

Das schlesische Schulwesen im Jahrhundert der Reformation

Ständische Bildungsreformen im Geiste Philipp Melanchthons

Bearbeitet von
Christine Absmeier

Neuausgabe 2011. Buch. VIII, 371 S. Hardcover

ISBN 978 3 515 09814 4

Format (B x L): 17 x 24 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein > Geschichte der Pädagogik, Richtungen in der Pädagogik](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

**beck-shop.de**
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

I.

Einleitung

1. Gegenstand

Zu Beginn des 16. Jahrhunderts dominierte eine einzige, zentrale Bildungsstätte das schlesische Bildungswesen, die Domschule in Breslau. Sie lag im Zentrum der Diözese Breslau, deren Grenzen sich fast völlig mit den politischen Grenzen der unter dem Namen Schlesien zusammengefassten Territorien deckten.¹ Um 1600 zeigte sich ein ganz anderes Bild. Anstelle der einen Schule war eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen getreten, die auf einem Niveau arbeiteten, das allgemein als herausragend anerkannt wurde.

Die Gymnasien in Breslau, Brieg und Goldberg erreichten überregionale Anziehungskraft, und auch die Stadtschulen in Freystadt, Grünberg, Glatz und Liegnitz, um nur einige zu nennen, genossen einen ausgezeichneten Ruf. Eine Sonderstellung nahm das Gymnasium in Beuthen ein, das besonders als Schule Martin Opitz² bekannt wurde. Herausragende Gelehrte sorgten für das hohe wissenschaftliche Niveau an diesen Schulen. Valentin Trozendorf,³ Petrus Vincenzius⁴ und viele andere schufen die Grundlage für eine intensive Ausbildung der schlesischen Jugend. Auf dieser Basis entfaltete sich die kulturelle Blüte des Landes, die unter dem Schlagwort des Schlesischen Späthumanismus bekannt ist. Mit besonderem Blick auf die Schulen lobte Philipp Melanchthon⁵ die hohe Bildung der Schlesier und zeichnete diesen Landstrich vor allen anderen Regionen Deutschlands aus.

Als Ursache für diese qualitative wie quantitative Bildungsexpansion nahm Johann Christian Kundmann,⁶ der den ersten systematischen Überblick über die schlesischen Schulen schrieb,⁷ die Reformation und den mit ihr zusammenhängenden Bildungsschub an:

„Was aber Schlesien anbelanget, kamen die Catholischen Schulen nach Luthero nicht in bessern Stand, sondern vielmehr in die größte Abnahme, und gingen endlich meisten-

1 RÜTHER (2005) S. 3–47, hier S. 10–17.

2 SZYROCKI 1956.

3 AXMACHER (1997) Sp. 618–623.

4 FREYTAG (2004) S. 60–68.

5 SCHEIBLE (1997).

6 FRIEDENSBURG (²1985) [Breslau ¹(1928)] S. 149–154; ADB 17 (1883) 377 (Schimmelpfennig).

7 KUNDMANN (1741).

*theils gar ein, weil die Evangelisch-Lutherische Lehre sich fast im gantzen Lande ausgebreitet.*⁸

Diese Entwicklung hätte logisch und folgerichtig sein können, wenn ein protestantischer Landesherr sich zugunsten des institutionellen Ausbaus kirchlicher und schulischer Strukturen eingesetzt hätte. So war es in vielen anderen Territorien zu dieser Zeit der Fall. Doch Schlesiens politische Herren waren katholische Habsburger, die sich bei der Verwaltung des Landes auf ihren Vertreter vor Ort, den Bischof von Breslau, verließen. Der Landesherr kam also als Urheber der Bildungsexpansion nicht in Frage, wie vielleicht zu erwarten gewesen wäre. Doch die Bildungsexpansion erstreckte sich nicht auf das katholische Schulwesen, sondern trug protestantische Züge.

Zudem handelte es sich bei den schlesischen Schulen nicht um Institutionen des evangelisch-lutherischen Glaubens. Nicht nur am Beispiel der Beuthener Schule zeigt sich, dass andere Glaubensausprägungen von den Gründern und Lehrern bevorzugt und im Religionsunterricht gelehrt wurden. Kundmanns Urteil in dieser Hinsicht ging von den konfessionellen Kategorien seiner eigenen Zeit aus, die auf keinen Fall auf die schlesischen Religionsverhältnisse während des 16. Jahrhunderts angewendet werden dürfen. Fest steht aber, dass die Religionslehre einen wichtigen Platz im Programm der schlesischen Schulen einnahm, auch wenn es sich um eine ganz spezifische Glaubensrichtung handelte.

Ohne institutionell miteinander verbunden zu sein, wiesen die schlesischen höheren Schulen des Reformationsjahrhunderts starke Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer Struktur, ihres Unterrichtsprogramms und ihres Personals auf. Dies ist umso denkwürdiger, da weder seitens der weltlichen noch der kirchlichen Verwaltung zentrale Vorgaben für diese Schulen gemacht worden waren. Trotzdem entwickelte sich an den unterschiedlichen Schulen ein gemeinsames Programm, das eine bestimmte Glaubensausprägung und politische Grundsätze zum Inhalt hatte. Auf der Basis ideeller und personeller Zusammenhänge entstand, unabhängig von Verwaltungsstrukturen, sogar ein spezifisches Landesbewusstsein.

In dieser Arbeit sollen Schulen als Schnittstelle zwischen Obrigkeit, Kirche und Geistesleben verstanden werden. Das Beispiel der schlesischen höheren Schulen bietet eine vorzügliche Möglichkeit, das Verhältnis dieser drei Kräfte zueinander für den Untersuchungsraum auszuloten. „Bildungsgeschichte ist eben mehr als die Geschichte der Bildungsinstitutionen unterschiedlichen Niveaus.“⁹ Aus diesem Grund bietet sich Bildungsgeschichte für die Anwendung kulturgeschichtlicher Methoden an, da sie der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes angemessen sind. Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz erlaubt es, sämtliche Aspekte dieses Phänomens zu erfassen.

8 KUNDMANN (1741) S. 579.

9 NEUGEBAUER (2005) S. 730.

2. Forschungsstand

Eine Arbeit zum schlesischen Bildungswesen steht in einer vielfältigen Forschungstradition, die bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht und während dieser Zeit Impulse von allen maßgeblichen Tendenzen der Wissenschaft erhielt. Nach einem Überblick über die ältere Forschung sollen im Folgenden besonders die Strömungen in der bildungsgeschichtlichen Diskussion der vergangenen zwanzig Jahre charakterisiert und problematisiert werden.

Den ersten systematischen Überblick über die schlesischen Schulen gab Johann Christian Kundmann mit seiner Beschreibung der Schulen besonders des Herzogtum Schlesiens, der damit richtungsweisend für alle nachfolgenden Darstellungen wurde.¹ Von Berufs wegen Arzt und Naturforscher, machte sich dieser Breslauer einen Namen als Münzensammler. Quasi als Beigabe zur bebilderten Ausgabe einer Münzsammlung entstanden unterschiedlich lange Artikel zu den Schulen der schlesischen Städte. Sie sind deswegen von besonderem Interesse, da sie hinsichtlich der Bewertung der einzelnen Schulen und der Schwerpunktsetzung bei der Darstellung Maßstäbe für spätere Arbeiten setzten.

