



Veröffentlichungen der Kommission für geschichtliche  
Landeskunde in Baden-Württemberg

Reihe B

Forschungen

232. Band

VERÖFFENTLICHUNGEN DER  
KOMMISSION FÜR GESCHICHTLICHE LANDESKUNDE  
IN BADEN-WÜRTTEMBERG

REIHE B

Forschungen

232. Band

Redaktion:  
Isabelle Löffler

Tobias Binkert

**Bildungsbiografien südwestdeutscher  
Reichsgrafensöhne um 1600**

2022

Jan Thorbecke Verlag Ostfildern

D 517



Diese Publikation ist auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier gedruckt.

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

© 2022 Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg,  
Stuttgart

Kommissionsverlag: Jan Thorbecke Verlag in der Schwabenverlag AG, Ostfildern  
[www.thorbecke.de](http://www.thorbecke.de)

Umschlagabbildung: Vorderseite: Joachim Meyer, Gründtliche Beschreibung der freyen ritterlichen unnd adelichen Kunst des Fechtens in allerley gebrauchlichen Wehren mit vil schönen und nützlichen figuren gezieret und fürgestellt, Straßburg 1570, Abb. XIIIv (Universitätsbibliothek Rostock, Signatur: Wc-1002)  
Gesamtherstellung: Gulde Druck GmbH & Co. KG, Tübingen  
Hergestellt in Deutschland  
ISBN 978-3-7995-9586-5

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand als Dissertationsprojekt zunächst an der Universität Tübingen. Durch den Ruf meines Doktorvaters Herrn Prof. Dr. Matthias Asche an die Universität Potsdam wurde die Dissertation dort eingereicht und im April 2019 verteidigt.

Zuerst möchte ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Asche herzlich für die umfangreiche Unterstützung und seine hervorragende Betreuung danken. Am Zustandekommen der Arbeit hatte der leider viel zu früh verstorbene Prof. Dr. Anton Schindling großen Anteil. Ich bin dankbar für seinen großen Einsatz für meine Doktorarbeit insbesondere bei der Betreuung im Minigraduiertenkolleg „Intellectual History – das Beispiel der Frühen Neuzeit“. Allen Mitgliedern des Minigraduiertenkollegs und des Oberseminars am Lehrstuhl für Frühe Neuzeit in Tübingen sei herzlich gedankt für den intensiven fachlichen Austausch, von dem die vorliegende Arbeit stark profitierte.

Herrn Prof. Dr. Norbert Haag danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Maßgeblich beigetragen zum Gelingen der Arbeit haben an vielen Orten Archivarinnen und Archivare. Stellvertretend sei insbesondere dem Team des Archivverbundes Wertheim gedankt, in dessen Lesesaal ich mich ein halbes Jahr wärmte. Besonders bedanke ich mich auch bei den Besitzern und Betreuern der Privatarchive, die meine Forschungen ermöglichten. Hier sei ebenfalls stellvertretend Herrn Rudolf Beck im Gesamtarchiv der Fürsten zu Waldburg-Wolfegg und Waldsee gedankt.

Mein herzlicher Dank gilt der Kommission für geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg und ihrer Vorsitzenden, Frau Prof. Dr. Sabine Holtz, für die Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe B: Forschungen sowie Frau Isabelle Löffler M.A. für die sorgfältige Redaktion.

Gedankt sei meinen Bekannten, Freunden, Kollegen und Verwandten in Geißlingen, Freiburg, Tübingen, Stuttgart und andernorts dafür, dass sie mich während dieser Arbeit freundlich und kritisch begleiteten.

Ganz besonders möchte ich meinen Eltern Anna Maria und Erwin Binkert für ihre Unterstützung danken. Ohne sie wäre die Arbeit nicht zustande gekommen.

Freiburg i. Br., im Februar 2022  
Tobias Binkert



# Inhalt

Vorwort . . . . .	V
Quellen und Literatur . . . . .	XV
1. Ungedruckte Quellen . . . . .	XV
2. Gedruckte Quellen und Literatur . . . . .	XVI
3. Digitale Datenbanken . . . . .	XXXVII
I. Einleitung . . . . .	1
1. Problemlage und Ziel der Arbeit . . . . .	1
2. Stand der Forschung . . . . .	3
3. Methodik und Gliederung . . . . .	8
4. Vorstellung des Quellenkorpus . . . . .	10
II. Die untersuchten Familien . . . . .	15
1. Das Haus Hanau-Münzenberg . . . . .	15
1.1 Einführung . . . . .	15
1.2 Bibliografie und Forschungsstand . . . . .	18
1.3 Genealogisches Geflecht . . . . .	19
1.4 Biografischer Überblick . . . . .	20
1.4.1 Die Eltern: Philipp Ludwig I. (1553–1580) und Magdalena (1558–1599) von Hanau-Münzenberg . . . . .	20
1.4.2 Die Stieffamilie: Johann VI. (1536–1606) und Johann VII. (1561–1623) von Nassau-Dillenburg . . . . .	21
1.4.3 Die Söhne der Familie Hanau-Münzenberg . . . . .	23
2. Das Haus Löwenstein-Wertheim . . . . .	27
2.1 Einführung . . . . .	27
2.2 Bibliografie und Forschungsstand . . . . .	33
2.3 Genealogisches Geflecht . . . . .	34
2.4 Biografischer Überblick . . . . .	35
2.4.1 Die Eltern: Ludwig III. von Löwenstein (1530–1611) und Anna (1548–1599), geborene von Stolberg . . . . .	35
2.4.2 Die Söhne der Familie Löwenstein-Wertheim . . . . .	37
3. Das Haus der Truchsessen von Waldburg-Wolfegg . . . . .	44
3.1 Einführung . . . . .	44
3.2 Bibliografie und Forschungsstand . . . . .	45

3.3	Genealogisches Geflecht . . . . .	46
3.4	Biografischer Überblick . . . . .	47
3.4.1	Die Eltern: Heinrich (1568–1637) und Maria Jakoba (1577–1650) von Waldburg-Wolfegg . . . . .	47
3.4.2	Die Söhne der Familie Waldburg-Wolfegg . . . . .	48
III.	Hanau-Münzenberg: die Ausbildung von Philipp Ludwig II. (1576–1612) und Albrecht (1579–1635) . . . . .	53
1.	Die Ausbildung im Grafenhaus . . . . .	53
1.1	Familiäre Ausbildungstraditionen . . . . .	53
1.2	Hofmeister und Präzeptoren . . . . .	57
1.3	Erziehungsinstruktionen . . . . .	63
1.4	Bibliotheken und geistiges Klima am Hof . . . . .	66
2.	Wissensorte . . . . .	68
2.1	Der heimische Hof . . . . .	68
2.2	Schulen und Universitäten . . . . .	68
2.3	Kavalierstouren . . . . .	70
3.	Bildungswirklichkeiten . . . . .	76
3.1	Humanistische Grundlagen . . . . .	76
3.2	Standesunterricht . . . . .	82
3.3	Religiöse und sittliche Ausbildung . . . . .	85
3.4	Praktische Wissenschaften . . . . .	88
4.	Erfahrungsräume . . . . .	90
4.1	Alltag . . . . .	90
4.2	Personelle Netzwerke . . . . .	91
4.3	Reisen . . . . .	102
4.4	Wahrnehmung politischer Ereignisse . . . . .	102
4.5	Krankheit und Tod . . . . .	105
4.6	Finanzen . . . . .	105
IV.	Löwenstein-Wertheim: die Ausbildung von Christoph Ludwig (1568–1618) und Ludwig IV. (1569–1635) . . . . .	109
1.	Die Ausbildung im Grafenhaus . . . . .	109
1.1	Familiäre Ausbildungstraditionen . . . . .	109
1.2	Hofmeister und Präzeptoren . . . . .	111
1.3	Erziehungsinstruktionen . . . . .	113
1.4	Bibliotheken und geistiges Klima am Löwensteiner Hof . . . . .	114

