

Benjamin Müsegades

Fürstliche Erziehung und Ausbildung im spätmittelalterlichen Reich



Jan Thorbecke Verlag

Für die Schwabenverlag AG ist Nachhaltigkeit ein wichtiger Maßstab ihres Handelns. Wir achten daher auf den Einsatz umweltschonender Ressourcen und Materialien. Dieses Buch wurde auf FSC®-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council®) ist eine nicht staatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozial verantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.

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 vorbehalten

© 2014 Jan Thorbecke Verlag der Schwabenverlag AG, Ostfildern
www.thorbecke.de

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Umschlagabbildung: Ausschnitt aus: Der Weiß Kunig. Eine Erzählung von den Thaten Kaiser Maximilian des Ersten. Von Marx Treitzsaurwein auf dessen Angaben zusammengetragen, nebst den von Hannsen Burgmair dazu verfertigten Holzschnitten. Herausgegeben aus dem Manuscrite der kaiserl. königl. Hofbibliothek, Wien 1775, o.S.

Druck: Memminger MedienCentrum, Memmingen

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7995-4366-8

Vorwort

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die geringfügig überarbeitete Fassung meiner im Sommersemester 2013 an der Philosophischen Fakultät der Universität Greifswald angenommenen Dissertation. Auf dem Weg von den ersten Ideen in der Staatsexamensarbeit bis hin zur gedruckten Monographie bin ich von einer Vielzahl von Personen und Institutionen unterstützt worden. Ihnen allen bin ich zu Dank verpflichtet.

Es ist schwer in Worte zu fassen, wie viel diese Arbeit in ihrer Entstehung der langjährigen wohlwollenden Unterstützung meines verehrten akademischen Lehrers Prof. Dr. Karl-Heinz Spieß (Greifswald) verdankt, der durch seine Vorlesungen und Seminare mein Interesse am Mittelalter weckte. Er wies mich auf das Thema der reichfürstlichen Erziehung und Ausbildung hin und begleitete meine Forschungen stets kritisch und hilfreich. Der Greifswalder Lehrstuhl wurde mir zur wissenschaftlichen Heimat und ermöglichte es mir, als Hilfskraft und Mitarbeiter in nicht selbstverständlicher finanzieller Sicherheit meine Studien voranzutreiben. In Greifswald konnte ich die Dissertation in der angenehmen Atmosphäre dieser besonderen Universität beginnen und auch abschließen.

Zwischen den beiden Greifswalder Abschnitten gewährte mir das DFG-Graduiertenkolleg 1507 »Expertenkulturen des 12. bis 16. Jahrhunderts« an der Universität Göttingen ein zweijähriges Doktorandenstipendium, welches es mir ermöglichte, meine Recherchen in einem äußerst befruchtenden wissenschaftlichen Klima voranzutreiben. Die anregende Atmosphäre in der Goßlerstraße und die angenehmen Diskussionen zwischen Teeküche und Bibliothek waren für einen Doktoranden das Beste, was während der Promotionsphase möglich ist. Mein Dank gilt insbesondere dem Sprecher des Graduiertenkollegs Prof. Dr. Frank Rexroth, der meine Arbeit stets mit Interesse und wohlwollender Kritik begleitete, für die Übernahme des Zweitgutachtens. Prof. Dr. Bernd Schneidmüller befürwortete gemeinsam mit Prof. Dr. Stefan Weinfurter die Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe der Mittelalter-Forschungen. Hierfür, sowie dafür, dass Prof. Schneidmüller mir den Freiraum eröffnete, neben meiner Tätigkeit am Institut für Fränkisch-Pfälzische Geschichte und Landeskunde in Heidelberg das Manuskript der Dissertation für den Druck vorzubereiten, bin ich dankbar.

Es wäre nicht möglich gewesen, diese Arbeit ohne die Unterstützung der vielen Archivare und Bibliothekare zu schreiben, die mir Zugang zu den weitestgehend ungedruckten Quellen ermöglichten. Zwischen Südniedersachsen und Vorpommern unterstützte mich zudem eine Vielzahl von Personen, die wesentlich oder unwissentlich wesentlich zum Erfolg der Arbeit beitrugen. Im Göttinger Kolleg profitierte ich sehr von den Diskussionen mit Jana Schütte, Johannes Schütz, Sebastian Dümling, Annika Goldenbaum und Dr. Matthias Roick. Die »Mittwochrunden« mit Jasmin Hacker und Timo Kirschberger waren ein integraler Bestandteil meines Wochenablaufs. Ich denke gerne daran zurück. In Greifswald fühlte ich mich dank Dr. Ralf-Gunnar Werlich, Dr. Immo Warntjes, Doreen Wollbrecht, Martin Krause, Max Naderer, Matthias Müller, Susanne Kleinen, Christin Klaus, Dr. Rainer

Cramm und Dr. Marta Grzechnik auch während meines zweiten Aufenthalts stets heimisch.

Während meiner Zeit als Mitarbeiter im Projekt zu den normativen Quellen zur Geschichte der Universität Greifswald bekam ich durch Dr. Dirk Alvermann vom Universitätsarchiv einen unschätzbar wertvollen Einblick in die hilfswissenschaftlichen Aspekte der historischen Forschung vermittelt. Hiervon – sowie von den Hinweisen zu meiner Arbeit – habe ich während meiner gesamten Promotionsphase profitiert. Die Last des Korrekturlesens verbunden mit gelegentlichen aufbauenden Worten trugen Jana Schütte, Johannes Schütz, Jasmin Hacker, Jürgen Herold (Greifswald) und Manuel Kamenzin (Heidelberg) mit Fassung. Alle Fehler, die sich nach wie vor in diesem Buch finden, sind alleine mir anzulasten. Dr. Lena Oetzel (Salzburg) hat diese Arbeit mehr zu verdanken, als ihr wahrscheinlich bewusst ist. Die undankbare Aufgabe der Fertigstellung des Manuskripts für den Druck erledigte Martin Krause mit der ihm eigenen Effizienz. Auf Seiten des Thorbecke Verlags betreute mich Jürgen Weis hervorragend.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, der ich diese Arbeit widme. Meine Eltern, Leila und Detlef Müsegades, unterstützten mich während des Studiums und in den verschiedenen Abschnitten der Promotionsphase immer wieder bedingungslos auf vielfältige Art und Weise. Einen Großteil der Korrekturlast der Dissertation übernahm mein Bruder Alexander Müsegades, von dessen wachen grammatischen Auge die Arbeit sehr profitiert hat. Meine Tante Edeltraud und mein Onkel Edgar Schwechheimer halfen mir während der Arbeit an der Dissertation stets ideell und handfest und machten mir bei meinen Wolfsburger Besuchen immer wieder bewusst, dass das Forscherleben mehr ist als nur das Verpacken historischer Inhalte in möglichst komplizierte Sätze.

Heidelberg, im April 2014

Benjamin Müsegades

Inhalt

Vorwort	I
I. Einleitung	1
I.1 Das Wissen des Fürsten.....	1
I.2 Wissen und Gesellschaft.....	5
I.3 Forschungsstand.....	10
I.4 Erkenntnisziele und Methoden	17
I.5 Quellenlage	21
II. Weltliche und geistliche Söhne – Reichsfürstliche Familienordnungen	29
III. Erziehung und Ausbildung am heimischen Hof	49
III.1 Junge Reichsfürsten am heimischen Hof	49
III.2 Das Umfeld der Fürsten in der <i>infantia</i>	58
III.3 Die Rolle von Vätern und Müttern nach der <i>infantia</i>	66
III.4 Finanzielle Ausstattung	67
IV. Aufenthalte an auswärtigen Höfen	71
IV.1 Auswahl der Höfe	71
IV.2 Reisen an auswärtige Höfe.....	89
IV.3 Stellung und Leben am auswärtigen Hof	90
IV.4 Finanzielle Ausstattung	114
V. Fürsten an Universitäten	119
V.1 Wahl der Universität	119
V.2 Stellung an der Universität.....	125
V.3 Finanzielle Ausstattung	129
VI. Das personelle Umfeld junger Fürsten	133
VI.1 Sichtbarkeit.....	133
VI.2 Hofmeister	134

VI.2.1 Anforderungen und Auswahl	134
VI.2.2 Stellung und Aufgaben.....	145
VI.2.3 Karrieremuster	154
VI.3 Präzeptoren	158
VI.3.1 Anforderungen und Auswahl	158
VI.3.2 Stellung und Aufgaben.....	170
VI.3.3 Karrieremuster	183
VI.4 Weitere Lehrer und Bedienstete	192
VI.5 Edelknaben.....	199
VII. Inhalte und Methoden reichsfürstlicher Erziehung und Ausbildung.....	209
VII.1 Zwischen Kritik und Überhöhung – Möglichkeiten der Wissensrekonstruktion	209
VII.2 Religiöses Wissen.....	211
VII.3 Adliges Wissen	216
VII.3.1 Körperliche Erziehung und Ausbildung	216
VII.3.2 Höfisches Wissen	221
VII.3.3 Herrschaftswissen.....	224
VII.4 Gelehrtes Wissen.....	228
VII.4.1 Latein und Volkssprache.....	228
VII.4.2 Griechisch.....	245
VII.4.3 Recht.....	247
VII.5 Weitere Fremdsprachen	248
VII.6 Musik	250
VII.7. Fazit – Was lernte ein Fürst?.....	251
VIII. Zusammenfassung und Ausblick.....	257
Quellen- und Literaturverzeichnis.....	267
Abkürzungen	267

Ungedruckte Quellen.....	270
Gedruckte Quellen	275
Literatur	287
Anhang: Zur Regierung gelangte beziehungsweise für die Regierung vorgesehene Reichsfürsten.....	340
Personen-, Orts- und Sachregister.....	345

I. Einleitung

I.1 Das Wissen des Fürsten

Der Welt Bosheit ist so groß. Wenn ein Fürst die lateinische Sprache lernet und studiret, so fürchten die vom Adel und Rechte, er werde ihnen zu gelehrt und zu klug, und sagen: »Potz marter etc. Was? will E. F. Gn. ein Schreiber werden? E. Gn. müssen ein regierender Fürst werden, müssen weltliche Händel lernen, und was zur Reuterey und zum Kriege gehört, damit Land und Leute geschützt und erhalten werden etc.« das ist, ein Narr bleiben, den wir mögen mit der Nasen umherführen, wie einen Bär.¹

Dieser Ausspruch Martin Luthers illustriert die Situation der Fürstenerziehung zwischen Spätmittelalter und beginnender Früher Neuzeit.² Seit dem Hochmittelalter gab es vor allem von gelehrter Seite verstärkt Kritik an dem Fokus des adligen Erziehungs- und Ausbildungsprogramms auf das Wissen um das angemessene Verhalten am Hof sowie die vom Wittenberger Reformator beschriebenen *weltliche[n] Händel [...] und was zur Reuterey und zum Kriege gehört*. Gelehrtes Wissen war hingegen bis zum 15. Jahrhundert nur selten Inhalt der adligen Erziehung und Ausbildung. Ein König oder Fürst

¹ Tischreden Doct. Mart. Luthers von Edelleuten, in: WA. Tischreden. Bd. 6, Nr. 7009, S. 324. Zu datieren ist der Ausspruch Luthers wahrscheinlich zwischen Sommer 1531 und Frühjahr 1532; vgl. WA. Tischreden. Bd. 2, S. XXIII. Bei der zitierten Fassung handelt es sich um eine Übersetzung des ursprünglich zumindest teilweise lateinischen Texts; vgl. die Fassung aus der Sammlung des Conrad Cordatus in: WA. Tischreden. Bd. 2, Nr. 2540a, S. 509. Allgemein zu Quellenwert und Überlieferungslage der Tischreden Martin Luthers siehe JUNGHANS, Die Tischreden Martin Luthers. So weit in dieser Arbeit gedruckte Quellen zitiert werden, folgt die Wiedergabe der Vorlage und behält Abkürzungen bei. Abweichend hiervon werden Abkürzungen und als Vokale genutzte Konsonanten in archivalischen Quellen ihrem Lautwert entsprechend aufgelöst.