Obwohl Kundmann einen Überblick über die Entwicklung der schlesischen Kirchen und Schulen während des Mittelalters bot,² wählte er als eigentlichen Beginn seiner Darstellung das Einsetzen der Reformation. Ihm zufolge beeinflussten Martin Luther und besonders Philipp Melancthon das schlesische Schulwesen am stärksten.³ Tatsächlich hatten alle schlesischen Schulen, die während des 16. Jahrhunderts Bedeutung gewannen, mittelalterliche Vorgänger. In den meisten Fällen bewirkte die Reformation weniger einen Bruch mit allen Traditionen als vielmehr den Beginn einer langfristigen Umgestaltung.⁴

Innerhalb der reichen Forschungsliteratur, die das Thema der schlesischen Schulen behandelt, wurden mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung die Komponenten Kirche bzw. Glaube, Staat und Geistesgeschichte berücksichtigt. Dies gilt besonders für die ältere Literatur zum schlesischen Bildungswesen. Sie hatte um 1900 ihren Höhepunkt und kann der Älteren Kulturgeschichte⁵ zugerechnet werden, da sie Schulen und ihren Protagonisten als dem Mittelpunkt des geistigen Lebens ihre besondere Aufmerksamkeit schenkte. Genauso war es das Ziel der Kirchengeschichte im engeren Sinn, den wertvollen Beitrag der Kirche und des Glaubens zum Bildungswesen, und damit zum kulturellen Leben herauszustellen. Der Einfluss des persönlichen Glaubens auf Themenwahl und Urteile auch auf Arbeiten, die sich nicht im Speziellen mit Kirchengeschichte beschäftigten, war in hohem Maße vorhanden. Erhöhte Aufmerksamkeit muss der älteren Literatur trotz

1 KUNDMANN (1741).

2 Ebd. S. 3–22.

3 Ebd. S. 430f.

4 Vgl. SMOLINSKY (1994).

5 DANIEL (2003).

zeitgebundener Eigenheiten dennoch geschenkt werden, weil sie zum Teil die letzten Arbeiten umfasst, die überhaupt zu einzelnen Schulen oder Personen entstanden sind. Zudem enthalten diese älteren Arbeiten in vielen Fällen Quellenbeigaben, die heute an keiner anderen Stelle mehr überliefert sind. Zahlreiche eher populärwissenschaftliche Werke wurden mit aufgenommen, weil sie das breite Interesse an der schlesischen Bildungsgeschichte widerspiegeln und somit ihrerseits als Quellen für die bürgerliche Wissenskultur um 1900 dienen. Dazu kommt, dass viele dieser Veröffentlichungen in Deutschland nur schwer zugänglich sind und nur noch in den Beständen des schlesisch-lausitzischen Kabinetts der Biblioteka Uniwersytecka (BUWr) aufbewahrt werden. Ohne freilich den Anspruch auf absolute Vollständigkeit zu erheben, geht der folgende Literaturbericht damit weit über einen früher vorgelegten hinaus.⁶

Schon das mittelalterliche schlesische Schulwesen fand Beachtung, allerdings mit unterschiedlichem Anspruch.⁷ Besonders hervorzuheben ist die umfassende Arbeit von Gustav Bauch, die mit den mittelalterlichen Breslauer Bildungseinrichtungen die für das gesamte Bistum maßgeblichen Schulen beschrieb.⁸ Nützlich für weitergehende Forschungen ist eine Sammlung von Quellen und Literatur Wilhelm Schultes zu den mittelalterlichen Schulen an einzelnen Orten in Schlesien.⁹ Eine Gesamtschau unternahm der Autor lediglich in Aufsatzform.¹⁰ Dem mittelalterlichen Schulwesen der Stadt Breslau widmete er gleichfalls eine Abhandlung.¹¹

Durch vier Darstellungen mit jeweils eigener Schwerpunktsetzung skizzierte Edmund Michael das schlesische Schulwesen im 16. Jahrhundert. Neben den Dorfschulen¹² zählte er auch die höheren Schulen auf, ordnete sie ihrer Größe nach ein¹³ und legte eine kurze, aber dennoch systematische und vergleichende Betrachtung der einzelnen evangelischen und altkirchlichen Schulen vor.¹⁴ Durch die Art der Darstellung, aber auch mit gewissen Urteilen stellte er sich in die Tradition Kundmanns. Andere Autoren ließen sich bei der Bewertung und Beschreibung dieses Zeitraums von ihren persönlichen, zeitgebundenen Überzeugungen leiten. Apologetische und wenig sachliche Darstellungen des Gegenstands waren das Ergebnis. Konfessionelle Parteilichkeit ließ etwa Johannes Soffner erkennen, wenn auch in vergleichsweise milder Form.¹⁵ Als Schwerpunkt seiner Gesamtschau des schlesischen Schulwesens wählte H. Oelrichs das 18. Jahrhundert. Er vertrat den zu seiner Zeit weit verbreiteten Standpunkt, dass die wahre Blüte der

6 ABSMEIER (2005).

7 BURDA, ATHANASIOS (1916); Clemenz (1927).

8 BAUCH (1909, Geschichte des Breslauer Schulwesens vor der Reformation).

9 SCHULTE (1902, Urkundliche Beiträge); SCHULTE (1905, Urkundliche Beiträge. Nachträge).

10 SCHULTE (1902, Entwicklung).

11 SCHULTE (1901).

12 MICHAEL (1929). Vgl. außerdem zum Dorfschulwesen STURM (1881).

13 MICHAEL (1939) S. 129–158.

14 MICHAEL (1930) S. 9–32.

15 SOFFNER (1885) S. 271–294.

verschiedenen konfessionell geprägten Bildungskulturen in Schlesien erst durch die religiöse Toleranz König Friedrichs II. von Preußen möglich gewesen sei.¹⁶

Ihren festen Platz hatte die Schulgeschichte in den Geschichten der Städte, die während des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zahlreich erschienen. Freilich darf man in diesem Rahmen keine umfassenden Abhandlungen erwarten, eine oftmals nützliche Zusammenstellung von Daten und Namen dagegen schon. Im Falle einer kleinen Schule wie der in Grünberg, die allgemein wenig Interesse bei der Forschung fand, bot die Stadtgeschichte Hugo Schmidts immerhin eine namentliche Aufzählung der Rektoren und, soweit möglich, deren Biografien.¹⁷ Wo sich aber die Darstellung im Anekdotischen verlor wie in den Stadtgeschichten Ludwig Sturms, der der Schule viel Raum in seiner Darstellung gab, konnte trotz der wortreichen Würdigung der Institution und ihres Personals kein Nutzen für die Forschung entstehen.¹⁸ Anders verhielt es sich mit der Brieger Stadtgeschichte Heinrich Schönborns, die die Schulgeschichte einbettete in die allgemeine Geschichte der Stadt und des Fürstentums, so dass deren Entwicklung im Zusammenhang mit der Regionalgeschichte verfolgt werden konnte.¹⁹ Auch die Schulen in Löwenberg,²⁰ Oels,²¹ Goldberg²² und Schweidnitz²³ gingen auf diese Weise in die Stadt- und Landesgeschichte ein.

Aufschlussreicher und detaillierter ist die Vielzahl von Darstellungen einzelner Schulen, deren Bandbreite sich von reiner Institutionengeschichte bis zur umfassenden Beschreibung der Geistesgeschichte an einem Ort erstrecken konnte. Häufig beeinflusste das Bekenntnis des Autors die Wahl seines Gegenstandes und seine Perspektive. So erklärt es sich, dass beispielsweise für die Stadt Breslau voneinander unabhängige Darstellungen des katholischen und des evangelischen Schulwesens entstanden. Katholische Autoren beschrieben bevorzugt katholische Schulen²⁴ oder das Schulwesen der Jesuiten,²⁵ während evangelische Autoren sich mit den evangelischen Stadtschulen St. Elisabeth,²⁶ St. Maria Magdalena²⁷ oder Zum Heiligen Geist²⁸ beschäftigten. Auch das evangelische Schulwesen in Freystadt fand einen Bearbeiter.²⁹ Die persönliche Verbundenheit der Autoren mit der einen oder anderen Glaubensrichtung leitete ihr Forschungsinteresse. Zuweilen entstanden dabei einseitige Darstellungen wie im Falle des Glatzer Schulwesens

16 OELRICHS (1882) S. 63–86.

17 SCHMIDT (1922) bes. S. 154–173.

18 STURM (1888, Geschichte von Goldberg) bes. S. 745–904; STURM (1888, Geschichte der Stadt Goldberg in Schlesien).

19 SCHÖNBORN (1907). Wertvoll auch sein Vorläufer SCHÖNWÄLDER (1855).

20 SUTORIUS (1784) S. 232–352.

21 GÖRLITZ (1837).

22 PESCHEL (1821); SUTORIUS (1841).

23 SCHUBERT (1912).

24 WISSOWA (1843); CLEMENZ (1900); HOFFMANN (1935, Geschichte des Breslauer Alumnats).

25 HOFFMANN (1934).

26 REICHE (1843); RUDKOWSKI (1900) S. 83–129; SCHNOBEL (1903) S. 3–32.

27 SCHÖNBORN (1843–1857); MEISTER (1893).

28 MAETSCHKE (1899).

29 MENDE (1834).

jene von Josef Müller,³⁰ neben denen aber auch sachliche und unvoreingenommene Schilderungen der zeitweilig andersgläubigen schulischen Vergangenheit standen.³¹ Zu diesen neutralen Arbeiten kann auch die wichtige „Geschichte des Breslauer Schulwesens in der Zeit der Reformation“ von Gustav Bauch gezählt werden.³²

