Boyle*, Bd. IV, hrsg. von Thomas Birch, London 1772, 1–66, hier 35 f.; zitiert nach Shapin, *Social History* (Anm. 40), 396.

⁴⁷ Steven Shapin, *The Invisible Technician*, in: *American Scientist* 77 (1989), 554–563.

tors“ bzw. auch den experimentverantwortlichen „operators“ Männer, die heute in jedem Handbuch zur Geschichte der Naturwissenschaften als Protagonisten der „new philosophy“ eingestuft werden. Aufgrund ihrer Vielseitigkeit und ihrer unübersehbaren Leistungen wurde einigen wenigen von Ihnen schon zu Lebzeiten und nach Jahren subordinierter Tätigkeit schließlich eine Mitgliedschaft zugesprochen, obwohl dies zunächst nicht vorgesehen war. Eine besonders schillernde Figur war der später zum „fellow“ aufgestiegene, als ehemaliger Assistent Robert Boyles aber ständig um seine Gleichrangigkeit und die Anerkennung seiner Autorschaft kämpfende Universalwissenschaftler Robert Hooke (1635 – 1703). Wie dieser ebenfalls lohnabhängig und damit auf eine nicht dem „gentleman“ entsprechende Position fixiert, arbeitete auch der autodidaktische Arzt, Vorführer und Instrumentenmacher Francis Hauksbee (1666 – 1713), der nie studiert hatte oder Mitglied wurde. Denis Papin (1647 – 1712), der u. a. bei Christian Huygens (1629 – 1695) und an der „Society“ bei Hooke assistiert hatte, bevor er 1680 tatsächlich eine „fellowship“ zugesprochen bekam, erlangte in der Wissenschaftsgeschichte neben seiner naturforscherlichen Reputation eine gewisse traurige Berühmtheit, weil er gegen Ende seines Lebens um eine Altersversorgung bitten musste, die ihm jedoch versagt blieb.⁴⁸

Die konkrete physikalische Wissensarbeit an der Royal Society war damit von relativer Offenheit wie zugleich durch innere Abgrenzungen geprägt. Zeitgenössische Vorstellungen von Stand und Status, Arbeit und Herrschaft (und, wie noch deutlich werden wird, auch Geschlecht) setzten sich um in spezifische Formen der Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Wissensträger/innen. In diese eingelassen waren aber bestimmte Praktiken der Wissensvermittlung, die nicht auf formalen Qualifikationsregeln beruhten. So lernten die „virtuosi“ ständig von und aufgrund der heterogenen und zunächst in anderen Kontexten zu anderen Zwecken entwickelten Wissens-

⁴⁸ Einigen der vormaligen „servants“ gelang der Aufstieg zum offiziellen „fellow“. Steven Pumfrey zufolge erreichten diese Männer dadurch aber nicht den Status, der dem „gentleman-philosopher“ zugestanden wurde. Zu Hooke, Papin und Hauksbee vgl.: *Stephen Pumfrey*, Who Did the Work? Experimental Philosophers and Public Demonstrators in Augustan England, in: *British Journal for the History of Science* 28 (1995), 131 – 156. Ein uneinheitliches Bild Hookes ergibt sich, wenn man unterschiedliche Autor/innen gegeneinander liest. Vgl. z. B.: *Margaret Espinasse*, *Robert Hooke*, Berkeley, 1962; *Rob Iliffe*, Material Doubts: Hooke, Artisan Culture and the Exchange of Information in 1670s London, in: *British Journal for the History of Science* 28 (1995), 285 – 318; *Jim Bennett*, Robert Hooke as mechanic and natural philosopher, in: *Notes and Records of the Royal Society* 35 (1980/81), 33 – 48; *Michael Hunter/Simon Schaffer* (Hg.), *Robert Hooke: New Studies*, Woodbridge/Suffolk 1989; *Steven Shapin*, Who was Robert Hooke?, in: ebd., 253 – 285; zu Papin: *H.W. Robinson*, Denis Papin (1647 – 1712), in: *Notes and Records of the Royal Society* 5 (1947), 48 – 50; *Charles-Armand Klein*, Denis Papin: illustre savant blaisois, Chambray 1987; *Alberto Guillermo Ranea*, Leibniz Briefwechsel mit Denis Papin, in: *Prima philosophia* 4 (1991), 277 – 290.

fähigkeiten der von ihnen angestellten Fachleute. „Although the rhetoric of experimentalism was created by gentleman philosophers, the practice was forged by their inferiors, to whom the ingredients of sustained labour, physical manipulation, mechanical mindedness and the intercourse with tradesmen were closer to hand“ – so bringt Stephen Pumfrey die Verhältnisse zwischen den beteiligten Gruppen auf den Punkt.⁴⁹

Bemerkenswerte Effekte zeitigten diese besonderen Lernbeziehungen in London für die Art und Weise, wie wissenschaftliche Arbeit unter Bedingungen sozialer Differenzierung und Hierarchisierung wahrgenommen und repräsentiert wurde. Was wir hier als Lernverhältnisse identifizieren können, trug außerdem dazu bei, besondere Auffassungen des „Experimentellen“ hervorzubringen – beide Aspekte waren miteinander verschränkt:

Da Notwendigkeit und Praxis naturwissenschaftlicher Experimente heute keiner weiteren Begründung bedürfen, übersieht man leicht, dass dies in der frühen Neuzeit zunächst nicht der Fall war. Wie „offen“ gerade auch in ihren Durchführungsmodalitäten bzw. Einsatzmöglichkeiten dieser Typus des Forschens um 1700 noch war, belegen nicht zuletzt die Verhältnisse an der Royal Society selbst. Die unter ihrem Dach entwickelten Formen der „demonstration“ galten zu ihrer Zeit nicht als die einzig denkbaren; die Brauchbarkeit des „Experiments“ für die Naturphilosophie wie dessen Beweiskraft war bei Zeitgenoss/innen durchaus umstritten. Was dessen Aufbau und Ablauf betraf, basierte die von der „Society“ propagierte Variante des „publick experiment“ auf den sowohl durchlässigen als auch hierarchischen (Lern-)Beziehung zwischen den verschiedenen erwähnten Gruppen.

Während die „demonstrators“ und „operators“ die mechanischen Experimente vorbereiteten und aufbauten – oft ihrerseits mithilfe der von Boyle als „mechanick people“ eingestuften Fachleute –, erfolgte die Interpretation des Experiments in so genannt „öffentlicher“ Form. Unter „Öffentlichkeit“ verstand man im hier verhandelten Zusammenhang die anwesenden anerkannten Mitglieder der Society und geladene Gäste. Allein diese bildeten das „Publikum“, obwohl die Sitzungen meist gemeinsam mit den „experimentors“ abgehalten wurden.⁵⁰ Diesem „Publikum“ aber stand es zu, die

⁴⁹ Pumfrey, Who did (Anm. 48), hier 152.

⁵⁰ Unter „publick“ wurde auch eine breitere Öffentlichkeit verstanden, die für die Wissensproduktion ebenfalls fundamental sein konnte, aber hier nicht weiter behandelt wird: „The career of experimental knowledge is the circulation between private and public spaces“, so Steven Shapin, *The House of Experiment in Seventeenth-Century England*, in: *Isis* 79 (1988), 375–404, hier 400; Geoffrey Cantor, *The rhetoric of experiment*, in: *The uses of experiment: studies in the natural sciences*, hrsg. von David Gooding/Trevor Pinch/Simon Schaffer, Cambridge 1989, 159–180; N. Katherine Hales, *Constrained Constructivism: Locating scientific inquiry in the theatre of representation*, in: *New Orleans Review* 18 (1991), 76–85; Roger Cooter / Stephen Pum-

Ergebnisse der forschenden Arbeit zu beglaubigen bzw. zu bewerten. In den „register books“ wurde das Gelingen eines Versuchs lediglich durch die dazu offiziell berechtigten Anwesenden bezeugt – womit wiederum die Grundlage der Publikationspraxis der „Society“ gegenüber der breiteren Öffentlichkeit gelegt war.

Stephen Pumfreys Einschätzung lässt sich also unschwer im Hinblick auf die spezifischen und für die experimentelle Arbeit unabdingbaren Fähigkeiten jener Wissenschaftler lesen, die sie sich auf der Schwelle zwischen Handwerk, Handel und Akademie bewegten. Hinter den andeuteten Wissenspraktiken dieser nicht-gelehrten Wissensträger und „Lehrenden“ sind eigenständige Kognitionsweisen erkennbar, die sich von den bis dahin etwa an Universitäten üblichen deutlich unterschieden: In diesen Kognitionsweisen verschränkte sich nicht codifiziertes mit codifiziertem Wissen, körperlich-gestische mit mentalen Geschicklichkeiten, mechanisch-haptische Erfahrungen mit mathematischen Kenntnissen, welche aus außerwissenschaftlichen Kontexten stammten.