² Bezogen ist der Ausspruch Luthers darauf, Adlige wollten aus bösem Willen *avertere iunioem principem a studio artium*; vgl. WA. Tischreden. Bd. 2, Nr. 2540a, S. 509. Diesen Fürsten identifizieren die Bearbeiter der Tischreden mit Herzog Johann Friedrich von Sachsen, was allerdings fragwürdig ist, da er zu diesem Zeitpunkt bereits mindestens 27 Jahre alt war. Es könnte sich eher um Johann Friedrichs eigenen Sohn gleichen Namens oder um den Halbbruder des späteren Kurfürsten, Johann Ernst, handeln.

beherrschte im hochmittelalterlichen Reich in der Regel kein Latein und konnte auch in der Volkssprache weder lesen noch schreiben.³ Eine entsprechende Bildung hatten am Hof am ehesten noch Geistliche, etwa Mitglieder der einzelnen herrschaftlichen Kanzleien, die für Schreibtätigkeiten herangezogen wurden.⁴ Zu ihnen traten seit dem Spätmittelalter verstärkt sogenannte gelehrte Räte, meist universitär gebildete Theologen oder Juristen, die im Dienst der einzelnen Landesherren standen.⁵ Zudem konnten Räte und Schreiber für Fürsten fremdsprachliche Urkunden, Verträge und Briefe aufsetzen oder übersetzen. Mündliche Verhandlungen konnten mit Hilfe sprachkundiger Dolmetscher geführt werden.⁶

Ein Fürst hatte also Personen in seinem Umfeld, die Schreib- und Übersetzungsaufgaben für ihn erledigen konnten. Trotzdem wurden von gelehrter Seite seit dem 12. Jahrhundert immer wieder ungebildete Herrscher als »gekrönte Esel« angeprangert.⁷ Ausgehend vom Ideal eines lateinkundigen Fürsten, der durch seine Bildung zu einem besseren Herrscher werden sollte, wurde dieser Topos bis ins 16. Jahrhundert vor allem in Fürstenspiegeln weitergetragen.⁸ Das dem Habsburger Ladislaus Postumus gewidmete Werk *De liberorum educatione* des Enea Silvio Piccolomini von 1450 zeigt dies beispielhaft: *ad virtutem autem capescendam litterarum studia plurimum adjumenti prebent, nec cuiquam magis quam regi doctrina congruit.*⁹

Forderungen dieser Art setzten sich allerdings an den fürstlichen Höfen bis ins 15. Jahrhundert nur punktuell durch. Anders als der nichtfürstliche Hochadel und besonders der Niederadel konkurrierten Herzöge oder Markgrafen keinesfalls mit bürgerlichen gelehrten Räten um Ämter und Prestige an Höfen.¹⁰ Die Reichsfürsten hatten sich im Spätmittelalter noch stärker als zuvor von ihren finanziellen Möglichkeiten und ihrem Konnubium her vom restlichen Adel abgesetzt.¹¹ Häufig befanden sich Niederadlige, aber

³ Ausnahmen bildeten meist jene Herrscher, die für eine geistliche Laufbahn, etwa als Bischof, vorgesehen waren; detailliert hierzu GRUNDMANN, *Litteratus – Illiteratus*, S. 11–13; zur adligen Bildung im Früh- und Hochmittelalter auch SCHREINER, *Bildung als Norm adliger Lebensführung*, S. 199–202.

⁴ Siehe hierfür etwa am Beispiel der Wittelsbacher HOFMANN, *Urkundenwesen*.

⁵ Hierzu sowie zur Definition des Begriffs gelehrter Rat BOECKMANN, *Zur Mentalität spätmittelalterlicher gelehrter Räte*; BOEHM, *Konservatismus und Modernität*, S. 67–69; SCHIRMER, *Gelehrte Räte*.

⁶ Zur Möglichkeit von Fürsten auf entsprechend gebildete Räte zurückgreifen zu können SPIEG, *Zum Gebrauch von Literatur*, S. 90.

⁷ Beispiele zum *rex illiteratus quasi asinus coronatus* bei WAGNER, *Princeps litteratus aut illiteratus?*, S. 146.

⁸ Ebd., S. 146–147.

⁹ NELSON, *Aeneae Silvii De Liberorum Educatione*, S. 92.

¹⁰ Vgl. zur seit ca. den 1430er Jahren verstärkt einsetzenden Konkurrenz zwischen nichtfürstlichem Adel und den bürgerlichen gelehrten Räten BOEHM, *Konservatismus und Modernität*, S. 67–68; MÜLLER, *Norm und Praxis adliger Bildung*, S. 147.

¹¹ SPIEG, *Fürsten und Höfe*, S. 12–16.

auch Grafen und Herren, als Vasallen oder Amtleute im Umfeld ihrer Höfe.¹² Ohnehin unterschied sich die Rolle, auf die ein späterer Fürst durch seine Erziehung und Ausbildung vorbereitet wurde, deutlich von der eines Grafen oder eines Ritters¹³, ganz zu schweigen von der eines Bürgerlichen.¹⁴ Die deutschen Reichsfürsten waren die herausragenden Glieder des Reichs, deren Erziehung und Ausbildung, in der die Grundlagen für die Behauptung und Darstellung ihres gesellschaftlichen Rangs gelegt wurden, von besonderer Bedeutung war.

Die Goldene Bulle von 1356 hatte bereits die Bestimmung getroffen, dass die Söhne der Kurfürsten neben Deutsch auch Latein, Italienisch und Slawisch erlernen sollten. Insgesamt blieb sie allerdings mehr Wunschdenken des angeblich fünf Sprachen sprechenden Kaisers Karl IV., als dass wirklich eine Chance bestand, dieses Ansinnen umzusetzen.¹⁵ Tatsächlich konnten die meisten weltlichen Fürsten des Reichs erst zur Mitte des 15. Jahrhundert hin in der Volkssprache lesen und schreiben.¹⁶ Etwa seit derselben Zeit erhielten Fürstensöhne auch Lateinunterricht.

Warum wurde von der jahrhundertealten Praxis abgewichen, dass Fürsten das Wissen um diese Sprache den am Hof tätigen Schreibern und Räten überließen? Wagner weist darauf hin, dass der Anpassungsdruck auf die Fürsten, Bildung zu erlangen vor allem von den Gelehrten ausging, welche die mangelnden Sprachfertigkeiten der Herrscher kritisierten.¹⁷ Auch die Motivation der Reichsfürsten selbst dürfte einen Einfluss auf die Veränderung des Erziehungs- und Ausbildungskanons gehabt haben. Der seit dem 14. Jahrhundert im Reich stärker rezipierte Humanismus und das Römische Recht veränderten wahrscheinlich auch auf fürstlicher Seite das Idealbild eines Herrschers.¹⁸ Die von den Humanisten propagierte Erziehung durch die »zum Ideal erhobene[...] Synthese von rhetorischer Sprach- und philosophischer Geistesbildung«¹⁹ etablierte sich zumindest teilweise an den fürstlichen Höfen. Zudem erforderten wohl auch die Verschriftli-

¹² Vgl. zu diesen Entwicklungen auch mit einem Fokus auf die Frühe Neuzeit WALTHER, Freiheit, Freundschaft, Fürstengunst, S. 306–307.

¹³ FOUQUET, »begehrt nit doctor zu werden, und habs Gott seys gedanckht, nit im Sün«, S. 98–99.

¹⁴ Die Erziehung der Kinder der Berner Ratsgeschlechter, vor allem in Stadtschulen und an Universitäten, war stark auf die praktische Verwendbarkeit der Bildung in Verwaltung und Diplomatie ausgerichtet; vgl. ZAHND, Die Bildungsverhältnisse in den bernischen Ratsgeschlechtern, insbesondere S. 26–40; zur Bildung spätmittelalterliche Kaufleute FOUQUET, »Kaufleute auf Reisen«.

¹⁵ FRITZ, Die Goldene Bulle Karls IV. vom Jahre 1356, c. 31, S. 90. Zur Festlegung der einzelnen Sprachen in der Goldenen Bulle LAWO, Sprachen der Macht, S. 535–538; WAGNER, *Princeps litteratus aut illiteratus?*, S. 153–154.

¹⁶ Zur Literarisierung des Adels im Reich um die Mitte des 15. Jahrhunderts FOUQUET, Fürsten unter sich, S. 172.

¹⁷ WAGNER, *Princeps litteratus aut illiteratus?*, S. 177. Zur Gleichsetzung des Begriffs *litteratus* mit der Kenntnis der lateinischen Sprache im Mittelalter GRUNDMANN, Litteratus – Illiteratus, S. 3–6.

¹⁸ BOEHM, Konservatismus und Modernität, S. 70–71.

¹⁹ LANDFESTER, *Historia magistra vitae*, S. 28.

chungstendenzen der spätmittelalterlichen Herrschaftspraxis eine stärkere Hinwendung der fürstlichen Erziehung und Ausbildung zu den *litterae*.²⁰

Es waren genau diese praktischen Argumente, welche Jakob Wimpfeling in seinem 1498 am kurpfälzischen Hof in Heidelberg aufgeführten Theaterstück, der *Philippica*, anbrachte und mit einem zentralen Aspekt fürstlichen Selbstverständnisses, der Ehre, verknüpfte.²¹ Der Humanist ließ in seinem Werk den Lehrer Mygecius seinem Schüler Calvus erklären, ein Fürst könne sich ohne Lateinkenntnisse nicht selbst mit Oratoren, Gesandten oder dem Papst unterhalten, was eine Schande sei.²² Auf die Nützlichkeit der lateinischen Bildung für Fürsten verwies auch der Mainzer Gelehrte Dietrich Gresemund d. J. 1494 in einem Brief an den 16jährigen Pfalzgrafen Ludwig V.: *Audio enim te iam rei militari deditum litteras reliquisse, sed ita reliquisse, ut eas nihilominus semper in promptu habeas*.²³ Die *litterae* sollten das althergebrachte adlige Wissenskorpus zumindest laut der gelehrten Propaganda keinesfalls verdrängen, sondern ergänzen. Sie wurden nicht als abstraktes Wissenskonzept ohne praktische Verwendbarkeit angepriesen, sondern als unabdingbar für zentrale Bereiche spätmittelalterlicher fürstlicher Herrschaft, wie Verhandlungen oder kriegerische Auseinandersetzungen.²⁴

Bemerkenswert ist, dass sich die Argumentation Jakob Wimpfelings in ähnlicher Form 1539 in einer Ermahnung des sächsischen Kurfürsten Johann Friedrich für seinen jüngeren Bruder Johann Ernst findet: *dann solchs und zuvorderst behaltung der lateinischen sprach wurde seiner lieb inn viel wege zu gutem geraichenn, zu dem das sich auch sein lieb mit Kaiserlicher Majestät, konigen, furstenn und hern dorinnen, do sich zutruge, beredenn kondten und seiner lieb fur gantz rumlich gedeudet werdenn*.²⁵ Johann Friedrich selbst beherrschte wie die meisten Fürsten des 15. und frühen 16. Jahrhunderts die Sprache allerdings kaum. Der englische Gelehrte Roger Ascham notierte in dem Bericht über seinen Aufenthalt im Reich, der Herzog verstände *no straunge tounge saue somewhat the Latin and a litle the French*.²⁶

²⁰ BOEHM, Konservatismus und Modernität, S. 81.

