

„Fast überall da, wo ein Kirchturm steht, steht auch eine Schule.“¹

Die Reformation als Impuls zu einer Bildung für alle

Andreas Lindner

Die Schulreformbestrebungen des Humanismus an der Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert blieben ein dezentrales und letztendlich elitäres Projekt. Die Orientierung an den antiken Lese- und damit Bildungsstoffen setzte die Zweisprachigkeit von Latein und Griechisch voraus. Der Versuch, die neue Orientierung nicht dem Odium des Rückfalls ins Heidentum auszusetzen,² bedingte zugleich die bewusste Anbindung an die christliche Tradition und führte so mit der Einbeziehung des Hebräischen zur Dreisprachigkeit. Namentliches Symbol dieses Programms war seit 1517 das Collegium Trilingue in Löwen. Der Humanismus zielte vor allem auf die Universitäten und die Lateinschulen in den großen Städten. Das Land mit dem prozentual größten Anteil der Bevölkerung blieb außen vor.

Das änderte sich mit der Reformation, da das Dictum von der *sola scriptura*, zu Ende gedacht, die Lesefähigkeit eines jeden Christenmenschen voraus-

-
- 1 Die Titelzeile ist mit freundlicher Genehmigung dem Dissertationsprojekt von Herrn Ulrich Prell *Reußische Dorfschulen des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Erforschung der Interdependenz von Pietismus und Bildung in Mitteldeutschland. Darstellung, Vergleich und Kontextualisierung*, entnommen.
 - 2 Von zentraler Bedeutung in dieser Hinsicht ist die Homilie Nr. 19 von 24 nachgewiesenermaßen echten Homilien des griechischen Kirchenvaters Basilius des Großen, die in dieser Zeit mehrmals herausgegeben wurde und deren Titel verrät, dass sie für den gräcistischen Aufbruch im Frühhumanismus programmatischen Charakter hatte: *πρὸς τοὺς νέους ὅπως ἂν ἐξ Ἑλληνικῶν ὠφελοῦντο λόγων* / *An die Jünglinge wie sie Nutzen aus der griechischen Literatur gewinnen können*. Basilius stellt seinen Schülern hier die Lektüre heidnischer Texte als vereinbar mit dem christlichen Glauben dar; die frühesten Drucke: Mainz 1459/60 und Venedig 1470.
Der praktische Boden, aus dem die pädagogischen Vorstellungen des Humanismus erwachsen, war die spätmittelalterliche Frömmigkeitsbewegung der *devotio moderna* mit ihrem Modell der Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben. Sie unterhielten insgesamt 112 Lateinschulen in den Niederlanden und im übrigen Reich. Insofern waren die Wurzeln der humanistischen Schulreform zutiefst christlich. Erasmus von Rotterdam kam mit ihnen in seiner Schulzeit in Deventer 1478-1485 genauso in Berührung wie später Luther 1497 in Magdeburg, um nur die zwei Exponenten von Humanismus und Reformation schlechthin zu nennen.

setzte. Gleichzeitig fiel die dreifache Sprachhürde, denn die *sola scriptura* sollte in der jeweiligen Muttersprache gelesen werden können. In diesem Sinne schuf Luther im deutschen Sprachraum mit seiner Bibelübersetzung sowie insbesondere dem Kleinen Katechismus die Materialbasis einer Bildung für alle. Durch rege Übersetzungsbemühungen erhielten gerade die Bibel und Luthers Kleiner Katechismus eine große Ausstrahlungskraft in ganz Europa, wobei die Züricher und die Genfer Schriftübersetzungstradition und calvinistische Katechismen noch hinzutraten.³

Nun soll nicht unterstellt werden Luther, Melanchthon und die anderen Reformatoren ihrer Generation hätten programmatisch eine Bildung für alle angestrebt, aber sie legten die Grundlagen für diese Entwicklung, die in drei Stufen von der Residenz über die Stadt schließlich das Dorf⁴ erreichte und von dem aus in umgekehrter Richtung schließlich die ganze Welt erfassen wollte. Auffallend viele innovative Aufbrüche dieser Entwicklung finden sich in großer Dichte in Mitteldeutschland: Erfurt, Wittenberg, Gotha, Halle, Weimar, Bad Blankenburg und Jena lauten ihre Stationen.

Zu unterscheiden bleiben dabei in der Reformationszeit ein Strang theoretisch-programmatischer Äußerungen und ein Strang praktischer Initiationen mit Langzeitwirkungen.

Bereits in seiner fulminanten Reformschrift *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung* reißt Luther das Thema der Bildung an: „Es were meynis bedenckens eine nottige ordnung / bezondern zu vnsern ferlichen zeytten / das stiftt vnd kloster widerumb wurde(n) auff die weysze verordenet / wie sie warn ym anfang / bey denn Aposteln vnnd ein lang zeit hernach / da sie alle frey waren /eine(m) yderman drynnen zubleiben szo lang es yhm gelustet. Dan was sein stiftt vnd kloster anders gewesen /den

3 Vgl. W. I. Sauer-Geppert/B. Stolt/B. Hall/E. Bryner, Art. Bibelübersetzungen (Abschnitte III/1 5.-III/6) in: Theologische Realenzyklopädie (TRE) Bd. 6, Berlin 1980, 239-266. Obwohl es fast immer vorreformatorische Bibelübersetzungen in die jeweilige Volkssprache gab, löste Luthers Übersetzung des Neuen Testaments über das ganze 16. Jahrhundert hin europaweit eine Welle von Bibelübersetzungen aus, die sich neben den von Erasmus geschaffenen griechischen und lateinischen Vorlagen häufig auf ihn bezogen.

4 Einen Überblick über die Entwicklung des niederen Schulwesens in der Frühen Neuzeit, die in ihren Anfängen vor die Reformation zurückreicht, bietet Wolfgang Neugebauer, *Niedere Schulen und Realschulen*, in: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 2, 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, 213-261.

Christliche schulenn / darynnen man leret / schrifft vnnd zucht nach Christlicher weysze / vnnd leut auff ertzog / zu regieren vnnd predigen“.⁵ Im Text der Schrift selbst werden alle politisch Verantwortlichen vom Kaiser bis zu den Städten angesprochen. Die Fokussierung auf den Adel im Titel ist so nicht ganz eng zu verstehen. Auf jeden Fall war aber auch der niedere Adel im Blick, aus dessen Reihen gerade Anfang der zwanziger Jahre besonders enthusiastisch für Luther Partei ergriffen wurde.⁶ Jedoch schon 1524 scheint Luther über den hohen und niederen Adel als Adressaten seines bildungspolitischen Anliegens desillusioniert gewesen zu sein. In seinem Aufruf *An die Ratsherren aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*, betrachtet er die Situation mit bitterer Ironie: „Nu hab ich [...] gesagt, der gemeyn man thut hie nichts zu [Schulen einzurichten], kans auch nicht, wills auch nicht, weys auch nicht, Fuersten und herrn solltens thun, aber sie haben auffm schlitten zufaren, zu trincken und ynn der mumerey zu lauffen und sind beladen mit hohen mercklichen geschefften des kellers, der kuechen und der kamer. Und obs ettliche gern thetten, muessen sie die andern schewen, das sie nicht fur narren odder ketzer gehalten werden. Darumb wills euch lieben Radherrn alleyne ynn der hand bleyben, yhr habt auch raum und fug dazu, besser denn Fuersten und herrn.“⁷

Die Gewichte zur Organisation eines evangelischen Schulwesens blieben so eine kommunale Angelegenheit, wie das auch schon ganz allgemein für das Schulwesen des späten Mittelalters gilt.⁸ Die Reformation stieß also nicht in eine leere Fläche. Luthers Hoffnungsträger sind die Städte. Aus einer solchen kamen dann auch, noch vor Luthers bereits zitierter und gemeinhin als „Urprogramm“ geltender Schrift *An die Ratsherren*, die ersten grundsätzlichen Überlegungen zu einer Reform der Bildung. Johannes Lang, Vertrauter Luthers und treibende Kraft der Erfurter Stadtreformation, war 1521 im Gefolge der reformatorischen Unruhen aus seiner Griechischprofessur an der Universität gedrängt worden. Als er 1523 kurzzeitig zurückkehren konnte, rehabilitierte er sich mit einer Semestereröffnungspredigt, die zwar im Horizont der Universitä-

5 WA 6, 439, 15-21.

6 Franz von Sickingen (1481-1523), Ulrich von Hutten (1488-1523).

7 WA 15, 44,33-45,6.

8 Rolf Kießling, „Schullandschaften“ – ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit entwickelt anhand süddeutscher Beispiele, in: H. Schilling/S. Ehrenpreis (Hg.), *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel*, Münster 2003, 35-54.

ten spricht, aber keinesfalls auf diese beschränkt werden konnte. Hier begegnet zum ersten Mal die Doppelformel für das Ziel aller Bildungsbemühungen, „Gott tzu ernen / vnn dem nhesten tzu forderung“⁹. Die Verbindung von Gottes Ehre und der Förderung bzw. dem Nutzen des Nächsten blieb das Kernelement protestantischen Bildungsverständnisses bis zur Aufklärung. Lang formuliert eine Reihe von Gedanken, die Luther in der Ratsherrenschrift ebenso, nur sprachgewaltiger, ausführt. Ein völliges Verwerfen von Bildung, wie es damals als Schwärmer bezeichnete radikalprotestantische Kreise intendierten, ist abzulehnen, denn es bedarf geradezu der Spezialisten, die bei Nachfragen über die Bibel Auskunft geben können. Dazu hat Gott gerade die erneute Kenntnis der drei alten Sprachen zum rechten Verständnis der Heiligen Schrift geschenkt. Von der Bibel aus ist die Bildung auch von ihrer erzieherischen Seite her wieder ins rechte Lot zu bringen. Das Vorbild dafür findet man sogar schon bei den Ehrbaren unter den Heiden. Gute Sitten und gute Lehre bedingen einander. Es droht ein Mangel an gelehrten Leuten und deshalb sind Kinder zum Lernen und Studieren anzuhalten. Nur so lässt sich eine verantwortbare Auslegung der Heiligen Schrift gewährleisten. Nicht nur Theologen sind aber gelehrte Spezialisten, die dem Gemeinwohl dienen, sondern in gleicher Weise dient Bildung auch der Heranziehung von Juristen und Medizinern. Die Bürger Erfurts haben also allen Grund, auf ihre hohe Schule zu achten.