Die – wenn überhaupt – oft nur rudimentäre schulische bzw. universitäre Ausbildung der diversen „servants“ hätte dabei kaum hingereicht, um die ihnen übertragenen Aufgaben auszufüllen. Gleiches galt aber paradoxerweise für die meisten der „Gentlemen“. Ausschlaggebende Anteile des für die „Society“ relevanten Wissens bezogen auch diese sich als Fachleute des Experimentierens präsentierenden Männer daher aus Umfeldern und Erfahrungszusammenhängen, die außerhalb der Reichweite traditioneller Gelehrtenkreise lagen. Was die späteren „operators“ sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten angeeignet hatten, wurde im Transfer an die Akademie zu einem wichtigen Element in der Herausbildung einer wegweisenden Form des wissenschaftlichen Arbeitens und Beweisens.⁵¹ Die besondere, an Universitäten kaum denkbare soziale Zusammensetzung der neuen wissenschaftlichen Institution garantierte, dass Wissenstransfer zunehmend geregelt in Transformation von Wissen überging. Zugleich fällt auf, dass das „innovative“ Lernen der Gentlemen-Wissenschaftler von den angestellten und besoldeten „operators“ kaum als solches wahrgenommen oder gar benannt wurde. Anders gesagt: Einen weiteren außertheoretischen „Baustein“ des an der „Royal Society“ entwickelten innovativen Konstrukts des „öffentlichen Experiments“ bildete die sozial und kulturell selbstver-

frey, *Separate Spheres and Public Spaces*, in: *History of Science* 32 (1994), 237–267; *Larry Stewart*, *The Rise of Public Science: Rhetoric, Technology, and Natural Philosophy in Newtonian Britain, 1600–1750*, Cambridge 1993; *Jan Golinski*, *Science as Public Culture: Chemistry and Enlightenment in Britain, 1760–1820*, Cambridge 1992; *ders.*, *A Noble Spectacle: Phosphorus and the Public Cultures of Science in the Early Royal Society*, in: *Isis* 80 (1989), 11–39; *Larry Stewart*, *Public Lectures and Private Patronage in Newtonian England*, in: *Isis* 77 (1986), 47–58.

⁵¹ *Pumfrey*, *Who Did* (Anm. 48), hier 152.

ständige Verdeckung der dieser wissenschaftlichen Methode eingeschriebenen Lernverhältnisse.

V. Der Haushalt und die Sterne

Besonders dringlich für die frühen wissenschaftlichen Akademien in Europa war die Auseinandersetzung mit nicht-universitärer Wissensproduktion im Bereich der Observationsastronomie. Bis ins 18. Jahrhundert hinein konnte man diese „Kunst“ an europäischen Universitäten in der Regel nicht studieren. Zwar wurden an den Artistenfakultäten dem interessierten Studenten Anfangskenntnisse der „Astronomie“ mitgegeben, doch beschränkte man sich üblicherweise auf einige mathematisch-philosophische Aspekte des Fachs. Eine Ausbildung in der praktischen Beobachtungsarbeit und den damit verbundenen komplizierten Kalkulationen etc. war im Lehrplan der meisten Universitäten nicht vorgesehen. Dies bedeutete nicht, dass die praktische Astronomie in diesem Umfeld gar nicht präsent gewesen wäre. Über besonders engagierten, allerdings dann vom Curriculum mehr oder weniger abweichenden Privatunterricht wurde sie vereinzelt durch Universitätslehrer tradiert.

Trotz dieser insgesamt ungünstigen Ausgangslage wurden an so gut wie allen Akademien neuen Typs baldmöglichst moderne Sternwarten eingerichtet. Die Produktion brauchbarer wissenschaftlicher Ergebnisse erforderte spezialisierte Kenntnisse und Fähigkeiten sowie langjährige Erfahrung. Die meisten der an den ersten staatlichen Observatorien eingesetzten Astronomen und Astronominen – es wird noch deutlich werden, dass dabei nicht nur an die offiziellen Akademiemitglieder zu denken ist – hatten sich diese nicht auf der Universität angeeignet: in der praktischen Astronomie versierte Personen waren z. B. oft an privaten bzw. fürstlichen Sternwarten, an kaiserlichen oder königlichen Höfen oder in Klöstern tätig.⁵²

Mit dem „astronomischen Haushalt“ ist hier ein weiterer wichtiger, aber historiographisch bisher kaum berücksichtigter Ort astronomischer Wissensproduktion vorzustellen.⁵³ Am Beispiel der zwei Familien des im Jahre

⁵² Rainer Baasner, Das Lob der Sternenkunst. Astronomie der deutschen Aufklärung, Göttingen 1987; Nicholas Jardine, The Places of Astronomy in Early-Modern Culture, in: *Journal for the History of Astronomy* 29 (1998), 49–62; Robert Westman, The Astronomer's Role in Sixteenth Century. A Preliminary Study, in: *History of Science*, 18 (1980), 105–147, beide mit weiteren Literaturangaben aus dem angelsächsischen Sprachgebiet. Maria Reindl, Lehre und Forschung in Mathematik und Naturwissenschaften, insbesondere Astronomie, an der Universität Würzburg von der Gründung bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts, Würzburg 1965;

⁵³ Londa Schiebinger, Maria Winkelmann and the Berlin Academy. A Turning point for Science, in: *Isis* 78 (1987), 174–200. Zum Konzept des „astronomischen Haushalts“ als wissenschaftlichem Arbeitsort am Beispiel der beider Familien sowie

1701 zum Astronomen der Berliner Akademie der Wissenschaften berufenen Kalendermacher und Astronomen Gottfried Kirch (1639–1710) und dessen zweiter Ehefrau, der Astronomin Maria Margaretha Winkelmann (1670–1720) sowie deren Töchtern und Sohn lässt sich besonders gut erkennen, in welchem Maße und in welcher Weise akademische Observationsastronomie auf „Lernbeziehungen“ im Rahmen nicht formal geregelter Wissensvermittlung zurückgreifen musste – und wie die Akademie dabei selbst „lernte“.

Einige Phasen in der über fast ein Jahrhundert sich erstreckenden Geschichte der Winkelmann-Kirchs sind hier eingehender zu betrachten. Von ihrem „astronomischen Haushalt“ zu sprechen ist deshalb angebracht, weil in dieser Familie wissenschaftliche Tätigkeiten von mehreren Haushaltsmitgliedern getragen wurden und sich in das gemeinschaftliche Erwerbs-, Versorgungs- und Alltagsleben einfügten. Die astronomische Beobachtungstätigkeit vor der Aufnahme Gottfried Kirchs in Berlin fand zunächst nicht im Rahmen einer wissenschaftlichen Institution statt, sondern in einer Art „Familienbetrieb“. Aus Gottfried Kirchs erster Ehe mit Maria Lange waren sieben Kinder hervorgegangen.⁵⁴ Ansässig in der sächsischen Kleinstadt Guben sowie zeitweilig an anderen Orten, verdienten die Kirchs sich ihren Lebensunterhalt mit dem Verkauf von vorwiegend astrologisch ausgerichteten, allerdings auf anspruchsvollen astronomischen Prinzipien beruhenden Almanachen. Grundlage dieser so genannten „Kalenderarbeit“ bildeten astronomische Messungen und Berechnungen, die im eigenen Hause durchgeführt wurden. Als studierter Schneiderssohn hatte Kirch dieses Metier zuerst bei seinem Jenaer Universitätslehrer, dem damals bekannten Mathematiker und Förderer zahlreicher Astronomiebegeisterter in Deutschland, Erhard Weigel (1625–1699), kennen gelernt. Durch ihn erhielt Kirch Anregung und Unterstützung sowie eine erste Einführung auch in die praktische Seite der Astronomie. Seine Ausbildung setzte er fort durch Mitarbeit und

für detaillierte Quellen- und Literaturbelege zum Folgenden: *Mommertz*, Schattenökonomie (Anm. 32); *dies.*, Geschlecht als „tracer“ (Anm. 20); *Jürgen Hamel*, Wissenschaftsförderung und Wissenschaftsaltag in Berlin 1700–1720 – dargestellt anhand des Nachlasses des ersten Berliner Akademieastronomen Kirch und seiner Familie, in: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, 55 (2002) 61–101, der leider trotz erstaunlicher inhaltlicher Überschneidungen nicht die ihm durch Beratungstätigkeit bekannte Forschungsarbeit des AK „Frauen in Akademie und Wissenschaft“ der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und deren Publikationen erwähnt. Die Akademie- und Astronomiegeschichte konzentriert sich fast ausschließlich auf Gottfried bzw. Christfried Kirch, außer der in *Mommertz*, Schattenökonomie (Anm. 32) angegebenen Literatur: *Klaus-Dieter Herbst*, Astronomie um 1700. Kommentierte Edition des Briefes von Gottfried Kirch an Olaus Römer vom 25. Oktober 1703 (*Acta Historica Astronomiae*, 4), Frankfurt a.M. 1999; *Diedrich Wattenberg*, Zur Geschichte der Astronomie in Berlin im 16. bis 18. Jahrhundert, in: *Die Sterne* 48 (1972), 161–172.