²¹ Zum Konzept fürstlicher Ehre im Reich MOEGLIN, Fürstliche Ehre.

²² *Pudendum est: quod nobilissimam linguam ignorat: cuius inscius monarchia Romani regni indignus est: neque Oratoribus & legatis alienigenis: aut Cardinali adventanti: neque summo Pontifici visitato: suis labiis loqui potest*; JAKOB WIMPFELING, *Philippica*. Zur *Philippica* siehe KNEPPER, Jakob Wimpfeling, S. 108–111.

²³ Dietrich Gresemund d. J. an Pfalzgraf Ludwig V., 22. August 1494, in: HARTFELDER, Werner von Themar, Anhang Briefe, Nr. VII, S. 83. Zu Dietrich Gresemund d. J. siehe FLEISCHER, Dietrich Gresemund der Jüngere; GOERLITZ, Gresemund, Dietrich d. J.

²⁴ Hierzu auch HAMMERSTEIN, »Großer fürtrefflicher Leute Kinder«, S. 270.

²⁵ ThHStA Weimar, EGA, Reg. A 353, fol. 7r, Ermahnung Herzog Johann Friedrichs von Sachsen für seinen Bruder Herzog Johann Ernst von Sachsen, 29. Dezember 1539. Mentz nennt als Ausstellungsdatum für das Schreiben zwar richtigerweise den *montag n. innocentium puerorum anno domini XV^cXXXIX*, datiert es aber wohl wegen eines Lesefehlers fälschlicherweise auf den 30. Dezember 1538; vgl. MENTZ, Johann Friedrich der Großmütige. Bd. 3, Anhang Nr. 20, S. 415.

²⁶ A report and Discourse, fol. 22r. Zur Reise Aschams ins Reich ausführlich RYAN, Roger Ascham, S. 119–190.

Es ist insgesamt schwierig aus diesen und ähnlichen Aussagen zu Fremdsprachenkenntnissen ein Gesamtbild fürstlicher Bildung im Spätmittelalter und zu Beginn der Frühen Neuzeit zu rekonstruieren. Zudem unterliegt ein solcher Ansatz immer der Gefahr, das Wissen eines Fürsten auf die Beherrschung von Fremdsprachen zu reduzieren und dem über viele Jahrhunderte tradierten adeligen Bildungsprogramm mit seinem Fokus auf höfische und körperliche Aspekte nicht gerecht zu werden.

I.2 Wissen und Gesellschaft

Weder die Inhalte noch die Vermittlung oder die Träger der Wissenskorpora fürstlicher Erziehung und Ausbildung haben bisher in der Forschung großes Interesse gefunden. Mit bedingt ist dies auch durch die begriffliche Unschärfe, die Begriffen wie Wissen, Erziehung und Ausbildung sowohl in den Quellen als auch in der Forschung anhaftet. Es kann im Folgenden nicht das Ziel sein, für jeden Bereich eine jeweils allgemein gültige Definition zu geben. Vielmehr soll eine begriffliche Annäherung erfolgen, um die Termini für eine Untersuchung der Orte, Protagonisten und Inhalte fürstlicher Erziehung und Ausbildung zu operationalisieren. Hierfür wird zuerst der Begriff des Wissens betrachtet und eine Kategorisierung seiner Inhalte und Träger vorgenommen. Anschließend werden die Begriffe Erziehung und Ausbildung in den Blick genommen.

Für die historische Forschung ist eine allgemein verbindliche Definition von Wissen schwer zu finden.²⁷ Es geht daher im Folgenden vor allem um eine Minimaldefinition des Begriffs und möglicher Unterkategorien. Nach Achim Landwehr bezieht Wissen »sich immer auf ›die Wirklichkeit‹ (wie diese im Einzelnen auch immer aussehen mag)«²⁸ und existiert nicht unabhängig von Gesellschaften und Auseinandersetzungen sowie Prozessen in diesen.²⁹ Der gesellschaftliche Wissensvorrat ermöglicht dabei jedem Einzelnen die »Ortsbestimmung« innerhalb des sozialen Ganzen.³⁰

Um den Wissensbegriff im Einzelfall praktikabel nutzen zu können, bedarf es einer Kategorisierung der einzelnen Wissensbereiche. Dies ist zwar aufgrund des Wesens von Wissen als schwer fassbarer Entität stets mit dem Makel der Beschränktheit behaftet, stellt aber die einzige Möglichkeit einer weitergehenden Untersuchung dar.³¹ Mittelstraß hat in diesem Kontext die

²⁷ LANDWEHR, Das Sichtbare sichtbar machen, S. 61.

²⁸ Ebd., S. 63.

²⁹ Ebd., S. 64–65, 72, 87.

³⁰ BERGER/LUCKMAN, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, S. 43; ähnlich auch LANDWEHR, Das Sichtbare sichtbar machen, S. 72.

³¹ Zu Wissenskategorien LANDWEHR, Das Sichtbare sichtbar machen, S. 88.

Unterscheidung zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen getroffen. Verfügungswissen, und als Bestandteil davon Informationswissen, umfasst die Kenntnis von Ursachen, Wirkungen und Mitteln, ist aber nur bedingt ausreichend, um Probleme zu lösen.³² Hierfür bedarf es eines Orientierungswissens, »ein[es] regulative[n] Wissen[s], d.h. ein Wissen um Ziele, Zwecke und Maximen.«³³

Für das Mittelalter hat Martin Kintzinger eine Einteilung in Bildungs- und Handlungswissen vorgenommen. Beide Begriffe sind nicht zeitgenössisch, erlauben aber eine Annäherung an die entsprechenden Wissensinhalte.³⁴ Bildungswissen wird verstanden als »ein zumeist schulisch erlerntes, theoretisches oder gelehrtes Wissen, in der Tradition der Sieben Freien Künste und der universitären Lehrfächer schriftlich überliefert, in literarischer Ausprägung und mit mehr oder weniger engem Bezug zu einem kirchlichen Kontext.«³⁵ Das ausschließlich aus praktischer Anwendung entstandene Handlungswissen definiert Kintzinger als »ein ebenfalls erlerntes, aber lateinische wie – vor allem – volkssprachliche und schriftliche wie mündliche Überlieferungen gleichermaßen einschließendes Wissen, [welches] [p]raktische Verrichtungen, Gewohnheiten und Lebenspraktiken in der Gesellschaft [...] ebenso [erfasste wie] Schreibkundigkeit und Rechenkenntnisse oder technische Fertigkeiten.«³⁶ Auf der einen Seite waren beide Wissensbestände voneinander getrennt, konnten sich aber auf der anderen Seite in manchen Situationen durchaus überschneiden. Die Lebens- und Wissenswelten eines Handwerksmeisters und eines Theologen beispielsweise divergierten grundlegend. Gelegentlich bedurfte der Theologe allerdings praktischer Kenntnisse, der Handwerker möglicherweise des Lateins.³⁷

Für die fürstliche und allgemein die adlige Erziehung geht Kintzinger davon aus, dass sie sowohl Anteile des Bildungs- als auch des Handlungswissens in Form »einer litteralen Bildung einerseits und einer Sozialisation in die standesspezifischen und zeitgebundenen Verhaltensnormen andererseits« umfasste.³⁸ Zu diesem vor allem mündlich tradierten Wissen zählte nach Kintzinger auch die Kenntnis des angemessenen Verhaltens am Hofe, wie die Beherrschung einer höfischen Milieusprache.³⁹ Gelehrtes Wissen wurde an Adlige nach seiner Ansicht vor allem mit Handlungsbezug vermittelt.⁴⁰

³² MITTELSTRAß, Leonardo-Welt, S. 123, 235. Peter Burke hingegen unterscheidet zwischen Wissen und Informationen, wobei er Informationen als »what is relatively ›raw‹, specific and practical, while knowledge ›denotes what has been cooked‹, processed or systematized by thought« bezeichnet; BURKE, A Social History of Knowledge, S. 11.

³³ MITTELSTRAß, Leonardo-Welt, S. 304.

³⁴ KINTZINGER, Wissen wird Macht, S. 26.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., S. 27.

³⁷ Vgl. das Beispiel ebd., S. 29.

³⁸ Ebd., S. 181.

³⁹ Zum adligen Handlungswissen ebd., S. 183–184.

⁴⁰ Ebd., S. 181.

Die von Kintzinger beschriebenen Wissensbestände »angemessenes höfisches Verhalten« auf der einen sowie Sprach-, Lese- und Schreibkenntnisse auf der anderen Seite bilden für die folgenden Überlegungen die Ausgangsbasis. Wie können diese Kategorien für die die Fürstenerziehung und -ausbildung spezifiziert werden? Ein bisher kaum praktizierter Ansatz, nämlich die Kategorisierung der Träger der einzelnen Wissenskorpora, verspricht hierbei ertragreich zu sein. So ist in den Arbeiten von Frank Rexroth und in den Veröffentlichungen des Göttinger Graduiertenkollegs »Expertenkulturen des 12. bis 16. Jahrhunderts« der vor allem für die Moderne gebräuchige Begriff des Experten für das Mittelalter und die beginnende Frühe Neuzeit nutzbar gemacht worden.⁴¹ Rexroth entwirft dabei kein eindimensionales Gegenbild zur in der Forschung postulierten Wissensrevolution der Frühen Neuzeit.⁴² Die Figur des Experten wird von ihm als ein sozialer Rollentypus verstanden, »der sich durch die Verheißung passgenauen Wissens in einer bestimmten Kommunikationssituation auszeichnet.«⁴³ In diesem Kontext bedeutet der Begriff Experte keinesfalls die Rückprojizierung einer modernen Begrifflichkeit auf vormoderne Verhältnisse.⁴⁴ Vielmehr bietet er die Möglichkeit, Träger von Sonderwissen zu kategorisieren.⁴⁵ Für den höfischen Bereich ist dieses Sonderwissen die bereits von Kintzinger erwähnte Kenntnis von höfischer Sprache und höfischem Verhalten.⁴⁶

Ein junger Fürst musste sowohl körperlich ausgebildet als auch in den höfischen Verhaltensweisen und in den eingangs von Martin Luther benannten *weltliche[n] händel[n]*, das heißt im Herrschaftswissen, unterwiesen werden, also adliges Wissen erlangen, um auf die Herrschaft und seinen Platz in der Welt vorbereitet zu werden. Dieses ließ ihn zum Teil der höfischen und besonders der fürstlichen Sphäre werden, grenzte ihn aber auch vom Rest seiner Umwelt ab.⁴⁷ Vermittelt werden konnte dieses Wissenskorpus nur von Experten, die selbst Träger dieses adligen Wissens waren.⁴⁸ Im Fokus stehen für die vorliegende Arbeit die Hofmeister, die adligen Erzieher, welche an der

⁴¹ Hierbei ist neben REXROTH, Expertenweisheit; REXROTH, Systemvertrauen, der Sammelband REICH/REXROTH/ROICK, Wissen, hervorzuheben.

⁴² »Widerspruch gegen diese Position sollte also folglich nicht primär damit begründet werden, dass gewisse Phänomene, die die Autoren ansprechen ›in Wirklichkeit‹ mittelalterlichen Ursprungs sind«; REXROTH, Systemvertrauen, S. 18. Zum Bild der frühneuzeitlichen ›Wissensrevolution‹ beispielsweise MITTELSTRAß, Leonardo-Welt.

⁴³ REXROTH, Systemvertrauen, S. 22.

⁴⁴ Der Begriff des Experten ist in einer Vielzahl aktueller Publikationen aus verschiedenen Forschungsgebieten verwendet worden, siehe aus der Masse der Veröffentlichungen nur BOGNER/TORGERSEN, Wozu Experten?; SCHAUZ/FREITAG, Verbrecher im Visier der Experten; HASCHER, Politikberatung durch Experten.