Luther vertieft diese Ansätze und verallgemeinert sie. Das soll hier nicht noch einmal neu ausgeführt,¹⁰ sondern stattdessen mit einer Konkordanz dieser Aussagen veranschaulicht werden.

J. Lang: Eyn Sermon vonn menschlicher schwachheit [...] auch vonn schulen odder vniversitaet tzu erhalten	M. Luther: An die Ratsherren, dass sie Schulen aufrichten und erhalten sollen.
September 1523	Januar 1524

9 Eyn Sermon vonn menschlicher schwachheit / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzu erhalten / zu Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzu Erfordt Anno M. D. XXiiij., Bl. A iiij v.

10 Vgl. Andreas Lindner, Stationen der Geschichte des evangelischen Schulwesens der Frühen Neuzeit in Mitteldeutschland, in: A. Lindner/A. Schulte (Hg.), Das evangelische Schulwesen in Mitteldeutschland. Stationen und Streifzüge, Münster, New York, München, Berlin 2007, 11-67.

In dißer sach haben auch etlich sturmer odder schwormer nyt eynen kleynen schaden den schulen / vnd vinuersiteten gethan. Den sie sollten dye mißbreuche / vnnutze studia / vnd lection gestrafft vnd verworffen haben / so haben sie es gar auff eynen hauffenn sturtzen wöllen / gleych als bedurfft man nichts der freyen kunste / nemlich grāmatica / logica vnd rhetorica guter poeten vnd wohrder / lateinischer vnd krichischer sprach [...].¹¹	Es soll uns auch nicht yrren, das ettliche sich des geysts rhuemen und die schrifft geringe achten. Ettliche auch [...] die sprachen nicht nützlich achten. [...] Das weys ich aber wol, wie fast der geyst alles alleyne thut, were ich doch allen püsschen zu ferne gewest [= hätte ich mein Ziel nicht erreicht], wo mir nicht die sprachen geholffen und mich der schrifft sicher und gewiss gemacht hetten. Ich hette auch wol kund frum sein und ynn der stille recht predigen. [...] Der teuffel achtet meynen geyst längst nicht so fast alls meine [wie meine] sprache und feder ynn der schrifft. Denn meyn geyst nympt yhm nichts denn mich allein. Aber die heyli- gen schrifft und sprachen machen yhm die welt zu enge, und thut yhm schaden ynn seym reich.¹²
[...] / wylche eynem der eyn theologus seyn soll (wy Augustinus sagtt) gantz sere von nöden seyn / das er möge tzur krichischen vnd hebraischen biblien / vnd andern buchern eyynn tzûflucht haben. Ich sag nit das allen von nöden sey / dz sie solche kunste vnd sprachē wissen / [...] / sondern ich sage von den, die meystere doctores, vnnd lerer sollen seyn / geschickte schuler tzûmachen vnd zû den die andern ein tzûflucht tzû fragen sollen haben.¹³	Darumb ists gar vil eyn ander ding umb eynen schlechten [einfachen] prediger des glaubens und umb eynen ausleger der schrifft [...] Eyn schlechter prediger (ist war) hat so viel heller sprûch und text durchs dolmetschen, das er Christum verstehen, leren und heyliglich leben und andern predigen kan. Aber die schrifft aus zulegen und zu handeln fur sich und zu streyten widder die yrrigen eynfuerer der schrifft, ist er zu geringe, das lesset sich on sprachen nicht thun. Nu mus man yhe ynn der Christenheyt soliche propheten

11 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXij., Bl. A iijj v.

12 WA 15, 42, 15-43, 6.

13 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXij., Bl. A iijj v – B r.

	haben, die die schrift treyben und auslegen und auch zum streytt tugen [= taugen], und ist nicht genug am heyligen leben und recht leren. Darumb sind die sprachen stracks und aller dinge von noetten ynn der Christenheyt, gleich wie die Propheten oder ausleger, obs gleich nicht not ist noch seyn mus, das eynglicher Christ odder prediger sey eyn solich Prophet, wie sanct Paulus sagt 1. Cor 12. und Ephe 4. ¹⁴
Wyr haben tzû vnsern gezeyten ein große hulff / vnd sonderlich mittel von Got gegeben gehabt tzû kōmen zûm rechten vorstandt der heyligen geschrift der biblien. Daß aber ist geweßen / das dye rechte studia yn Latein / kriechischer vn(d) hebraischer tzungen wider an tag kom(m)en seyn / dardurch wir vorursacht seyn vns zum rechten vnd waren Brunnen tzûwenden so wir / vnd vnser vnfarn lange tzeyt auß den flyeßen / vn(d) vermaynten bechlen getruncken hatte(n). [...] ¹⁵	„Ja“, sprichstu [...], „ob man gleich sollt und mueste schulen haben, was ist uns aber nuetze, lateynisch, kriechisch und ebreyisch zungen [Sprache] und andere freye kuenste zu leren? Künden wyr doch wol deutsch die Bibel und Gottis wort leren, die uns gnugsam ist zur selickeyt“. Antwort: Ja, ich weys leyder wol, das wyr deutschen muessen ymer bestien und tolle thier seyn und bleyben, wie uns denn die umbligende lender nennen und wyr auch wol verdienen. [...] Darumb, lieben deutschen, lasst uns hie die augen auff thun, Gott dancken fur das edel kleynod und fest drob hallden, das uns nicht wider entzuckt [entrissen] werde und der teuffel nicht seinen mutwillen buesse. Denn das können wir nicht leucken, das, wie wol das Euangelion alleyn durch den heyligen geyst ist komen und teglich kompt, so ists doch durch mittel der sprachen komen und hat auch dadurch zugenomen, mus auch da durch behallden werden. Denn gleich alls da Gott durch

14 WA, 40,14-40,26.

15 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXiij., Bl. A iiij v – B r.

	die Apostel wollt ynn alle welt das Euangelion lassen komen, gab er die zungen dazu [Apg 2]. Und hatte auch zuvor durch der Roemer regiment die kriegische und lateynische sprach so weyt ynn alle land ausgebreyttet, auff das sein Euangelion yhe bald fern und weyt frucht brechte. Also hat er itzt auch gethan. Niemand hat gewust, warumb Gott die [Kenntnis der] Sprachen erfuer lies komen, bis das man nu allererst sihet, das es umb des Euangelio willen geschehen ist, wilchs er hernach hat woellen offnbarn und dadurch des Endchrists regiment auff decken und zu stören. [...] So lieb nu alls uns das Euangelion ist, so hart last uns uber den sprachen hallten. Denn Gott hat seyne schrift nicht umb sonst alleyn ynn die zwo sprachen schreiben lassen, das alte testament in die Ebreische das new in die Kriechische. [...] Und last uns das gesagt seyn, Das wyr das Euangelion nicht wol werden erhalten on die sprachen. Die sprachen sind die scheyden, darynn dis messer des geysts stickt. Sie sind der schreyn, darynnen man dis Kleinod tregt. Sie sind das Gefess, darynnen man disen tranck fasset.¹⁶
Die heyden auch do erbarkeyt ynen gewesen ist / haben diße meynung gehatt / das man grossern fleys haben sol auff gute sytten in der jugent / den allein auf die lar. Den Plinius der junger / im dritten buch der episteln / vnd der redlyche gelerte quintilianus / yn welchem ich besonder eyn erbar gemuet erken / ym ersten buch seyner vnterweysung sagen also. Es ist mer acht	Und hie [bei der Organisation des weltlichen Regiments und damit auch der bürgerlichen Gesellschaft] bieten uns die heyden eyn grossen trotz und schmach an, sonderlich die Roemer und Kriechen, [die] gar nichts gewust haben, ob solicher stand Gott gefiele aber [oder] nicht, und haben doch mit solichem ernst und fleys die jungen knaben und meydlin lassen lernen und auff zihen, das sie dazu ge-

16 WA 15, 36,6- 38,10.

tzünemen das man redlych lebe / den das man wol reden lerne. Wiewol ich halt / das sie bey eynander stehen mögen / vnd untzürteilt seyn. Den ich halte keynen vor eynen rechten edner / odder prediger / er sey den auch ein redlich man / vn(d) wens auch möglich were / so wil ich yn doch nit haben. Seht wy feyn vnd schön dißer heyde von schulen vn(d) leren geschrieb(e)n hat / wolt wir Got christen nemens tzû hertz / vnd richten widder schulen tzû / vnd vniuersiteten / odder wy man sy nennen wolt / darynnen tzûgleich / gutt sieten / vnd gute lar gelernet wurden.¹⁷	schickt wurden, das ich mich unser Christen schemen mus, [...].¹⁸
Ich sag das auff meyne trew / vnnd habs oft yn offentlichen lectionibus vnd predigen mitt betrubten hertzen gesagt / vnd geklagt / das wir yn tzeihen oder tzwenzig jaren / großen mangel vn(d) gebrauch leiden werden / vō wegen gelerter erfarnier leute / so nit in kurtz tzûn schulen aufftzûrichten gethan wirt.¹⁹	Weyl denn eyne stadt soll und mus leute haben und allenthalben der groeste gebreche, mangel und klage ist, das an [geeigneten] leuten fehle, so mus man nicht harren, bis sie selbs wachsen, man wird sie auch wieder [weder] aus steynen hawen noch aus holtz schnitzen, so wird Gott nicht wunder thun, so lange man der sachen durch ander seyne dargethane guetter geraten kan. Darumb muessen wy dazû thun und muehe und kost dran wenden, sie selbst erziehen und machen. Denn wes ist die schuld, das es itzt ynn allen stedten so dünne sihet von geschickten leuten, on der oberkeyt [wenn nicht die Obrigkeit], die das junge volck hatt lassen auff wachsen, wie das holtz ym wald

17 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXij., Bl. A iij v–B r–v.