2. Wissensorte . . . . .	117
2.1 Der heimische Hof . . . . .	117
2.2 Schulen und Universitäten . . . . .	118
2.3 Kavaliertour . . . . .	121
3. Bildungswirklichkeiten . . . . .	123
3.1 Humanistische Grundlagen . . . . .	123
3.2 Standesunterricht . . . . .	127
3.3 Religiöse und sittliche Ausbildung . . . . .	130
3.4 Praktische Wissenschaften . . . . .	131
4. Erfahrungsräume . . . . .	132
4.1 Alltag . . . . .	132
4.2 Personelle Netzwerke . . . . .	136
4.3 Reisen . . . . .	145
4.4 Wahrnehmung politischer Ereignisse . . . . .	147
4.5 Krankheit und Tod . . . . .	149
4.6 Finanzen . . . . .	155
V. Löwenstein-Wertheim: die Ausbildung von Friedrich (1577–1610), Wolfgang Ernst (1578–1636) und Johann Dietrich (1585–1644) . . . . .	159
1. Ausbildung im Grafenhaus . . . . .	159
1.1 Familiäre Ausbildungstraditionen . . . . .	159
1.2 Hofmeister und Präzeptoren . . . . .	159
1.3 Erziehungsinstruktionen . . . . .	162
1.4 Bibliotheken und geistiges Klima am Löwensteiner Hof . . . . .	164
1.5 Zusammenfassung . . . . .	164
2. Wissensorte . . . . .	165
2.1 Der heimische Hof . . . . .	165
2.2 Schulen und Universitäten . . . . .	166
2.3 Kavaliertour . . . . .	168
2.4 Zusammenfassung . . . . .	171
3. Bildungswirklichkeiten . . . . .	171
3.1 Humanistische Grundlagen . . . . .	171
3.2 Standesunterricht . . . . .	175
3.3 Religiöse und sittliche Ausbildung . . . . .	181
3.4 Praktische Wissenschaften . . . . .	184

4. Erfahrungsräume . . . . .	184
4.1 Alltag . . . . .	184
4.2 Personelle Netzwerke . . . . .	192
4.3 Reisen . . . . .	200
4.4 Wahrnehmung politischer Ereignisse . . . . .	201
4.5 Krankheit und Tod . . . . .	204
4.6 Finanzen . . . . .	206
VI. Die Truchsessens von Waldburg-Wolfegg: die Ausbildung von Johannes (1598–1644), Jakob Karl (1600–1661) und Maximilian Willibald (1604–1667) . . . . .	211
1. Die Ausbildung der Truchsessens . . . . .	211
1.1 Familiäre Ausbildungstraditionen . . . . .	211
1.2 Hofmeister und Präzeptoren . . . . .	212
1.3 Erziehungsinstruktionen . . . . .	217
1.4 Bibliotheken und geistiges Klima am Hof von Wolfegg . . . . .	219
2. Wissensorte . . . . .	220
2.1 Der heimische Hof . . . . .	220
2.2 Schulen und Universitäten . . . . .	220
2.3 Kavaliertour . . . . .	224
3. Bildungswirklichkeiten . . . . .	225
3.1 Humanistische Grundlagen . . . . .	225
3.2 Standesunterricht . . . . .	235
3.3 Religiöse und sittliche Ausbildung . . . . .	239
3.4 Praktische Wissenschaften . . . . .	241
4. Erfahrungsräume . . . . .	242
4.1 Alltag . . . . .	242
4.2 Personelle Netzwerke . . . . .	254
4.3 Reisen . . . . .	262
4.4 Wahrnehmung politischer Ereignisse . . . . .	263
4.5 Krankheit und Tod . . . . .	264
4.6 Finanzen . . . . .	266
VII. Bildungsstrategien im Herren- und Grafenstand – eine Zusammenfassung . . . . .	271
1. Die Ausbildung im Reichsgrafenstand . . . . .	271

1.1	Familiäre Ausbildungstraditionen . . . . .	271
1.2	Hofmeister und Präzeptoren . . . . .	272
1.3	Erziehungsinstruktionen . . . . .	276
1.4	Bibliotheken und geistiges Klima am heimischen Hof . . . . .	277
2.	Wissensorte . . . . .	278
2.1	Der heimische Hof . . . . .	278
2.2	Schulen und Universitäten . . . . .	279
2.3	Kavalierstour . . . . .	281
3.	Bildungswirklichkeiten . . . . .	284
3.1	Humanistische Grundlagen . . . . .	284
3.2	Standesunterricht . . . . .	288
3.3	Religiöse und sittliche Ausbildung . . . . .	290
3.4	Praktische Wissenschaften . . . . .	292
4.	Erfahrungsräume . . . . .	293
4.1	Alltag . . . . .	293
4.2	Personelle Netzwerke . . . . .	297
4.3	Reisen . . . . .	303
4.4	Wahrnehmung politischer Ereignisse . . . . .	304
4.5	Krankheit und Tod . . . . .	305
4.6	Finanzen . . . . .	306
VIII.	Einordnung der Forschungsergebnisse . . . . .	309
1.	Ausbildungstradition und -organisation . . . . .	309
2.	Wissensorte . . . . .	312
3.	Bildungswirklichkeit . . . . .	315
4.	Erfahrungsräume . . . . .	317
	Orts- und Personenregister . . . . .	319

# I. Einleitung

## 1. Problemlage und Ziel der Arbeit

Als Johann VI. Graf von Nassau-Dillenburg von Kaiser Maximilian II. angefragt wurde, ob er die ehrenvolle Aufgabe übernehmen wolle, für die Zeit des Augsburger Reichstags 1566 als kaiserlicher Hofrat zu fungieren, geriet er in große Gewissensnot, wie aus den Worten hervorgeht, mit denen Johann VI. seine ablehnende Haltung dem Bruder gegenüber begründete: *aus mangel meiner geringen geschicklichkeit und erfahrung item meiner blödigkeit halben sonderlich im reden und von wegen meines langsamen ingenii das ich so balt nicht wie etwan andere ein sach einnehmen und verstehen oder ex tempore mein gutbedencken darauf anzeigen könne.*<sup>1</sup>

Johann VI. traute sich das Amt offenbar nicht zu und fühlte sich zumindest einem Teil seiner Standesgenossen intellektuell unterlegen.<sup>2</sup> Inwiefern die zitierte Selbstdarstellung realistisch ist, kann allerdings nicht ohne Weiteres beurteilt werden. Obwohl die Reichsgrafen als Territorialherren auf regionaler Ebene eine wichtige Rolle spielten<sup>3</sup> und durch die Übernahme von leitenden Aufgaben im Reichs- und Fürstendienst für das Funktionieren des Reichsgefüges insgesamt von Bedeutung waren, ist über Ablauf, Ziele und Niveau einer standesgerechten Ausbildung nur wenig bekannt. Zwar liegen eine ganze Reihe von biografischen Untersuchungen über einzelne Mitglieder des Standes vor, diese konzentrieren sich allerdings meistens auf ihre Rolle als politische Entscheidungsträger.<sup>4</sup> Die Phase der Erziehung und Ausbildung junger Freiherren und Grafen wurde nur in Einzelfällen untersucht,<sup>5</sup> und vergleichende Studien zur Bildung im deutschen Adel fehlen fast ganz.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Zitiert nach GLAWISCHNIG (1973) S. 73.