Anlässlich eines Jubiläums oder um ganz allgemein das Interesse an der Schul- und Geistesgeschichte eines Ortes zu befriedigen, entstanden selbstständige Veröffentlichungen, die in ihrer Qualität ganz unterschiedlich ausfallen konnten. Häufig zielten diese Arbeiten auf ein breites Publikum ab und verzichteten deswegen auf die wissenschaftliche Form,³³ oder sie übergingen ereignis- und quellenarme Zeiträume.³⁴ Hervorzuheben unter den Monografien sind zwei Schulgeschichten, die Goldberg und Brieg³⁵ betreffen und bis heute wegen ihres Materialreichtums und ihrer Detailtreue als ernstzunehmende Forschungsliteratur anzusehen sind.

In vielen Fällen wurden die älteren Arbeiten von Lehrern verfasst, die über die Geschichte ihrer eigenen Schule forschten. Der besondere Wert ihrer Schriften liegt darin, dass sie auf die damals noch existierenden Schularchive zurückgreifen konnten. Diese reichten zwar nicht immer bis in die Reformationszeit zurück, bargen häufig aber noch wichtige Quellen. Abhandlungen der Lehrer erschienen bevorzugt in den sogenannten Schulprogrammen, die neben zeitaktuellen Schulnachrichten jeweils die wissenschaftliche Arbeit eines der Lehrerkollegen enthielten. Auch nützliche Quelleneditionen kamen auf diese Weise zustande.³⁶ Außer den schon genannten Arbeiten zu Breslau und Brieg erschienen in dieser Form Schulgeschichten von Schweidnitz,³⁷ Oels,³⁸ Brieg,³⁹ Grünberg⁴⁰ und Liegnitz⁴¹.

Auch die einschlägigen Zeitschriften boten Liebhabern der Schulgeschichte Gelegenheit, kurze Monografien einer Schule zu veröffentlichen. Im „Correspondenzblatt des Vereins für Geschichte der evangelischen Kirche Schlesiens“ wie auch in der „Zeitschrift des Vereins für Geschichte und Alterthum Schlesiens“ erschien jeweils eine Geschichte der Schweidnitzer Stadtschule.⁴² In diesem seit 1906 in „Zeitschrift des Vereins für Geschichte Schlesiens“ umbenannten, weiterhin auf sehr hohem Niveau geschriebenen Vereinsblatt veröffentlichte Edmund Michael auch seine Schulengeschichte von Oels.⁴³ Gustav Bauch konnte

30 MÜLLER (1842).

31 SCHULTE (1897).

32 BAUCH (1911).

33 HEUSER (1801); WASNER (1925); NIELÄNDER (1931).

34 WASNER (1905); WALTER (1912).

35 SCHÖNWÄLDER/GUTTMANN (1869); BAUCH (1921).

36 Zum Beispiel WESEMANN (1895) S. 31–51.

37 BECKER (1808); BAEGE (1908).

38 WERNER (1894).

39 SCHMIEDER (1812).

40 DECKER (1869) S. 3–18; RAEDER (1903) S. 1–82.

41 KÖHLER (1830); KRAFFERT (1869) S. 1–126; ABICHT (1909).

42 SCHUBERT (1903); SCHUBERT (1906).

43 MICHAEL (1938) S. 206–234.

seinen Beitrag zur Liegnitzer Schule sogar in einer überregionalen Zeitschrift unterbringen.⁴⁴

Ein herausragender Vertreter unter jenen schlesischen Lehrern, die die eigene Schulvergangenheit erforschten, begegnet uns in dem schon erwähnten Gustav Bauch,⁴⁵ der sich im Besonderen mit der schlesischen, aber auch mit der europäischen Geistes- und Literaturgeschichte der Renaissance beschäftigte⁴⁶ und der als typischer Vertreter der Älteren Kulturgeschichte gelten kann. Neben den umfangreichen Darstellungen des Breslauer Schulwesens und der Goldberger Schule versuchte er vor allem durch die Konzentration auf Einzelbiografien das Wesen der Epoche zu erfassen. Besonders die schlesischen Humanisten fanden seine Beachtung, sowohl in biografischen Sammlungen⁴⁷ als auch in einzelnen Abhandlungen.⁴⁸ Er legte stets großen Wert auf gründliche Quellenarbeit, so dass folglich auch reine Quelleneditionen unter seinen Arbeiten zu finden sind.⁴⁹ Unter anderem widmete er sich dem Thema der kulturellen Beziehungen Schlesiens etwa zur Universität Krakau, welches in der älteren Forschung nur selten Beachtung fand.⁵⁰ Dazu gesellte sich nur die viel später entstandene Arbeit von Gustav Hecht, die Verbindungen zwischen Schlesien und der Kurpfalz aufdeckte.⁵¹

Allgemein war die Erforschung einzelner herausragender Persönlichkeiten wichtiger Bestandteil der älteren Forschung. Da der gute Name eines Rektors mit über den Ruf der Schule, der er vorstand, entschied, wurde diesen Persönlichkeiten, ihrer Geltung in der gebildeten Welt und ihren Werken große Aufmerksamkeit gewidmet. Kundmann und seine Nachfolger verzichteten daher bei ihren Schulgeschichten nicht auf mehr oder weniger umfangreiche Biografien der betreffenden Rektoren. Schulmeister wie Valentin Trozendorf⁵² und Petrus Vincentius⁵³ wurden als repräsentative Vertreter ihrer Zeit in ihrem Denken und Handeln gewürdigt, aber auch weniger bekannte Rektoren erhielten Aufmerksamkeit.⁵⁴ In der älteren Forschung zum Schönaichianum in Beuthen überwogen so-

44 BAUCH (1908).

45 Ein Nachruf mit unvollständigem Schriftenverzeichnis bei SCHWARZER (1925).

46 BAUCH (1882, Ein Beitrag zur Breslauer Reformationgeschichte); BAUCH (1898, Bibliographie der schlesischen Renaissance).

47 BAUCH (1892); BAUCH (1895, Biographische Beiträge zur Schulgeschichte des XVI. Jahrhunderts); BAUCH (1896); BAUCH (1897); BAUCH (1898, Beiträge zur Litteraturgeschichte des schlesischen Humanismus. IV.); BAUCH (1901, Johann Thurzo und Johann Heß); BAUCH (1903); BAUCH (1904); BAUCH (1905); BAUCH (1906).

48 BAUCH (1882, Das Leben des Humanisten Antonius Niger); BAUCH (1883); BAUCH (1886); BAUCH (1895, George von Logau); BAUCH (1895, Hieronymus Gürtler von Wildenberg).

49 Etwa BAUCH (1898, Aktenstücke zur Geschichte des Breslauer Schulwesens im XVI. Jahrhundert); BAUCH (1901, Drei Denkmäler zur älteren schlesischen Schulgeschichte); BAUCH (1907, Aus dem Hausbuche des Goldberger Lehrers Zacharias Bart).

50 BAUCH (1901, Deutsche Scholaren); BAUCH (1907, Schlesien und die Universität Krakau).

51 HECHT (1929) S. 176–222, das 16. Jahrhundert s. S. 176–202.

52 PINZGER (1825); LÖSCHKE (1842); KÖHLER (1848); LÖSCHKE (1856); MEISTER (1880); STURM (1888, Valentin Trozendorf und die Lateinische Schule zu Goldberg); BAUCH (1909, Petrus Vincentius); QUELLMALZ (1912); WEIDEL (1931) S. 98–107; ANDREAE (1936).