18 WA, 44,14–18.

19 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXij., Bl. A iij v–B v.

	wechset, und nicht zu gesehen, wie mans lere und zihe?²⁰
Das euangelion sole vns vrsach geben, das man dye kinder studiren vn(d) lernen ließ / das sie ye leßen lernetten / vnd wo sie furder geschickt dartzû [...] / auch andere kunste / vnd tzungen (in)begriffen / das sie darnach andern leuten / mit leren vnd predigen dienen möchten / [...].²¹	Wilche aber der ausbund dar unter were [Wenn sich aber einige besonders hervortun], der man sich verhofft, das geschickte leut sollen werden zu lerer und lereryn, zu prediger und andern geystlichen empthern, die soll man deste mehr und lenger da bey lassen odder gantz daselbs zu verordnen [...]. So muessen wyr ja leutt haben, die uns Gottis wort und sacrament reichen und seel warter seyen ym volck. Wo woellen wyr sie aber nemen, so man die schulen zugehen [eingehen] lesst und [dafür] nicht andere, Christlicher auffrichtet?²²
Nu gleich als ich jezundt von den theologen oder predigern gesagt hab / wy in von nodten seyen gute kunste / vnd andere sprache / vber die lateinische / vnd andere mancherley vbung also sag ich auch vonn den Juristen vnd medicis / vonn den ertzten / dye alle auch sonderliche große förderung vnd hulff empfangen / so sie yber den freyen kunsten / yn guten rechten studijs / vn(d) sprachen geubt werden. Die kunste vnd stodia seyn gut vnd nutz / so mann sie recht gebraucht. Man kann auch in vnd mit den allen dem nhesten dienen / so man wyl Got voraugen	Wenn nu gleich [...] keyn seele were und man der schulen und sprachen gar nicht dürffte umb der schrift und Gottis willen, So were doch alleyn dise ursach gnugsam, die aller besten schulen beyde fur knaben und meydlin an allen orten auff zu richten, das die welt auch yhren weltlichen stand eusserlich zu halten, doch [es] bedarff [dazu] feiner, geschickter menner und frawen. Das die menner wol regirn kuenden land und leutt, Die Frawen wol zihen und hallten kuenden haus, kinder und gesinde. Nu soliche menner muessen aus knaben werden, und soliche frawen muessen aus meydlin werden.

20 WA, 35, 15-23.

21 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXij., Bl. A iiij v – B v.

22 WA, 47, 13-48, 2.

haben / vnd dye rechte christliche lyeb. ²³	Darumb ists zu thun, das man kneblin und meydlin recht lere und auff zihe. ²⁴
Es seynt also vil tzins / rende / vnd einkommen hy tzû Erffurt dass man redlich lection vnd schulen wol erhalten kundt, so man den gemeinen nutz fordern will. ²⁵	Auch soll sich ein iglicher burger selbs das lassen bewegen: hatt er bisher so viel gelts und gutts an ablas, messen, vigilien, stifften, testament, jartagen, bettel muenchen, bruderschafften, walfarten und was des geschwuerms mehr ist, verlieren muessen, und nu hynfort von Gottis gnaden solches raubens und gebens los ist, woellt doch Gott zu danck und zu ehren hynfort des selben eynt teyl zur schulen geben, die armen kinder auff zuzihen, das so hertzlich wol angelegt ist, ²⁶ [= Dafür wäre das Geld besonders gut angelegt.]

- 23 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXij., Bl. A iij v – B ij r.
- 24 WA, 44,24-33. Von Anfang an sind die Mädchen mit im Blickfeld des reformatorischen Bildungsimpulses, wie dieses und zwei der vorangegangenen Zitate aus Luthers Ratsherrenschrift zeigen. Obwohl der grundsätzliche Bildungsanspruch für Mädchen auch bei den folgenden Reformern immer mit bedacht wird und in den bedeutenden Schulordnungen (vgl. unten: Gothaischer Schulmethodus, Allgemeines Preußisches Landschulreglement) gleichsam selbstverständlich auftaucht, kam es hier in der Praxis bis weit ins 19. Jahrhundert hinein nie zu einer nachhaltigen Entwicklung. Der letzte Exponent dieses Aufsatzes, Johannes Trüper, fiel unter anderem dadurch auf, dass er in seinem Erziehungsheim die heftig umstrittene Koedukation von Jungen und Mädchen einführte. Zum Thema vgl. E. Kleinau/Chr. Mayer, Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, 2 Bände, Weinheim 1996; Andreas Lindner, Stationen der Geschichte des evangelischen Schulwesens, in: A. Lindner/A. Schulte (Hg.), Das evangelischen Schulwesen in Mitteledeutschland. Stationen und Streifzüge, Münster New York München Berlin 2007, 63-65; Juliane Jacobi, Mädchen- und Frauenbildung in Europa von 1500 bis zur Gegenwart, Frankfurt/M. 2013.
- 25 Eyn Sermon vonn menschlicher schwacheyt / wy er aus sich nichts vormag / vnd Gott ynn allen dingen anruffen soll / auch vonn schulen odder vniversitaet tzû erhalten / zû Sant Michel geprediget durch Doctor Johan(n) Langen. Eccle tzû Erfordt Anno M. D. XXij., Bl. A iij v – B ij r.
- 26 WA, 30,22-28.

Man kann ein Bildungswesen wie eine Pyramide von der Spitze her betrachten. Lang tut dies, weil er im Rahmen eines universitären Akts spricht. In der Praxis wird jedes Bildungswesen wie die Pyramide von der Basis her gebaut. Aus diesem Blickwinkel schreibt Luther. Das unterscheidet beider Äußerungen, bindet sie aber zugleich zusammen, denn noch immer ist, modern gesprochen, die Grundschule das Propädeutikum einer jeden Universität.

Praktische Gestalt gewann das reformatorische Bildungsprogramm durch die Notwendigkeit, das neue reformatorische Kirchenwesen zu organisieren. In Melanchthons *Unterricht der Visitatoren* für die große kursächsische Kirchenvisitation von 1527/28 wird das Schulwesen ausdrücklich mit bedacht, da es in seinem kommunalen Rahmen unweigerlich immer mit dem Kirchenwesen verknüpft war. Die Schule erbrachte mit dem Chordienst ihrer Zöglinge einen wesentlichen Dienst für die Messe. So war die musikalische Unterweisung der Kinder als konstitutiver Bestandteil gemeindlicher Lebenspraxis vom späten Mittelalter her die Nahtstelle zwischen Schule und Kirche. Der Chordienst der Schulknaben drückte die Ganzheitlichkeit eines Lebensgefühls aus, das noch nicht zwischen weltlich und kirchlich, Schule und Kirche unterschied. Wenn der Kantor und seine Schützlinge vom Schulhaus zur Kirche zogen, so dienten sie derselben Gemeinde, die auch die Schule unterhielt. Eine Visitation des Kirchenwesens konnte also die schulorganisatorischen Verhältnisse gar nicht außen vor lassen. Die Visitationsprotokolle weisen bis zur Säkularisation des Schulwesens immer die Befragung von Pfarrern und Lehrern aus. Und ebenso lange blieben die Schulordnungen zumeist Bestandteil der jeweiligen Kirchenordnungen. Mit der Visitation von 1527/28 war nun auch die Ebene der Dorfschulen erreicht, die in den allgemein gehaltenen theoretischen Überlegungen nicht explizit vorkamen. Gleichzeitig waren sie die praktische Grundlegung einer Bildung für alle, indem Melanchthons System der Einteilung der Schüler in drei Haufen, den flexiblen Koordinaten von Begabung und Leistungsentwicklung der Kinder folgte und keine starren Grenzen definierte. Luthers Großer Katechismus von 1529 lenkt als Handreichung für die sich neu konstituierende Pfarrerschaft in der Auslegung des vierten Gebots nun noch einmal auf der praktischen Ebene die Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang von Erziehung und Ausbildung mit dem göttlichen Heilsplan und weltlicher, gesellschaftlicher Wohlfahrt. Auch wenn die Eltern zuerst in der Pflicht sind, so fallen doch dem Geistlichen die Schulaufsicht und damit die Verantwortung für die Rahmenbedingungen des Lernens zu.

„Da ist nu abermal die leidige Plage, daß niemand solchs wahrnimmt noch achtet, gehen hin, als gäbe uns Gott Kinder, unser Lust und Kürzweil

daran zu haben, das Gesinde wie eine Kuhe oder Esel allein zur Erbeit zu brauchen oder mit den Untertanen unsers Mutwillens zu leben, lassen sie gehen, als ging's uns nichts an, was sie lernen oder wie sie leben, und will niemand sehen, daß der hohen Majestät Befehl ist, die solchs ernstlich wird fodern und rächen, noch daß so große Not tuet, daß man sich der Jugend mit Ernst annehme. Denn wöllen wir feine, geschickte Leute haben, – beide, zu weltlichem und geistlichem Regiment, so müssen wir wahrlich kein Fleiß, Mühe noch Kosten an unsern Kindern sparen, zu lehren und erziehen, daß sie Gott und der Welt dienen mögen, und nicht allein dencken, wie wir ihn Geld und Gut sammeln. Denn Gott kann sie wohl ohn uns nähren und reich machen, wie er auch täglich tuet. Darumb aber hat er uns Kinder geben und befohlen, daß wir sie nach seinem Willen aufziehen und regieren, sonst dürfte er Vater und Mutter nirgend zu. Darumb wisse ein ieglicher, daß er schuldig ist, bei Verlust göttlicher Gnade, daß er seine Kinder fur allen Dingen zu Gottes Furcht und Erkenntnis ziehe, und wo sie geschickt sind, auch lernen und studieren lasse, daß man sie, wozu es not ist, brauchen künnde.“²⁷

Bis 1529 war auch die Materialbasis für das neue Schulwesen gelegt. Der kleine Katechismus und das lutherische Bibelübersetzungswerk bildeten die Grundlagen der elementaren Literalität im neuen Schulwesen. Generationen von Schülern wurden mit dem Kleinen Katechismus, den Psalmen und den Evangelien alphabetisiert.

Die Sprengkraft der Reformation des Schulwesens wird an der Reaktion des altgläubig bleibenden Teils der Kirche deutlich. Während im katholischen Konfessionalisierungsprozess, abgeschlossen mit dem Tridentinum, die bewusste Abgrenzung von reformatorischen Ansätzen ein wesentlicher Maßstab ist, kopiert man die reformatorische Bewegung in Bezug auf Schulwesen und allgemeine Bildungsgrundlagen unter den notwendigen Adaptionen an die katholische Lehre. Schon den Zeitgenossen blieb nicht verborgen, dass die altgläubigen Anstrengungen, dem Erfolg der lutherischen Bibelübersetzung gegenzusteuern, völlig von dieser abhängig waren. So blieben die Übersetzung des Neuen Testaments durch Hieronymus Emser 1527, sowie der ganzen Bibel durch Johann Dietenberger 1534 und Johann Eck 1537, Versuche auf der Aus-

27 Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, Göttingen ¹¹1992, 603f.

gangsbasis des Luthertextes theologische Korrekturen im eigenen Sinne einzutragen.²⁸

- 28 Hieronymus Emser (1478-1527), seit 1506 als Sekretär und Kaplan in Diensten Herzog Georgs des Bärtigen von Sachsen. In dessen Auftrag erarbeitete er in direkter Reaktion auf Luthers Septembertestament ab 1523 *Das new testament nach lawt der Christlichen kirchen*, das 1527 erschien. Zu ihm vgl. Josef Steinruck, Art. Hieronymus Emser, in: Theologische Realenzyklopädie Bd. 9, Berlin 1982, 576-580; Heribert Smolinsky, Hieronymus Emser, in: E. Iserloh (Hg.), *Katholische Theologen der Reformationszeit I*, Münster ²1996, 37-46.