⁵⁴ Die Geburts- und Sterbedaten Maria Langes sind nicht bekannt.

Lehre im Haushalt des Johannes Hevelius (1611–1687), einem wohlhabenden Brauer, dem es zusammen mit seiner Ehefrau Elisabeth Koopmann (1647–1693) gelungen war, eine eigene und weit über seine Heimatstadt Danzig hinaus berühmte Sternwarte aufzubauen. Unter Mithilfe zahlreicher Assistenten und Helfer gingen die Eheleute Hevelius dort ihrer Leidenschaft für die Sterne nach. Johannes korrespondierte mit astronomisch interessierten Amateur/innen und Mitgliedern wissenschaftlicher Gesellschaften aus ganz Europa.⁵⁵ Teil der astronomischen Arbeit im Haushalt Hevelius-Koopmann war bereits damals die Ausbildung von Assistenten und Schülern.

Durch seinen Aufenthalt in Danzig hatte Kirch damit bereits zwei Modelle der Wissensvermittlung kennen gelernt, von denen das eine, ebenfalls ein „astronomischer Haushalt“ im oben angedeuteten Sinne, weitgehend außeruniversitär, das andere am Rande der Universität angesiedelt war.⁵⁶ Mit dem Privatunterricht, den der Astronom genossen hatte, ergänzte sich eine Art Lehrzeit in Danzig. Als er während seiner erster Ehe damit begann, seine Söhne und die noch einzige Tochter, Theodora (1683 – nach 1710), in der praktischen Observation auszubilden, bezog er sich also auf ihm bekannte Verhältnisse. Ganz, wie er es bei Hevelius erlebt hatte, nutzte er die Vorteile des „Haushaltens“: Nicht zu Unrecht ging er davon aus, dass die Kalendermacherei seinen Kindern ebenfalls eine Zukunftsperspektive bieten würde. Dem mehr schlecht als recht abgesicherten Kirch war wohl bewusst, dass auch seine Söhne, denen ein Studium ja im Gegensatz zu seiner Tochter nicht verwehrt war, auf einer Universität zwar Titel und Ehren erwerben, aber die für den Lebensunterhalt unentbehrliche Observationskunst sich auf diesem Wege keinesfalls aneignen konnten. Verschiedene Kinder aus erster Ehe – und wie zu sehen sein wird, auch die das Jugendalter überlebenden aus der zweiten – erlernten deshalb im väterlichen Haushalt ein Fach, für das es keinerlei festgeschriebenen Ausbildungsweg gab.

Nach dem Tod seiner ersten Ehefrau Maria Lange (?-1690) – die in die astronomische Tätigkeit offenbar nie direkt involviert war – heiratete Gottfried Kirch im Jahre 1692 zum zweiten Mal. Er und die 30 Jahre jüngere Maria-Margaretha Winkelmann verbanden sich wohl auch deshalb, weil beide astronomische Interessen teilten und letztere – ähnlich ihrem Ehemann – auf eine entsprechende „häusliche“ Vorbildung zurückgreifen konnte. Durch ihren Vater, den lutherischen Pastor Matthias Winkelmann,

⁵⁵ Alic, *Margaret*, Elisabetha Koopman Hevelius, 1647–1693. Polish astronomer, in: *Notable women scientists*, hrsg. von Pamela Proffitt, Detroit 1999, 236; *Cecylia Iwaniszewska*, Astronomer, wife, mother, administrator: Elisabeth Hevelius had it all, in: *IAU today*, Nr. 7 (7. Aug. 1988), 7.

⁵⁶ Dies bedeutet nicht, dass man nicht mit der wissenschaftlichen „community“ der Zeit, insbesondere natürlich mit anderen Observationsastronom/innen in regem Kontakt gestanden hätte.

bzw. nach dessen Tod durch den Amtsnachfolger, Justinus Töllner, hatte Maria-Margaretha Winkelmann Mathematik- und Lateinunterricht erhalten. Eine weitere entscheidende Station ihrer Ausbildung war mit dem darauf folgenden Aufenthalt bei dem später sogenannten „Bauernastronomen“ Arnold in Sommerfeld bei Leipzig erreicht, bei dem sie sich Grundkenntnisse der praktischen Astronomie und Meteorologie aneignete.⁵⁷ In ihrem Fall gab also der Haushalt – in zwei recht unterschiedlichen Ausprägungsformen – ebenfalls den Rahmen ab sowohl für den einer höheren Schulausbildung entsprechenden Unterricht wie für eine spezifisch astronomische Grundausbildung.

Für die anschließende, besonders gut dokumentierte Periode lässt sich erkennen, wie der astronomische Haushalt als „Lehranstalt“ im Alltag funktionierte. Aus der Ehe zwischen Kirch und Winkelmann waren sechs Kinder hervorgegangen, von denen zwei früh verstarben – und wenigstens drei in die astronomische Arbeit eingeführt wurden: Christian (1694 – 1740), Christine (1696 – 1782) und Maria (1698?–?) wurden nunmehr von beiden Eltern gemeinsam unterrichtet. Die gesamte Familie folgte 1701 Gottfried nach Berlin, als dieser auf Intervention Leibniz' in die dort eben gegründete Sozietät der Wissenschaften aufgenommen wurde. Mit ihrer besonderen Variante der Wirtschafts- und Lehrform des „astronomischen Haushaltens“ sicherte die Familie fortan wesentliche Teile der finanziellen Grundlagen der Berliner Akademie der Wissenschaften. Friedrich I. hatte dieser nämlich kurz nach deren Gründung das Monopol über die Kalenderproduktion, das „Kalenderpatent“ für ganz Preußen zugesprochen. Unter diesen Voraussetzungen war es in Berlin weiter möglich, die häusliche Ausbildung der Kinder fortzusetzen.

Auch nach dem Umzug betrieb man zunächst noch in gewohnter Weise an den Fenstern oder im Garten der privaten Wohnung die Himmelsbeobachtung. Die mit dem „astronomischen Haushalten“ verbundenen Lernprozesse lassen sich nun detailliert festmachen: Zuhause produzierte man weiter jene Kalender, aus deren Verkauf die Familie ihren Lebensunterhalt bestritt. Aufgrund des königlichen Privilegs wurde nun die gesamte Kalenderarbeit im Auftrage der Akademie ausgeführt. Für letztere hatte die häusliche Arbeitsweise der Winkelmann-Kirchs ebenfalls Vorteile: Um bei Tage und bei Nacht sowie unter sich ändernden Wetterverhältnissen gleichmäßig observieren zu können, wechselten sich Eltern und Kinder, Ehefrau und Ehemann ab; bei Krankheiten einzelner Familienmitglieder ersetzten die übrigen die fehlende Arbeitskraft so gut es ging. Die Observation und Kalkulation erlernte man weiter im gleichen Rahmen, in dem sich das Familien-, Erwerbs- und Alltagsleben abspielte. In dem Maße, in dem die Eltern

⁵⁷ Er und andere sogenannte „Bauernastronomen“ sind meines Wissens nie erforscht worden.

ihre Kinder in die alltägliche Observationsarbeit einbezogen, eigneten diese sich die damit verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten an. „Ich am großen Quadr[anten] oben. Christinchen unten mit dem kleinen Quadranten, da ich ihr alle mal ein zeichen mit klopfen geben ließ wann ich eine Höhe hatte“ – so hielt es Maria Winkelmann-Kirch in einem ihrer Observationstagebücher fest.⁵⁸ Die Rede ist an dieser Stelle von ihrer (Lehr-)arbeit mit der damals siebzehnjährigen Christine. Da die Winkelmann-Kirchs ihre Kinder von klein auf instruiert hatten, standen ihnen schließlich kompetente Arbeitskräfte zur Seite.