<sup>2</sup> Die ältere Landesgeschichtsschreibung beschrieb die Ausbildung von Johann VI. von Nassau-Dillenburg als sehr sorgfältig. In seiner biografischen Neubewertung des Grafen stellt GLAWISCHNIG (1973) S. 57–62, allerdings fest, dass Johanns Ausbildung nicht systematisch und wohl auch zu wenig gründlich war. Insgesamt könne sie als durchschnittlich bezeichnet werden. Siehe dazu Kapitel III. 1.1 der vorliegenden Arbeit.

<sup>3</sup> Zur Bedeutung der Reichsgrafen: PRESS (1998) S. 113–138 und SCHMIDT (1989), besonders S. 10.

<sup>4</sup> Einige Beispiele: Philipp Ludwig I. von Hanau-Münzenberg (1553–1580): MENK (1982) S. 128–163; Kaspar von Hohenems (1573–1640): WELTI (1963); Ernst von Mansfeld (1580–1626): KRÜSSMANN (2010); Gottfried Heinrich von Pappenheim (1594–1632): STADLER (1991).

<sup>5</sup> Über die Kindheit und Jugend von Philipp Ludwig I. von Hanau-Münzenberg (1553–1580): MENK (1982) S. 128–163 und über Hermann, Otto und Adolf XI. von Holstein-Schaumburg: HUSMEIER (2007) S. 256–289. FINK (1991) beschäftigt sich in einer Studie über den Lateinunterricht in der Frühen Neuzeit mit der Ausbildung von Simon VI. (1554–1613) und Simon VII. (1587–1627) zur Lippe.

<sup>6</sup> Über die Bildung in den führenden Familien Böhmens legte Martin HOLÝ (2010a) eine vergleichende Arbeit vor.

Um diesem Mangel abzuhelpfen, wird in der vorliegenden Arbeit eine komparative Untersuchung der Ausbildung junger Adliger einer Generation aus drei Freiherren- und Grafenfamilien durchgeführt, wobei standesspezifische Bildungsstrategien herausgearbeitet und sowohl familiäre, als auch konfessionelle Unterschiede aufgezeigt werden sollen.

Aufgrund der relativ großen Anzahl reichsunmittelbarer Herren- und Grafenfamilien und der konfessionellen Heterogenität wurde als Untersuchungsraum der deutsche Südwesten gewählt.

Innerhalb des durch Standeszugehörigkeit, Konfession und regionale Verortung abgesteckten Rahmens erfolgte die Auswahl der Familien anhand der Quellenlage. Ein weiteres Kriterium war, dass bei den infrage kommenden Familien genügend finanzielle Mittel vorhanden waren, um ihren Söhnen eine standesgemäße Ausbildung zu ermöglichen.

Die drei untersuchten Familien sind:

- die Grafen von Hanau-Münzenberg (reformiert)
- die Grafen von Löwenstein-Wertheim (lutherisch)
- die Truchsessen von Waldburg-Wolfegg (katholisch)

Der Beobachtungszeitraum erstreckt sich über rund vierzig Jahre zwischen 1580 und 1620 und liegt damit in einem Zeitabschnitt, für den sich bildungshistorisch der Begriff Späthumanismus etabliert hat.<sup>7</sup> Der Humanismus, der sich im 15. Jahrhundert auch nördlich der Alpen durchgesetzt hatte, überformte bis zur Reformation und darüber hinaus mit seinen Idealen die bis dahin geltenden Bildungsvorstellungen der europäischen Eliten.<sup>8</sup> Gebildete Bürgerliche fanden zunehmend Anerkennung als „Adel des Geistes“ und konkurrierten mit dem niederen Adel um dessen traditionelle Dienststellungen.

Obwohl es bereits an der Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert berühmte adlige Humanisten gab, wie Hermann von dem Busche (1468–1534), Ulrich von Hutten (1488–1523), Matthäus von Pappenheim (1458–1541) und Froben Christoph von Zimmern (1519–1566), blieben adlige Gelehrte allerdings die Ausnahme. In der Regel war der Erwerb humanistischer Bildung durch die Adligen nicht Selbstzweck, sondern diente der Qualifikation im Wettbewerb um Dienststellungen. Zur Vermittlung des Humanismus wurden Schulen und Universitäten reformiert oder gleich neu gegründet. Nach der Reformation blieben die humanistischen Bildungsinhalte einerseits ein verbindendes Element zwischen den Eliten, lieferten aber andererseits das intellektuelle Rüstzeug für verbale oder publizistische Auseinandersetzungen.

---

<sup>7</sup> Der Begriff Späthumanismus wurde 1931 durch den Germanisten Erich TRUNZ (1931) S. 17–53 eingeführt. Siehe hierzu u.a. auch ASCHE (2008b), HAMMERSTEIN/WALTHER (2000) und WALTHER (2010) Sp. 303–308.

<sup>8</sup> WALTHER (2005a) Sp. 227.

Die Zeit um 1600 stellt eine Zäsur in Bezug auf die Ausbildung des Adels dar, da vermehrt standesspezifische Inhalte in den Vordergrund traten. Institutionell greifbar wurde diese Strömung vor allem durch die Neugründung von Ritterakademien.<sup>9</sup>

## 2. Stand der Forschung

Der Themenkomplex „Bildung im Adelsstand“, schon begleitet von zeitgenössischen wissenschaftlichen Diskursen, war seit jeher auch Gegenstand der historischen Forschung.