Johann Dietenberger (um 1475-1537), Dominikaner, nach verschiedenen Funktionen in Klöstern seines Ordens seit 1532 Professor der Theologie in Mainz. Im Titel seiner Bibel wird das Programm offen ausgesprochen: *Biblia / beider Allt vnnnd Newen Testamenten / fleissig / treulich vnnnd Christlich / nach alter inn Christlicher kirchen gehabter Translation / mit außlegung etlicher dunckeler ort / vnnnd besse- rung viler verrückter wort vnd spruch / so daß anhere inn andernn kurz außgang- nen theutschen Bibeln gespürt vnd gesehen*. Zu ihm vgl. Peter Fabisch, Johannes Dietenberger, in: E. Iserloh (Hg.), *Katholische Theologen der Reformationszeit I*, Münster ²1996, 82-89.

Johann Eck (1486-1543), seit 1510 Professor der Theologie in Ingolstadt, agierte mit seiner Bibelübersetzung im Auftrag Herzog Wilhelms IV. von Bayern: *Alt und new Testament in der hailigen kirchen gebraucht, duch doctor Johan. Ecken, mit fleiß, an hohteutsch verdolmetscht*. Ein Brief Ecks an den Salzburger Erzbischof Matthäus Lang von Wellenburg, in dem er sein Übersetzungswerk 1536, ein Jahr vor seinem Erscheinen, kommentiert, reflektiert die Zwangssituation, in der sich die altgläubige Kirche hier befand: „Es ist mir unverborgen, auß was gutem grund und vernünftigen ursachen von alter her durch weiß hohverstandig leut ist geacht worden, nit nutz, gut oder hailsam sein, das die hailig gschrift, die Biblisch bücher in ain gmaine landleufige sprach (vernaculum linguam) zu vertolmetschen, sunder auch gfärllich und schädlich gehalten worden. Dan dar durch der gmain lai leichtlich in hohfärlt sich erhebt, ihm selbs wolgefelt, das er die hailige gehaimnis und schwäre stell der gschrift in seiner vermainter witz handeln und außlegen kann, wie S. Hieronymus in der vorred der Bibel sich beklagt, das iederman sich underwind die gschrift zu handeln, das alt weib, der alt man etc. So doch kainer sich understat in andern künsten gelert zu werden on vorgenden maistern, der ihm den weg zeigē. [...] Wiewol ich nun der schwärlicher arбайt gern über haben, auß ursachen anfänglich erzelt, das nit allweg gut ist dem laien jedes buch der bibel zu lesen, jedoch so ich gesehen, das allenthalb die gefälschten Bibel braucht und gelesen wurden und maniger frummer bestendiger Christ, der ab der zerreissung ain grewel trug und doch der unverserten und unbefleckten Bibel begierig, hab ich [...] mit grosser stetwiriger mü das alt testament treulich verteutsch mit fleissigen anschawen und collationieren viler wol corrigierter bücher, auch in mangelai sprachen, wa es die noturft erfordert.“ (Vinzenz Pfnür (Hg.), bearbeitet von P. Fabisch und H. J. Gerste unter Verwertung von Vorarbeiten von J. Greving und K. Rischar, Johannes Eck 1486-1543, Internet-Edition der Universität Münster in vorläufigem Bearbeitungsstand, Briefwechsel Nr. 321 vom 30.11.1536). Zu ihm vgl. Erwin Iserloh, Art. Jo-

Die Sachlage blieb in dieser Hinsicht so problematisch, dass Papst Paul IV. 1559 ein Verbot erließ, Bibeln in der Volkssprache ohne kuriale Erlaubnis zu drucken, zu besitzen oder zu lesen. Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich im Bereich der Katechismen, sowohl was die Ausbreitung von Luthers Kleinem Katechismus als auch altgläubige Gegenreaktionen betrifft. Lange vor Petrus Canisius bekanntem *Kleinen Katechismus* von 1556 gab Dietenberger 1537 einen katholischen Katechismus heraus.²⁹ Wie schwierig es war, sich von den effizienten protestantischen Vorlagen zu lösen, zeigte sich 1626/27, als im Zuge der Gegenreformation in Schlesien eine große Kirchenvisitation zu Tage förderte, dass die katholischen Pfarrer Luthers Predigtpostillen benutzten.³⁰ Generell aber holte die katholische Seite ab der Mitte des 16. Jahrhunderts den Vorsprung der Protestanten im Schulwesen auf und wurde vor allem durch die Jesuiten, später auch durch weitere auf die Schulen konzentrierte Orden konkurrenzfähig.

Dass Fortschritte in der Vermittlung der Notwendigkeit von Bildung keine Selbstläufer waren, zeigt Luthers Sermon *Dass man die Kinder zur Schule halten solle* von 1530. Trotz des erheblichen Engagements Luthers und Melancthons war die Organisation des Schulwesens in den evangelisch gewordenen Territorien eine langwierige Angelegenheit. In der Widmung an den Nürnberger Stadtschreiber Lazarus Spengler³¹ wird deutlich, dass Luther diese Abhandlung als eine Art Sendschreiben an die Pfarrer verstand, die seine Argumente als Multiplikatoren unter das Volk bringen sollten: „Ich hab einen sermon gefasset an die Prediger, so hin und widder sind, das sie die leute vermanen, jhre kinder zur schulen zu halten, Und ist mir unter henden gewachsen und schier ein buch worden, wie wol ich mit gewallt hab müssen mich auffhalten, das nicht allzu gros wurde, so reich und vol ist solch Thema, Und wolt ja gern, das er viel nutz schafft.“³²

hannes Eck in: Theologische Realenzyklopädie Bd. 9, Berlin 1982, 249-258; ders. Johann Eck, in: E. Iserloh (Hg.), *Katholische Theologen der Reformationszeit I*, Münster ²1996, 65-73.

29 Einen Überblick zum Thema mit einer tabellarischen Auflistung lateinischer und deutscher Katechismen von 1501 bis 1566 bietet Alfred Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, München 1981, 86-111.

30 Vgl. Heinrich Ziegler, *Die Gegenreformation in Schlesien*, Halle/S. 1888, 59.

31 Lazarus Spengler (1479-1534) war maßgeblich an der Umwandlung des Schottenklosters St. Aegidien in das erste evangelische Gymnasium Nürnbergs, und damit eines der ersten evangelischen Gymnasien überhaupt, beteiligt, indem er Melancthon als Berater gewann.

32 WA 30,2, 517, 6-11.

Die Problematik hinsichtlich der Adressaten von Schule war immer noch die gleiche wie Anfang der zwanziger Jahre. Obwohl sich ein evangelisches Schulwesen zu entwickeln begonnen hatte, konstatiert Luther eine große Zurückhaltung der Eltern, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Gemeint ist damit die Lateinschule, weil man über die Elementarbildung an der deutschen Schule hinaus keinen Sinn im Erwerb einer weiterführenden Bildung sah. Der zentrale Begriff seiner Ausführungen ist demgemäß der des Nutzens. Nutzen in zweifachem Sinn als geistlicher Nutzen und als weltlicher Nutzen und ausdrücklich in dieser Reihenfolge. Wir würden heute von Berufsorientierung oder Berufsberatung sprechen. Nachdrücklich redet er den Eltern ins Gewissen, dass es zu ihrer Verantwortung vor Gott gehört, ihre entsprechend begabten Kinder zu fördern, um das Spektrum der Ämter und Funktionen zu besetzen, die die Organisation, Leitung und Verwaltung der ganzen Gesellschaft tragen und eine akademische Ausbildung erfordern: Pfarrer, Lehrer, Juristen als Kanzler, Schreiber, Richter, Sachwalter, Notare und Hofräte und Ärzte. Die Eltern stehen hier in einer Pflicht, der sie sich nicht entziehen dürfen. Denn eben darum hat ihnen Gott ihre Kinder geschenkt. Als Haupthindernis sieht Luther, dass die Eltern die Kosten des Schul- und Hochschulbesuchs ihrer Kinder scheuen und versucht hier Ängste abzubauen. Da an Maßnahmen der Obrigkeit zur Förderung begabter Kinder aus den unteren Schichten 1530 noch kaum zu denken war, wirbt er gerade um diese Kinder formal mit allen Registern einer suggestiven Sprache und inhaltlich mit zwei Hauptargumenten: dem geistlichen Argument des Gottvertrauens und dem ganz weltlichen Argument glänzender Zukunftsperspektiven:

„Es ist ja kein theurerer schatz noch edler ding auff erden und jnn diesem leben denn ein rechter trewer Pfarrer odder Prediger.³³ [...] Auch das du nicht zu seer sorgest, wo dein son erneeret werde, wenn er sich auff die lare [zum Studium] gibt und zu solchem Göttlichen ampt und dienst, so hat Gott dich auch hierinn nicht gelassen noch vergessen, auff das du ja nicht sorgen noch klagen solltest, Er hat verheissen durch Sanct Paulus 1. Corinthe. 9: ‚Wer dem Euangelio dienet, soll vom Euangelio erneeret werden‘ Und Christus selbs Matthei 10: ‚Ein erbeiter ist seins lohns werd‘. [...] Auch so rechen du selbs, wie viel pfarrhen und Predigstuele, Schulen, Kustereien fur handen sind, die noch itzt das mehrer teil gnugsam versorget sind, und teglich ledig werden. Was sind das anders denn kuchen und keller, von Gott bestellet deinem son, das er seine narung schon hat zubereit, ehe er sie brauchet und dazu nicht erwerben