Die Ausbildungswege der Geschwister Winkelmann-Kirch trennten sich erst später – und nur vorübergehend: Während Christfried Kirch wie schon zuvor seine Halbbrüder, im entsprechenden Alter das Elternhaus verließ, um ein Universitätsstudium aufzunehmen und für einige Zeit bei anderen praktischen Astronomen sein Wissen zu vertiefen, verblieben die Töchter Christine und Maria in Berlin. Einen wichtigen Einschnitt im Arbeitsarrangement mit der Akademie markierte der Tod Gottfrieds im Jahr 1710. Die Kette ineinander greifender Lernbeziehungen im Rahmen des Haushalts brach damit keineswegs ab – obwohl es zunächst danach aussah: Noch in seinem Todesjahr wandte sich seine Witwe an das Konzil der Gesellschaft, um dessen Nachfolge anzutreten. Sie stieß auf den entschiedenen Widerstand einflussreicher Mitglieder. Trotz der ausdrücklichen Unterstützung des von ihren wissenschaftlichen Qualifikationen überzeugten Gottfried Wilhelm Leibniz wurde nicht sie, die erfahrene und durch die Entdeckung von Kometen, eigene Publikationen und durch dokumentierte Arbeit für die „Societät“ ausgewiesene Astronomin eingestellt, sondern der frühere Gehilfe Gottfrieds, Johann Wilhelm Hoffmann.⁵⁹ Im zehnten Regierungsjahr des ersten Königs von Preußen konnte man gegen die Anstellung der Winkelmann-Kirch nicht etwa deren offenkundig fehlende universitäre Bildung ins Feld führen. Selbst bei männlichen Mitbewerbern wäre eine solche nicht in jedem Fall vorauszusetzen gewesen und ohnehin hätte ein Universitätsbesuch über Kompetenzen zur eigentlichen astronomischen Arbeit kaum etwas ausgesagt. Einzig ihr Geschlecht gab denn auch den Ausschlag für die Ablehnung Maria Margareta Winkelmanns durch die Sozietät.⁶⁰

⁵⁸ Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (im Folgenden ABBAW), NL Kirch, Nr. 6: Beobachtungstagebuch Maria Margaretha Winkelmann von 1713, f. 8.

⁵⁹ Die Winkelmann-Kirchs betrieben unabhängig voneinander auch meteorologische Studien; vgl. dazu auch *Wattenberg*, *Zur Geschichte* (Anm. 53) und *G. Hellmann*, *Gottfried Kirch und Maria Margaretha Winkelmann. Das älteste Berliner Wetter-Buch 1700–1701*, Berlin 1893.

⁶⁰ Zum Ausschluss von Frauen und Juden aus der Berliner Akademie in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch: *Becker-Cantarino*, *Die „andere Akademie“* (Anm. 42), 1478–1505.

Während der zwei folgenden Jahre profitierte von dieser Wendung zunächst der unerfahrene und offenbar auch wenig talentierte Hoffmann. Tatsächlich kam der neue „Observator“ – den Titel des „Astronomen“ durfte Hoffmann sich nicht zulegen – kaum ohne die sachkundige Hilfe der ehemaligen Konkurrentin zurecht. Was er von ihr erlernte, versuchte er geschickt zu verbergen. Ohne sich von den immer wieder aufflammenden Auseinandersetzungen beeindrucken zu lassen, verblieb Maria Winkelmann-Kirch mit ihrer Familie noch fast zwei Jahre in der von der Akademie für den Astronomen bereitgestellten Wohnung. Als die Konflikte nicht mehr zu übersehen waren, begann sie, die ihr vom Grafen Krosigk zur Verfügung gestellte private Sternwarte zu nutzen, auf der sie schon zuvor vorübergehend tätig gewesen war. Nach ihrem endgültigen Auszug aus der „Societätswohnung“ rissen die Klagen über Hoffmanns Lücken jedoch nicht ab und seine unzureichende Observationstätigkeit wurde vor dem Konzil noch mehrfach gerügt. Die fehlende Arbeitskraft und der eklatante Mangel an über Jahren erworbener Expertise machten sich also sofort bemerkbar. Im Rahmen des „astronomischen Haushalts“ erlernte, spezialisierte Kenntnisse und Fähigkeiten waren andernorts nicht bzw. nicht in angemessener Zeit zu erwerben.

Auch über diese Phase hinaus garantierte das häusliche Arbeits- und Ausbildungssystem der Kirch-Winkelmanns die Finanzierung der Berliner Akademie der Wissenschaften. Da Hoffmann sich als ungeeignet erwiesen hatte und nachdem ein weiterer Observator ebenfalls ausgeschieden war, besetzte 1716 mit Christfried Kirch wieder ein vor allem im Rahmen des Haushalts instruiertes Mitglied der Familie diese Stellung. Wohl auch deswegen gelang es ihm schließlich, das Amt des offiziellen Astronomen wieder zu besetzen. Wie seinen Vater beauftragte man Christfried Kirch mit der Produktion von Kalendern. Von seinen Schwestern tatkräftig unterstützt, verstarb er jedoch schon im Jahre 1740. Noch während er – vom Schlag getroffen – im Sterben lag, beschloss das Konzil der „Societät“, die Kalenderarbeit an die darin erfahrenen und exzellent ausgebildeten Schwestern Christine und Maria Kirch zu übertragen.

Dieser letzte Vorgang verdeutlicht noch einmal, wie gefragt einschlägiges Fachwissen unter den herrschenden Ausbildungsbedingungen in der Astronomie noch sein musste. Während die Universitäten nicht in der Lage waren, astronomisches Wissen in ausreichender Qualität auf breiter Basis anzubieten, funktionierte der astronomische Haushalt beständig weiter. Nunmehr im Rahmen eines „Schwesternhaushaltes“, also unter weiblicher Leitung, lieferten Christine und Maria Kirch bis in die siebziger Jahre des 18. Jahrhunderts der Akademie neben den regelmäßig erscheinenden Kalendern weitere astronomische Arbeiten.⁶¹ Die Schwestern „überlebten“ auf

⁶¹ Art und Umfang dieser Tätigkeiten sind nicht direkt überliefert, allerdings lässt die Höhe und Regelmäßigkeit der Gesamtsumme, die ihnen von der Akademie aus-

diese Weise eine mehr als vier Jahrzehnte andauernde Folge wechselnder und mehr oder minder befähigter Observatoren bzw. Astronomen. Obwohl sie nie als ordentliche Mitglieder aufgenommen oder nach außen hin anerkannt wurden, teilte die Akademie dem Haushalt der beiden einen eigenen Schreiber zu, über dessen Arbeitskraft sie eigenständig verfügten. Für ihre immer auch Observationen und andere astronomische Tätigkeiten einschließenden Leistungen wurden sie allerdings vergleichsweise großzügig entlohnt. In einem bemerkenswerten Dankeschreiben der Akademie aus dem Jahre 1772 wird Christine Kirch als derjenigen, die dem gemeinsamen Haushalt seit 1740 vorstand, sogar in außerordentlich zuvorkommendem Ton Dank für ihre langjährigen Beiträge ausgesprochen. Dazu wird ihr aufgetragen, den später berühmten Astronomen Johann Elert Bode in die Kalenderberechnung einzuführen.⁶² Damit schloss sich auch der Kreis des Lehrens und Lernens im astronomischen Haushalt: Das im Kontext der Haushaltsastronomie erworbene Wissen und wurde in diesen Jahren endgültig an einen männlichen Astronomen übertragen, der von da an ausschließlich an der Akademie und mit Gehilfen arbeitete, die er nunmehr allein dort anlernte. Erst jetzt, am Ende des 18. Jahrhunderts, wurde die astronomische Ausbildung vollständig in den institutionellen Rahmen des Arbeitssystems Akademie integriert.

Ausgehend von den Lernverhältnissen an der Berliner Akademie der Wissenschaften, lassen sich weitere Fälle aus ganz Europa anführen, in denen ein typisch frühneuzeitlicher Haushalt den sozialen und kulturellen Rahmen für gemeinsame Observationsarbeit und daher auch für Lern- und Lehrbeziehungen in der praktischen Astronomie abgab. Für das 17. und das 18. Jahrhundert sind diverse Astronom/innen belegt, die wie die Winkelmann-Kirchs im Rahmen des eigenen Haushalts wissenschaftlich tätig waren. Neben den bereits genannten Hevelius und Koopmann war in Deutschland auch die im 19. Jahrhundert als „Pallas silésienne“ betitelte Astronomin Maria Cunitz, verheiratete von Löwen (vor 1610 -1664), tätig. Ähnlich den Winkelmann-Kirchs unterhielt sie wissenschaftliche Beziehungen mit zahlreichen der bekannte Astronom/innen ihrer Zeit.⁶³ Die „Cunitia“ – so

gezahlt wurde, den Schluss zu, dass es sich um hoch bewertete wissenschaftliche Tätigkeiten handelte. Dazu etwas ausführlicher: *Mommertz*, Schattenökonomie (Anm. 32), und *dies.*, Geschlecht (Anm. 20).

⁶² ABBAW Berlin, Bestand PAW, I-IV-5, f. 153.