In einer richtungsweisenden Studie gelingt es Rainer A. Müller mithilfe der Auswertung der Ingolstädter Universitätsmatrikel, die Entwicklung des Studiums süddeutscher Adliger im 16. Jahrhundert nachzuzeichnen.<sup>10</sup> Der Adel hat in diesem Zeitraum gleichzeitig sowohl seine Bemühungen um die ständisch-höfische Erziehung, als auch um den vermehrten Zugang zum universitären Studium intensiviert. Die Verbindung dieser beiden Komponenten ist aber erst am Ende des 16. Jahrhunderts selbstverständlich geworden. In Müllers Untersuchungen wird zudem deutlich, dass die Reichskirche und insbesondere die Domkapitel mit ihrer Forderung nach einer humanistischen Ausbildung für junge katholische Adlige einen wichtigen Anreiz für die Etablierung des Studiums gesetzt haben.<sup>11</sup> Einen Überblick über die Grundzüge adliger Bildung bietet Michael Sikora in seiner Arbeit über den Adel in der Frühen Neuzeit.<sup>12</sup> Eine aktuelle Übersicht über die wissenschaftliche Diskussion über das adlige Studienverhalten im 16. Jahrhundert gibt auch Silke Schöttle, die die Exerzitien- und Sprachmeister am Collegium Illustre und an der Universität Tübingen untersucht.<sup>13</sup>

Informationen über adlige Bildungsgänge lassen sich einer Vielzahl von Fürstenbiografien und Familiengeschichten der bedeutendsten Dynastien entnehmen.<sup>14</sup> Eine zusammenfassende Darstellung der fürstlichen Ausbildung bietet Notker Hammerstein,<sup>15</sup> dem es gelingt, die positive Einstellung der Adligen zur humanistischen Bildung herauszuarbeiten. Laetitia Boehm beschäftigt sich mit den Veränderungen der Erziehung des Fürstennachwuchses im Übergang zur Frühen Neuzeit.<sup>16</sup>

<sup>9</sup> CONRADS (1982).

<sup>10</sup> MÜLLER (1974).

<sup>11</sup> DERS. (2005) S. 139–164.

<sup>12</sup> SIKORA (2009).

<sup>13</sup> SCHÖTTLE (2016) S. 25–30.

<sup>14</sup> Einige biografische Betrachtungen von Fürsten mit einem gewissen Schwerpunkt auf ihre Ausbildung: Bayern: DOTTERWEICH (1980); Hessen-Darmstadt: HAMMERSTEIN (1983a) S. 193–237; Hessen-Homburg: HAMMERSTEIN (1983b) S. 133–190 und BENDER (2005); Kursachsen: KELLER (1994), (1997) und (2005) und Württemberg: REITH (1976).

<sup>15</sup> HAMMERSTEIN (1984) S. 265–285.

<sup>16</sup> BOEHM (1984) S. 61–93.

Gerrit Deutschländer<sup>17</sup> erbringt in einer Untersuchung über die Ausbildung an den Fürstenhöfen der Anhaltiner, Hohenzollern und Wettinern im Mittelalter den Nachweis, dass unterschiedliche Personen für die Vermittlung von schulischer Ausbildung und höfischer Erziehung zuständig waren. Die Studie zeigt, dass es zwischen der Ausbildung der mitteldeutschen Fürstengeschlechter und derjenigen der süddeutschen Herren und Grafen markante Unterschiede gab. Benjamin Müsegades<sup>18</sup> bezieht auch süddeutsche Dynastien wie die Häuser Baden, Wittelsbach und Württemberg in seine bildungshistorische Untersuchung mit ein. Beide Arbeiten machen deutlich, dass der Aufenthalt an fremden Höfen eine wichtige Komponente der Ausbildung junger Fürsten darstellte. Eva Bender untersucht die Bildungsreisen junger Fürstensöhne im späten 17. Jahrhundert.<sup>19</sup>

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit sind verschiedene Einzelstudien über die Erziehung in süddeutschen Fürstengeschlechtern. An erster Stelle ist die Studie von Claudia Kollbach über die Ausbildung in den Häusern Baden und Hessen zu nennen, deren Fokus allerdings auf dem späteren 17. und 18. Jahrhundert liegt.<sup>20</sup> Die Studie von Louis J. Reith beschreibt die Ausbildung von Eberhard von Württemberg (1545–1568).<sup>21</sup> Helmut Dotterweich zeichnet die Jugend und Ausbildung des bayerischen Prinzen und späteren Kurfürsten Maximilian I. nach.<sup>22</sup> Erwähnenswert ist auch die kulturgeschichtliche Studie von Claudius Sittig über die Semiotik und Ästhetik adligen Wetteifers um 1600 am Beispiel von Landgraf Moritz dem Gelehrten (1572–1632).<sup>23</sup>

Die angeführten Studien zur Erziehung in süddeutschen Fürstenhäusern heben die Rolle der Privaterzieher im höfischen Rahmen hervor, während das Universitätsstudium nur einen subsidiären Status hatte.<sup>24</sup>

Was die Ausbildung betrifft, orientierten sich die Reichsgrafenfamilien einerseits im Rahmen des ihnen zur Verfügung stehenden Budgets am Fürstenstand, andererseits waren sie allerdings auch bestrebt, eigene Akzente zu setzen, sei es aus standespolitischen Erwägungen oder, weil sie eigenen Traditionen verpflichtet waren.

Auch die Ausbildung und Sozialisation der Reichsritter hat mittlerweile die Aufmerksamkeit der Geschichtswissenschaft auf sich gezogen. Gerhard Fouquet hebt in seiner Arbeit über die Ausbildung ritterschaftlicher Adliger in Südwestdeutschland vor allem die Bedeutung der Kavalierstour<sup>25</sup> hervor, der die Funktion zukam,

---

<sup>17</sup> DEUTSCHLÄNDER (2012).

<sup>18</sup> MÜSEGADES (2014).

<sup>19</sup> BENDER (2011).

<sup>20</sup> KOLLBACH (2009).

<sup>21</sup> REITH (1976).

<sup>22</sup> DOTTERWEICH (1980).

<sup>23</sup> SITTI (2010).

<sup>24</sup> BOEHM (1984) S. 78.

<sup>25</sup> Zu den unterschiedlichen Kategorien von Bildungsreisen: LEIBTSEDER (2004) S. 18–23 und GIESE (2009) S. 140–145. Die adlige Bildungsreise wird in dieser Arbeit gewöhnlich

*arma* und *litterae* miteinander zu verbinden. Laut Fouquet stellte die Bewährung bei einem Auftritt am Fürstenhof das eigentliche Ziel der Ausbildung dar.<sup>26</sup>

Mit statistischen und quantifizierenden Methoden erschließt Christian Wieland das Studienverhalten der Breisgauer Ritterschaft und zeigt, dass die dezidiert konfessionelle Ausbildung diesen Adligen dazu verhalf, ihre Position in der ständischen Gesellschaft zu sichern.<sup>27</sup> Die Arbeit von Karl Murk über die Kraichgauer Familie von Gemmingen-Guttenberg setzt zeitlich im 18. Jahrhundert an, greift aber bis ins 15. Jahrhundert zurück.<sup>28</sup>

Die Ausbildung von Angehörigen der Reichsgrafenfamilien wurde bisher nur unzulänglich und nicht vergleichend erforscht, weshalb diesbezügliche Besonderheiten in Übersichtsdarstellungen über den Adel nur selten Beachtung finden. Dies hat zur Folge, dass Aussagen sowohl über einzelne Bildungsaspekte als auch über das Bildungsniveau des Adels insgesamt bisher eher vage blieben. Auch Historiker, die sich speziell mit adliger Bildung auseinandersetzten, wie etwa Norbert Conrads in seinem Aufsatz über Tradition und Modernität im adligen Bildungsprogramm,<sup>29</sup> sahen sich mit dem Problem konfrontiert, dass die Erforschung konkreter Ausbildungsgänge noch nicht sehr weit fortgeschritten ist.