⁴⁵ REXROTH, Systemvertrauen, S. 22.

⁴⁶ Ebd., S. 28.

⁴⁷ Zur Abgrenzung ebd.

⁴⁸ Siehe auch den Verweis auf die Träger höfischen Wissens bei DEUTSCHLÄNDER, Dienen lernen, S. 7.

Vermittlung dieses exklusiven Wissens beteiligt waren.⁴⁹ Auch andere Personen konnten Teile dieses Wissenskorpus vermitteln, etwa Fecht- oder Ringlehrer. Allerdings besaßen diese aufgrund ihrer nichtadligen Herkunft nur einen rudimentären Anteil adligen Wissens, waren also keinesfalls Experten, sondern diesbezüglich Laien. Zwar verfügten sie durchaus über Sonderwissen, etwa die Kenntnis entsprechender Fechttechniken, die Teil des adligen Wissens waren, jedoch waren sie durch ihren Stand davon ausgeschlossen, jemals ausreichend Zugang zu jenem exklusiven Wissen des Adels zu erhalten, welches die Hofmeister besaßen.⁵⁰

Anhand der meist universitär gebildeten Präzeptoren oder Zuchtmeister, der gelehrten Erzieher, soll zudem aufgezeigt werden, wie jenes vor allem Latein umfassende Wissenskorpus, das im Folgenden als gelehrtes Wissen bezeichnet wird, an die Fürsten vermittelt wurde und inwiefern sich die Träger dieses Wissens selbst als Experten stilisierten oder ihnen diese Position von Dritten zugeschrieben wurde.⁵¹ Die gelehrten Erzieher waren keinesfalls die einzigen universitär ausgebildeten Personen am Fürstenhof. Auch Mitglieder des fürstlichen Rats, der Kanzlei oder auch Amtleute konnten im Spätmittelalter und im frühen 16. Jahrhundert eine Universität besucht haben.⁵² Zum gelehrten Experten wurde ein Erzieher durch die Situation der Wissensvermittlung, in der er einem jungen Fürsten Teile des gelehrten Wissens vermittelte. Für die Präzeptoren wird danach zu fragen sein, wie sie ihr an der Universität erworbenes Wissen an die Fürsten weitergaben und dieses möglicherweise didaktisch aufbereiteten.⁵³

Innerhalb des adligen und des gelehrten Wissens lassen sich Subkategorien bilden. Teil des adligen Wissens war die körperliche Erziehung und Ausbildung ebenso wie das Wissen um das richtige Verhalten am Hof und das Herrschaftswissen. Gelehrtes Wissen beinhaltete neben der Beherrschung von Latein und Volkssprache auch Rechtskenntnisse.⁵⁴

Berücksichtigt werden muss bei einer Einteilung des an die Fürsten vermittelten Korpus in adliges und gelehrtes Wissen, dass es Bereiche gab, die von beiden Seiten gleichermaßen abgedeckt wurden. Die Vermittlung von religiösem, sprich christlichem Wissen und Verhaltensnormen war sowohl Teil des adligen als auch des gelehrten Bereichs. Musik war in ihrer theore-

⁴⁹ Kritisch allerdings zur Unterscheidung von Hofmeistern und Präzeptoren in den Quellen MUTSCHLER, Erzieher, S. 218. Rexroth sieht »den Höfling« als höfischen Expertentyp; REXROTH, Systemvertrauen, S. 28; siehe auch REXROTH, Warum Nichtwissen unzufrieden und Spezialwissen unbeliebt macht, S. 899.

⁵⁰ Zum Gegensatz von Laie und Experte siehe nur SPRONDEL, »Experte« und »Laie«.

⁵¹ Zur Selbststilisierung von Experten und zur Fremdzuschreibung REXROTH, Systemvertrauen, S. 20.

⁵² Siehe hierzu BOOCKMANN, Zur Mentalität spätmittelalterlicher gelehrter Räte; KOCH, Räte; HESSE, Landesherrliche Amtsträger.

⁵³ Anknüpfend an Rexroth, der danach fragt, »wie sich die Studierenden abseits der Universitäten, denen sie ihre Expertise verdanken, der Außenwelt präsentierten und welche Botschaft sie dabei kommunizierten«; REXROTH, Expertenweisheit, S. 38.

⁵⁴ Siehe zu dieser Einteilung detailliert Abschnitt VII.1.

tischen Ausformung eine der sieben freien Künste, hatte aber auch praktische Komponenten, die sich im Singen und Instrumentespielen manifestierten. Auch in anderen Fällen lässt sich nicht immer eine strikte Einteilung von Wissen in einzelne Bereiche vornehmen. In einer für seinen Unterricht genutzten Handschrift schrieb Herzog Johann Friedrich von Sachsen Anfang des 16. Jahrhunderts den lateinischen Merkvers *Cuiusmodi dominus, eiusmodi sunt et subditi*, den er als *Wie der her ist, also seyn auch die unterthanen* übersetzte.⁵⁵ Zum einen konnte ein Fürst durch einen solchen Satz Latein, also gelehrtes Wissen, erwerben, zum anderen wurde ihm Herrschaftswissen, also adliges Wissen, vermittelt. Beide Wissenskorpora ergänzten sich gegenseitig und können nicht in jedem Fall voneinander abgegrenzt werden.

Wie sind die Träger des gelehrten Wissens einzuordnen? Waren die Präzeptoren junger Fürsten Humanisten? Diese Frage zu beantworten gestaltet sich schwierig, muss doch zuerst geklärt werden, was überhaupt unter dem nicht zeitgenössischen Begriff Humanismus zu verstehen ist.⁵⁶ Nach Gerrit Walther beruhte die Wirkung der im 14. Jahrhundert entstehenden Bildungsbewegung darauf, dass »sich in ihm unterschiedliche Ideen und Bestrebungen in je spezifischen, neuartigen Kombinationen verknüpften: soziale Attitüden (wie Eleganz, Freundschaft, elitäre Abgrenzung), ästhetische Ideale (wie klassisch schöne Latinität) und gelehrte Verfahren (wie historisch-philologische Kritik). Es gab also keine fertige humanistische Doktrin, die jeweils in die Praxis ›umgesetzt‹ worden wäre. Vielmehr realisierte sich Humanismus ausschließlich als Praxis und kann daher nur als solche beschrieben werden. Kurz: historisch betrachtet ist Humanismus die Summe seiner Funktionen.«⁵⁷ Diese Definition macht deutlich, dass es denkbar schwierig ist, alle in dieser Arbeit untersuchten Präzeptoren pauschal dem Humanismus zuzuordnen, fehlen doch zu vielen von ihnen Quellen, die mehr als den reinen Zeitraum ihrer Tätigkeit wiedergeben. Nichtsdestoweniger wird der Begriff Humanismus in dieser Arbeit zur Beschreibung des Bildungsprogramms und der jeweiligen gelehrten Kommunikationsnetze gebraucht.

Zur näheren Betrachtung von Wissensträgern und -inhalten ist ebenfalls eine Definition der zentralen Begriffe Erziehung und Ausbildung notwendig. Wie auch für den Wissensbegriff ist es hier schwierig zu klaren Abgrenzungen zu kommen. Für die Erziehung ist zu berücksichtigen, dass sich die mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Konzepte nicht mit der modernen Terminologie gleichsetzen lassen.⁵⁸ Eine Vielzahl lateinischer Begriffe wie *educatio*, *eruditio*, *institutio* oder *informatio* lassen sich als Erziehung übersetzen.⁵⁹ Problematisch ist hierbei, dass der Begriff *educatio* zwar das »Erziehen im Sinne des Großziehens« bezeichnet, jedoch »das geistig-

⁵⁵ HAAB Weimar, Q 13d, fol. 38v–39r.

⁵⁶ Zur Entstehung des Begriffs WALTHER, Humanismus, Sp. 666.

⁵⁷ WALTHER, Funktionen des Humanismus, S. 11. Siehe zur Begrifflichkeit auch KRISTELLER, Die humanistische Bewegung; MERTENS, Deutscher Renaissance-Humanismus.

⁵⁸ BOEHM, Erziehungs- und Bildungswesen, Sp. 2196.

⁵⁹ Ebd., Sp. 2197.

intellektuelle Moment von ›Erziehung‹ [...] unberücksichtigt« lässt.⁶⁰ Eine Definition aus der lateinischen Begrifflichkeit heraus hat daher stets mit dem Problem der terminologischen Unschärfe zu kämpfen.

Die bisherige Forschung hat zur Lösung dieses Problems nur wenige Ansatzpunkte geliefert. So sieht Menzel in der höfischen Erziehung »sowohl die bewußte Schulung und Ausbildung durch Dritte, als auch die Prägung und Beeinflußung durch das umgebende Umfeld.«⁶¹ Deuschländer geht im Gegensatz hierzu davon aus, dass der Begriff Erziehung vor allem die »bewusste Beeinflussung durch Andere« in den Mittelpunkt stellt, während er den Terminus Bildung als weiten Begriff für den allgemeinen Erwerb von Wissen nutzt.⁶²

Erziehung ist allerdings nur eine Teilkomponente im Prozess des fürstlichen Wissenserwerbs. Besonders die Imitation und Internalisierung von Handlungsweisen, die nicht unter Anleitung von Dritten erfolgte, lässt sich unter diesem Begriff kaum fassen. Als allgemeiner übergreifender Terminus bietet sich die höfische Sozialisation an, da hierunter alle Arten fürstlicher Wissensinternalisierung verstanden werden können.⁶³ Sie umfasst neben der stets durch Lehrende vorgenommenen Erziehung und Ausbildung der zukünftigen Herrscher auch jene Arten von Wissenserwerb, die außerhalb dieser beiden Bereiche stattfand, etwa durch die Imitation von Verhaltensweisen ohne Anleitung. Erziehung wird im Folgenden als Vermittlung von Wissen durch Dritte mit dem Ziel der Unterweisung und Schulung definiert. Ausbildung wird verstanden als die Vermittlung von Wissen durch Dritte im Hinblick auf eine spezifische Tätigkeit oder Fertigkeit, etwa eine Ausbildung im Fechten, Reiten oder Schwimmen.

I.3 Forschungsstand

»Die Prinzenerziehung an den deutschen Höfen ist noch immer ein Forschungsdesiderat.«⁶⁴ Dieses Urteil Laetitia Boehms hat auch nach mehr als einem Vierteljahrhundert nichts von seiner Aktualität verloren, stand doch

⁶⁰ BAHMER, Erziehung, rhetorische, Sp. 1439. Zur Begrifflichkeit, die auch die Tieraufzucht einschließt, vgl. GEORGES, Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch. Bd. 1, Sp. 2339; Mittellateinisches Wörterbuch. Bd. 3, Sp. 1101–1106 (*educatio, educo*). Anders mit Verweis auf die antike Tradition der *educatio* GRAFTON/JARDINE, From Humanism to the Humanities, S. 1.

⁶¹ MENZEL, Der Fürst als Feldherr, S. 13.

⁶² DEUTSCHLÄNDER, Dienen lernen, S. 20.

⁶³ Sozialisation wird verstanden als »die grundlegende und allseitige Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft oder eines Teils einer Gesellschaft«; BERGER/LUCKMANN, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, S. 140–141. Ablehnend gegenüber dem Gebrauch des Begriffs höfische Sozialisation DEUTSCHLÄNDER, Dienen lernen, S. 20.