33 WA 30,2, 533, 25–27.

darff?³⁴ [...] Aber weil du denn ja den Mammon und narung so fast suchest, so sihe doch hie, wie viel und grosse güter Gott auff die schulen und gelerten gestift hat, das du die lare und kunst [Lehre und Wissenschaft] nicht von des armuts wegen darffst verachten. Da sihe: Keiser und Könige müssen Cantzler und schreiber, Rethe, Juristen und gelerten haben. Kein Fürst ist, er mus Cantzeler, Juristen Rethe, gelerte und Schreiber haben. Also auch alle Graven, Herrn, Stedte, Schlosser müssen Sindicos, Stad schreiber und sonst gelerte haben. Ist doch kein Edelmann, er mus einen schreiber haben. Und das ich von gemeinen gelerten auch sage: wo sind noch die Berckwerck, Kauff leute, Hantierer? [...] Wo wil man uber drey jar doch gelerte leute nemen, so all bereit hin und widder der mangel anhebet?³⁵ [...] Darumb las deinen son getrost studirn, und solt er auch die weil nach Brot gehen, so gibstu unserm Herrgott ein feines höltzlin, da er dir einen Herrn aus schnitzen kan. Es wird doch dabey bleiben, das dein und mein son, das ist: gemeiner leute kinder, werden die welt müssen regiern, beide jnn geistlichem und weltlichem stande, [...] Denn die reichen geitz wanste könnens und wollens nicht thun, Sie sind des Mammon Cartheuser vnd Munche, des müssen sie tag und nacht warten. So vermögens die gebornen Fursten und Herrn alleine nicht, Und sonderlich vermugen sie das geistlich ampt gar nichts verstehen; Alo mus wol beide regiment auff erden bleyben bei den armen mittelmessigen und gemeien leuten und bey jhren kindern.“³⁶

Diese Ausführungen zeigen deutlich, dass es bei der Werbung um begabte Kinder jenseits der ständisch-sozialen Schranken um die Ausbildung einer Verwaltungs- und Funktionselite für die sich zunehmend organisierenden frühneuzeitlichen Territorialstaaten ging, aber noch nicht um den Horizont einer Bildung für alle.³⁷ Tatsächlich kam mit der Gründung der sächsischen Fürstenschulen ab 1543 und der Württembergischen Klosterschulen ab 1556 die Bildung der benötigten Funktionseliten beispielhaft in Gang.

Die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts brachte in den größeren Territorien aller drei sich herausbildenden Konfessionen zunächst eine Tendenz zur Vereinheitlichung des Schulwesens durch die jeweiligen Landesherrschaften. Ein

34 WA 30,2, 548, 26–549, 26.

35 WA 30,2, 565, 26–37.

36 WA 30,2, 577, 21–31.

37 Wobei Luthers Bildungsbegriff nicht rein funktional im Sinne eines sozialen Aufstiegs fokussiert ist. Er kann auch den allgemeinen Wert von Bildung betonen. Die Lateinschule schadet nach seiner Ansicht auch dem Knaben nicht, der „darnach ein handwerck lernt und burger wird [...] schadet ihm auch solche lere nichts zur narung, kan sein haus deste bas regieren [...]“. WA 30,2, 546, 23–26.

innerer Vorschub war insofern gegeben, als sich sehr viele Schulpatrone bei der Einrichtung ihrer Schulen immer wieder an zwei Kardinalprogrammen zu ihrer Gestaltung orientiert hatten: Melanchthons *Unterricht der Visitatoren* von 1527 und die *Straßburger Schulordnung* der durch Jakob und Johannes Sturm 1537/38 eingerichteten Straßburger Lateinschule. Die „Veräußerlichung“ dieser Entwicklung war Bestandteil des zentralisierenden und rationalisierenden Ausbaus der frühneuzeitlichen Staatswesen. Mit ihr erfolgte gleichzeitig die Verschiebung der Gewichte weg vom kommunalen Charakter des Schulwesens hin zu einem gesamtstaatlich-territorialen Charakter. Im größten mitteldeutschen Territorium, in Kursachsen, regelten seit 1557 *Generalartikel*³⁸ eine einheitliche geistliche Schulaufsicht durch die Superintendenten. 1580 kam diese Entwicklung mit der *Kurfürstlich Sächsischen Kirchen- und Schulordnung*³⁹ zu einem gewissen Abschluss. Der damalige Kurfürst August hatte sich dazu 1576 mit dem Tübinger Universitätskanzler Jacob Andreae Beraterkompetenz von außen geholt. Die wichtigsten Ergebnisse der von Andreae konzipierten Ordnung bestanden in der Aufstellung einheitlicher Kriterien bezüglich der Pflichten der Lehrer – modern gesprochen eine Arbeitsplatzbeschreibung. Damit verbunden weiterhin eine Vereinheitlichung des Stundenplans und der zu benutzenden Lehrbücher. Diese Ordnung galt für alle Schultypen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Ihr Hauptaugenmerk galt unter der Bezeichnung „Particular=Schulen“ den städtischen Lateinschulen und sodann den „Fürsten=Schulen“, die einen Sonderstatus inne hatten. Die Bestimmungen für die Elementarschulen, die „Deutschen Schulen“ bilden von Stellung und Umfang her nur ein Anhängsel dieser Ordnung.

Bildung für ausdrücklich alle wird 60 Jahre später zum ersten Mal wirksames Programm im Herzogtum Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha. Die Einforderung der allgemeinen Schulpflicht in der Schulordnung seines Schulorganisations Andreas Reyher holt ein, was bereits in Melanchthons *Unterricht der Visitatoren* angelegt war. Schon der Titel signalisiert das: *Special= und sonderbahrer Bericht / Wie nechst Göttlicher verleyhung / die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschafften / vnd in den Städten die vnter dem vntersten Hauffen der Schule Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha/ Kurtz=*

38 Reinhold Vormbaum (Hg.), *Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts*, Bd. 1, Gütersloh 1860.

39 Ebd. 230-296. Die herzoglichen Territorien der ernestinischen Linie in Thüringen hatten sich bereits 1573 auf eine gemeinsame Ordnung, die *Ratio administrandi scholas triviales* verständigt; vgl. Reinhold Vormbaum (Hg.), *Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts*, Bd. 1, Gütersloh 1860, 580-606.

vnd nützlich vnterrichtet werden können vnd sollen. Das zweite Kapitel „Von den Kindern vnd Schülern“ eröffnet, nicht mehr werbend sondern anordnend, mit der Bestimmung: „Die Kinder sollen jedes Orths alle / keines ausgenommen / Knaben vnd Mägdlein das gantze Jahr stets nach einander in die Schule gehen / ohne allein in der Erndte / da man jhnen vier Wochen / deßgleichen off die Kirchmessen etliche Tage sol feyer geben.“⁴⁰ Das betrifft Kinder ab dem fünften Lebensjahr. Der Bericht erschien selbständig und nicht als Bestandteil einer Kirchenordnung. Die Gothaische Schulreform hatte eine Vorgeschichte in Person und Werk eines Mannes, der wohl als erster Pädagoge von Beruf bezeichnet werden kann. Wolfgang Ratke / Ratichius (1571-1635) wirkte nicht unbeachtet, aber doch weitgehend erfolglos, weil die Zeit für die Pädagogik als eigenständiger Beschäftigung noch nicht reif war. Zudem blieb er mit seinen Vorstellungen gleichsam zwitterhaft zwischen den Zeiten stecken. Einerseits dachte er noch ganz vom theologischen Fundament des Luthertums her, wenn er dem Unterricht unmittelbare Bedeutung für das Seelenheil zuschrieb und entsprechend die Bibel und die ihr verbundenen alten Sprachen zentrale Unterrichtsgegenstände blieben. Andererseits brach er das auf diesen Altsprachen basierende althumanistische Bildungsideal auf, indem er dem Deutschen den gleichen Rang einer Bildungs- und Unterrichtssprache zubilligte. Als Muttersprache sollte es das Lateinische als Hauptverständigungssprache in der Schule ablösen. Mit diesen Vorstellungen beginnt der Emanzipationsprozess der Pädagogik von der Theologie: der Erfolg des Unterrichts hängt von einer sach- und adressatengerechten Didaktik ab, weshalb diese gesondert und besonders zu beachten ist. Hier sind bereits frühauflärerische Vorstellungen präsent, die sich auch in universalen Bildungszielen äußern. So hoffte er, mit seiner Bildungsreform den konfessionellen Gegensatz überwinden zu können. In seinen letzten beiden Lebensjahrzehnten hielt er sich überwiegend in Mitteldeutschland auf, um hier seine Vorstellungen zu verwirklichen. Von 1618 bis 1620 erhielt er in Köthen die Möglichkeit, seine Didaktik in die Praxis umzusetzen,

40 [Andreas Reyher]: *Special= vnd sonderbahrer Bericht Wie [...] / die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschafften / vnd in den Städten die vnter dem vntersten hauffen der Schule Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha / Kurtz= vnd nützlich vnterrichtet werden können vnd sollen.* Gotha 1642 (Unveränderter fotomechanischer Nachdruck, Leipzig 1970), Das Ander Capitel. Von den Kindern vnd Schülern; vgl. Christine Freytag, *Der Schulmethodus. Einflüsse, Entwicklungen und Auswirkungen der Gothaer Verordnung von 1642 bis 1672*, in: S. Salatowsky (Hg.), *Gotha macht Schule. Bildung von Luther bis Francke*, Katalog zur Ausstellung der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha in Zusammenarbeit mit der Stiftung Schloss Friedenstein Gotha, Gotha 2013, 40-53.

scheiterte aber mit seinem Schulversuch. Aufgenommen wurde sein Ansatz von dem Weimarischen Hofprediger und Generalsuperintendenten Johannes Kromayer (1576-1643) in der Schulordnung für das Fürstentum Weimar 1619. Deren Titel beginnt programmatisch und für eine Schulordnung durchaus unüblich mit den Worten: *Bericht vom neuen Methodo*.⁴¹ Kromayer verankert auch das erste Mal überhaupt eine allgemeine Schulpflicht in seiner Ordnung. Wirksam wurde sie allerdings erst mit der von ihr beeinflussten Reorganisation des Schulwesens in Sachsen-Gotha.