⁶³ *Margaret Alic*, Maria Cunitz, 1610 – 1664. German astronomer, in: Proffitt, *Notable women* (Anm. 55), 120; *Margarete Arndt*, Die Astronomin Maria Cunitz, eine Gelehrte des schlesischen Barock, in: *Jahrbuch der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau*, Bd. 27, Sigmaringen 1986, 87 – 98; *Johann Eberti*, C. Cunitia (Maria) oder Cunitzin, in: *Schlesiens hoch- und wohlgelehrtes Frauenzimmer*, nebst unterschiedenen Poetinnen, so sich durch schöne und artige Poesien bey der curiesen Welt bekandt gemacht, Breslau 1727, 25 – 28; *Ingrid Guentherodt*, „Dreyfache Verenderung“ und „Wunderbare Verwandlung.“ Zu Forschung und Sprache der Natur-

hieß sie in der „res publica litteraria“ – und die Berliner Familie waren befreundet mit dem Nürnberger Stecher, Astronomen und Begründer der dortigen Sternwarte, Georg Christoph Eimmart (1638–1705). Dieser wiederum bezog seine Tochter Maria Clara (1676–1706) in die Beobachtungstätigkeit mit ein. Der begabten Zeichnerin überließ er u. a. die Anfertigung wertvoller Mondkarten.⁶⁴ Auf dem berühmten „Uraniborg“ auf der Insel Hven observierte dagegen der berühmte Däne Tycho Brahe mit seiner Schwester Sophie (1556 oder 1559–1643) und vielen anderen Mitgliedern seiner weiteren „familia“.⁶⁵ Für Italien ist die ebenfalls mit verschiedenen deutschen bzw. europäischen Astronom/innen in Kontakt stehende die Familie des Mathematikers, Astronomen und Akademiegründers Eustachio Manfredi (1674–1739) anzuführen, der mit seinen Brüdern und zwei Schwestern zusammenarbeitete. Dessen „astronomischer Haushalt“ unterstützte die Arbeit an der dortigen „Specula“, dem Observatorium der 1711 gegründeten wissenschaftlichen Akademie, des „Istituto della Scienza“. In manchem vergleichbare Verhältnisse lassen sich auf der königlichen Sternwarte in Greenwich bei London ausmachen: Der erste „Astronomer Royal“ und Mitglied der „Royal Society“ John Flamsteed (1675–1719) zog seine Ehefrau Margaret sowie einen Neffen und dessen Ehefrau zu Arbeiten im Observatorium heran.⁶⁶ Mit der Mathematikerin und Astronomin Nicole-Reine LePaute (1723–1788), die mit dem Mathematiker Joseph Louis Lagrange

wissenschaftlerinnen Maria Cunitz (1610–1664) und Maria Sibylla Merian (1647–1717), in: *Deutsche Literatur von Frauen*, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, hrsg. von Gisela Brinker-Gabler, München 1988, 197–221; *dies.*, Frühe Spuren von Maria Cunita und Daniel Czepko in Schweidnitz, 1623, in: *Daphnis. Zeitschrift für mittlere deutsche Literatur* 20 (1991), 547–584; *Adolf Schimmelpfennig*, Cunitz, Maria, in: *ADB IV*, Leipzig (1876), 641.

⁶⁴ *Doris Gerstl*, Drucke des höfischen Barock in Schweden. Der Stockholmer Hofmaler David Klöcker von Ehrenstrahl und die Nürnberger Stecher Georg Christoph Eimmart und Jacob von Sandrart, Berlin 2000, hier 235 ff.

⁶⁵ *John Robert Christianson*, On Tycho's island. Tycho Brahe and his assistants, 1570–1601, Cambridge / New York 2000, besonders 258–264; *Herald Mortensen*, Sophie Brahe, in: *Urania* 13 (1956), 14–16; *Peter Zeeberg*, Tycho Brahes „Urania Titan“ . Et digt om Sophie Brahe (Renæssancestudier 7), København 1994.

⁶⁶ So vermutlich in Tycho Brahes berühmter Sternwarte „Uraniborg“ auch nach dessen Tod: Olaus Römer – Korrespondenzpartner des Gottfried Kirch auch er – hat offenbar eine „specula domestica“ errichtet, hinter der man wohl ebenfalls eine häusliche Arbeitsteilung vermuten darf. Vgl. *Detlef Döring*, Briefwechsel, Der Briefwechsel zwischen Gottfried Kirch und Adam A. Kochanski 1680–1694. Ein Beitrag zur Astronomiegeschichte in Leipzig und zu den deutsch-polnischen Wissenschaftsbeziehungen, Berlin 1997; zu John und Margaret Flamsteed vgl.: *Mordechai Feingold*, Astronomy and Strife: John Flamsteed and the Royal Society, in: *Flamsteed's Stars: New perspectives on the life and work of the first astronomer royal, 1646–1719*, hrsg. von Frances Willmoth, Woodbridge 1997, 31–48; *Robert Iliff / Frances Willmoth*, Domestic science: Margaret Flamsteed and Caroline Herschel as assistant-astronomers, in: *Women, Science and Medicine 1500–1700. Mothers and Sisters of the Royal Society*, hrsg. von Lynette Hunter / Sarah Hutton, Gloucestershire 1997, 335–365.

(1736 – 1813) zusammenarbeitete, sowie mit den aus Deutschland nach England ausgewanderten Geschwistern William (1738 – 1822) und Caroline Lukretia Herschel (1750 – 1848) lässt sich die Reihe der in einem Haushalt arbeitenden und lernenden Astronom/innen schließlich bis ins 19. Jahrhundert hinein verlängern.⁶⁷

Festzuhalten bleibt, dass der frühneuzeitliche „astronomische Haushalt“ eine für diese Periode keineswegs untypische Lebens- und Arbeitsform darstellte, die selbstverständlich Ausbildung mit einschloss. Am Rande (und, wie wir sahen, zum Teil in einiger Entfernung) der universitären und akademischen Welt entwickelten sich auf dieser Basis zunächst unabhängige wissenschaftliche Arbeitsformen. Im Berliner Fall ist zu konstatieren, dass die für das „astronomische Haushalten“ typischen Varianten der Wissensvermittlung zwischen Haushaltsangehörigen eine Integration der Wissensarbeit in die Akademie überaus begünstigten. Zunächst außerhalb der akademischen Institutionen angesiedelt, waren es letztlich Mittel und Methoden der informellen Instruktion, die es den Kirch-Winckelmanns erlaubten, die Einheit von Leben und Arbeiten vor und neben der Akademie aufrechtzuerhalten und die Bedürfnisse der darin verbundenen Personen aufeinander abzustimmen. Nicht nur „Leben, Wohnen und (wissenschaftlich) Arbeiten“, vielmehr auch „Leben, Wohnen und Lernen“ gingen in diesem Kontext miteinander einher. Als Lehrende und Lernende zugleich werden hier zudem Bauern, Verwandte und Familienmitglieder sichtbar, die ohne formale Qualifikation tätig waren. Lernprozesse setzten gegebenenfalls frühzeitig ein und entwickelten sich – meist unabgeschlossen – über viele Jahre fort.

Alle diese Eigenschaften qualifizierten den astronomischen Haushalt zu einer Arbeitsbasis der „neuen“, empirisch-beobachtenden Sternenkunde. Die von der Forschung viel beachtete Observationsastronomie an akademischen Institutionen wurde, wenn auch sicher nicht ausschließlich, so doch in nicht unerheblichem Maße durch Bezugnahme auf diese Arbeits-, Wirtschafts- und eben auch Lehrform ermöglicht. Die hohe Funktionalität der Haushaltsobservation für die Akademien ergab sich aus deren außerordentlicher Effektivität und Flexibilität. Casale / Oelkers / Tröhler folgend, ist die quasi immanente Anpassungsfähigkeit des Haushalts als sozialer und wirt-

⁶⁷ Zu LePaute vgl.: *Margaret Alic*, Nicole-Reine étable de la Brière LePaute, 1723 – 1788. French astronomer, in: *Proffitt*, Notable women (Anm. 55), 323 – 324; *William T. Lynn*, Madame Lepaute, in: *Observatory* 34 (1911), 87 – 88; zu den Herschels: *Carol B. Norris*, Caroline Herschel (1750 – 1848), astronomer, in: *Notable women in the physical sciences, a biographical dictionary*, hrsg. von Benjamin F. Shearer / Barbara S. Shearer, Westport / Conn. 1997, 178 – 181; *Marilyn B. Ogilvie*, Caroline Herschel's contribution to astronomy, in: *Annals of Science* 32 (1975), 149 – 161; *Alma S. Payne*, Sky sweepers: Sir William Herschel (1738 – 1822), Caroline Herschel (1750 – 1848), in: dies., *Partners in science*, Cleveland 1968, 122 – 147; *Jean René Roy*, Caroline Lucretia Herschel (1750 – 1848), in: ders., *L'astronomie et son histoire*, Québec / Paris / New York, 1982, 154 – 155.

schaftlicher Einheit zu betonen – und die dadurch strukturierten flexiblen Lernverhältnisse: Wie im Falle der Winkelmann-Kirchs, wurden im Rahmen des „astronomischen Haushaltens“ offenbar auch in anderen Kontexten spezifische Untersuchungskonstellationen und „Experimente“ möglich.⁶⁸ Durch die im gemeinsamen Wirtschaften des astronomischen Haushalts erlernte pünktliche und zuverlässige Produktion von Kalendern wurde darüber hinaus der materielle Bestand der Berliner „Societät“ mit sichergestellt.