53 TAGMANN (1857); BAUCH (1909, Petrus Vincentius).

54 KAISER (1854); SELLMANN (1898).

gar biografische Arbeiten, die die Familie des Schulgründers ins Zentrum des Interesses rückten.⁵⁵

Unverzichtbar für die Erforschung der Kirchengeschichte erschienen Biografien der zahlreichen Theologen unterschiedlichen Bekenntnisses, in denen ihr starker Einfluss auf das Bildungswesen deutlich herausgearbeitet wurde. Vor allem Johann Hess⁵⁶ und Ambrosius Moiban⁵⁷ galten als Streiter für die Reformation und bessere Schulen, während bei den Protagonisten der Alten Kirche, etwa Friedrich Staphylus,⁵⁸ Sebastian Schlepner⁵⁹ und diversen Bischöfen,⁶⁰ vor allem ihre hohe Bildung und ihr Bemühen um die Erneuerung des Schulwesens und damit auch der Kirche hervorgehoben wurde. Häufig war die Kirchengeschichte einer Stadt oder einer einzelnen Kirche Gegenstand der Betrachtung, unter denen in diesem Zusammenhang aber nur die Schulstädte Breslau,⁶¹ Brieg,⁶² Freystadt,⁶³ Grünberg,⁶⁴ Liegnitz,⁶⁵ Neisse,⁶⁶ Oels⁶⁷ und Schweidnitz⁶⁸ interessieren.

Noch stärker als die Darstellungen einzelner Persönlichkeiten oder Schulen wurden die Veröffentlichungen zur Kirchengeschichte von dem Versuch beeinflusst, den eigenen Glauben und dessen gegenwärtige Institutionen aus der Geschichte heraus zu legitimieren. Das vielleicht folgenreichste und signifikanteste Beispiel dafür stellt die Biografie Johannes Crato von Crafftheims von J. F. A. Gillet⁶⁹ dar, der sein Porträt des schlesischen Humanistenzirkels um den Breslauer Arzt und Gelehrten ausdrücklich der Verteidigung des reformierten Glaubens widmete, wie er in der Einleitung schrieb.⁷⁰ Folgenreich war diese sogenannte kirchengeschichtliche Arbeit deswegen, weil praktisch alle Nachfolger Gillets dieses sein spezielles Urteil bei der Behandlung verwandter Themen aufgriffen und der schlesische Späthumanismus fortan einen stark reformierten Charakter annahm. Eine überzeugende Neubewertung der persönlichen Glaubenszugehörigkeit Cratos und seines Umfeldes wagte erst Howard Louthan.⁷¹

55 KLOPSCH (1818); BARTH (1891); GRUNDMANN (1931) S. 68–74.

56 KOLDE (1846); KÖSTLIN (1864); BELLARDI (1931) S. 29–39.

57 KONRAD (1891).

58 SOFFNER (1904).

59 SOFFNER (1888).

60 JUNGNITZ (1898); JUNGNITZ (1899); JUNGNITZ (1914); ENGELBERT (1926); NÄGELE (1936); ENGELBERT (1938); ENGELBERT (1939); WAGNER (1939).

61 SCHMEIDLER (1857); NOWACK (1936).

62 LORENZ (1885/1886).

63 DUMRESE/DUMRESE (1909).

64 EFFNER (1852).

65 [ANONYM] (1828, Die Marienkirche zu Liegnitz); EBERLEIN (1893, Die Kirchenvisitation); BAHLOW (1918); CLEMENZ (1921).

66 KASTNER (1854); KASTNER (1865); KASTNER (1866).

67 HAEHNEL (1910).

68 SCHMIDT (1825); EBERLEIN (1901).

69 GILLET (1860).

70 GILLET (1860) S. V f. Vgl. VISSER (1983) S. XVI.

71 LOUTHAN (1997) bes. S. 87–94.

Auch die älteren evangelischen Überblicksdarstellungen zur Kirchengeschichte⁷² neigen dazu, die Reformation als glänzende Erfolgsgeschichte darzustellen. Die katholische Seite begegnete der grundsätzlichen Infragestellung ihrer Existenz wiederum mit Anklagen und Rechtfertigungsversuchen.⁷³ Hinzu kam die seit dem 18. Jahrhundert wachsende politische Polarisierung der Kirchenhistoriker zwischen protestantisch-preußisch und katholisch-habsburgisch, aus der die einen teleologische Bestätigung ihrer gegenwärtigen Existenz bezogen, während die anderen umso dringlicher nach Rechtfertigung suchen mussten.⁷⁴

Grundsätzlich gilt das Urteil, das Gabriela Waś jüngst über die älteren, aber auch neueren Arbeiten zum schlesischen Reformationszeitalter fällt: Einer zeitgemäßen Analyse dieses Zeitraums stünden die Interpretationsschemata im Wege, die sowohl von protestantischen als auch katholischen Historikern im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeit erschaffen worden seien, „...i które nadal są raczej wizją reformacji niż analizą historyczną zjawiska.“⁷⁵

Freilich drückte sich diese Grundstimmung nicht in jedem Werk gleich stark aus, doch muss sie bei der Beurteilung der älteren Literatur ebenso vermerkt werden wie die fast vollständige Ausblendung religiöser Minderheiten. Schwenckfelder, Täufer und gleichfalls die Anhänger Melancthons passten nur selten zwischen die klar abgesteckten Lager. Trotz allem bergen die älteren Darstellungen, unabhängig von ihrer Ausrichtung, auch heute noch eine Vielzahl an nützlichen Quellen und Fakten. Die ältere Literatur empfiehlt sich, wenn auch unter Vorbehalt, zu Fragen der Organisation des Kirchenwesens,⁷⁶ zu den Viten der Geistlichen und Seelsorger⁷⁷ und zu den theologischen Auseinandersetzungen der Reformationszeit.⁷⁸

Einen bedeutenden Aufschwung nahm die katholische Kirchengeschichtsschreibung seit etwa 1920. Mit dem 1936 erstmals erschienenen „Archiv für schlesische Kirchengeschichte“ entstand ein Publikationsforum für Kirchenhistoriker, das eine Tradition schuf, die den Krieg überdauern sollte.⁷⁹ Besonders Hermann Hoffmanns verschiedene Arbeiten zur Geschichte der Jesuiten in Schlesi-

72 SCHIMMELPFENNIG (1877); HARTMANN (1928); EBERLEIN (¹1932).

73 Zwei extreme Beispiele: BERG (1854); HEYNE (1868).

74 Vgl. BENDEL/KÖHLER (2005) bes. S. 64–66. Ein besonders deutliches Beispiel für preußisch-protestantische Gesinnung: ZIEGLER (1888).

75 „...und die nach wie vor vielmehr eine Vision der Reformation denn eine historische Analyse des Phänomens sind“. WAŚ (2001) S. 61. Alle Übersetzungen, falls nicht anders angegeben, von der Autorin.

76 SCHIMMELPFENNIG (1868); SCHIMMELPFENNIG (1871); EBERLEIN (1898); ZIMMERMANN (1938); VELSEN (1931).

77 JUNGNITZ (1906); SCHUBERT (1911).

78 SCHNEIDER (1860); SCHNEIDER (1862); ANDERS (1883); PRITTWITZ UND GAFFRON (1884); EBERLEIN (1893, Zur kryptokalvinistischen Bewegung in Oberschlesien); EBERLEIN (1896); EBERLEIN (1904).

79 BENDEL/KÖHLER (2005) S. 49–56.

en⁸⁰ bilden noch immer eine gute Grundlage für bildungsgeschichtliche Fragestellungen.