Gernot Heiß untersucht die Ausbildung des niederösterreichischen Adels in der Frühen Neuzeit.<sup>30</sup> Wie auch der süddeutsche reagierte der landsässige Adel Niederösterreichs auf die Bedrohung durch das Eindringen bürgerlicher Gelehrter in ihre Betätigungsfelder mit einer Doppelstrategie: Einerseits zeigten sich die Adligen bereit, ebenfalls eine akademische Ausbildung zu absolvieren, andererseits grenzten sie sich stärker gegenüber der bürgerlichen Konkurrenz ab, indem sie etwa Quoten bei der Besetzung von Ratsstellen durchsetzten. Die konfessionelle Opposition gegenüber der habsburgischen Obrigkeit führte dazu, dass die Stände bei der Organisation der adligen Ausbildung eine wichtige Rolle spielten. So richteten sie Landschaftsschulen ein, die dem Adel vorbehalten sein sollten. Die Nähe zum Habsburger Hof mit seinem großen kulturellen und machtpolitischen Einfluss führte dazu, dass die höfische Ausbildung als Edelknabe von großer Bedeutung war.

Angesichts der erwähnten Forschungslücke in Bezug auf die heterogenen Ausbildungsgänge ist ein systematischer Vergleich mit der adligen Ausbildung im europäischen Ausland nicht möglich. Gleichwohl muss die Entwicklung gerade des westeuropäischen Adels im Auge behalten werden, da wichtige Impulse im Bildungsbereich vor allem aus Frankreich kamen.

---

Kavalierstour genannt. Ein längerfristiger Aufenthalt an einer ausländischen Bildungsinstitution wird als *Peregrinatio academica* bezeichnet.

<sup>26</sup> FOUQUET (1998) S. 95–127.

<sup>27</sup> WIELAND (2000).

<sup>28</sup> MURK (2003) S. 263–283.

<sup>29</sup> CONRADS (1988) S. 389–403.

<sup>30</sup> HEISS (1990) S. 391–407.

Für die Forschung über die Ausbildung des westeuropäischen Adels wegweisend ist ein Aufsatz von John H. Hexter.<sup>31</sup> Anhand von Quellen zur Ausbildung der Aristokraten in England, Frankreich und den Niederlanden zeigt er das hohe Niveau der adligen Bildung in diesen Ländern auf. In den frühneuzeitlichen Staaten England und Frankreich fasste der Adel die Bereitschaft zum Erwerb von Bildung als einen Dienst an der Allgemeinheit auf. Aufgrund dieses Selbstverständnisses forderten die Angehörigen des Adelsstandes, dass sich der Staat durch die Schaffung von Schulen an den Kosten für die Ausbildung ihres Nachwuchses beteiligte.<sup>32</sup>

Mark Motley setzt sich in seiner Arbeit mit der Ausbildung des französischen Hochadels in der Frühen Neuzeit auseinander. Für Motley war die forcierte Ausbildung der Adligen eine Reaktion auf die zunehmende Verdrängung des alten Adels, der *Noblesse d'épée*, aus den kirchlichen und öffentlichen Ämtern durch die Aufsteiger in den Adelsstand, die *Noblesse de robe*. In seiner Arbeit zeigt er, dass die aristokratische Ausbildung eine soziale und kulturelle Identität schuf, die auf der vermeintlichen Überlegenheit der adligen Herkunft aufbaute. Diesem gesellschaftlichen Ziel der adligen Ausbildung war die „berufliche Qualifikation“ eher untergeordnet. Die Studie von Motley ist nicht komparativ angelegt, und so werden die Unterschiede in der Ausbildung von Katholiken und Protestanten nicht konsequent offengelegt.<sup>33</sup> Der französische Adel scheint die humanistischen Bildungsideale nicht so vorbehaltlos akzeptiert zu haben, wie der süddeutsche Adel, was vor allem in der zunehmenden Konkurrenz zwischen *Noblesse de robe* und *Noblesse d'épée* begründet sein dürfte. Die *Noblesse d'épée*, achtete darauf, sich von der *Noblesse de robe* durch eine standesspezifische Ausbildung abzuheben. Aus diesem Grund wurde adlige Kritik am Bildungsprogramm der weiterführenden Schulen laut und gleichzeitig die Einrichtung adliger Schulen gefordert. Frühe Ansätze zur Gründung einer königlichen Akademie unter Franz I., die die adlige Bildung in Frankreich zentralisieren sollte, zerschlugen sich. Während der Religionskriege war die Ausbildung der Adligen vielen Zufällen unterworfen. Aufgrund kriegsbedingter Brüche und einem frühen Einstieg in eine aussichtsreiche Militärkarriere erlangten die Adligen nicht das angestrebte Ausbildungsniveau. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts entwickelten die Adelsausbildung am französischen Hof in Versailles und an der durch Antoine de Pluvinel in Paris gegründeten ersten Ritterakademie, der bald weitere katholische und reformierte folgten, eine Sogwirkung und Vorbildfunktion für die adlige Ausbildung im Reich.<sup>34</sup>

<sup>31</sup> HEXTER (1950) S. 1–20.

<sup>32</sup> In Österreich wurden diese Forderungen durch die Gründung des Theresianums im Jahr 1746 teilweise umgesetzt. In Paris wurden Stipendien beim Besuch einer 1751 gegründeten Militärakademie für den Adel vergeben: ASCH (2008) S. 139f.

<sup>33</sup> MOTLEY (1990).

<sup>34</sup> Allgemein zum französischen Adel: CONSTANT (1994), zur Bildung insbesondere S. 175–181.

Die Erforschung des adligen Bildungsverhaltens in Nord- und Mitteleuropa hinkte lange Zeit derjenigen von Westeuropa hinterher, was zu dem verzerrten Eindruck beitrug, dass Bildung in jenen Adelslandschaften eine geringere Rolle gespielt oder sich der Adel humanistischer Bildung gegenüber ablehnend verhalten habe. Eine Vielzahl neuerer Studien zu unterschiedlichen Ländern und Regionen stellt die adlige Bildung inzwischen auf eine ausgewogenere und differenziertere Weise dar.