Ernst der Fromme hatte noch in der Endphase des Dreißigjährigen Krieges 1641-45 mit einer Generalvisitation auch eine Bestandsaufnahme des Schulwesens vornehmen lassen. Generell ging es wie schon in der kursächsischen Ordnung von 1580 um die Festlegung allgemeiner Standards. Allerdings ist die Gothaische Ordnung in der Aufnahme Ratke-Kromayerscher Gedanken moderner und umfassender. Sie statuiert die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Kinder von fünf bis zwölf Jahren. Ausdrücklich wird der Elementarschulbereich berücksichtigt, z.B. die Frage, was ein Kind unbedingt gelernt haben muss, wenn es die Deutsche Schule als unterste Schulstufe verlassen will. Ebenso ging es auch um eine einheitliche Besoldung und Versorgung der Lehrer, um über die Anhebung des sozialen Niveaus Ansehen und Attraktivität des Lehrerberufs, damit aber auch die Qualität der Lehrer und der Lehre zu heben. Die Aufwertung der Unterrichtsmethodik erforderte einen eigenen Stand von Spezialisten. Hier öffnete sich zum ersten Mal die Perspektive auf den Beruf des Lehrers im eigentlichen Sinne des Wortes und nicht mehr nur als Durchgangsstufe in ein Pfarr- oder sonstiges Verwaltungsamt. Dieser Punkt war in Kursachsen 1580 überhaupt noch nicht berücksichtigt worden. Die Versorgungsproblematik hatte man in Dresden stillschweigend den kommunalen Schulträgern überlassen und ein Ausbildungsproblem lag überhaupt noch nicht im Horizont der Agierenden. Jetzt hegte Herzog Ernst Pläne zur Einrichtung eines Lehrerseminars, die aber an fehlenden Finanzen scheiterten.⁴²

Diese nächste Stufe der Entwicklung realisierte ein zugewandertes Gothaisches Landeskind wiederum 60 Jahre später in Halle. Brandenburg-Preußen

41 Reinhold Vormbaum (Hg.), *Die evangelischen Schulordnungen des siebzehnten Jahrhunderts*, Bd. 2, Gütersloh 1863, 215-260; zu Johannes Kromayer vgl. Thomas Mahlmann, *Johannes Kromayers Wirken für Schule und Kirche im frühen 17. Jahrhundert*, in: *Pietismus und Neuzeit* 20 (1994), 28-54.

42 Zum Ganzen vgl. Veronika Albrecht-Birkner, *Reformation des Lebens. Die Reformen Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum*, Leipzig 2002.

organisierte seinen rasanten Aufstieg im 18. Jahrhundert durch eine aufgeschlossene Personalpolitik, mittels derer man auf allen Ebenen Menschen mit exzellentem Fachwissen anzog. Für die angestrebte Umwandlung der Halle'schen Ritterakademie in eine Universität, die im Jahre 1694 erfolgte, sicherte sich Kurfürst Friedrich I. 1692 die Dienste des Sachsen-Gothaischen Diplomaten und Verwaltungsfachmanns Veit Ludwig von Seckendorff. Dieser hatte mit seiner Abhandlung *Teutscher Fürsten Stat* 1656 ein umfassendes Handbuch zur Gesellschaftsorganisation vorgelegt, dessen Ausführungen zum Schulwesen die Gothaer Auffassungen in eine breite Öffentlichkeit transportierten. Wie schon Reyhers Schulordnung behandelt Seckendorff die Bildungspyramide in der natürlichen Reihenfolge. Sein Kapitel über die „Bestellung, Ordnung und Beschaffenheit der Schulen“ beginnt mit den Elementarschulen und endet mit den Universitäten. Ein neuer Ton und mit ihm eine neue Hierarchie der Wertschätzung hält Einzug in theoretische Äußerungen zur Elementarpädagogik: „[...] daß die Erste und Niederste / gleichwol aber nöthigste und unentbehrlichste Art der Schulen diejenige sey / darinnen solche beyde Stücke / nemlich / der nothdürfftige Vnterricht Christlicher Lehre / und die Erlernung gemeiner zu allen Ständen erfordernden Geschicklichkeitē / als da ist / Lesen / Schreiben / und der gleichen / getrieben werden.“⁴³ Damit der Staat durch die Schulen wirken kann, gilt noch strikter formuliert als bei Reyher: „Daß die Eltern / Vormündere und Pfleger der Jugend / das jhrige bey dem Schul=Wesen zu thun / auch angewiesen und gehalten werden / als / daß sie die Jugend zu echter Zeit / und zum längsten im fünfften Jahr jhres Alters / in die Schul schicken / darvon keines weges abhalten / sie zu Hause nicht ärgern / sondern vielmehr zu Erholung und Bobachtung dessen / was sie in Schulen gutes lernen / anweisen.“⁴⁴

Von Seckendorff konnte praktisch nichts mehr bewirken, weil er kurz nach seinem Amtsantritt starb, aber er hatte noch August Hermann Franckes Wechsel von Gotha nach Halle befördert. Francke versuchte den größten Spagat bis dahin unter allen bildungsorganisatorisch engagierten Persönlichkeiten, vom Einsatz für Kinder auf der untersten Stufe der sozialen Hierarchie und Waisen bis hin zum Projekt einer pädagogischen Weltreform. Seine umfassenden pädagogischen Aktivitäten sind kontinuierlicher Gegenstand der historischen Forschung und müssen hier nicht aufgerollt werden. Wichtig für das Thema einer

43 Veit Ludwig von Seckendorff, *Deutscher Fürsten Stat*, Mit einem Vorwort von Ludwig Fertig (Paedagogica Quellschriften zur Geschichte der Einheitsschule Bd. II/1), Unveränderter Neudruck der Ausgabe Frankfurt am Main 1665. Glashütten 1976, 336.

44 Ebd. 338.

Bildung für alle ist das Niveau, auf das er die Ausbildung von Waisenkindern hob. Er hat die Institution „Waisenhaus“ nicht erfunden.⁴⁵ Diese war zeitgemäß, und Francke hatte schon als Diakon an der Erfurter Augustinerkirche das im dortigen Klosterkomplex untergebrachte städtische Waisenhaus kennengelernt. Neu war das buchstäblich provozierende Niveau, auf das er die Waisenfürsorge hob. Kinder mit diesem Schicksal gehörten zum unteren Rand der Gesellschaft und hatten keine sonderlichen Zukunftsperspektiven. In den Waisenhäusern der Frühen Neuzeit rangierte die Arbeit vor der Bildung. Francke nun setzte ganz auf Bildung. Die Schule für die Waisenkinder war die zweite in seinem Aufbauwerk, das als Franckesche Stiftungen schließlich eine ganze Schulstadt abgeben sollte.⁴⁶ Seine Schützlinge erhielten mit dem 1700 fertig gestellten Waisenhaus das imposanteste Gebäude in dem ganzen nach und nach entstehenden Komplex. Er handelte sich damit eine Untersuchungskommission ein, denn seine Gegner behaupteten, er baue den Kindern mit öffentlichen Geldern einen Palast.⁴⁷ Zumindest diese Beschreibung ist nicht unzutreffend. Es war der Stil, in dem sich der preußische Adel im 18. Jahrhundert seine Schlösser baute, wovon man sich bis heute überzeugen kann. Francke konnte gute Argumente für seine Baustrategie ins Feld führen. Die Kinder konnten in hellen und luftigen Räumen leben, ein jedes hatte ein eigenes Bett, was damals nicht der Standard war. Das Wichtigste aber war, dass er den Begabten unter ihnen alle Perspektiven eines gesellschaftlichen Aufstiegs durch Bildung bis hin zur Universität öffnete. In seiner Sprache: „Manch schönes und herrliches Ingenium, so eine Fähigkeit zu wichtigen Dingen hat, aber wegen großer Armut unterdrückt wird“, erhalte hier eine seiner Anlage gemäße Ausbildung. Die Anstalten seien nichts anderes als „angelegte Baumschulen und seminaria für das ganze Land: denn da werden christliche Handwerck- und Handelsleute, gute Schulmeister, ja auch christliche Prediger und Raths-Leute praepariret.“⁴⁸

45 Vgl. Markus Meumann, Unversorgte Kinder, Armenfürsorge und Waisenhausgründungen im 17. und 18. Jahrhundert. Eine sozialgeschichtliche Einführung, in: U. Sträter/J. N. Neumann (Hg.), Waisenhäuser in der Frühen Neuzeit, Tübingen 2003, 1-22.

46 Einen informativen Überblick zu den einzelnen Einrichtungen bietet der Katalogband 4 der Franckeschen Stiftungen. Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, Halle 1997.

47 Die ganze Auseinandersetzung wird detailliert geschildert bei Klaus Deppermann, Der hallesche Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III. (I.), Göttingen 1961, 135-138.

48 Ebd. 137.

Das war die Einlösung von Luthers Erbe im Bildungswesen, wie es die Schrift *An die Ratsherren und der Sermon, dass man die Kinder zur Schule halten solle*, eingefordert hatten. Dabei ging es Francke ausschließlich um Gottes Ehre, während der Nutzen für den Nächsten gleichsam die natürliche Frucht einer Erziehung und Bildung war, wie *Die Kinder zur wahren Gottseligkeit / und Christlichen Klugheit anzuführen sind*.⁴⁹ Damit blieb die Doppelung von Gottes Ehre und des Nächsten Nutzen unter pietistischen Vorzeichen gewahrt.⁵⁰

Auch ein Lehrerseminar richtete Francke nun ein, um den rasch steigenden Bedarf an Lehrkräften in seiner werdenden Schulstadt zu decken. 1696 begründete er mit dem *Seminarium praeceptorum* das erste Lehrerausbildungsseminar in Deutschland. Die Person des Lehrers bekam jetzt einen völlig neuen, so noch nie dagewesenen Eigenwert. Die Tätigkeit des Lehrers konnte zum selbständigen Berufsstand werden und verblieb nicht mehr Tätigkeitsabschnitt in der Berufskarriere des Theologen. Lehrer aus lebenslanger Passion hatte es zwar schon immer gegeben. Aber jetzt in Halle verlor diese Passion zum ersten Mal ihren Ausweichcharakter von der Theologie. Man konnte sich unmittelbar zu ihr ausbilden lassen, auch wenn die Einbindung in das Theologiestudium noch gegeben war. Entsprechend massiv sind Franckes Reflexionen über die Vorbild- oder Leitbildfunktion des Lehrers und Erziehers in einer Person⁵¹ und seine weiteren Aktivitäten. 1707 gründete er das *Seminarium selectum praeceptorum* für Studenten, die sich als pädagogisch besonders begabt erwiesen.