Die deutschsprachige Kirchengeschichtsschreibung nach dem Krieg orientierte sich weitgehend an den älteren Traditionen, zumal viele vertriebene Schlesier in ihrer neuen Heimat bemüht waren, ihre Arbeit fortzuführen und ihre Organe wiederzubeleben. Unter ihnen ragten Kurt Engelbert und Alfred Sabisch heraus, die sich verstärkt um die Edition von Quellen zur schlesischen Kirchengeschichte verdient machten, aber auch zahlreiche Einzelstudien vorlegten.⁸¹ Auch Joachim Köhler ist zu nennen, der neben seiner Dissertation über die tridentinische Erneuerung im Bistum Breslau⁸² zahlreiche Einzelschriften und Überblickswerke zu verschiedenen Themen und zur Methodologie der schlesischen Kirchengeschichte verfasste oder herausgab.⁸³ Auf polnischer Seite ist die thematisch umfassende, aber eher einem ersten Überblick dienende „Geschichte der katholischen Kirche in Schlesien zur Zeit der protestantischen Reform, der katholischen Reform und der Gegenreformation“⁸⁴ zu erwähnen. Den jüngsten Forschungsbericht zur schlesischen Kirchen- bzw. Religionsgeschichte unter Einbeziehung auch der polnischen Literatur lieferte Thomas Wünsch.⁸⁵ Er postulierte die „Loslösung von den hagiographischen, positivistischen und rein verfassungsgeschichtlichen Traditionen der Kirchengeschichtsschreibung“ und empfahl die sozial- und kulturwissenschaftliche Betrachtung, die auch bisher unbeachtete Themenfelder berücksichtigen sollte.⁸⁶ Weiterführend für die Frage nach dem Schul- und Bildungswesen ist an diesem Ansatz die Beachtung der religiösen Praxis, die eine Schnittstelle zwischen Schule und Kirche bildete. Als wichtigste Größe frühneuzeitlichen Lebens, die keinesfalls vernachlässigt werden dürfe, identifizierte auch Hartmut Lehmann die Religiosität.⁸⁷

Einen Überblick über die Forschungen zur evangelischen Geschichtsschreibung der Reformationszeit legte Dietrich Meyer vor, jedoch ohne polnischsprachige Arbeiten mit einzubeziehen.⁸⁸ Nach einer Würdigung der Arbeiten von Hellmut Eberlein, Oskar Wagner und Othmar Karzel, die weitgehend in der kirchenhistorischen Tradition standen, wies er auf eine wichtige Tendenz in der neueren Forschung hin. Die Beschäftigung mit „Gruppen und Bewegungen [...], die bisher eher als Grenzbereiche zu bezeichnen waren“⁸⁹, betraf Philippisten und

80 HOFFMANN (1930); HOFFMANN (1931); HOFFMANN (1933, Zur Vorgeschichte der Jesuiten-niederlassungen in Schlesien); HOFFMANN (1935, Die Jesuitenmission in Breslau 1581–1595).

81 BENDEL (2000) S. 41–47.

82 KÖHLER (1973).

83 Aus dem umfangreichen Werk seien herausgehoben KÖHLER (1998); KÖHLER (2000); KÖHLER/BENDEL (2002); BENDEL/KÖHLER (2005).

84 MANDZIUK (1995).

85 WÜNSCH (2005).

86 Ebd. S. 203.

87 LEHMANN (1996).

88 MEYER (2000).

89 Ebd. S. 61.

Calvinisten, die Schwenckfelder und den Zusammenhang von Glaube und Späthumanismus. Stärker als bisher wurden Glaubensgemeinschaften berücksichtigt, die abseits der großen Konfessionen standen. Das Schwenckfeldertum rückte in den Mittelpunkt grundlegender Untersuchungen,⁹⁰ und auch die Täufer⁹¹ wurden berücksichtigt.

Einen wichtigen Beitrag stellte die Arbeit Ernst Siegmund-Schultzes dar, die schon sehr früh auf die kryptocalvinistischen bzw. philippistischen Strömungen in Schlesien hinwies.⁹² Fortan wurde Schlesien als wichtiger Ballungsraum der Melancthonanhänger wahrgenommen⁹³, und ohne es bereits explizit auszusprechen, begann eine Revision des Gillet'schen Verdikts über den schlesischen Calvinismus.⁹⁴ Damit hing auch die Neubewertung schlesischer Theologen zusammen, die in Heidelberg tätig waren.⁹⁵ Die Öffnung für kleinere Glaubensgruppen und die damit verbundene Abkehr von der unbedingten Erfolgsgeschichte des Luthertums eröffnete neue Perspektiven.

Das Thema der schlesischen Bildungsgeschichte griff Henryk Barycz nach dem Krieg unter der besonderen Fragestellung nach den geistigen Beziehungen zwischen Schlesien und Polen auf. Im Mittelpunkt seines Interesses stand „Schlesien in der polnischen Geisteskultur“, wie der Titel einer Sammlung seiner einschlägigen Aufsätze lautet.⁹⁶ Zwei Konstanten seiner Forschung repräsentierte dieser Titel, die wegweisend für die gesamte polnische Literatur zum schlesischen Bildungswesen werden sollten. Die Beschäftigung auch mit dem schlesischen Humanismus und Späthumanismus lag für den Humanismusforscher Barycz nahe. Die zweite Komponente betraf die kulturellen Verbindungen zwischen Schlesien und Polen,⁹⁷ die besonders durch die verwandtschaftlichen Beziehungen der schlesischen Piasten gegeben waren. Das Brieger Gymnasium wurde folglich bevorzugt bearbeitet,⁹⁸ während die übrigen Schulen Schlesiens keine Beachtung fanden.

Kulturelle Beziehungen und Bildungswanderungen zwischen Schlesien und diversen anderen Regionen Europas waren auch Thema der deutschsprachigen Forschung nach dem Krieg. Neben Überblicksdarstellungen⁹⁹ standen neben Frankfurt/Oder,¹⁰⁰ Olmütz,¹⁰¹ Leiden¹⁰² und Krakau¹⁰³ die italienischen Universi-

90 RADLER (1962); WEIGELT (1973); MCLAUGHLIN (1996); WAŚ (2002, Zarys historii recepcji); WAŚ (2005); WEIGELT (2007). Außerdem ein allgemeiner Überblick von WOLLGAST (2005).

91 WEIGELT (1987); ROTHKEGEL (2003).

92 SIEGMUND-SCHULTZE (1960).

93 STURM (1972); KOCH (1986).

94 BELLARDI (1972).

95 HUTTER (1991); STROHM (2001).

96 BARYCZ (1979, Śląsk w polskiej kulturze umysłowej).

97 BARYCZ (1946); BARYCZ (1971); BURCHARDT (1972); BARYCZ (1979, Schönaichianum w Bytomiu Odrzańskim).

98 WIĘCEK (1957, Z dziejów Gimnazjum Piastowskiego w Brzegu. In: Kwartalnik Opolski); WIĘCEK (1957, Z dziejów gimnazjum Piastowskiego w Brzegu); PRZALA (1968); BARYCZ (1974); ZLAT (1979); TOPOROWSKI (1981); GAWLIK (1985); TOPOROWSKI (1985).

99 CONRADS (1992); WÜNSCH (1994).

100 KLIESCH (1961).

täten im Mittelpunkt des Interesses.¹⁰⁴ Eine Untersuchung der schlesischen Beziehungen zum maßgeblichen Bildungszentrum Wittenberg fehlt aber bisher.

Schon vor der politischen Wende 1990 setzte seitens der polnischen Forschung ein verstärktes Interesse an Fragen der schlesischen Geschichte ein. Bedingt durch das damals vorherrschende Geschichtsverständnis, wurde nach der Einbettung von Kunst, Literatur, Geistes- und Kirchengeschichte in ihre gesellschaftlichen Zusammenhänge gefragt. Diese Praxis führte im schlesischen Fall zu einer zukunftsweisenden Verbindung früherer Einzeldisziplinen. Jan Harasimowicz beispielsweise nahm die schlesische Sakral- und Sepulkralkunst nicht ausschließlich als Kunsthistoriker wahr,¹⁰⁵ sondern fragte auch nach ihren glaubens- und geistesgeschichtlichen Voraussetzungen.¹⁰⁶ Auf diese Weise öffnete sich der Blickwinkel zu einer umfassenden und gleichzeitig detailbewussten Geschichtsbetrachtung, die mittlerweile zum Forschungsprofil des kunsthistorischen Instituts in Wrocław geworden ist.¹⁰⁷

Auch die Forschung zum Bildungswesen profitierte von der Einbettung in den breiten Kontext der geistes-, sozial- und kirchengeschichtlichen Entwicklung. Herauszuheben sind hierbei die Arbeiten von Dariusz Dolański¹⁰⁸ und besonders die umfassende Monografie von Józef Budzyński.¹⁰⁹ Außerdem entstanden in den letzten Jahren vermehrt Einzelstudien, die sich jedoch wieder enger an die Vorbilder der älteren Literatur anlehnten und jeweils die Geschichte einer einzelnen Schule behandeln.¹¹⁰ Daneben erschienen weiterführende Überblicksdarstellungen zum protestantischen¹¹¹ und insbesondere zum Bildungswesen der Jesuiten¹¹², die die ältere Literatur zusammenfassen und Forschungsdesiderate klar benennen. Auch spezielle Fragen wie die nach der Unterrichtspraxis,¹¹³ der Stellung des Lehrers¹¹⁴ und der Bildung von Frauen und Mädchen¹¹⁵ fanden Beachtung. Zuletzt erschien eine Zusammenschau des schlesischen Schulwesens von Bogumiła Burda.¹¹⁶ Die genaue Rezeption der älteren Literatur fällt bei dieser wie auch bei vielen verwandten Arbeiten ebenso ins Auge wie die Ausblendung neuerer methodologischer Ansätze und die teilweise Nichteinbeziehung aktueller deutscher Forschungsliteratur zum Bildungswesen.