Simone Giese streicht in ihrer Studie über den schwedischen Adel die wichtige Rolle heraus, die der Bildung des Adels bei der Modernisierung des Landes zukam. Sie stellt Bildungskonzeptionen des 16. und frühen 17. Jahrhunderts vor, wobei sie sich auf die lutherischen Vorbilder konzentriert. Die Arbeit stützt sich vor allem auf Matrikelanalysen, mit deren Hilfe die *Peregrinatio academica* von Angehörigen der bedeutendsten schwedischen Geschlechter nachgezeichnet wird. Der Einblick in die hohen Kosten und die Korrespondenz bringt die Bildungsaffinität dieser Gesellschaftsschicht zum Ausdruck.<sup>35</sup>

Zdzisław Pietrzyk befasst sich mit dem Bildungsverhalten des polnisch-litauischen Adels. In seiner Untersuchung polnisch-litauischer Studenten an der Straßburger Akademie stellt er fest, dass die Bildungsideale und -methoden im gesamten mitteleuropäischen Raum, soweit bekannt, weitgehend übereinstimmten. Junge Adlige brachen im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren zur *Peregrinatio academica* auf, die sie an die bekannten Schulen und Universitäten des Reiches und Westeuropas führte.<sup>36</sup>

Mit Konfessionalisierungsprozessen und Bildung des Schlesischen Adels befasst sich Jörg Deventer.<sup>37</sup>

Die Arbeit von Martin Holý über das Ausbildungsverhalten des böhmischen Adels liefert wichtige Grundlagen für die vorliegende Studie und stützt ihre Ergebnisse in vielen Teilaspekten. Aus der Fülle der Ergebnisse, die sein Dissertationsprojekt zutage förderte, ist vor allem die Erkenntnis hervorzuheben, dass die humanistische Bildung, ergänzt durch moderne Fremdsprachen und adlige Exerzitien, infolge eines gesamtgesellschaftlichen Trends im 16. Jahrhundert zu einem notwendigen Bestandteil der adligen *Curricula vitae* wurde. Den Ursprung der adligen Exerzitien führt Holý auf eine Kombination der Einübung überkommener ritterlicher Tugenden mit dem Erwerb praktischer Fähigkeiten für das zukünftige adlige Betätigungsfeld zurück. Die körperlichen Exerzitien und musischen Aspekte der Ausbildung entsprachen außerdem der humanistischen Forderung nach optimaler Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten. Innerhalb des böhmischen Adels unterschieden sich die Ausbildungsgänge der Ritter und Herren nicht wesentlich voneinander. Auch hier war die schulische Ausbildung von größerer Bedeutung als die höfische Erziehung. Bei den Bildungsinhalten spielte die Konfession eine eher

<sup>35</sup> GIESE (2009).

<sup>36</sup> PIETRZYK (2010) bietet eine knappe deutschsprachige Zusammenfassung einer 1997 erschienen polnischen Monografie.

<sup>37</sup> DEVENTER (2010) S. 499–513.

marginale Rolle. Nicht-katholische Familien waren allerdings eher bereit, von ihrer Konfession abweichende Schulen zu besuchen oder Präzeptoren mit einem abweichenden Bekenntnis einzustellen.<sup>38</sup> Zusammenfassend zeigt sich, dass es um 1600 bei allen regionalen Unterschieden einen Grundkonsens in Mittel-, Ostmittel- und Nordeuropa bezüglich der ständischen und humanistischen Bildungsinhalte gab. Die Ausbildung des Adels in Süd- und Westeuropa wies hierzu Unterschiede auf, etwa bei der Einstellung zum Humanismus oder beim Reiseverhalten.

### 3. Methodik und Gliederung

In der vorliegenden Arbeit werden exemplarisch die Bildungswege der Söhne dreier Familien nachgezeichnet, die mithilfe der Konzepte Wissensorte, Bildungswirklichkeit und Erfahrungsräume konfessionsübergreifend diskutiert werden.

In Kapitel II. werden die drei Familien jeweils nach einem einheitlichen Modus untersucht. Zunächst werden die dynastiegeschichtlichen Grundlagen der Familien geschildert, dann folgt eine Übersicht über Quellenlage und Forschungsstand. Zuletzt folgt ein biografischer Überblick über die Familien (Eltern, gegebenenfalls Vormünder, Kinder) mit Schwerpunkt auf der Ausbildung und den direkt anschließenden Lebensjahren. Die Kapitel III. bis VI. behandeln detailliert die Ausbildung in den drei Familien. Für das Haus Löwenstein-Wertheim ist die Darstellung zweigeteilt, da die Ausbildung der beiden älteren Söhne Ludwigs III. schon beendet war, als sich die drei jüngeren noch am heimischen Hof aufhielten. Um im komparativen Kapitel VII. zu aussagekräftigen Ergebnissen zu kommen, werden die vier Bildungsgänge weitgehend parallel dargestellt.

Zu Beginn dieser parallel gestalteten Kapitel III. bis VI. wird zunächst die Ausbildungstradition der jeweiligen Familie beschrieben. Die Präzeptoren und Hofmeister werden in ihrer Funktion als Privaterzieher einzeln vorgestellt. Anschließend werden die überlieferten Erziehungs- und Bildungsinstruktionen, das heißt die von den Vätern und Vormündern formulierten schriftlichen Vorgaben für die Präzeptoren und Hofmeister, ausführlich diskutiert. Zuletzt wird auf das kulturelle Klima am jeweiligen Hof eingegangen, indem der Bestand von Bibliotheken ausgewertet und die Kontakte der Familie zu Gelehrten untersucht wird.

Der Begriff Wissensorte stellt eine Synthese der Konzepte Wissensgeschichte und Raumanalyse dar. Die Wissensgeschichte ist dabei Sammelbegriff einer Forschungsrichtung, die sich mit der Produktion und Verbreitung von Wissen befasst und Wissen in diskursiven, medialen, personellen und institutionellen Zusammenhängen untersucht.<sup>39</sup> Ein Ort ist im Sinne aktueller Raumkonzepte nicht ausschließlich als physisch abgeschlossener Raum zu verstehen, sondern stellt auch

<sup>38</sup> HOLÝ (2010a) S. 555–562.

<sup>39</sup> SARASIN (2011) S. 159–172.

das Ergebnis sozialer Interaktion dar.<sup>40</sup> Ein Wissensort ist somit ein reeller oder virtueller Raum, in welchem Wissen erworben wird.<sup>41</sup> Als Wissensorte sind konkret zu definieren: der heimische Hof, das Akademische Gymnasium, die Universität und die Kavalierstour.

In diesem Kontext greift das Konzept der Bildungswirklichkeit, das von der Pädagogik zur Messung der Abweichung vom Bildungsanspruch entwickelt wurde. Der Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Bildungsbereich war zwar seit jeher Thema zeitgenössischer Diskurse, aber erst als sich Historiker ab den 1980er Jahren vermehrt für das Elementarschulsystem zu interessieren begannen, erwachte das wissenschaftliche Interesse an einer Untersuchung dieser Abweichung.<sup>42</sup> Die Bildungswirklichkeit der hier untersuchten Familien unterschied sich nicht nur von der teilweise idealisierenden Fürstenspiegelliteratur,<sup>43</sup> sondern wich oftmals auch von den Vorgaben der väterlichen Instruktionen ab. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bildeten die *Studia humanitatis* die Grundlage auch der adligen Ausbildung. Insbesondere Latein war Voraussetzung für weiterführende Studien etwa in Griechisch, Geschichte und Rechtswissenschaft. Erörtert wird auch, welches Gewicht den standesspezifischen Ausbildungselementen eingeräumt wurde, zu denen neben Fremdsprachen und körperlichen Exerzitien auch die Beschäftigung mit Musik und Kunst gehörten. Eine weitere Säule der Ausbildung war die sittliche und religiöse Erziehung. Die Untersuchung des anwendungsbezogenen naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts soll schließlich darüber Aufschluss geben, inwiefern diese Übungen auf eine spätere militärische Karriere zugeschnitten waren.