⁶⁴ BOEHM, Konservatismus und Modernität, S. 79.

die Untersuchung der Erziehung und Ausbildung von Reichsfürsten bisher selten im Fokus der Forschung. Vergleichende Arbeiten über mehrere Fürstenhäuser entstanden bisher mit Ausnahme der noch näher zu betrachtenden Arbeit von Gerrit Deutschländer nicht.⁶⁵

In der seit dem Ende des 18. Jahrhunderts stärker vorangetriebenen, vor allem auf die Verherrlichung der regierenden Fürstenhäuser abzielenden Dynastiegeschichte⁶⁶ fanden Jugend und Kindheit einzelner Herrscher anfangs wenig Interesse.⁶⁷ Erst ab den 1890er Jahren kam es zu einer verstärkten Beschäftigung mit diesem Thema. Von besonderer Bedeutung sind hierbei die vier Bände, welche zwischen 1892 und 1913 in der Reihe »Monumenta Germaniae Paedagogica« zu den bayerischen und pfälzischen Wittelsbachern sowie zu den Hohenzollern und albertinischen Wettinern erschienen.⁶⁸ Zu Häusern, welche bereits vor dem Ende der Monarchie in Deutschland in männlicher Folge ausgestorben waren, finden sich vor 1918 nur wenige Untersuchungen.⁶⁹ Insgesamt zeichnet sich die Forschung zur höfischen Erziehung und Ausbildung vor dem Ende des Ersten Weltkriegs vor allem durch eine Fokussierung auf die später regierenden Fürsten aus.⁷⁰ Die Qualität der einzelnen Untersuchungen schwankt hierbei stark.⁷¹

⁶⁵ DEUTSCHLÄNDER, Dienen lernen.

⁶⁶ Zur Dynastiegeschichte SPIES, *Research on the Secular Princes*, S. 33–35.

⁶⁷ Eine seltene Ausnahme ist die bis heute grundlegende Biographie des Markgrafen Albrecht Alcibiades von Brandenburg-Ansbach von Johannes Voigt aus dem Jahr 1852, in welcher der Autor quellennah und ausführlich auch die Kindheit und Jugend des Hohenzollern behandelt, siehe VOIGT, Markgraf Albrecht Alcibiades.

⁶⁸ SCHMIDT, *Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher*; SCHMIDT, *Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher*; SCHUSTER/WAGNER, *Die Jugend und Erziehung der Kurfürsten von Brandenburg*. Bd. 1; RICHTER, *Das Erziehungswesen am Hofe der Wettiner*. Hinzu kamen bis zum Ende des Ersten Weltkriegs Studien in Form von Artikeln oder Kapiteln in Monographien zu einzelnen Hohenzollern und Wettinern: BAYER, *Die Jugendzeit des Markgrafen Albrecht Achilles*; SCHUSTER, *Die Verwandtschaft der Häuser Hohenzollern und Württemberg*; WAGNER, *Zum Regierungsantritt Joachims I.*; MENTZ, *Johann Friedrich der Großmütige*. Bd. 1; ISSLEIB, *Jugend Moritzens von Sachsen*. Siehe zudem zu Herzog Christoph von Württemberg STÄLIN, *Beiträge zur Jugendgeschichte*.

⁶⁹ Eine Ausnahme sind beispielsweise die Studien Martin Wehrmanns, der sich in seinem umfangreichen Œuvre auch wiederholt der Kindheit und Jugend der Herzöge von Pommern im 15. und vor allem im 16. Jahrhundert widmete: WEHRMANN, *Von der Erziehung und Ausbildung pommerscher Fürsten*; WEHRMANN, *Der junge Herzog Philipp von Pommern*; WEHRMANN, *Aus der Jugend des Herzogs Georg I.*; WEHRMANN, *Pommersche Fürsten auf Universitäten*; WEHRMANN, *Herzog Barnim XI. in Wittenberg*.

⁷⁰ Hierzu auch DEUTSCHLÄNDER, *Dienen lernen*, S. 17.

⁷¹ Siehe hierzu auch den Hinweis ebd., S. 17–18: »Dabei entstanden bereits um 1900 Untersuchungen zum Erziehungswesen einzelner Fürstenhäuser des Reichs, die verstreutes Quellenmaterial zusammenführten, aber nicht immer kritisch genug würdigten und sich vornehmlich mit den zur Regierung gelangten Personen beschäftigten. [...] Oftmals wird die Erziehung eines Fürsten vom Ende seines Lebens her betrachtet, vor dem Hintergrund seiner Leistungen und Erfolge bzw. Fehlleistungen und Misserfolge.« Die teilweise stark nationalistischen Tendenzen einzelner Arbeiten seien nur am Rande erwähnt. So behaupten

Mit der Abschaffung der Monarchie in Deutschland 1918 endete auch vorerst das Forschungsinteresse an den fürstlichen Dynastien.⁷² Bis Anfang der 1980er Jahre verschwanden Arbeiten zur Erziehung und Ausbildung in den einzelnen fürstlichen Häusern zwischen Spätmittelalter und Beginn der Frühen Neuzeit fast vollständig aus der Forschungslandschaft.⁷³ Für die nach 1945 in der SBZ beziehungsweise in der DDR gelegenen ehemaligen weltlichen Reichsfürstentümer (Brandenburg, Sachsen, Mecklenburg, Pommern und Henneberg) kam die Forschung zu den jeweiligen Häusern bis zur politischen Wende 1989/90 darüber hinaus beinahe vollständig zum Erliegen. Kleinere Studien entsprangen meist einem landes- und verfassungsgeschichtlichen Kontext und behandelten Erziehung und Ausbildung nur am Rande. So waren in der badischen Landesgeschichte Markgraf Christophs, seine Brüder und die Söhne Christophs in Studien von Friedrich Wielandt⁷⁴, Konrad Krimm⁷⁵ und Hansmartin Schwarzmaier⁷⁶ vor allem im Kontext der hausinternen Nachfolgeregelungen von Interesse. Ebenfalls der Untersuchung der Herrschaftsnachfolge entstammen die Studien von Henry J. Cohn⁷⁷ und Karl-Heinz Spieß⁷⁸ zur Pfalzgrafschaft bei Rhein, von Stefan Weinfurter zur Primogeniturordnung der bayerischen Wittelsbacher von 1506⁷⁹ sowie von Dieter Matthes zur von Herzog Otto von Braunschweig-Lüneburg begründeten welfischen Nebenlinie Harburg.⁸⁰ Die Tendenz, bei Arbeiten zu Jugend und Kindheit von Fürsten vorrangig

Georg Schuster und Friedrich Wagner im Band der *Monumenta Germaniae Paedagogica* zu den Hohenzollern über den längere Zeit am polnischen Königshof weilenden Markgrafen Friedrich II.: »Wir finden [...] nicht die leiseste Spur in seinem Charakter, die uns zu dem Schlusse berechtigte, daß das Slaventum ihn, wenn auch nur auf kurze Zeit, in seinen Bannkreis gefesselt hätte.« SCHUSTER/WAGNER, *Die Jugend und Erziehung der Kurfürsten von Brandenburg*. Bd. 1, S. 75. Bei Markgraf Friedrich I. wird hervorgehoben: »noch viel höher schätzte er, seinem innersten kerndeutschen Wesen gemäß, seine deutsche Muttersprache«; ebd., S. 16.

⁷² Siehe auch SPIß, *Research on the Secular Princes*, S. 34–35.

⁷³ Ein weiterhin zumindest peripheres Interesse der Geschichtswissenschaft an adliger Erziehung und Ausbildung zeigt sich jedoch an der grundlegenden Studie von GRUNDMANN, *Litteratus – Illiteratus*, sowie an den 1949 und 1971 eingereichten Wiener Dissertationen von Adolf März und Heinrich Feilzer, welche vollkommen ohne ungedrucktes Material auskommen und vielfach auf literarische Texte zurückgreifen: MÄRZ, *Die Entwicklung der Adelserziehung vom Rittertum bis zu den Ritterakademien*; FEILZER, *Jugend in der mittelalterlichen Ständegesellschaft*. Siehe auch den Hinweis auf die höfische Literatur als besonders von der Sprach- und Literaturwissenschaft für die Erforschung von adliger Erziehung und Ausbildung genutztes Reservoir bei DEUTSCHLÄNDER, *Dienen lernen*, S. 15.

⁷⁴ WIELANDT, *Markgraf Christoph I. von Baden*.

⁷⁵ KRIMM, *Baden und Habsburg*; KRIMM, *Markgraf Christoph I. von Baden*; KRIMM, *Markgraf Christoph I. und die badische Teilung*.

⁷⁶ SCHWARZMAIER, »Von der fürsten teilung«.

⁷⁷ COHN, *The Government of the Rhine Palatinate*.

⁷⁸ SPIß, *Erteilung*. Zur Person des in den geistlichen Stand abgeschichteten Ruprecht von der Pfalz siehe WIDDER, *Karriere im Windschatten*.

⁷⁹ WEINFURTER, *Die Einheit Bayerns*.

⁸⁰ MATTHES, *Die welfische Nebenlinie in Harburg*.

verfassungsrechtliche Aspekte in den Mittelpunkt zu stellen, zeigt sich auch noch in der neueren Forschung, etwa bei den um den 500. Geburtstag Philipps von Hessen 2004 herum entstandenen Arbeiten von Pauline Puppel und Rajah Scheepers zum Landgrafen und seiner Mutter Anna, welche den Schwerpunkt vor allem auf die Auseinandersetzung um die Vormundschaft legten.⁸¹

Im Zuge einer stärkeren Auseinandersetzung einzelner Landesgeschichten mit prominenten Räten, Gelehrten und Historiographen finden sich vor allem seit dem Ende des 19. Jahrhunderts biografische Studien zu einigen gelehrten Erziehern. Dem für die Pfalzgrafen bei Rhein und die gefürsteten Grafen von Henneberg als Präzeptor tätigen Adam Werner von Themar widmeten Karl Hartfelder und Wilhelm Dersch je einen Aufsatz.⁸² Für Sachsen untersuchten Otto Clemen⁸³ und Paul Vetter⁸⁴ noch vor Ende des Ersten Weltkriegs den Erzieher Johann Friedrichs von Sachsen und späteren Leipziger Hofprediger Alexius Krosner.⁸⁵ Grundlegende Erkenntnisse zur Erzieherstätigkeit Georg Spalatin lieferte Irmgard Höss in ihrer Biografie des Gelehrten.⁸⁶ Für Württemberg entstanden in den 1930er Jahren kleinere Studien von Anton Nägele⁸⁷ und Irmgard Kothe⁸⁸ zu den Brüdern Johannes und Ludwig Vergenhans sowie 1998 eine Untersuchung Christoph Weismanns zu dem Erzieher Michael Tiffen.⁸⁹ Ebenfalls erforscht wurde der Lebensweg des bayerischen Fürstenerziehers Johannes Aventin, dem sich eine vor allem auf seine historiographische Tätigkeit fokussierte Biografie aus dem Jahr 1963 widmet.⁹⁰ Seine Zeit als Erzieher betrachtete Alois Schmid.⁹¹ In neueren Arbeiten von Elisabeth M. Kloosterhuis⁹² und Martin Szameitat⁹³ zu Konrad Heresbach, welche die noch immer nicht vollständig überholte Arbeit von Albrecht Wolters aus dem Jahr 1867⁹⁴ ergänzen, wurde auch die Erzieherstätigkeit Heresbachs am Hof der Herzöge von Jülich-Kleve zu Beginn

⁸¹ PUPPEL, Der Kampf um die vormundtschaftliche Regentschaft; PUPPEL, Der junge Philipp von Hessen; PUPPEL, Die Regentin; SCHEEPERS, Regentin per Staatsstreich?. Einige Aspekte von Philipps Leben bis zu seinem Regierungsantritt wurden vor allem aus den Rechnungen im Hessischen Staatsarchiv Marburg rekonstruiert von MEYER ZU ERMGASSEN, Aus Philipp des Großmütigen Kinderstube.

⁸² HARTFELDER, Werner von Themar; DERSCH, Der Heidelberger Humanist Adam Wernher von Themar.