101 MÜLLER (1954).

102 MÜLLER (1959).

103 LAUG (1974).

104 ENGELBERT (1958); ZONTA (2004).

105 HARASIMOWICZ (1983); HARASIMOWICZ (1992, *Mors janua vitae*).

106 HARASIMOWICZ (1984); HARASIMOWICZ (1996).

107 HARASIMOWICZ (2005) bes. S. 675f.

108 DOLAŃSKI (1998).

109 BUDZYŃSKI (2003).

110 BURDA (1995); KORCZ (1997); MAJCHRZAK (1997); MORAWIEC (1997); SZCZEPANIAK (2005).

111 HARC (2004/2005).

112 HARC (2000); BURDA/JÓZEFIAK (2002).

113 BUDZYŃSKI (1996); BURDA (2002, *Język, przedmioty, podręczniki, metody nauczania*).

114 BURDA (2002, *Nauczyciel*).

115 CZARNECKA (1996).

116 BURDA (2007).

Mit dem auf deutscher wie auch auf polnischer Seite neu erwachten Interesse an Schlesien als Gegenstand historischer Forschung seit dem politischen Umbruch 1990 wuchs das Bedürfnis an Gesamtdarstellungen und rechts- wie verfassungsgeschichtlicher Grundlagenforschung. Anknüpfend an solide, aber notgedrungen kurz gefasste Werke wie Franz Machileks Beitrag über Schlesien zur Geschichte der Territorien des Reichs¹¹⁷ oder Hugo Weczerkas „Handbuch der historischen Stätten“¹¹⁸, das den formalen Vorgaben der Reihe zu folgen hatte, legte Norbert Conrads in der Reihe „Deutsche Geschichte im Osten Europas“ eine umfassende und zeitgemäße Geschichte Schlesiens in der Frühen Neuzeit vor.¹¹⁹ Die besondere Bedeutung seines Werks liegt darin, dass er, anders als noch die vorhergegangene, von Ludwig Petry und Josef Joachim Menzel herausgegebene Geschichte Schlesiens,¹²⁰ die Epoche der Habsburgischen Herrschaft über Schlesien von den Schatten befreite, die kleindeutsch-teleologische Autoren über sie geworfen hatten. Erstmals billigte Conrads diesem Zeitabschnitt seinen eigenständigen Charakter zu. Die kenntnisreiche Einbeziehung der schlesischen Literatur und Kunst in die Darstellung leistete einen wichtigen Beitrag dazu, das habsburgische Schlesien eher als reiche Kulturlandschaft denn als abgewirtschaftete österreichische Provinz anzusehen. Weitere Überblicksdarstellungen mit jeweils eigener Schwerpunktsetzung folgten.¹²¹

Grundlegende Arbeiten widmeten sich der Rechts- und Verfassungsgeschichte,¹²² wobei immer wieder auf die ständische und dezentrale Struktur der schlesischen Territorien hingewiesen wurde.¹²³ Besondere Beachtung kam auch den schlesischen Religionsfreiheiten¹²⁴ zu. Insgesamt bildete dieser Forschungszweig jedoch weder auf polnischer noch auf deutscher Seite einen wesentlichen Schwerpunkt¹²⁵ innerhalb der gesamten Schlesienforschung, obwohl hier wichtige Anknüpfungspunkte zu finden sind.

Umso verwunderlicher ist dieser Umstand, da die staatliche und verfassungsrechtliche Organisation der frühneuzeitlichen Territorien wesentlicher Bestandteil des Konfessionalisierungsparadigmas war, eines äußerst dominanten Forschungsparadigmas innerhalb der deutschsprachigen Geschichtsforschung in den letzten zwanzig Jahren. Auch die Bildungsforschung stand unter diesem Einfluss. Zu-

117 MACHILEK (1990).

118 WECZERKA (1977 [2003]).

119 CONRADS (1994).

120 PETRY/MENZEL (1973).

121 BÄHLCKE (1996); CZAPLIŃSKI (2002); WRZESIŃSKI (2006).

122 WEBER (1992); VAN EICKELS (1994, Schlesien im böhmischen Ständestaat); VAN EICKELS (1994, Rechtliche Grundlagen); WEBER (1996, Die schlesischen Polizei- und Landesordnungen).

123 CONRADS (1983); BÄHLCKE (1994); CONRADS (1995); BÄHLCKE (1995).

124 BÄHLCKE (1998); WAŚ (2002, Religionsfreiheiten); BÄHLCKE (2005); BÄHLCKE (2007, Religionsfreiheit).

125 WEBER (2005) S. 139.

rückgehend auf die Postulate Heinz Schillings und Wolfgang Reinhard wurde die These vom

„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, die anders als die mittelalterliche Gesellschaft nicht personal und fragmentiert, sondern institutionell und flächenmäßig organisiert war“¹²⁶

breit diskutiert und rezipiert.¹²⁷ Fortan galt die Konfessionalisierungsthese als verbindlich auch für die Behandlung des Schul- und Bildungswesens, „denn wo, wenn nicht auf dem Felde der Bildungsgeschichte, müsste sich die Konfessionalisierungsthese bestätigen?“¹²⁸ Maßnahmen wie „Internalisierung der neuen Ordnung durch Bildung“ und damit zusammenhängend „Disziplinierung der Anhänger (im engeren Sinn)“ hatten ihren festen Platz unter den Verfahrensweisen, durch die nach Wolfgang Reinhard Konfessionalisierung durchgesetzt wurde,¹²⁹ und Anton Schindling formulierte 1988: „Ohne Konfessionalisierung keine breit angelegte und institutionell fest verankerte humanistische Laienbildung in den deutschen Städten und Territorien.“¹³⁰ Zuletzt wandte Agnes Winter das Konzept bei ihrer Untersuchung des Berliner Schulwesens an¹³¹, eine Zusammenfassung im europäischen, protestantischen Kontext lieferte Gerhard Menk.¹³² Konfessionalisierung beschränkte sich, wie Wolfgang Reinhard einbrachte, nicht nur auf protestantische Territorien, sondern war gleichfalls Wesensmerkmal in katholischen Gegenden.¹³³ Die wichtigste Leistung des Paradigmas bestand in der sozialhistorisch basierten Grundannahme, dass die gesamte Gesellschaft der Konfessionalisierung unterlag, dass also alle christlichen Konfessionen von dieser Entwicklung betroffen waren.¹³⁴ Damit emanzipierten sich religiöse und den Glauben betreffende Phänomene aus dem Zuständigkeitsbereich der konfessionsgebundenen Kirchengeschichten. Sie wurden in ihrer gesellschaftlich und politisch relevanten Komponente auch von der Allgemeinen Geschichte aufgegriffen.

Im Zuge seiner Anwendung erfuhr das ursprünglich so straff formulierte Paradigma Erweiterungen und Modifizierungen, etwa hinsichtlich der zeitlichen Gültigkeit,¹³⁵ die die Anwendung auf beinahe jeden Quellenbefund erleichterten, das Paradigma selbst aber aufweichten. Infolgedessen büßte das Konfessio-

126 SCHILLING (1988) S. 6. Vgl. SCHMIDT (1992); SCHILLING (1995).

127 Drei Tagungsbände markierten die Diskussion: SCHILLING (1986); RUBLACK (1992); REINHARD/SCHILLING (1995). Ein kritischer Forschungsbericht von KLUETING (2003). Vgl. außerdem SCHULZE (1999); KAUFMANN (2003).