Als letztes wird das Konzept Erfahrungsräume untersucht. Reinhart Koselleck prägte das Begriffspaar „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ im Rahmen seiner Theorie der Moderne.<sup>44</sup> Seinen Überlegungen folgend, zeichnete sich der Übergang zur Moderne in der sogenannten Sattelzeit dadurch aus, dass sich die Erwartungen der Menschen immer weiter von den gemachten Erfahrungen entfernten. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff im sozialwissenschaftlichen Sinn als physischer, zeitlich und sozial geprägter Raum subjektiver Erfahrung verwendet,<sup>45</sup> in dem sich die Ausbildung der jungen Adligen um 1600 abspielte. Zuerst werden der Alltag der jungen Adligen und ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ihrer Schul- und Studienorte dargestellt. Die sozialen Beziehungen der jungen Adligen werden durch die Analyse der personellen Netzwerke deutlich ge-

<sup>40</sup> Siehe zu Raumkonzepten: RAU (2013).

<sup>41</sup> Zum Konzept Wissensorte siehe auch die Beiträge im Sammelband „Orte des Wissens“ von SCHEUTZ/SCHMALE/ŠTEFANOVÁ (2004).

<sup>42</sup> Siehe hierzu NEUGEBAUER (1985), der die Schulwirklichkeit im absolutistischen Preußen darstellt.

<sup>43</sup> Mit Fürstenspiegeln beschäftigen sich SINGER (1981), TÖBBICKE (1983) und MULTER (1998).

<sup>44</sup> KOSELLECK (1995) S. 349–374.

<sup>45</sup> KAUPPERT (2010) S. 189 f.

macht.<sup>46</sup> Dazu gehörten nicht nur die Begleiter, Angestellten und Gastfamilien, sondern auch die Lehrer und Professoren sowie Mitglieder anderer Adelsgeschlechter und Angehörige des Magistrats und der Bürgerschaft. Die Reisetätigkeit der jungen Adligen wird als wesentlicher Beitrag zu ihrer Sozialisation ebenfalls ausgewertet. Die Rezeption unmittelbar erlebter und über die Medien der Zeit vermittelter politischer und gesellschaftlicher Ereignisse gibt Aufschluss darüber, inwiefern diese Informationen mit den Bildungsinhalten verknüpft wurden. Während in den untersuchten Fällen durch kriegerische Ereignisse keine unmittelbare Gefahr für Leib und Leben der jungen Adligen drohte, stellten Krankheiten und Verletzungen eine große Bedrohung dar. Die Prävention und gegebenenfalls die Behandlung von Krankheiten nahm sowohl in den Bildungsinstruktionen als auch in der Korrespondenz eine zentrale Stelle ein. Zuletzt folgt ein Überblick über die auf die Ausbildung bezogenen finanziellen Aufwendungen.

In der anschließenden komparativen Betrachtung in Kapitel VII. werden sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die konfessionellen und familienspezifischen Besonderheiten der Ausbildung der drei untersuchten Familien herausgearbeitet. Die Spezifika der Ausbildung im Herren- und Grafenstand werden durch einen Vergleich mit derjenigen von Ritter- und Fürstensöhnen deutlich gemacht. In Kapitel VIII. erfolgt die Einordnung der Forschungsergebnisse in einen breiteren bildungsgeschichtlichen Kontext.

#### 4. Vorstellung des Quellenkorpus

Die Hauptquelle der vorliegenden Arbeit besteht aus den Überlieferungen der reichsgräflichen Familien: der Familie Hanau-Münzenberg im Staatsarchiv Marburg bzw. der Vormünder aus dem Haus Nassau-Dillenburg im Hauptstaatsarchiv Wiesbaden, der Familie Löwenstein-Wertheim im Staatsarchiv Wertheim und der Familie Waldburg-Wolfegg im Waldburg-Zeil'schen Gesamtarchiv.<sup>47</sup> Schriftsachen zu Bildungsthemen wurden in der Regel zu Konvoluten aus Korrespondenz, Rechnungsbüchern, Instruktionen und einzelnen weiteren Schriftstücken, etwa eingesandten Textübungen und Immatrikulationsbescheinigungen, zusammengefasst. Zu den am häufigsten aufgefundenen Quellen gehört die Korrespondenz zwischen den Vätern und Vormündern auf der einen, sowie den Söhnen und den sie begleitenden Präzeptoren auf der anderen Seite. Die Korrespondenz der Kinder<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Einen Überblick über das Thema der adligen Sozialisation gibt MERSIOWSKY (2005) S. 103–138.

<sup>47</sup> Siehe zu den verwendeten Quellen die Übersicht über Bibliografie und Forschungsstand der drei Familien (II. 1.2: Hanau-Münzenberg, II. 2.2.: Löwenstein-Wertheim und II. 3.2.: Waldburg-Wolfegg).

<sup>48</sup> Nach ARNOLD (1996) S. 139–141 wurden Kindheit und Jugend, zurückgehend auf Isidor von Sevilla, häufig in drei Phasen von je sieben Jahren eingeteilt. Der Zahnwechsel stellte dabei den Übergang von der *infantia* zur *pueritia* dar und die Zeugungsfähigkeit den-

mit dem Vater war in hohem Maße formalisiert, da sie auch als Leistungsnachweis und Stilübung diente und nicht persönlicher Natur war, sondern von Präzeptoren und Räten eingesehen wurde. Das Fehlen von Individualität und Emotionalität in den Briefen ergibt sich zumindest teilweise aus dieser spezifischen Verwendung.

Ein Briefwechsel zwischen den Söhnen und ihrer Mutter oder anderen Familienmitgliedern war entweder selten, oder wurde nicht als überlieferungswürdig eingestuft. Gelegentlich enthielten die Konvolute über Erziehungsangelegenheiten auch die Korrespondenz der Väter und Vormünder mit Dritten, so mit Hausherrn, Lehrern oder Professoren. Einzelne Schriftstücke belegen den Austausch mit anderen Familien über Erziehungsangelegenheiten.<sup>49</sup> Außerhalb der erwähnten Konvolute existieren in den untersuchten Archiven kaum relevante Schriftwechsel in Bildungsangelegenheiten.

Ein aussagekräftiger Bestandteil der Konvolute sind die Rechnungen, die im Wesentlichen aus Aufstellungen über die Einnahmen und Ausgaben der jungen Reichsgrafen während ihrer Schul- und Studienreisen bestehen.<sup>50</sup> Die Rechnungslegung war Aufgabe der Präzeptoren, die verpflichtet waren, diese mit großer Sorgfalt vorzunehmen. Die Kostenaufstellungen erstreckten sich über einzelne Phasen eines Studienaufenthalts oder wurden quartalsweise dem Vater zugesandt. Den Rechnungen lagen oft Quittungen bei, die einen noch detaillierteren Einblick in die Ausgabenpraxis gestatteten.