Francke schuf, wenn auch nicht bewusst so doch de facto, ein Konkurrenzmodell zu den Fürsten- und Klosterschulen mit ihrer elitären Monokultur, nur Jungen nach dem althumanistischen Bildungsideal für die Universität vorzubereiten. Sein komplettes Spektrum an Schultypen und der neue, stärker

49 August Hermann Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht / Wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlicher Klugheit anzuführen sind (1702), in: Th. Rutt (Hg.), August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, Paderborn ²1964, 11-65; zum Ganzen vgl. Peter Menck, Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes, Tübingen 2001.

50 Vgl. Andreas Lindner, Mitteldeutschland als innovative Schullandschaft – ein Überblick, in: A. Schulte/M. Widl (Hg.), Die konfessionelle Schule, Herausforderungen und Perspektiven zwischen Erbe und Auftrag, Würzburg 2011, 13-56.

51 August Hermann Francke, Auszug aus der Ordnung und Lehrart wie selbige in denen zum Waisenhause gehörige Schulen eingeführt ist (1702); zum Ganzen vgl. Peter Th. Rutt (Hg.), August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, Paderborn ²1964, 67-88; August Hermann Francke, Auszug aus der Ordnung und Lehrart wie selbige in dem Paedagogio zu Glaucha an Halle eingeführt ist (1702), in: Peter Th. Rutt (Hg.), August Hermann Francke, Pädagogische Schriften, Paderborn ²1964, 89-100.

realienorientierte Unterricht führten zu einer Vorbereitung auf alle möglichen Berufe in allen Ständen unter gleichwohl identischen Qualitätsansprüchen und Standards hinsichtlich des erzieherischen Ideals. Der junge Adelige, der die Universität bezog, und der Waisenhauszögling, der ein Handwerk erlernte, hatten so trotz unterschiedlichen Bildungsganges doch eine gemeinsame Prägung. Die Mädchenbildung wurde nicht ausgegrenzt. Das Hallesche Gynecäum war die erste höhere Mädchenschule im protestantischen Deutschland überhaupt. Die soziale Differenzierung der Gesellschaft spiegelte sich natürlich in der Differenzierung der Schultypen in den Franckeschen Anstalten wider. Zugleich bestand aber eine gewisse Durchlässigkeit für Begabte minderen sozialen Standes, wie sie an den Fürsten- und Klosterschulen durch die vom Landesherrn zu vergebenden Freiplätze garantiert war. Klaus Deppermann konstatiert für Franckes Hallesche Schulstadt zurecht: „Die Ausbildung der Schüler allein nach der Begabung ist wohl hier zum ersten Male im protestantischen Gebiet verwirklicht worden.“⁵²

Vom Altan des Waisenhauses hat man einen Rundblick über die Saaleaue und die Ebene, in der die Stadt Halle liegt. Er vermittelt eine Ahnung von der Weite der Welt und nichts Geringeres hatte Francke im Blick. Geringer war das Ziel nicht, als durch Mobilisierung und Vernetzung einer universalen Gemeinde der Erweckten die Erziehung und Bildung der Menschheit zu befördern und so die Welt zu verbessern. Seine kritische Bestandsaufnahme in der Gegenwart und sein Zukunftsprogramm formulierte er in einer unter dem Titel *Großer Aufsatz*⁵³ bekannt gewordenen Denkschrift von 1704. „Es würde zwar eine grosse Unerkennlichkeit und eine unverantwortliche Undankbarkeit gegen Gott sein, wenn man dasjenige Gute, damit Gott diesen Ort bishero in Gnaden angesehen, und den Segen, welchen Er durch die hiesige Universität und manche gute Anstalten gleichsam als durch einen Kanal in andere Örter und Länder fließen lassen, gering schätzen und nicht vielmehr Gott herzlich darum loben und preisen wollte. Hingegen aber darf die Erzählung alles dieses göttlichen Segens keineswegs dahin gedeutet werden, als ob man sich nun erfreue, dasjenige erlanget zu haben, was alle wohlgesinnten Menschen solange gewünscht und gesucht, nämlich eine allgemeine und gründliche Verbesserung des Verderbens in allen Ständen, [...]. Denn man möchte eine solche allgemeine Verbesserung von der ganzen Welt verstehen wollen, oder man möchte sie nur

52 Klaus Deppermann, *Der hallesche Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich III.* (I.), Göttingen 1961, 90.

53 W. Fries (Hg.), *August Hermann Franckes Grosser Aufsatz, Festschrift zum zweihundertjährigen Jubiläum der Universität Halle, Halle 1894.*

verstehen von einer ganzen Christenheit, oder endlich nur von einer Verbesserung der evangelischen Kirchen, so könnte dieselbe von dem einen so wenig als von dem anderen behauptet werden; sondern wie ein Tröpflein gegen das ganze Meer als gar ein Geringes zu rechnen, so ist die wenige Verbesserung, so sich bis anhero herfürgethan, wenn man sie nicht an ihr selbst, sondern in Vergleichung gegen das noch rückständige grosse Verderben ansiehet, in der Wahrheit noch als etwas Kleines zu rechnen.“⁵⁴

Was die Reformatoren noch nicht im Blick haben konnten, war jetzt erreicht: die Programmatik einer allgemeinen Verbesserung der ganzen Welt. Der Schlüssel dazu lag insbesondere in der Bildung, denn Francke konstatiert: „Es ist aber mit dem Verderben des Lehrstandes gar etwas besonderes, indem man dasselbe nicht allein als einen Teil des allgemeinen Verderbens anzusehen, sondern auch in demselben den Grund des Verderbens am allermeisten zu suchen hat. [...] Jedennoch ist nicht zu leugnen, dass das Verderben so ineinander verwickelt ist, dass man nicht dem Lehrstande allein die Schuld davon geben kann, sondern dass auch der Regier- und Hausstand dazu geholfen, dass das Verderben immer vermehret, fortgepflanzt und weiter ausgebreitet worden. [...] Nur wenn eine Besserung gesucht werden soll, muss sie nach der [...] Anweisung Christi und seines Apostels vom Lehrstande angefangen werden, als welcher das Salz der Erden sein muss (Matth. 10,13).“⁵⁵ Auch hier gilt, ähnlich wie für das Waisenhauswesen, dass die Idee schon da war, Francke aber derjenige war, der nach einer ernsthaften Lösung suchte und praktisch begann. Ausgearbeitet hatte sie Jan Amos Comenius, der „[...] den Anspruch erhob, mit seiner Pädagogik und Didaktik eine Neuordnung der Welt, eine Besserung der menschlichen Lebensbedingungen und eine Versittlichung menschlicher Lebensführung erreichen zu können. Keine ernsthafte pädagogische Theorie, die seither ähnliche Ansprüche geltend gemacht hat, konnte diese in der Praxis einlösen.“⁵⁶ Auch Francke konnte das nicht, aber er hatte den ungeheuerlich mutigen Anspruch, das Projekt der Verbesserung der Welt durch die Veränderung des Menschen mittels Bildung zu beginnen – seine Schulstadt erwuchs aus den Gassen einer Mischung von Elendsquartier und Vergnügungsviertel vor den Toren der Stadt Halle, einem Dorf namens Glaucha.⁵⁷ Die Verbindung zu

54 Ebd. 36f.

55 Ebd. 2f.

56 Gerhard Michel, *Die Welt als Schule. Ratke, Comenius und die didaktische Bewegung*, Hannover 1978, 168.

57 Wir verfolgen hier nur den Strang der Pädagogikgeschichte. Wie komplex das Streben nach Weltverbesserung sich im Denken und Handeln Franckes nieder-

Comenius war unmittelbar gegeben, denn Francke hatte um 1700 einen Teil seines Nachlasses mit dem Hauptwerk, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* erhalten, das zu diesem Zeitpunkt nur als Handschrift existierte und erst im 20. Jahrhundert vollständig ediert worden ist.

Unter dem zukunftsweisenden Charakter der Halleschen Schulstadt hatte Francke alte Vermächtnisse pädagogisch-reformerischer Impulse des 17. Jahrhunderts erfüllt: die Organisation einer methodisch eigenständigen Lehrerbildung, wie sie schon Ernst der Fromme in Gotha gewünscht hatte und die Öffnung eines universalen Horizonts der schulischen Erziehungs- und Bildungsaufgabe, wie sie – bei allen Unterschieden – von Ratke und Comenius formuliert worden war. Schließlich die Forcierung des Realienunterrichts, der das ganze 17. Jahrhundert hindurch nur zaghaft Raum in den Lektionsplänen gegriffen hatte.

Von Halle aus erschloss dieser praktische Impuls ein neues spezielles Bildungsangebot jenseits der vor allem philologisch-historisch geschulten Funktionseliten des 16. und 17. Jahrhunderts für eine neue technisch-merkantilistisch orientierte Bildungsschicht, die das 18. Jahrhundert zunehmend mit prägen sollte. Der aus dem niederrheinischen Pietismus stammende Johann Julius Hecker hatte in Halle sowohl Theologie und alte Sprachen als auch Medizin und Naturwissenschaften studiert und war seit 1729 als Lehrer an Franckes Pädagogium tätig gewesen. 1735 wurde er als Prediger, Lehrer und Schulin-spektor an das Potsdamer Militärwaisenhaus berufen. 1747 gründete er in Berlin mit seiner Ökonomisch-Mathematischen Realschule⁵⁸ die erste berufspraktisch ausgerichtete Ausbildungsstätte.⁵⁹ Ein Jahr später schloss er dieser Schule bereits ein Lehrerseminar an, aus dem 1753 das Kurmärkische Landschullehrerseminar in Köpenick hervorging. Hecker profilierte sich bildungsorganisatorisch derart, dass er maßgeblich für das Preußische Generallandschulreglement von 1763 verantwortlich zeichnete. Dessen Bestimmung zur allgemeinen Schulpflicht zeigt, wie stark der Impuls einer Bildung für alle aus Sachsen-

schluss, skizziert Claudia Drese, Auf dem Weg ins Universelle. August Hermann Franckes Erfahrungshorizont und die Formung eines Ideals, in: H. Zaunstöck (Hg.), Gebaute Utopien, Franckes Schulstadt in der Geschichte europäischer Stadtentwürfe, Halle 2010, 67-77.

58 „Als impulsgebend für die praxisbezogene Berufsausbildung an dieser Schule kann der Realienunterricht in den Glauchaschen Anstalten gelten.“ Vgl. H. Zaunstöck/T. Müller-Bahlke/C. Veltmann (Hg.), Die Welt verändern. August Hermann Francke. Ein Lebenswerk um 1700, Halle 2013, 242.