Die häusliche Observationsastronomie zeichnete sich durch Eigenschaften aus, die diese auch methodisch zur „neuen“ Leitwissenschaft prädestinierten. Die Verbindung von alltäglicher, regelmäßiger, den Umständen nach möglichst gleichmäßiger Beobachtung wurde auch durch die besondere Beziehungsform der Haushaltsmitglieder, ihre Lebensweise und ihre Kommunikationsformen garantiert. Selbst die ständige Benutzung von Instrumenten zur Naturbeobachtung, die – nicht nur, aber auch – im astronomischen Haushalt schon lange üblich war, stellte eine noch keineswegs verallgemeinerte Praxis wissenschaftlichen Arbeitens dar. Die erforderliche Präzision aller Vorrichtungen am Tubus und am Quadranten, die Langfristigkeit der Beobachtung und deren „Übersetzung“ in kontinuierliche, auf Jahre und Jahrzehnte angelegte Kalkulations- und Datenreihen, deren Visualisierungen in Tabellen und Karten, die Popularisierung der Ergebnisse durch Kalender etc. – diese und andere Spezifika der Haushaltsastronomie wurden zu wichtigen Elementen der wissenschaftlichen Wissensproduktion, die in den ersten Jahrzehnten der neuen wissenschaftlichen Akademien noch auf den wenigsten Forschungsgebieten selbstverständlich funktionierte. Unter diesen Voraussetzungen konnte die akademische Astronomie das Ideal einer neuen Kognitionsweise, der empirischen Beobachtung, geradezu verkörpern. Mit den vielfältigen, im Rahmen des „Haushaltens“ erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten trugen die Kirch-Winkelmanns also dazu bei, Grundoperationen, Praktiken und Eckwerte einer „neuen Wissenschaftlichkeit“ in diesen Institutionen zu verankern.

Ähnlich wie für die Londoner Beispiele lässt sich behaupten, dass außerinstitutionelle Wissensproduktion und -vermittlung in die Konstruktion „innovativen“ Wissens konstitutiv einging. Noch deutlicher als in der englischen Schwesterinstitution die Kategorien Stand und Arbeit, fungierte aber für die Berliner „Sozietät“ die Kategorie Geschlecht als organisierendes Moment der Lernverhältnisse bzw. des Wissenstransfers. Damit ergibt sich die Möglichkeit, Geschlecht nicht bloß als eine die Lebensbedingungen von Männern und Frauen strukturierende Kategorie zu verstehen, sondern als eine Art „tracer“ zu nutzen, der etwas Wesentliches über eine scheinbar völlig geschlechtsneutrale Wissenschaft deutlich macht. Tatsächlich lässt

⁶⁸ Dieser interessante Aspekt wird in einer eigenen Publikation ausgeführt werden.

der Blick „durch“ und „mit“ dieser Kategorie eine spezifische Form der „einschließenden Ausgrenzung“ von Wissen sowie der Entwertung des Informellen überhaupt erst hervortreten. Nicht nur in materieller, sondern auch in epistemologischer Hinsicht haben wir es mit einer „Schattenökonomie der Wissenschaft“ zu tun, die der Akademie und ihren Mitgliedern erlaubte, auf wertvolles Wissen zurückzugreifen, ohne dabei das „männliche“ Bild von Wissenschaft zu gefährden. Dem entsprach wiederum eine „Schattenökonomie des Lernens“, deren Struktur – und Repräsentation – wesentlich auch über die Kategorie Geschlecht reguliert wurde.⁶⁹

VI. Informelles Lernen in Wissenschaft und Gesellschaft – Thesen, Fragen und Desiderate

Verlässt man die vertrauten „Gehäuse“ des Lernens und rückt statt der bekannten Lehrinrichtungen die informellen Lernbeziehungen und Lernverhältnisse ins Blickfeld, so werden für die Frühe Neuzeit und darüber hinaus ungezählte Wissensträger und Wissensträgerinnen sichtbar, die von der Forschung lange übersehen wurden. Der gelehrte Diskurs um „Novum“, „Utilitas“ und „Curiositas“ und seine historische Institutionalisierung in Akademien und Sozietäten verweisen damit letztlich auf gesellschaftliche Räume und Instanzen der Wissensvermittlung, über die Bildungsgeschichte kaum hinwegsehen kann, will sie nicht – einigermaßen paradox – das Wissen breiter Bevölkerungsschichten ebenso wie das bedeutender Naturforscher und -philosophen als Nicht-Wissen behaupten. Die methodische Reflexion von „Wissen“ ist deshalb nicht allein Aufgabe von Wissenschaftsgeschichte. Für die historische Bildungsforschung erschließen sich neue Untersuchungsterrains über einen Wissensbegriff, der sich nicht an positiven Inhalten festmacht. Welche Thesen, Fragen und Desiderate lassen sich also aus den vorgestellten Beispielen und ihrer Interpretation für beide Disziplinen ableiten?

1. Dem informellen Lernen kommt im Rahmen der engeren Wissenschaftsgeschichte zentrale Bedeutung als Vermittlungsmechanismen zwischen Wissenschaften und Gesellschaft zu. Wie die neuere, sozial- und kulturgeschichtlich arbeitende Wissenschaftsgeschichte zeigt, waren als „neu“ und „nützlich“ empfundene Wissensfähigkeiten für viele naturforschende Gelehrte der Frühen Neuzeit auch und vor allem im Austausch mit anderen gesellschaftlichen Gruppen zu erlangen. Besonders das 17. und der Beginn des 18. Jahrhunderts waren von einer neuen Offenheit gegenüber nicht-universitären Wissenswelten gekennzeichnet. Dies gilt nicht nur für die hier

⁶⁹ Zu den Möglichkeiten, mit „gender“ über geschlechtlich „überdeterminierte“ bzw. scheinbar „geschlechtsneutrale“ Wissenschaften zu arbeiten ausführlicher auch: Mommertz, *Geschlecht als „tracer“* (Anm. 20), 17–38.

skizzierten Beispiele. Über die gesamte Frühe Neuzeit hinweg wurde die Erneuerung des Naturwissens – wenn man so will, dessen „Innovation“ – immer auch durch Vermittlung und Transfer zwischen verschiedensten Wissensfeldern der Gesellschaft und der Wissenschaften garantiert.

2. Nach Veränderung der „alten“ Wissenschaften strebende, an Universitäten ausgebildete Männer mussten fast notwendig den Schritt über die Grenzen der offiziellen Lehranstalten hinaus tun. Noch im 18. Jahrhundert bemühten sich Naturphilosophen, „virtuosi“ und „savants“ darum, die Kenntnisse anderer gesellschaftlicher Gruppen in ihre Arbeit aufzunehmen – und dies keineswegs nur in der Absicht, bereits erarbeitete wissenschaftliche Ergebnisse einem breiteren Publikum nahe zu bringen. Wissensvermittlung bzw. -transfer in die entgegengesetzte Richtung war vielmehr das bisweilen ausdrücklich benannte und oft auch umgesetzte Ziel maßgeblicher Protagonisten der frühen „Wissenschaften von der Natur“. Wenn die für die scholastische Wissenschaft noch selbstverständlichen Trennungslinien in der Frühen Neuzeit durchlässig wurden, so fällt auf historiographisch altbekannte Thesen ein neues Licht: Das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft *lediglich* als eines der „Popularisierung“ oder der „Aufklärung“ zu beschreiben, wäre irreführend. Allerdings wirft der Befund eines Lernens der Gelehrten von Nichtgelehrten auch Fragen nach Formen innerwissenschaftlicher Vermittlung von Wissen auf. Systematisch ist z. B. von weiten „Zwischenfeldern“ des nicht formal organisierten Lernens und Lehrens auch unter Gelehrten auszugehen.⁷⁰

3. Setzt man einen – wie oben erläutert – „doppelt“ konstruktivistischen Wissensbegriff voraus, so lässt sich zeigen, dass die von der informellen Wissensvermittlung ausgehenden Impulse sich auf Inhalte, Praktiken und Strukturen naturkundlicher Wissenschaften auswirkten. Besonders in der Naturforschung, den auf Empirie oder aber „Theoria cum Praxi“ ausgerichteten Akademien und Sozietäten wurden „Bausteine“ nicht-wissenschaftlichen Wissens systematisch aufgegriffen und in neue Arbeitsweisen und Wissenspraktiken, in neue institutionelle Arrangements ein- und umgesetzt. Die angeführten Beispiele können einen ersten Eindruck davon vermitteln, in welchem Maße und auf welche Weise dieser Transfer sich in auch in Themenwahl, in Methoden und Theorien wissenschaftlichen Wissens ausdrückte. Der relativen Offenheit und wenigstens potentiellen Wechselseitigkeit der Beziehungen waren allerdings Grenzen gesetzt. Von Beginn an verband sich die gelehrte Neugierde mit berufs- und geburtsständischen, mit politischen, konfessionellen und wirtschaftlichen, mit geschlechtsspezifischen