⁸³ CLEMEN, Alexius Krosner.

⁸⁴ VETTER, Zur Geschichte Alexius Krosners; VETTER, Zu Alexius Krosners Lebensgeschichte.

⁸⁵ Es wird im Folgenden durchgehend die Namensvariante Krosner gebraucht.

⁸⁶ HÖSS, Georg Spalatin.

⁸⁷ NÄGELE, Dr. Ludwig Vergenhans, der Bruder Johann Nauklers; NÄGELE, Dr. Ludwig Vergenhans im Dienste der Grafen und Herzöge von Württemberg.

⁸⁸ KOTHE, Dr. Ludwig Vergenhans und andere Württemberger auf der Universität Ferrara.

⁸⁹ WEISMANN, Der Humanist Michael Tiffen.

⁹⁰ STRAUSS, Historian in an Age of Crisis.

⁹¹ SCHMID, Johannes Aventinus als Prinzenzieher.

⁹² KLOOSTERHUIS, Erasmusjünger als politische Reformier.

⁹³ SZAMEITAT, Konrad Heresbach.

⁹⁴ WOLTERS, Konrad von Heresbach.

des 16. Jahrhunderts untersucht. Kleinere Studien, welche sich nicht mit der Erziehtätigkeit, sondern mit der späteren Zeit am Hof auseinandersetzen, entstanden zudem zu dem sächsischen Erzieher Lukas Edenberger⁹⁵ und dem am pfälzischen Hof tätigen Johannes Reuchlin.⁹⁶ Zusätzlich zu den Arbeiten zu einzelnen Personen bieten insbesondere prosopographische Untersuchungen zu verschiedenen Höfen die Möglichkeit Karrierewege von Hofmeistern und Präzeptoren zu verfolgen. Entsprechende Arbeiten existieren bisher für die Landgrafschaft Hessen⁹⁷, die Pfalzgrafen bei Rhein⁹⁸ und die Grafen beziehungsweise Herzöge von Württemberg⁹⁹. Studien zu Karrierewegen von Graduierten sind seit Ende der 1980er Jahre vor allem von Rainer Christoph Schwinges¹⁰⁰, Martin Kintzinger¹⁰¹ und Christian Hesse¹⁰² vorgelegt worden.

Während für die gelehrten Erzieher entsprechend schon auf einige Vorarbeiten zurückgegriffen werden kann, fehlen Studien zu Hofmeistern junger Fürsten, mit Ausnahme kurzer biografischer Skizzen zum pfälzischen Rat Johann von Morsheim, bisher völlig.¹⁰³ Ebenso geringes Interesse fand in der Forschung die Rolle von Fürstenspiegeln bei der Erziehung und Ausbildung des fürstlichen Hochadels im Reich, welche lediglich in der breit angelegten Studie von Bruno Singer peripher betrachtet wurde.¹⁰⁴

Aus der vor allem seit den 1980er Jahren verstärkt vorangetriebenen und in der Residenzen-Kommission der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen gebündelten Erforschung von Hof und Adel¹⁰⁵ heraus entstanden nur wenige Studien zur Erziehung und Ausbildung. Insgesamt wenig ergiebig für das Thema dieser Untersuchung ist der von Werner Paravicini und Jörg Wettlaufer herausgegebene Sammelband zur Erziehung und Bildung am Hof, welcher deutsche Reichsfürsten unbehandelt lässt.¹⁰⁶

⁹⁵ KÜHNE, Magister Lukas Edenberger. Zur Karriere Edenbergers siehe auch MÜSEGADES, Karriere.

⁹⁶ FRIEDRICH, Johannes Reuchlin am Heidelberger Hof; CARL, *Triumvir Suaeaviae*.

⁹⁷ GUNDLACH, Die hessischen Zentralbehörden. Bd. 2; DEMANDT, Der Personenstaat der Landgrafschaft Hessen. 2 Teilbde.

⁹⁸ KREBS, Die kurpfälzischen Dienerbücher.

⁹⁹ PFEILSTICKER, Neues Württembergisches Dienerbuch. Bd. 1. Einige Präzeptoren, welche später Kanoniker des Stuttgarter Heilig-Kreuz-Stifts wurden, sind aufgeführt bei AUGÉ, Stiftsbiographien.

¹⁰⁰ SCHWINGES, Karrieremuster; SCHWINGES, Zur Professionalisierung gelehrter Tätigkeit.

¹⁰¹ KINTZINGER, Das Bildungswesen in der Stadt Braunschweig; KINTZINGER, Scholaster und Schulmeister; KINTZINGER, *Studens artium*.

¹⁰² HESSE, Amtsträger der Fürsten.

¹⁰³ BAUMANN, Johann von Morsheim; LEMMER, Johann von Morsheim. Im Folgenden wird die Namensvariante Morsheim benutzt.

¹⁰⁴ SINGER, Die Fürstenspiegel in Deutschland.

¹⁰⁵ Für Forschungsüberblicke zum Stand der Hof- und Adelforschung siehe RANFT, Adel, Hof und Residenz im späten Mittelalter; BIHRER, *Curia non sufficit*; SPIES, Research on the Secular Princes.

¹⁰⁶ PARAVICINI/WETTLAUFER, Erziehung und Bildung bei Hofe.

Noch immer grundlegend zum Thema ist Laetitia Boehms problemorientierter Aufsatz zur Regentenerziehung im 15. und 16. Jahrhundert aus dem Jahr 1984.¹⁰⁷ Einzelaspekte von fürstlicher Erziehung und Ausbildung wurden in den letzten 30 Jahren nur sporadisch behandelt. Fürstliche Fremdsprachenkenntnisse um 1400 etwa untersuchte Wolfgang Eric Wagner.¹⁰⁸ Der Bücherbesitz von Reichsfürsten hat bisher nur selten das Interesse der Forschung gefunden.¹⁰⁹

Die Universitätsaufenthalte von Reichsfürsten, hauptsächlich geistlichen Söhnen, werden in der Arbeit von Rainer Albert Müller zum Adelsstudium an der Universität Ingolstadt¹¹⁰ sowie den Untersuchungen von Rainer Christoph Schwinges¹¹¹ und Karl-Heinz Spieß¹¹² nur am Rande behandelt, wobei Spieß auch auf die Aufenthalte von jungen Fürsten bei auswärtigen Herrschern eingeht. Einzelne Untersuchungen zu reichsfürstlichen Aufenthalten an auswärtigen Höfen fehlen bisher weitestgehend.¹¹³ Eine Ausnahme stellen die Studien von Romedio Schmitz-Esser zu Herzog Severin von Sachsen dar, welche er 2005 in Zusammenarbeit mit Robert Rebitsch¹¹⁴ und Elena Taddei¹¹⁵ veröffentlichte. Einen konzisen Gesamtüberblick zu einzelnen Aspekten reichsfürstlicher Erziehung und Ausbildung im Spätmittelalter bietet das 2008 erschienene Überblickswerk von Karl-Heinz Spieß¹¹⁶. Den Fokus auf theoretisches Schrifttum und die angeblich zentrale Bedeutung von Liebe für die fürstliche Erziehung im 15. und frühen 16. Jahrhundert legt Claudia Jarzebowski in einem Aufsatz aus dem Jahr 2011.¹¹⁷ Die Erziehung und Ausbildung des nichtfürstlichen Adels beleuchtete bisher nur Gerhard Fouquet in einer bis zum Ende der Frühen Neuzeit reichenden Überblicksstudie.¹¹⁸

Neue Arbeiten zu einzelnen Fürsten und Häusern behandelten die Kindheit und Jugend von Reichsfürsten mit Ausnahme einer Untersuchung von Tobias Appl zu Philipp von Pfalz-Neuburg¹¹⁹ lediglich am Rande, so

¹⁰⁷ BOEHM, Konservatismus und Modernität.

¹⁰⁸ WAGNER, *Princeps litteratus aut illitteratus?*.

¹⁰⁹ Siehe jedoch allgemein SPIEB, Zum Gebrauch von Literatur. Spezialstudien entstanden bisher zu Graf/Herzog Eberhard V./I. von Württemberg (MERTENS, Eberhard im Bart und der Humanismus; CERMANN, Die Bibliothek Herzog Eberhards im Bart von Württemberg; CERMANN, Eine unerkannte Handschrift) sowie Herzog Johann Friedrich von Sachsen (BAUER, Kurfürst Johann Friedrich I. von Sachsen und die Bücher).

¹¹⁰ MÜLLER, Universität und Adel.

¹¹¹ SCHWINGES, Die Universität als sozialer Ort des Adels; siehe jedoch die Detailstudie von SCHWINGES, Illustre Herren.

¹¹² SPIEB, Reisen.

¹¹³ Siehe allerdings punktuell ebd.

¹¹⁴ SCHMITZ-ESSER/REBITSCH, Herzog Severin von Sachsen.

¹¹⁵ SCHMITZ-ESSER/TADDEI, Der Todesfall des Herzogs Severin von Sachsen in Tirol.

¹¹⁶ SPIEB, Fürsten und Höfe im Mittelalter.

¹¹⁷ JARZEBOWSKI, Lieben und Herrschen.

¹¹⁸ FOUQUET, »begehrt nit doctor zu werden, und habs Gott seys gedanckht, nit im Sün«.

¹¹⁹ APPL, Der junge Philipp.

etwa die Studien von Jan-Dirk Müller zu Maximilian von Habsburg¹²⁰ sowie Martina Backes zu den pfälzischen Wittelsbachern¹²¹, Brigitte Streich¹²² und Jörg Rogge¹²³ zu den Wettinern, Cordula Nolte zu den Markgrafen von Brandenburg-Ansbach¹²⁴ und Franz Brendle zu Herzog Christoph von Württemberg.¹²⁵ Untersuchungen zur Erziehung und Ausbildung der Herzöge vom Pommern im 15. und vor allem im 16. Jahrhundert haben zuletzt Dirk Alvermann¹²⁶ und im Rahmen ihrer Dissertation Dörthe Buchhester¹²⁷ vorgelegt.

Erstmals seit dem Erscheinen der relevanten Werke der *Monumenta Paedagogica* legte Gerrit Deutschländer 2012 mit seiner Hallenser Dissertation eine Monographie zur Kindheit und Jugend in einer reichsfürstlichen Dynastie vor. Vor allem anhand von Archivalien aus dem Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt in Dessau rekonstruiert er schwerpunktmäßig die Erziehung und Ausbildung der Fürsten von Anhalt am Ende des 15. und zu Beginn des 16. Jahrhunderts sowie, hauptsächlich ausgehend von diesem Quellenkorpus und archivalischen Quellen im Sächsischen Hauptstaatsarchiv in Dresden, auch die Erziehungspraxis bei Hohenzollern und Wettinern um 1500. Zudem wendet sich Deutschländer, insbesondere auf Grundlage gedruckter Quellen, punktuell der Erziehungspraxis in einzelnen weiteren reichsfürstlichen Häusern, wie etwa bei den Wittelsbachern oder den pommerschen Greifenherzögen, und im nichtfürstlichen Adel zu. Deutschländer betont in seiner Studie stark die Bedeutung des Diensts an fremden Höfen, während er der Vermittlung gelehrten Wissens an junge Fürsten nur geringen Platz einräumt. Insgesamt betritt Deutschländer durch seine detaillierte Aufarbeitung der Kindheit und Jugend der Anhaltiner vor allem auf landesgeschichtlicher Ebene vielfach Neuland. Es fehlt jedoch in weiten Teilen eine strukturierte Betrachtung der fürstlichen und insbesondere der nichtfürstlichen Protagonisten sowie der gelehrten Erziehungs- und Ausbildungsinhalte.¹²⁸

Die verstreuten und vielfach fragmentarischen Ansätze zur reichsfürstlichen Erziehung und Ausbildung zeigen, dass mit Laetitia Boehm nach wie vor von einem Forschungsdesiderat gesprochen werden muss.