Erziehungsinstruktionen enthielten konkrete Handlungsanweisungen der Eltern oder Vormünder an die Adresse der Hofmeister, Präzeptoren und Söhne und wurden immer wieder überarbeitet und angepasst. Die hier ausgewerteten, inhaltlich und formal ganz unterschiedlich gestalteten Instruktionen beschäftigen sich zum Beispiel mit der Tageseinteilung, mit dem Kanon der zu unterrichtenden Fächer, aber versuchten etwa auch zu regeln, unter welchen Umständen die jungen Adligen geschlagen werden durften.<sup>51</sup>

Bibliothekskataloge stellen eine aussagekräftige Quelle des geistigen Lebens an den Adelshöfen dar.<sup>52</sup> Von einer inhaltlichen Analyse der Bücher musste jedoch Abstand genommen werden, da sie den Rahmen der vorliegenden Untersuchung gesprengt hätte, zumal ein direkter Bezug auf ein konkretes Buch, das zur Ausbildung eines der hier genannten jungen Adligen benutzt wurde, nur im Ausnahmefall hergestellt werden konnte. Umso mehr hegt der Autor die Hoffnung, dass die Bibliothekskataloge der Familien Löwenstein-Wertheim und Hanau-

---

jenigen von der *pueritia* zur *adolescencia*. Die Verwendung der modernen Begriffe Kleinkind, Kind und Jugendlicher erscheint daher vertretbar.

<sup>49</sup> So tauschte sich Johann von Nassau-Dillenburg mit den Familien Ortenburg (HHStAW Abt. 170 III 150) und Bentheim (HHStAW Abt. 170 III 152) aus.

<sup>50</sup> Vgl. zu dieser Quellengattung auch das edierte Rechnungsbüchlein über die Studienaufenthalte von Conrad und Heinrich von Castell: SAUTHOFF (1988).

<sup>51</sup> MULTER (1998) S. 141.

<sup>52</sup> GRAF (2006), GUSSONE/LANGBRANDTNER (2009) und PLETICHA (1983).

Münzenberg und die noch vorhandenen Reste der Bibliothek in Wertheim eines Tages intensiver untersucht werden.

Als Quelle einzigartig ist das Tagebuch,<sup>53</sup> das Philipp Ludwig II. von Hanau-Münzenberg während einiger Phasen seiner Kavaliertour führte.<sup>54</sup> Aufgrund des formalen Aufbaus können der Ablauf der Reise und die Aktivitäten während der Aufenthalte, insbesondere am Hof von Den Haag und an der Universität von Leiden, nachvollzogen werden. Außerdem kommen darin auch persönliche Interessen und an wenigen Stellen Emotionen des jungen Grafen zum Ausdruck.

Die Auswertung von Leichenpredigten, in denen die Ausbildung des Verstorbenen ausführlich erwähnt wird, ermöglicht es, biografische Lücken zu schließen.<sup>55</sup> Diese Literaturgattung muss in ganz besonderem Maß quellenkritisch behandelt werden,<sup>56</sup> da gewisse Besonderheiten des Verstorbenen, wie seine Glaubensfestigkeit und seine Verdienste für die Kirche, regelmäßig überbetont wurden. Es finden sich allerdings keine Hinweise, dass wesentliche Elemente eines Bildungsgangs verfälscht worden wären.

Aufgrund der ergänzenden Durchsicht von Universitätsmatrikeln konnten die Eckpunkte der Ausbildung aller untersuchten Personen im Wesentlichen rekonstruiert werden. Ein Stammbuch<sup>57</sup> wurde zwar von keinem der untersuchten Herren und Grafen hinterlassen, allerdings finden sich gelegentlich Einträge von ihrer Hand in den Stammbüchern anderer Personen, oder solche Einträge wurden in Rechnungen ausgewiesen, was Rückschlüsse auf Bekanntschaften und persönliche Netzwerke erlaubt.

Quellenbestände von Kommunen und Bildungseinrichtungen liegen der Untersuchung nur in Ausnahmefällen zu Grunde, da stichpunktartige Prüfungen kaum einen Erkenntnisgewinn erbrachten. Disputationsverzeichnisse oder andere Hinweise auf Studienleistungen der jungen Herren und Grafen sind dort offenbar nicht überliefert worden. Ebenso wenig finden sich Hinweise darauf, dass die jungen Adligen disziplinarisch auffällig geworden wären. Die Quellen am Studienort beschränken sich zumeist auf einen Matrikeleintrag. Gelegentlich finden sich auch Informationen über eine ehrenamtliche Tätigkeit, etwa als Adelsrektor.<sup>58</sup> Briefe und Empfehlungsschreiben an Magistrate und Professoren der jeweiligen Stadt, die die *Peregrinatio academica* flankierten, wurden bei der stichpunktartigen Sichtung von Kommunal- und Universitätsarchiven nicht gefunden.

<sup>53</sup> Tagebücher als Selbstzeugnisse: JANCKE/ULBRICH (2005) S. 10f.

<sup>54</sup> HStAM 81 A 47 Nr. 8; siehe zum adligen Bildungsreisebericht: VOSS (2016).

<sup>55</sup> Siehe hierzu die Forschungsstelle für Personalschriften: Gesamtkatalog deutschsprachiger Leichenpredigten, <http://www.personalschriften.de/datenbanken/gesa.html> (letzter Zugriff: 18.10.21).

<sup>56</sup> SCHATTKOWSKY (2014) S. 53–69.

<sup>57</sup> Siehe zu Stammbüchern: RYANTOVÁ (2006) S. 314–331 und die Datenbank Repertorium Alborum Amicorum, <https://raa.gf-franken.de/de/startseite.html> (letzter Zugriff: 18.10.21).

<sup>58</sup> Zum Adelsrektorat: MÜLLER (1974) S. 133–136.

Die Transkription der Quellen orientierte sich an den „Empfehlungen zur Edition frühneuzeitlicher Texte“.<sup>59</sup> Die Herübersetzung wurde dabei möglichst vorlagetreu angefertigt. Wo Groß- und Kleinbuchstaben nicht deutlich unterschieden werden konnten, wurde entsprechend oben genannter Empfehlungen, die Kleinschreibung vorgezogen. Buchtitel beginnen immer mit einem Großbuchstaben. Unzweifelhafte Abkürzungen wurden stillschweigend aufgelöst.

Abweichend von der Empfehlung wurden Zitate kursiv gestellt. Anführungszeichen wurden zur Heraushebung einzelner Wörter oder Wortgruppen genutzt. Ergänzungen des Autors wurden in eckigen Klammern vorgenommen. Eine Paginierung in eckigen Klammern gibt die eigene Zählung des Autors bei nicht paginierten Faszikeln an. Diese Paginierung stellt eine Erleichterung zur Orientierung in der Originalquelle dar und hat keinen Belegcharakter. Bei Archivalien, die mehrfach paginiert wurden, wurde die unterschiedliche Paginierung bei Abweichungen angegeben.

Bedauerlicherweise wurde bei der Transkription verpasst, stringent zu prüfen, ob die Datumsangabe nach dem julianischen oder gregorianischen Kalender vorgenommen wurde. Allgemein ist davon auszugehen, dass bei der Datumsangabe der jeweils vor Ort gültige Kalender genutzt wurde, d. h. in protestantischen Gegenden der julianische Kalender, in katholischen Gegenden und in den Niederlanden der gregorianische Kalender.

---

<sup>59</sup> Verein für Reformationsgeschichte (1981).