128 NEUGEBAUER (2005) S. 587.

129 REINHARD (1997) S. 46. Zuerst in REINHARD (1983) S. 263.

130 SCHINDLING (1988) S. 567.

131 WINTER (2008).

132 MENK (2003).

133 REINHARD (1995).

134 Vgl. ARNDT (2003) S. 708.

135 SCHILLING (2007) S. 34–41, bes. S. 40.

nalierungsparadigma als erklärendes Muster seine Allgemeingültigkeit und damit viel von seinem Wert ein. Die erweiterte Definition erleichtert zwar das Verständnis und die Anwendbarkeit, ist aber als wissenschaftliches Werkzeug kaum mehr von Nutzen.

Als eine Schwachstelle des Konfessionalisierungsparadigmas wurde das Problem des Etatismus erkannt. Besonders Heinrich Richard Schmidt kritisierte die „etatistische Verengung [...], die ihre Verwandtschaft zum vorsozialgeschichtlichen Paradigma der Politik- und Staatengeschichte nicht verleugnen kann.“¹³⁶ Die Rolle des Staates und der Obrigkeiten sei überbewertet worden, die Masse der lokalen Bevölkerung weitgehend aus dem Blickwinkel der Forschung verdrängt oder zum bloßen Objekt herrschaftlichen Willens degradiert. Vor allem alltagsgeschichtliche Studien zeigten, dass die Disziplinierung des Volkes durch Kirche und Obrigkeit mit dem Ziel der Vereinheitlichung in einem Staatswesen nicht der lebensweltlichen Realität des 16. und 17. Jahrhunderts entsprach. Unter anderem belegten Befunde über die konfessionelle Situation in der Grafschaft Glatz diese These.¹³⁷ Auch die „Schulwirklichkeit“¹³⁸ vertrug sich nicht mit dem Konstrukt der Konfessionalisierungsthese, und deswegen wurde vor dessen universeller Anwendbarkeit gewarnt¹³⁹ und allgemein deren Überprüfung gefordert.¹⁴⁰

Besonders deutlich wurde das Problem des Etatismus auf dem Feld der Schul- und Bildungsgeschichte. Die Konzentration auf die territoriale Schulentwicklung hatte zur Folge, dass die Stadt als Schulort und Schulträger aus dem Blickwinkel der Forschung geriet. Umso bedauerlicher war dies, da hervorragende Ansätze aus den Arbeiten zum Schulwesen in seinem städtischen Umfeld hervorgegangen waren.¹⁴¹ Als problematisch erwies sich auch die dem Konfessionalisierungsparadigma zugrunde liegende Vorstellung von institutionell und flächenmäßig geschlossenen Territorien. Sofern ein solches Territorium existierte, war es durchaus möglich und legitim, die darin entstehenden Schulen auf der Basis der Verwaltungsgrenzen zu untersuchen.¹⁴² Doch für Regionen, die gar nicht oder erst in Ansätzen gesamtstaatlich organisiert waren, griff auch das Paradigma nicht. Dies zeigte sich besonders bei dem Versuch, Konfessionalisierung in den stark dezentral und ständisch organisierten Ländern Ostmitteleuropas nachzuweisen.¹⁴³ Da das Paradigma genuin an Beispielen des Reiches entwickelt worden war, überraschen diese Befunde nicht.

Nach Maßgabe des Paradigmas erfolgte die landesweite und zentral geplante Disziplinierung der Untertanen durch Schulen. Die Frage nach dem „Bildungs-

136 SCHMIDT (1997) S. 640.

137 HERZIG (1996, Schlesien und die Grafschaft Glatz); CONRAD (1997/98).

138 Der Begriff geht zurück auf NEUGEBAUER (1985).

139 NEUGEBAUER (2001).

140 EHRENPREIS (2007) S. 4f.

141 Richtungsweisend die „Zehn Thesen zum Thema ‚Reichsstadt und Reformation‘“ von SCHINDLING (1982) S. 185–188. Beispiele zur stadtbezogenen Bildungsforschung: SCHINDLING (1977, Die reichsstädtische Hochschule in Straßburg 1538–1621); MÖLLER/PATZE/STACKMANN (1983); ENDRES (1985).

142 KIEBLING (2003).

143 EBERHARD (1999); BÄHLCKE (2003).

raum“ stellte sich auf diese Weise gar nicht, da man ihn mit den Grenzen des jeweiligen Territoriums als definiert ansah.¹⁴⁴ Sogar heutige Landkreisgrenzen konnten als Grundlage für die regionale Begrenzung der räumlichen Definition eines historischen Schulwesens dienen.¹⁴⁵ Trotzdem gewann die regionale Gliederung nach „Schullandschaften“ oder „Kulturlandschaften“ mit einer präziseren Raumdefinition an Akzeptanz, die im Zeichen des *spatial turn* noch zunehmen wird. Anstatt den Untersuchungsraum aufgrund der territorialen Gliederung als gegeben anzunehmen, wird neuerdings vielmehr gefragt, welche Verklammerungen den Raum erst konstruierten und charakterisierten.¹⁴⁶ Der Nutzen dieser speziellen Sichtweise zeigte sich schon an interessanten bildungsgeschichtlichen Betrachtungen¹⁴⁷ und verspricht auch und besonders für die Regionen Ostmitteleuropas wichtige Einsichten.¹⁴⁸

Die Kritik Luise Schorn-Schüttes am Konfessionalisierungsparadigma betraf neben dem ihm zugrunde liegenden funktionalistischen und teleologischen Geschichtsbild auch den Etatismus, doch bemerkte sie gleichfalls, dass dies nicht unbedingt als Vorwurf verstanden werden müsse.¹⁴⁹ Sofern das Forschungsinteresse sich rein auf konventionell staats- und politikgeschichtliche Fragestellungen in sozialhistorischer Perspektive beschränkte, mochte das Paradigma durchaus hilfreich sein. „Jedoch legt es gerade die Bildungsgeschichte nahe, auch über die Grenzen der Konfessionalisierung und der Konfessionalisierbarkeit nachzudenken“,¹⁵⁰ wie Anton Schindling bemerkt. Denn die für das Schul- und Bildungswesen während des 16. Jahrhunderts prägenden Komponenten waren, unabhängig von der jeweiligen Konfession, Humanismus und Späthumanismus. Als genuin geistesgeschichtliches Phänomen im Gegensatz zu Politik und Staat sah man sie seit Jacob Burckhardt als Domäne der Kulturwissenschaftler an.

Gerade Schlesien wurde als eine herausragende Kulturlandschaft für die Erforschung des Humanismus und Späthumanismus wahrgenommen, ihrem Umfang nach überwogen Veröffentlichungen zu diesen Themen sogar alle anderen Bereiche. Nicht nur der Bischofshof als humanistisches Zentrum fand Beachtung,¹⁵¹ sondern auch das vorreformatorische Schulwesen.¹⁵² Unter den verschiedenen Bereichen kultureller Produktion wurden die schlesische Kunst,¹⁵³ die Bibliotheken des Landes¹⁵⁴ und der Buchdruck¹⁵⁵ herausgehoben. Besondere Beachtung fand der schlesische Späthumanismus durch Manfred P. Fleischer, der diese Epo-

144 Für den Bereich der Universitätsgeschichte TÖPFER (2006).

145 HOLTZ (2004).

146 Theoretisch fundiert durch LÖW (2001).

147 SCHINDLING (2004); BÜNZ (2004); FLACHENECKER/KIEBLING (2005).

148 BAHLCKE (2007, Die Oberlausitz) S. 11–15.

149 SCHORN-SCHÜTTE (1999) S. 66.

150 SCHINDLING (2001) S. 17.

151 ŚWIERK (1982); WÖRSTER (1996); LAMBRECHT (2000); LAMBRECHT (2005).