¹²⁰ MÜLLER, Gedechnus.

¹²¹ BACKES, Das literarische Leben.

¹²² STREICH, Zwischen Reiseherrschaft und Residenzbildung.

¹²³ ROGGE, Herrschaftsweitergabe.

¹²⁴ NOLTE, Familie, Hof und Herrschaft.

¹²⁵ BRENDLE, Dynastie, Reich und Reformation.

¹²⁶ ALVERMANN, Landesfürst und Bildung.

¹²⁷ BUCHHESTER, Familien-Bildung.

¹²⁸ DEUTSCHLÄNDER, Dienen lernen.

I.4 Erkenntnisziele und Methoden

Nachdem die Begriffe des Wissens sowie der Erziehung und Ausbildung bereits eingangs thematisiert wurden, ist es angebracht, dem für diese Arbeit ebenfalls zentralen Terminus Reichsfürst genauere Aufmerksamkeit zu schenken, bevor die weiteren Koordinaten und Leitfragen dieser Untersuchung thematisiert werden. Die von Julius Ficker vor allem auf Grundlage der Heerschildordnung des Sachsenspiegels beschriebene Einheitlichkeit des Reichsfürstenstands¹²⁹, ist von der Forschung mittlerweile als Fiktion erkannt worden.¹³⁰ Ungeachtet dessen sind die weltlichen deutschen Reichsfürsten eine, wenn auch heterogene, Gruppe, die sich durch verbindende Charakteristika auszeichnet. Eine Minimaldefinition liefert Karl-Heinz Spieß: »Deshalb kann man einen Fürsten kurz gefasst dadurch charakterisieren, dass er direkt vom König als einziger weltlicher Lehnsherr belehnt wurde und ein Fürstentum innehatte.«¹³¹ Besonders seit dem 15. Jahrhundert grenzten sich die Reichsfürsten durch eine »zunehmende Betonung und Präzisierung« ihrer Vorrechte, wie Ehrenämter und die exklusive Aburteilung durch aus Standesgenossen zusammengesetzte Gerichte, immer stärker gegenüber dem nichtfürstlichen Hochadel ab.¹³² Die von Moraw vorgenommene Einteilung der einzelnen Dynastien in »Großdynastien«, »Mächte zweiten Ranges«, »mittlere Mächte« und Fürstentümer mit geringem politischen Spielraum¹³³ ist von Karl-Heinz Spieß zu Recht wegen des schwer messbaren Faktors »Handlungsfähigkeit« kritisiert worden.¹³⁴ Jedoch stellt auch Spieß deutlich heraus, dass bezüglich Rang und Einflussmöglichkeiten innerhalb des Reichsfürstenstandes große Unterschiede bestehen konnten, was sich neben politischer Handlungsfähigkeit in den finanziellen Möglichkeiten oder im Konnubium der einzelnen Häuser ausdrückte.¹³⁵ Zwischen kurfürstlichen Häusern und den am unteren Rand des Reichsfürstenstandes

¹²⁹ Ficker konzentrierte seinen Forschungen vor allem auf das 12. und 13. Jahrhundert, siehe FICKER, Vom Reichsfürstenstande. 2 Bde.

¹³⁰ Besonders MORAW, Fürstentum. Die Entwicklungen in der Bewertung des Reichsfürstenstands als Einheit wird konzise nachgezeichnet von FREITAG, Kleine Reichsfürsten, S. 141–142.

¹³¹ SPIESS, Fürsten und Höfe im Mittelalter, S. 11. Weltlichen Reichsfürsten war es auch möglich, Lehen von geistlichen Fürsten zu empfangen, siehe KRIEGER, Die Lehnshoheit der deutschen Könige im Mittelalter, S. 168; SPIESS, Fürsten und Höfe im Mittelalter, S. 11.

¹³² Ebd., S. 12. Hierzu auch KRIEGER, Fürstliche Standesvorrechte.

¹³³ MORAW, Fürstentum, S. 123.

¹³⁴ SPIESS, Fürsten und Höfe im Mittelalter, S. 13. Zur Rangfrage bei Reichsfürsten auch SPIESS, Fürstliche Höfe.

¹³⁵ SPIESS, Fürsten und Höfe im Mittelalter, S. 13–16.

angesiedelten Fürsten von Anhalt oder den Markgrafen von Baden lagen diesbezüglich Welten.¹³⁶

Eine Arbeit zur Erziehung und Ausbildung deutscher weltlicher Reichsfürsten macht es daher nötig, einen praktikablen zeitlichen, personellen und begrifflichen Rahmen abzustecken, welcher die Themenstellung umschließt. Um der Heterogenität der untersuchten Gruppe gerecht zu werden, wird auf breitestmöglicher Quellengrundlage ein sozialer und regionaler Querschnitt durch die verschiedenen Häuser vorgenommen: Neben den Hohenzollern (brandenburgische und fränkische Linie), Wittelsbachern (pfälzische Kurlinie und Herzogtum Bayern), Wettinern (Albertiner und Ernestiner) und den Landgrafen von Hessen werden auch die bereits erwähnten Markgrafen von Baden in den Blick genommen. Hinzu kommen die Herzöge von Braunschweig-Lüneburg, Pommern-Wolgast und Kleve (ab 1521 Jülich-Kleve-Berg). Punktuell vergleichend herangezogen werden die Herzöge von Mecklenburg und Jülich, die Fürsten von Anhalt sowie die Habsburger. Zusätzlich zu den bisher genannten Häusern werden auch die gefürsteten Grafen von Henneberg-Schleusingen und die Grafen, seit ihrer Erhebung in den Reichsfürstenstand 1495 Herzöge, von Württemberg, untersucht. Die Henneberger wurden 1310 erhoben und sicherten sich im Laufe des 15. Jahrhundert eine Vielzahl fürstlicher Vorrechte, blieben aber nur Fürstengenossen.¹³⁷ Wie die Fürsten von Anhalt und die Markgrafen von Baden sind sie bezüglich ihrer politischen und finanziellen Möglichkeiten am unteren Rand des Reichsfürstenstandes einzuordnen.¹³⁸ Anders als die Grafen von Henneberg waren die Württemberger bis 1495 ein Haus ohne fürstliche Vorrechte, aber von übergräflicher Bedeutung.¹³⁹

Für eine Arbeit zu den Orten, Protagonisten und Inhalten fürstlicher Erziehung und Ausbildung muss aufgrund des zur Verfügung stehenden disparaten Quellenmaterials bei den untersuchten Personen eine Auswahl getroffen werden. So lassen sich für die Kindheit und Jugend reichsfürstlicher Töchter bis weit ins 16. Jahrhundert hinein kaum Quellen finden, so dass für sie eine vergleichende Betrachtung im Rahmen dieser Untersuchung schlichtweg aus Materialmangel nicht möglich ist. Verwertbare Vorarbeiten fehlen zudem weitestgehend für die bisher wenig erforschten geistlichen und unehelichen Nachkommen von Reichsfürsten.¹⁴⁰ Ein Vergleich der weltlichen mit den geistlichen Söhnen der Reichsfürsten wäre zum jetzigen Zeitpunkt

¹³⁶ Die Stellung der Fürsten von Anhalt im Reichsfürstenstand wird thematisiert bei FREITAG, Kleine Reichsfürsten; HECHT, Hofordnungen. Zu den Markgrafen von Baden KRIEG, Die Markgrafen von Baden und ihr Hof, insbesondere S. 59–67; KRIEG, Die Markgrafen von Baden

¹³⁷ Grundlegend zur reichsrechtlichen Stellung der Henneberger MÖTSCH, Die gefürsteten Grafen von Henneberg. Siehe auch KRIEGER, Die Lehnshoheit der deutschen Könige im Mittelalter, S. 266–268; KRIEGER, Fürstliche Standesvorrechte, S. 97

¹³⁸ Hierzu MÖTSCH, Die gefürsteten Grafen von Henneberg.

¹³⁹ PRESS, Eberhard im Bart, S. 9–10; BRENDLE, Dynastie, Reich und Reformation, S. 20.

¹⁴⁰ Ansätze zur Erforschung der Stellung unehelicher Kinder in reichsfürstlichen Familien bei HEINIG, »Omnia vincit amor«; WIDDER, Konkubinen und Bastarde; WIDDER, Skandalgeschichten oder Forschungsdesiderate?.

aufgrund des zu bewältigenden Quellenumfangs in der vorliegenden Arbeit nicht zu leisten. Ebenfalls nicht in die Untersuchung einbezogen wird die kleine Zahl von Söhnen, welche nicht durch Landesteilung oder gemeinsame Regierung mit einem ihrer Brüder an die Herrschaft gelangten, jedoch trotzdem weltlich blieben und meist als sogenannte Ersatzregenten mit einer kleinen Herrschaft abgefunden wurden.¹⁴¹ Im Fokus der Arbeit stehen die Söhne aus den genannten Häusern, welche später die Herrschaft in den jeweiligen Fürstentümern beziehungsweise Grafschaften antraten, sowie ihre adligen und gelehrten Erzieher. Hinzu kommen jene Söhne, die für die Regierung vorgesehen waren, aber frühzeitig verstarben.

Methodische Grundlage der vorliegenden Untersuchung ist ein kollektivbiografischer Ansatz.¹⁴² Ein verbindendes Charakteristikum einer solchen Studie kann etwa ein »charakteristisches Merkmal« oder »eine festgelegte Position« der untersuchten Personen sein.¹⁴³ Ausgehend von dieser Annahme grenzt die spätere Tätigkeit als Regent beziehungsweise die Auswahl hierfür bestimmte Reichsfürsten von anderen Familienmitgliedern ab, welche etwa eine geistliche Laufbahn einschlugen. Hierbei kann in den Blick genommen werden, welche Erziehungs- und Ausbildungswege reichsfürstliche Regenten nahmen und inwiefern verallgemeinernd von idealtypischen »Karrieren« gesprochen werden kann.

Zwei Gründe weisen auf die Zeit um 1450 als Ausgangspunkt der Arbeit. Nach mehreren Erhebungen in den Fürstenstand und Verleihungen fürstlicher Vorrechte an verschiedene Häuser bis zu den Herzögen von Kleve im Jahr 1417 blieb die Zahl der weltlichen Reichsfürstentümer mit leichten Schwankungen bis Mitte des 16. Jahrhunderts stabil.¹⁴⁴ Die im Mittelpunkt der Arbeit stehenden Häuser bestanden jeweils mindestens bis zum Ende des 16. Jahrhunderts weiter. Ebenfalls für die Zeit um 1450 als Ausgangspunkt spricht, dass sich bis Mitte des 15. Jahrhunderts meist nur punktuell für das Thema relevante, meist historiographische, Quellen erhalten haben, während häuserübergreifend für die nachfolgenden Jahrzehnte eine Vielzahl verwertbarer Quellengattungen nutzbar gemacht werden kann. Um auch einen Blick

¹⁴¹ Meist handelt es sich um Geschwister, welche ursprünglich für eine geistliche Laufbahn vorgesehen waren. Ein Beispiel aus dem 15. Jahrhundert sind die Brüder Herzog Albrechts IV. von Bayern-München, Christoph und Wolfgang; vgl. zu ihnen KRIEGER/FUCHS, Konflikte. Im 16. Jahrhundert verzichteten etwa Pfalzgraf Wolfgang und Graf Poppo von Henneberg-Schleusingen auf ihre Domkanonikate und traten anschließend in den weltlichen Stand zurück; hierzu WEIGEL, Pfalzgraf Wolfgang; HENNING, Die gefürstete Grafschaft Henneberg-Schleusingen, S. 40. Zu Ersatzregenten im nichtfürstlichen Hochadel SPIEß, Familie und Verwandtschaft, S. 296–301.