⁷⁰ Darauf haben auch Roy Porter, John Gascoigne und andere hingewiesen. Auch wenn „Lernbeziehungen“ zwischen Gelehrten hier weitgehend ausgeklammert bleiben mussten, liegt es unter den genannten theoretischen Prämissen im gemeinsamen Interesse von Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte, diese systematisch zu erschließen.

und anderen Rücksichtnahmen. Wissensvermittlung und -transfer waren daher auch von frühneuzeittypischen Macht- und Herrschaftsbeziehungen durchzogen. Für die großen Akademien scheint das ambivalente Verhältnis zwischen verschiedenen sozialen Gruppen augenfällig, denn hier waren durch institutionentypische Mechanismen wie Zugangsregelungen und Verhaltenscodices bald wirkungsvolle Instrumente der Abschottung und der Ausgrenzung von zunehmend als „unwissenschaftlich“ deklarierten Wissensweisen gegeben. Sowohl die Wissensvermittlung selbst als auch die Verdeckung von Prozessen des „Lernens“ gingen auf diese Weise ein in grundlegende Konzepte der „neuen Wissenschaften von der Natur“ wie etwa „Experiment“, „Öffentlichkeit“ und „Wissenschaft“.

4. Will man scheinbar rein wissenschaftsimmanente bzw. theoretische Entwicklungen umfassenderen historisch-gesellschaftlichen Prozessen zuordnen, so hat ein sozial- und kulturgeschichtlich eingebetteter konstruktivistischer Ansatz grundsätzlich Vorteile gegenüber „internalistischen“ Herangehensweisen. Am Beispiel des Konfessionalisierungsparadigmas bzw. der daran anschließenden Positionen zur Herausbildung des frühmodernen Staates und auch zur De-konfessionalisierung des 17. und 18. Jahrhunderts tritt indes eine Problematik zu Tage, die sich weniger aus dem Methodischen, als aus dem gegenwärtigen Stand der Forschung ergibt: Prozesse mit gesamtgesellschaftlicher Tragweite sind ohne Zweifel als Bedingungsrahmen für „Lernverhältnisse“ in den frühneuzeitlichen Naturwissenschaften zu betrachten. Angesichts deutlicher Forschungslücken dürfte es momentan jedoch schwer fallen, die Ergebnisse von Gesellschafts- und Wissenschaftsgeschichte überzeugend miteinander zu verbinden. Gerade die sich herausbildenden Naturwissenschaften unterlagen höchst ungleichzeitigen, ungleichmäßigen und oft nur für einzelne Wissensgebiete je charakteristischen Veränderungen. So bleibt im Einzelfall zu klären, von welchen Fachgebieten, von welchen sozialen Institutionen, von welchen sozialen Akteuren / innen und welchen Konzepten genau man ausgeht, wenn man weitreichende Abhängigkeiten „der Naturwissenschaften“ von allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung plausibel machen möchte – nicht zuletzt wären beträchtliche nationale und regionale Differenzen mit zu bedenken. Da bislang vorgelegte Makro-Modelle zum Wandel der Wissenschaften heute eher in Frage gestellt werden, löst sich das Bild der *einen* „wissenschaftlichen Revolution“ in eine Vielzahl von oft kaum aufeinander beziehbaren disziplinspezifischen Entwicklungssträngen auf. Zu beachten wäre weiter, dass die internationale Wissenschaftsgeschichte zwar seit langem und in vielen Facetten mit der Kategorie Religion arbeitet, aber das Konfessionalisierungsparadigma noch nicht für sich entdeckt hat.⁷¹ Die besondere sozio-

⁷¹ Für einen Ansatz, der zumindest konfessionelle Gegensätze in der Wissenschaftsentwicklung deutlich macht: *Peter Dear*, *Miracles, Experiments, and the Ordinary Course of Nature*, in: *Isis* 8 (1990), 663–683; vgl. auch den Beitrag von Matthias

logische und kulturelle Dynamik von „Konfessionalisierung“ bzw. „Dekonfessionalisierung“ ist deshalb noch nicht anhand breit angelegter Untersuchungsfelder „durchgespielt“ worden. Bezieht man neben Konfession bzw. Religion andere, erwiesenermaßen wissenschaftsrelevante gesellschaftliche Faktoren mit ein, scheint es zum jetzigen Zeitpunkt wenig sinnvoll, aus dem breiten Ergebnisspektrum der Wissenschaftsgeschichte allgemeine Thesen zur Konfessionalisierung zu destillieren. Unter anderem wurden eben auch Lernverhältnisse und -beziehungen informeller Art noch nicht systematisch oder vergleichend erforscht. Die Rolle der genannten gesellschaftlicher Fundamentalprozesse etwa im Hinblick auf die heterogenen „Lerneffekte“ zwischen den „neuen Wissenschaften“ und Gesellschaft präzise zu bestimmen, dürfte beim jetzigen Stand der Forschung nicht möglich sein.

5. Mit Blick auf die allgemeine historische Bildungsforschung scheint eine Einbeziehung des informellen Lernens jenseits der Wissenschaften ebenfalls weiterführend. Ob man wissen möchte, wie die Erweiterung individueller Wissensbestände funktionierte oder ob man sich mit den sozialen Auswirkungen von Lernen befasst – gesellschaftliche Wissensweisen sind in ihrer gesamten Bandbreite wahrzunehmen: Welche Wissensfähigkeiten und -fertigkeiten, welche Kenntnisse und Informationen waren zur Lösung spezifischer Aufgaben, zur Erfüllung bestimmter Anforderungen und zur Reproduktion verschiedenster gesellschaftlicher Bereiche erforderlich? In welchen Ordnungen und Klassifizierungssystemen waren diese Fähigkeiten eingebettet? Nach welchen sozialen und kulturellen Regeln war „Wissen“ folglich verteilt und aufgebaut? Auf welche Weise und nach welchen Kriterien wurde es tradiert und angeeignet? Welche Wissensträger / innen bewegten sich unter welchen kontextuellen Bedingungen in welchen Lernverhältnissen – und wie veränderten sich diese in Relation zu anderen historischen Prozessen? Welche sozialen Institutionen dienten der Instruktion? Und: Welche Epistemologien lagen der Vermittlung zu Grunde – oder wurden durch die Vermittlung geschaffen?

6. Dass in der Frühen Neuzeit nicht nur spezialisierte Einrichtungen, sondern auch andere soziale Institutionen Wissensvermittlung betrieben, zeichnete sich bereits an den ausgeführten Beispielen ab: Die für die Royal

Pohlig in diesem Band. Überblicksartig zur Geschichte der Erforschung von „Wissenschaft und Religion“ vgl. die in Anm. 10 aufgeführte Literatur sowie einige aktuellen Positionen auch bei: Gary B. Ferngren / Edward J. Larson / Darrel W. Amundsen / Anne-Marie E. Nakhla (Hg.), *The History of Science and Religion in the Western Tradition*: An Encyclopedia, New York / London 2000; Margaret C. Jacob, *Millenarianism and Science in the Late Seventeenth Century*, in: *Journal of the History of Ideas* 37 (1976), 335–341; John Morgan, *The Puritan Thesis Revisited*, in: *Evangelicals and Science in Historical Perspective*, hrsg. von David N. Livingstone / Darryl G. Hart / Mark A. Noll, New York / Oxford 1999, 43–74.