152 DIPPOLD (1996).

153 HARASIMOWICZ (2002); HARASIMOWICZ (2003).

154 KOCOWSKI (1947); GRÜNEWALD (1973); SZWEJKOWSKA (1963).

155 BURBIANKA (1961); VOLZ (1967).

che und ihre Protagonisten in zahlreichen Veröffentlichungen feiert. Vor allem die irenische Haltung wurde als Kennzeichen der sogenannten „schlesischen Gelehrtenrepublik“ genannt, ohne freilich diese Begriffe genauer zu hinterfragen oder ihren Ursachen und Zusammenhängen auf den Grund zu gehen.¹⁵⁶ Auch die schlesischen Schulen und ihre Lehrer fanden besondere Erwähnung als Pflanzschulen des schlesischen Humanistennachwuchses.¹⁵⁷ Diese Arbeiten verhehlten nicht die Bewunderung für die Ideale und die Bedeutung dieses Intellektuellenkreises und erhoben damit die Selbstzuschreibungen der Akteure zum wissenschaftlichen Faktum.

Das besondere Interesse der Literaturwissenschaftler wurde durch den Umstand geweckt, dass Martin Opitz¹⁵⁸ als Begründer der deutschsprachigen Dichtung aus Schlesien stammte und dort zur Schule gegangen war. Als prägende Kräfte für dessen weitere Karriere fanden die Institution der Schule und Personen aus ihrem Umkreis verstärktes Interesse.¹⁵⁹ Aufgrund der personellen Verbindungen wurde ein Zusammenhang zwischen der Universität Heidelberg und den Vertretern des schlesischen Späthumanismus hergestellt, so dass schlesische Gelehrte in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung zur europäischen Geisteskultur um 1600 berücksichtigt wurden. Ein besonderes Verdienst kam hierbei Klaus Garber zuteil, der das Land und seine Bewohner als maßgebliche Mitglieder des europäischen Gelehrtenzirkels ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückte.¹⁶⁰

Aufgrund des starken Einflusses, den Humanismus und Späthumanismus anerkanntermaßen auf die schlesischen Länder während des 16. Jahrhunderts gehabt hatten, muss für deren Untersuchung ein weiterer Einwand gegen das Konfessionalisierungsparadigma ernst genommen werden, der seitens der Humanismusforscher erhoben wurde. Gerade am Beispiel der Bildungs- und Universitätsgeschichte wurden, wie Matthias Asche herausstellt, die Grenzen des Paradigmas deutlich.¹⁶¹ Denn Grenzen und Konfessionen wirkten sich viel weniger trennend auf die Gestaltung der deutschen Hochschullandschaft aus als lange angenommen. Im Gegenteil, humanistische Grundprinzipien beeinflussten die Bildungskulturen aller Konfessionen nachhaltig und in ähnlicher Weise. Konfessionalisierung konnte nicht grundsätzlich und an jedem Ort im gleichen Umfang angenommen werden. Das überkonfessionelle und transnationale humanistische Gelehrtenideal als prägende Kraft übertraf häufig die Disziplinierungsbemühungen der jeweiligen Obrigkeit, sofern sie überhaupt vorhanden waren.¹⁶² Träger des Späthumanismus war eine international agierende Bildungselite, zu der Männer zählten, die an ver-

156 FLEISCHER (1976); FLEISCHER (1983, *Wesen und Wirken*); FLEISCHER (1984, *Späthumanismus in Schlesien*); FLEISCHER (1992, *Der schlesische Späthumanismus*); FLEISCHER (1992, *Humanism and Reformation in Silesia*).

157 FLEISCHER (1983, *Seminaria et Cultores*).

158 ENTNER (1984); GARBER (1984) bes. S. 117.

159 FECHNER (1976); WOLLGAST (1994); SEIDEL (1994).

160 GARBER (1986, *Zentraleuropäischer Calvinismus*); GARBER (1986, *Der deutsche Sonderweg*); GARBER (2004); GARBER (2005, *Kulturgeschichte Schlesiens in der Frühen Neuzeit*); GARBER (2007, *Konfessioneller Fundamentalismus*).

161 ASCHE (2001).

162 ASCHE (2001); SCHINDLING (2002).

schiedenen Hochschulen unabhängig von der dort vorherrschenden Konfession studiert hatten. Diese vereinte vor allem ihre Bildung. Sie hingen zwar einem individuellen Glauben an, ließen sich aber durch ihn ebenso wenig beschränken wie durch soziale oder nationale Unterschiede.¹⁶³ In Ländern ohne eigene Universität und den vielen Städten sorgten höhere Schulen und Gymnasien für die Verbreitung späthumanistischer Bildung.¹⁶⁴ Gerade in den Städten siegte, wie Anton Schindling am Straßburger Beispiel darlegt, die irenisch-humanistische Toleranz über den Konfessionsfundamentalismus.¹⁶⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwei Tendenzen die aktuelle Diskussion um die Schul- und Bildungsgeschichte des Reformationszeitalters prägen. Die sozial- und politikgeschichtlich geprägte Richtung betont die Bedeutung der politischen und herrschaftlichen Einflussnahme auf die Schulen. Alle Arbeiten unter dem Leitmotiv Späthumanismus rücken dagegen die kulturelle Dimension von Bildung in den Mittelpunkt. Dass fast alle Vertreter des Späthumanismus auch ein öffentliches Amt versahen, meistens sogar einflussreiche Positionen innehatten und somit auch politisch handelten, wird dabei häufig unterschätzt.

Die zur Bildungsgeschichte erschienenen Handbücher spiegeln die Präferenzen und Desiderate der Forschung wieder. Die unterschiedlichen Schulen, die die Anhänger der Konfessionalisierungsthese einerseits und die Befürworter einer eher geisteswissenschaftlich geprägten Bildungsgeschichte andererseits umfassen, wurden von Notker Hammerstein in der jüngsten einschlägigen Veröffentlichung relativ gleichwertig dargestellt.¹⁶⁶ Dass Hammerstein dennoch eher dem Humanismus und Späthumanismus verpflichtet ist, beweist seine vorausgehende Darstellung zur frühneuzeitlichen Bildungsgeschichte, die ihre Schwerpunkte vor allem auf die höhere Bildung und das Geistesleben setzt.¹⁶⁷ Zahlreiche Veröffentlichungen der Konfessionalisierungsanhänger stellten ein Gegengewicht dar.¹⁶⁸ Allen diesen Überblicksdarstellungen ist gemeinsam, dass sie die schlesische Region fast völlig aus dem Gesamtbild ausblendeten. Während schlesische Schulen im Handbuch Friedrich Paulsens¹⁶⁹ noch den ihnen gebührenden Platz einnahmen, finden sie in den aktuellen Arbeiten kaum noch Erwähnung. Von der Einbeziehung neuerer polnischer Veröffentlichungen kann erst recht keine Rede sein. Zum Problem wird diese Vernachlässigung des schlesischen Bildungsraums, wenn es um die Grundlagen jeglicher Forschung zum Späthumanismus geht. Nicht nur die Literaturwissenschaftler arbeiten größtenteils mit Literatur des 19. Jahrhunderts, wenn sie mit Opitz' schulischer Sozialisation die Ursprünge der deutschen Nationalliteratur ergründen wollen. Auch Allgemeinhistoriker und Kirchenhistoriker, die dem Glauben und intellektuellen Profil des Heidelberger Späthumanismus auf

163 WALTHER (2000). Vgl. GARBER (2007, Konfessioneller Fundamentalismus).

164 SCHINDLING (1999); HAMMERSTEIN (2003).

165 SCHINDLING (2007).

166 HAMMERSTEIN (2003).

167 HAMMERSTEIN (1996).

168 Handbuchcharakter weist unter den bereits genannten besonders diese Veröffentlichung auf: SCHILLING/EHRENPREIS (2003).

169 PAULSEN (1919–21).

die Spur kommen wollen, verlassen sich allzu oft auf die ältere Literatur. Den schlesischen Bildungsraum im Zeitalter seiner größten Blüte, im Zeitraum zwischen 1520 und 1620, auf seinen politischen, religiösen und intellektuellen Charakter hin zu untersuchen, stellt daher ein wichtiges Desiderat nicht nur für die Ostmitteleuropaforschung dar.