¹⁴² Unter Kollektivbiografie wird im Folgenden nach Schröder die »theoretisch und methodisch reflektierte, empirische, besonders auch quantitativ gestützte Erforschung eines historischen Personenkollektivs in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext« verstanden; SCHRÖDER, Kollektive Biographien, S. 8.

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Im 15. Jahrhundert wurden neben Kleve im deutschsprachigen Teil des Reichs nur noch die Grafschaft Cilli sowie Holstein und Württemberg zu Fürstentümern erhoben. Insgesamt zu den Erhebungen SCHLINKER, Fürstenamt und Rezeption, S. 53–195.

auf Entwicklungen vor 1450 zu erlauben, wird als frühestes Geburtsjahr der untersuchten Personengruppe das Jahr 1400 gewählt.

Während um die Mitte des 15. Jahrhunderts erstmals häuserübergreifend Erziehung und Ausbildung in den Quellen fassbar werden, ist die Forschung zur fürstlichen Jugend und Kindheit spätestens ab der Mitte des 16. Jahrhunderts sowohl mit einem konfessionell disparaten Reichsfürstenstand als auch mit einer überbordenden Masse an Quellen konfrontiert. Als zeitlicher Einschnitt bietet sich für die untersuchte Personengruppe daher das Geburtsjahr 1526 an. Dieser Zeitpunkt bietet zweierlei Vorteile: Zum einen kam es für die nachfolgenden Jahre zu einem »Geburtenknick«, in dessen Folge in den einzelnen Häusern mit Ausnahme der Herzöge von Bayern und Braunschweig-Lüneburg frühestens vier Jahre später erstmals wieder männliche Nachkommen geboren wurden. Zum anderen erlaubt der gewählte Zeitraum, auch die ersten Auswirkungen der Reformation auf die fürstliche Erziehung und Ausbildung zu betrachten. Das Geburtsjahr 1526 bietet sich daher als natürlicher Endpunkt der Untersuchung an. Der so festgelegte Personenkreis von zwischen 1400 und 1526 geborenen und später zur weltlichen Herrschaft gelangten Fürsten umfasst 81 Personen (siehe auch die Aufstellung im Anhang), von denen jedoch aufgrund der Quellenlage nicht alle mit gleicher Intensität behandelt werden können.

Es wird im Folgenden vor allem auf die Kernbereiche Orte, Protagonisten und Inhalte reichsfürstlicher Erziehung und Ausbildung eingegangen. Die ersten drei Kapitel beleuchten die Orte, an denen Fürsten erzogen und ausgebildet wurden, namentlich heimische und auswärtige Höfe sowie Universitäten. Der Begriff Hof bezieht sich in der vorliegenden Arbeit sowohl auf die personelle Zusammensetzung um einen Herrscher herum als auch auf den jeweiligen Residenzort.¹⁴⁵ Ein fürstlicher Hof konnte hierbei mehrere Residenzen umfassen. So nutzten etwa die Herzöge von Bayern-München nach dem Aussterben der Landshuter Linie der Wittelsbacher 1503 neben ihrer Hauptresidenz München auch Landshut und Burghausen als Aufenthaltsorte.¹⁴⁶ Auswärtige Höfe umfassten neben Residenzen fremder Herrscher auch solche, die sich um fürstliche Familienmitglieder, etwa verwitwete oder alleine lebende Tanten oder Großmütter, bildeten.¹⁴⁷

Vor der Untersuchung der Orte von Erziehung und Ausbildung wird die Ordnung reichsfürstlicher Familien in den Blick genommen, um die fürstliche Erziehung und Ausbildung kontextualisieren zu können. Im Kapitel zum heimischen Hof werden zuerst die frühen Lebensjahre des jeweiligen Fürsten untersucht. Als grobe zeitliche Richtlinie bietet sich hierbei die sogenannte *infantia*, die Zeit von der Geburt bis zur Vollendung des siebten Lebensjahrs,

¹⁴⁵ Zum Begriff Hof AUGE/SPIEß, Hof und Herrscher.

¹⁴⁶ Zu den Residenzen der Herzöge von Bayern-München STÖRMER, München; ZIEGLER, Burghausen; ZIEGLER, Landshut.

¹⁴⁷ Zu fürstlichen Witwen und ihren Höfen SPIEß, Witwenversorgung; am Beispiel der fränkischen Hohenzollern NOLTE, Familie, Hof und Herrschaft, S. 155–158,

an.¹⁴⁸ War diese Phase beendet, wurde der junge Fürst – entsprechend der Theorie der meisten mittelalterlichen Lebensalterstufenlehren – in der *pueritia* an Hofmeister und Präzeptoren übergeben.¹⁴⁹ Für die Zeit der *infantia* und der nachfolgenden *pueritia* werden die Aufenthaltsorte am Hof und das personelle Umfeld für die Sozialisation eines jungen Fürsten betrachtet. In den Blick genommen werden zudem die finanziellen Zuwendungen an einen zukünftigen Herrscher und sein Umfeld.

Ähnlich vorgegangen wie im Kapitel zum Aufenthalt am heimischen Hof wird bei der Betrachtung des Besuchs von auswärtigen Höfen und Universitäten. Hierbei werden zusätzlich die Gründe für die Wahl von Hof oder Universität beziehungsweise die Dauer des Aufenthalts betrachtet. Ebenfalls untersucht wird die Integration beziehungsweise die Stellung des Fürsten an den Erziehungs- und Ausbildungsorten außerhalb des heimischen Hofes.

Im nachfolgenden Kapitel werden die adligen und gelehrten Erzieher, welche den Fürsten unterwiesen, in den Fokus genommen. Hierbei stehen jeweils ihre Auswahl und Qualifikationen, die Stellung am Hof und der Karriereweg bis zur beziehungsweise nach der Anstellung als Erzieher im Mittelpunkt. Ebenfalls betrachtet werden weitere Personen, welche sich im Umfeld eines jungen Fürsten befanden und ebenfalls an seiner Erziehung und Ausbildung Anteil hatten.

Anschließend wird das an den Fürsten tradierte Wissen sowie dessen Vermittlung untersucht. Jeweils separat behandelt werden hierbei adliges und gelehrtes Wissen sowie das beide Bereiche umfassende religiöse Wissen. Neben Inhalten und Vermittlung wird auch der zeitgenössische Stellenwert dieser Wissenskorpora und der Erfolg oder Misserfolg der Aneignung durch den Fürsten thematisiert.

I.5 Quellenlage

Eine vergleichende Studie zur Akteuren und Inhalten reichsfürstlicher Erziehung und Ausbildung ist in hohem Maß von den Überlieferungen zu einzelnen Dynastien und Personen, Fürsten wie Erziehern, abhängig. Das Fehlen einer Leitüberlieferung zum Thema macht es notwendig, auf eine Vielzahl verschiedener Quellentypen zurückzugreifen. Besonders seit dem

¹⁴⁸ Auf die in der Praxis variablen Lebensalterstufen verweist DEUTSCHLÄNDER, *Dienen lernen*, S. 67–68.

¹⁴⁹ Die Verortung der *infantia* in die Zeit von der Geburt bis zum Ende des siebten Lebensjahres war im Mittelalter nicht unumstritten, jedoch in den meisten theoretischen Schriften zu Lebensalterphasen anerkannt; siehe hierzu HOFMEISTER, *Puer, Iuuenis*, S. 292; ARNOLD, *Kind und Gesellschaft*, S. 18–19. Zum Alter von sieben Jahren als Übergangszeit zudem ebd., S. 20, 26–27; ARNOLD, *Familie*; SCHLOTHEUBER, *Die Bewertung von Kindheit*, S. 47–48. Zur Übergabe junger Fürsten in die Obhut von Hofmeister und Präzeptoren siehe unten.

15. Jahrhundert kam es an den verschiedenen Höfen der weltlichen Reichsfürsten in unterschiedlichem Ausmaß zu einer »Intensivierung der Schriftlichkeit, die eine Intensivierung der Herrschaftspraxis spiegelt«¹⁵⁰. Neben Urkunden haben sich seit dieser Zeit verstärkt Kopialbücher, Rechnungen, Ausgabelisten, Inventare, Hofordnungen und Akten in den Archiven der einzelnen Dynastien erhalten.¹⁵¹ Zusätzlich wuchs seit dem 15. Jahrhundert die Zahl der überlieferten Briefe von und an Fürsten stark an.¹⁵² Um die Wende hin zum 16. Jahrhundert wird die Überlieferung von Quellen aus dem höfischen Bereich dabei immer dichter und unübersichtlicher. Hierbei muss allerdings bedacht werden, dass nach wie vor ein nicht unbeträchtlicher Teil der Kommunikation im Untersuchungszeitraum mündlich ablief und sich selten in schriftlicher Form niederschlug.¹⁵³

Zudem müssen bei einer Betrachtung der Quellenlage einzelne regionale und zeitliche Unterschiede berücksichtigt werden. Im Rahmen von »Überlieferungschancen« und »Überlieferungszufällen«¹⁵⁴ hat auch das Schicksal einzelner Archive einen starken Einfluss auf das Bild, welches von Erziehung und Ausbildung deutscher Reichsfürsten rekonstruiert werden kann. So sind etwa die für das Thema potenziell ergiebigen Bestände des klevischen Hausarchivs im Hauptstaatsarchiv Düsseldorf¹⁵⁵ und weite Teile des hohenzollerischen Hausarchivs in Berlin¹⁵⁶ durch Kriegsschäden weitestgehend unleserlich geworden beziehungsweise zerstört worden. Wahrscheinlich haben zudem weitere Verluste und Kassationen von nicht als überlieferungswürdig betrachteten Beständen zu fürstlicher Erziehung und Ausbildung durch Generationen von Archivaren dafür gesorgt, dass sich für einige Häuser nur ein fragmentarisches Gesamtbild rekonstruieren lässt.¹⁵⁷

Fürstliche Briefwechsel zur Erziehung und Ausbildung sind in großer Zahl vor allem dann überliefert, wenn sich ein junger Fürst an einem fremden Hof aufhielt oder unter Vormundschaft stand. In den jeweiligen Dynastien sind hierdurch einzelne Fürsten besonders gut in den Quellen zu fassen.¹⁵⁸

¹⁵⁰ SCHUBERT, Die Umformung spätmittelalterlicher Fürstenherrschaft im 16. Jahrhundert, S. 229.

¹⁵¹ Zusammenfassend ANDERMANN, Pragmatische Schriftlichkeit.

¹⁵² NOLTE, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, S. 22. Besonders zur Fürstenkorrespondenz des Spätmittelalters und des 16. Jahrhunderts auch HOLZAPFEL, Fürstenkorrespondenz; AUGE, Late Medieval German Princes.

¹⁵³ NOLTE, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, S. 11.

¹⁵⁴ ESCH, Überlieferungs-Chance.

¹⁵⁵ OEDIGER, Das Staatsarchiv Düsseldorf. Bd. 1, S. 42–43.

¹⁵⁶ DRÄGER/LEHMANN, Zur Geschichte und Auflösung des Brandenburg-Preußischen Hausarchivs, insbesondere S. 232.

¹⁵⁷ Allgemein zur marginalen Rolle von höfischen Quellen in Staatsarchiven, die nicht den ökonomischen oder verfassungsgeschichtlichen Bereich betreffen, AUGE, Late Medieval German Princes, S. 81.

¹⁵⁸ Briefe von und über Markgraf Albrecht Alcibiades von Brandenburg-Ansbach etwa sind vor allem deshalb so zahlreich überliefert, weil sich seine beiden Onkel und Vormünder Markgraf Georg und Markgraf Albrecht, Herzog in Preußen, intensiv über ihn austauschten.