Society geschilderte Präsenz von Handwerkern, Assistenten, Technikern und anderen Spezialisten verweist ihrerseits auf „Räume“ des Lernens, die von den wissenschaftlichen Akademien, aber auch den Bildungseinrichtungen der Zeit weitgehend unabhängig waren. Nicht unbeträchtliche Teile des Handels, der Gewerbe und des handwerklichen Arbeitens unterlagen in der Frühen Neuzeit weder der zünftischen noch der staatlichen Regulierung. Dies galt insbesondere auch für Ausbildung und Vermittlung fachlicher Qualifikationen – immer schon waren diese Bereiche auch von informeller Vermittlung je tätigkeitsspezifischer Praktiken, Werte und Einstellungen, der Weitergabe von Mustern der Kollaboration, der Markteinbindung etc. geprägt. Nimmt man nun die Ergebnisse zur Familie Winkelmann- Kirch dazu, so rückt vor allem der frühneuzeitliche Haushalt als zentrale Schaltstelle der Vermittlung und des Transfers von gesellschaftlichem Wissen in den Blick: An die historische Haushaltsforschung anknüpfend, wäre daran zu erinnern, dass diese Organisationsform durch eine enge Verschränkung von Konsumption und Produktion, von Wohnen und Arbeiten, von kultureller und religiöser Sinnggebung und Sozialleben gekennzeichnet war.⁷² Schon von daher war „Haushalten“ in der Vormoderne – unbesehen der Forschungsdebatten um den Begriff des „Ganzen Hauses“ bzw. um spezifische Haushaltstypen – undenkbar ohne spezifisches „Wissen“, „Lehren“ und „Lernen“. Durch die Verknüpfung von Leben, Wohnen und Lernen kommt dem Haushalt tatsächlich übergreifende Bedeutung als einer Bildungsinstitution für fast alle Schichten und Gruppen zu:⁷³ Wenn in höfischen wie adeligen, bäuerlichen, bürgerlichen oder auch klösterlichen bzw. anderen korporativen Haushalten je nach Ort und Zeit besondere Kenntnis-

⁷² Vgl. z. B. Douglas R. Holmes / Jean H. Quataert, An Approach to Modern Labor: Worker Peasantries in Historic Saxony and the Friuli Region over Three Centuries, in: Comparative Studies in Society and History 28 (1986), 191–216; Winfried Freitag, Haushalt und Familie in traditionellen Gesellschaften. Konzepte, Probleme und Perspektiven der Forschung, in: Geschichte und Gesellschaft 14 (1988), 5–37; Trude Ehlert (Hg.), Haushalt und Familie im Mittelalter und in früher Neuzeit. Vorträge eines interdisziplinären Symposiums 1990, Sigmaringen 1991; Katrina Honeyman / Jordan Goodman, Women's Work in Europe 1500–1900, in: Economic History Review 44 (1991), Nr 4, 608–638; Claudia Opitz, Neue Wege der Sozialgeschichte? Ein kritischer Blick auf Otto Brunners Konzept des ‚ganzen Hauses‘, in: Geschichte und Gesellschaft 20 (1995), 88–98; Werner Troßbach, Das „Ganze Haus“ – Basiskategorie für das Verständnis der ländlichen Gesellschaft deutscher Territorien der Frühen Neuzeit, in: Blätter für deutsche Landesgeschichte 129 (1993), 277–314; Heide Wunder, „Er ist die Sonn’, sie ist der Mond“. Frauen in der Frühen Neuzeit, München 1992, vor allem Kap. 4; dies., „Jede Arbeit ist ihres Lohnes wert“. Zur geschlechtsspezifischen Teilung und Bewertung von Arbeit in der Frühen Neuzeit, in: Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung. Zur Geschichte ungleicher Erwerbschancen von Männern und Frauen, hrsg. von Karin Hausen, Göttingen 1993, 19–39.

⁷³ Vergleiche aber einige Studien zur Mädchenbildung, in denen der Haushalt als weiblicher Lebenszusammenhang interessiert: Kleinau / Opitz, Mädchen- und Frauenbildung (Anm. 23).

se und Wissensfähigkeiten erforderlich waren, dann sind für jeden dieser Haushaltstypen spezifische Wissensinhalte, besondere Ordnungen des Wissens und Kognitionsweisen anzunehmen. Wie wurde Wissen hier tatsächlich weitergegeben und verankert? Wem kamen dabei welche Aufgaben zu? Als zentrale Entität der Aus- und Weiterbildung nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern eben auch für Erwachsene („lebenslanges Lernen“!) dürfte der vormoderne Haushalt in der historischen Bildungsforschung daher künftig selbst ein innovatives Schwerpunktthema abgeben.⁷⁴

7. Unabhängig vom Formalisierungsgrad der je erforschten sozialen Institutionen verschiebt die hier vorgeschlagene Perspektive unser Verständnis von Lernprozessen. So ist die Vermittlung bzw. der Transfer von Wissen grundsätzlich nicht als ein Transportieren unveränderter Lerninhalte zu verstehen – anders gesagt: Was gelehrt wurde ist nicht notwendig gleichzusetzen mit dem, was gelernt bzw. „gewusst“ wurde. Von einem im doppelten Sinne konstruktivistischen Wissens- und Lernbegriff ausgehend, hat man sich den Lernprozess grundsätzlich als gesellschaftlichen Bedingungen zwar weitgehend unterliegend, zugleich aber als aktive und selektive (Re-)Komposition von Einzel- bzw. Teilkenntnissen vorzustellen. Um Lernprozesse zu verstehen, wäre deshalb im Einzelfall zu klären, wie sich Wissensbestände und Wissensordnungen von Individuen bzw. Kollektiven im Verlauf des Lernens „zusammensetzten“ – und zwar sozusagen wörtlich: Einzelne Kognitionsweisen wären auch darüber zu bestimmen, wie sie vorstrukturierten, auf welche Weise Individuen und Kollektive sich ihre Wissensressourcen gewissermaßen „zusammenbauten“ – sei es im Sinne einer aktiven Aneignung, sei es im Sinne einer eher passiv modifizierenden Auswahl. Auch die allgemeine Bildungsgeschichte hätte damit „Lernbeziehungen“ und „Lernverhältnisse“ als ständig wirksame Mechanismen der Veränderung der Vermittlungsformen wie des Vermittelten selbst zu konzipieren.

8. Unter diesen Prämissen dürfte auch die eigentliche Schul- und Universitätsgeschichte davon profitieren, in Anstalten erlernbares Wissen mit andernorts erworbenen bzw. einsetzbaren Kenntnissen und Wissensordnungen systematisch in Beziehung zu setzen. Sobald historische Bildungsforschung ihren Gegenstand nicht unausgesprochen an das bindet, was in staatlichen und anderen Schulen unterrichtet bzw. von Wissensschäftlern und Gelehrten gewusst wurde, eröffnen sich auch in dieser Hinsicht neue Untersuchungsfelder: Von Wissen als Konstrukt und zu Konstruierendes, zugleich als Voraussetzung von je historisch zu bestimmenden Handlungs-

⁷⁴ Während diese gesellschaftlich grundlegende Rolle des Haushalts in der Haushaltsforschung, die ja in der Historiographie zur Frühen Neuzeit einige Berücksichtigung findet (vgl. Anm. 72), scheint sich die Bildungsgeschichte diesem Gedanken noch nicht geöffnet zu haben – sieht man einmal davon ab, dass der Haushalt in der Diskussion um die Ausbildungsrolle des Handwerks zumindest erwähnt wird.

fähigkeiten auszugehen, rückt das *tatsächlich Gewusste* in den Blick: Wie wurde schulisch erworbenes Wissen in einzelnen Lebensphasen oder im gesamten Lebenslauf mit außerschulisch (bzw. außeruniversitär) erworbenem Wissen verschränkt? Wie ergänzten – oder behinderten – sich beide Aspekte womöglich gegenseitig? Wie beeinflussten außerschulische Kontexte, Kulturen und deren Anforderungen, was Kinder, Jugendliche, Studenten von den Schulen und Universitäten mit „nach Hause“ nahmen? Wie gingen solche Faktoren in die Konstruktion des von den Lehranstalten Vermittelten wieder ein? Wie verband das „Schulwissen“ der Erwachsenen sich mit anders vermitteltem Wissen zum individuell oder kollektiv Gewusstem? Dass das außerschulisch erworbene Wissen sich dabei bisweilen als die gewichtigere Komponente herausstellen könnte, ist zu vermuten. Ein konstruktivistisches Verständnis des Lernens könnte auf den Wandel von Lehreinrichtungen und deren Programmen neues Licht werfen, indem es nahe legt, diesen mit dem Wandel der informellen Wissensvermittlung zu korrelieren.

9. Weite Bereiche gesellschaftlicher Wissensvermittlung in der Geschichte werden heute offensichtlich nicht mehr als solche wahrgenommen. Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte haben sich auch der Frage zu stellen, warum und unter welchen historischen Umständen es dazu kam, dass Lernen und Lehren außerhalb der durch „Bildungs“-diskurse umrissenen Felder aus dem Blickfeld der öffentlichen wie der historiographischen Wahrnehmung weitgehend verdrängt wurden. Warum wurde z. B. das Verhältnis von Gesellschaft und Wissenschaft immer wieder einseitig als „Popularisierung“ beschrieben? Aber auch: Welche historischen Konzepte von „Lernen“ und „Lehren“, von „Bildung“ und „Erziehung“ verhinderten, dass nicht formal organisierte Lernbeziehungen und Lernverhältnissen unerkannt blieben? Wie kam es zur Marginalisierung, Entwertung und Unsichtbarmachung von Leistungen nicht autorisierter Wissensträger / innen? Warum verblieben am Ende nur Schule, Stift, Universität etc. als geschichtsrelevante Institutionen des Lernens im kulturellen Gedächtnis? In die unterschiedlichsten geschichtswissenschaftlichen Teildisziplinen eingeschrieben, wirkt hier offenbar eine heute nicht immer bewusste Verdeckungsgeschichte von gesellschaftlich hochrelevanten Formen des Lehrens und Lernens. Auch diese Geschichte wird noch zu schreiben sein.