59 Zum Programm der Schule gehörten Praktika in Handwerksbetrieben und Manufakturen.

Gotha über den Halleschen Pietismus auf die neue protestantische Vormacht Preußen einwirkte: „§ 1. Zuförderst wollen Wir, daß alle Unsere Untertanen, es mögen seyn Eltern, Vormünder, Herrschaften, denen die Erziehung der Jugend obliegt, ihre eigene sowol als ihrer Pflege anvertraute Kinder, Knaben oder Mädchen, wo nicht eher doch höchstens vom fünften Jahre ihres Alters in die Schulen schicken, auch damit ordentlich bis ins dreyzehnte und vierzehnte Jahr continuiren und sie so lange zur Schule halten sollen, bis sie nicht nur das nöthigste vom Christenthum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Red und Antwort geben können, was ihnen nach den von Unsern Consistoriis verordneten und approbirten Lehrbüchern beygebracht werden soll.“⁶⁰ Von hier aus begründete sich das preußische Volksschulwesen.⁶¹

Bis zu Franckes Halleschem Projekt kann die Geschichte eines Bildungsimpulses für alle in Mitteldeutschland als zusammenhängende Entwicklung dargestellt werden. Von hier an werden diese Impulse zu Inseln in einer Entwicklung, die in immer schnellerem Tempo zur modernen industrialisierten Massengesellschaft führt. Nach dem Einschnitt der napoleonischen Zeit führte im Gefolge ihres kriegesischen Endes die Entwurzelung vieler Kinder und Jugendlicher zur Rettungshauspädagogik als der Urform der Sozialpädagogik. An ihrem Anfang stehen zwei Initiativen zeitlich und räumlich dicht beieinander. 1813 gründete Johannes Daniel Falk in Weimar die *Gesellschaft der Freunde in der Not* und eröffnete 1824/25 den Luthershof. Dadurch angeregt gründete Karl Christian Wilhelm Reinthaler 1820 in Erfurt ebenfalls eine *Gesellschaft der Freunde in der Not* und 1821 das Martinsstift. Beide waren protestantisch sozialisiert.⁶² Falk (1768-1826) musste sich seine höhere Bildung in

60 General-Land=Schul=Reglement. De dato Berlin, den 12. August 1763, Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium Praecipue Marchicarum, Oder Neue Sammlung Königl. Preußl. und Churfürstl. Brandenburgischer [...] Ordnungen, Edicten, Mandaten, Rescripten &c. &c. Vom Anfang des Jahrs 1751. Und folgenden Zeiten, No. 53 1763.

61 Zu Hecker vgl. Hugo Gotthard Bloth, Johann Julius Hecker (1707-1768). Seine „Universalschule“ und seine Stellung zum Pietismus und Absolutismus, in: Jahrbuch des Vereins für Westfälische Kirchengeschichte 61 (1968), 64-129. Im Kontext der bildungspolitischen Debatte seiner Zeit reklamiert Bloth Hecker mit seinem Berliner Schulprojekt als Vater der Gesamtschule. Ein ähnlich gelagertes Projekt, das der Pfarrer Christoph Semler (1669-1740) in Halle bereits 1708 initiiert hatte, kam nie in der Weise zum Durchbruch wie Heckers Bemühungen in Berlin.

62 Johannes Demandt, Johannes Daniel Falk. Sein Weg von Danzig über Halle nach Weimar (1768-1799), Göttingen 1999; zur zweiten Hälfte seines Lebens fehlt eine

einem streng calvinistischen Danziger Elternhaus gegen den Willen seines Vaters erkämpfen und studierte eine Zeit lang mit einem Stipendium des Danziger Rats Theologie in Halle. Reinthaler (1794-1863) hatte es mit seinem Theologiestudium zwar weiter gebracht, fand seine Lebensaufgabe aber nicht im klassischen Pfarramt, sondern wie Falk und von diesem angeregt im Engagement für die Straßenkinder und Waisen der Napoleonischen Kriege. Beide ermöglichten ihren Zöglingen, Jungen wie Mädchen, deren nicht vorhandene Elementarbildung nachzuholen und sie vermittelten ihnen zugleich eine intensive religiöse Bildung. Gottes Ehre und der allgemeine Nutzen bildeten immer noch das doppelte Erziehungs- und Bildungsziel. Nur dass die Fürsorge nicht mit der Schulbildung endete, sondern bis zum Abschluss einer Ausbildung, für die Jungen bei einem Handwerker, für die Mädchen als Hauswirtschafterin, fortgesetzt wurde.⁶³ So lange blieben die jungen Menschen ihrer Fürsorge unterstellt. Das Ziel dieser ganzheitlich-christlichen Pädagogik, die ihren Nährboden in der Erweckungsbewegung und ihren „Übervater“ in Johann Heinrich Pestalozzi hatte, war die Reintegration der Heranwachsenden in die Gesellschaft. Johann Hinrich Wichern rezipierte Falks Projekt ausführlich, wie sein Bericht über *Johannes Falk und seine Erziehungsanstalt in Weimar im Bergedorfer Boten* von 1834 zeigt, mit dem er die Hamburger zum Engagement für ein ebensolches Projekt motivieren wollte.⁶⁴ Er hat viele Anregungen von Falk für sein Rauhes Haus in Hamburg übernommen.

wissenschaftliche Biographie; vgl. auch Johannes Demandt, Johannes Daniel Falks Verhältnis zum christlichen Glauben, in: Falk-Jahrbuch 2006/2007/2008, 3-14; Christoph Schmerl, Hilfe tut not – Falk-Gedenken im Jubiläumsjahr einer großen Heiligen [sc. Elisabeth von Thüringen 2007], in: Ebd. 15-22; Andreas Lindner, Johannes Falk und Luther, in: Ebd. 33-41. Noch schwieriger ist die Lage hinsichtlich Reinthalers; vgl. Michael Ludscheidt, Des Falkschen Instituts „Tochter zu Erfurt“. Karl Christian Wilhelm Reinthaler und die Anfänge des Martinusstifts, in: Falk-Jahrbuch 2004/2005, 77-89; Michael Ludscheidt, „ihm nachleben“ – Zum Verhältnis von Falk und Reinthaler, in: Falk-Jahrbuch 2006/2007/2008. Zum Ganzen vgl. Katja Kurzke, Rettungshäuser, Armenschulen und Stiftungen in Thüringen im 19. Jahrhundert als Beginn der kirchlichen Diakonie im Sinne der inneren Mission, Erfurt 2001. (Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen)

- 63 Ähnliche Konzepte wurden zeitgleich im reformiert-calvinistischen Bereich umgesetzt. Johann Heinrich Zeller gründete 1819/20 eine entsprechende Anstalt in Schloss Beuggen bei Basel; Adelberdt Graf von der Recke 1819 in Oberdyk und 1821 in Düsseldorf. Von der Recke orientierte sich ebenfalls an Falk.
- 64 Der Bericht abgedruckt in: P. Meinhold (Hg.), Johann Hinrich Wichern, Sämtliche Werke, Bd. IV / Teil 1 Schriften zur Sozialpädagogik (Rauhes Haus und Johan-

Ein unmittelbarer Schüler Pestalozzis war der Thüringer Pfarrerssohn Friedrich Fröbel (1782-1852).⁶⁵ Von 1808 bis 1810 lebte und arbeitete er in dessen Institut in Iferten mit. Mit der Gründung seiner *Allgemeine(n) Deutsche(n) Erziehungsanstalt* in Griesheim bei Arnstadt war er von 1816 an bis 1837 als Privatschulorganisator, anfangs nicht unähnlich den Initiativen Falks und Reinthalers, an verschiedenen Orten in Thüringen und der Schweiz tätig. Im Unterschied zu diesen reflektierte er aber zugleich systematisch auf das Große und Ganze einer zeitgemäßen Pädagogik der allgemeinen Menschenerziehung. *Die Menschenerziehung* lautet auch der Titel seines Hauptwerks. Mit der Gründung seiner *Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend* 1837 in Bad Blankenburg formte sich sein innovativer Impuls für die Geschichte einer Bildung für alle aus. Er integrierte nach und nach den bekannten Ansatz Pestalozzis einer Elementarbildung mit Kopf, Herz und Hand in das Programm einer ganzheitlichen Bildung von Geburt an. Indem er den Bereich der unter Fünfjährigen erschloss, wanderte die Bildung nun biographisch an ihren frühestmöglichen Ansatzpunkt. Das Spiel wurde dabei zum zentralen Medium seiner Vorschulpädagogik. Ihren Rahmen fand sie 1840 im *Allgemeinen deutschen Kindergarten*. 1842 begann er in Bad Blankenburg und Keilhau mit der Ausbildung von speziell geschultem Personal. Der Beruf der Kinderpflegerin bzw. Kindergärtnerin sicherte die unumgängliche Professionalisierung einer umfassenden Förderung und Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Für Fröbel ergab sich ein dreigliedriges Stufenmodell der Begleitung von Kindern in ihrer Persönlichkeitsentwicklung: die Pflege des Säuglings, die Erziehung des Vorschulkindes, der Unterricht des Schulkindes. Dabei blieben für ihn nach der Säuglingsphase die institutionellen Grenzen bis in die Schulstufe hinein fließend: „Mit der Stufe des Knaben beginnt für den Menschen auch der Anfang der Schule, sei dieß in oder außer dem Hause, vom Vater von Familienmitgliedern oder von einem Lehrer an sich. Unter Schule wird also keineswegs hier weder die Schulstube noch das Schulhalten verstanden, sondern die Mittheilung von Kenntnissen mit Bewußtsein für bewußten Zweck und in sich bewußten innern Zusammenhang.“⁶⁶ Dieser innere Zusammenhang ist

nesstift), Berlin 1958, 54-86. Auf der Seite 83 bezeichnet Wichern Reinthaler als „Freund und Zögling“ Falks.

- 65 Klaus Giel, Friedrich Fröbel (1782-1852), in: H. Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1, zweite, überarbeitete Auflage, München 1991, 249-269.
- 66 W. Lange (Hg.), *Ideen Friedrich Fröbels über die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften*, Bd. 2, Berlin 1863, 65.

untrennbar mit dem christlichen Glauben verbunden. Die Frage „Was ist Schule?“ definiert Fröbel: „Schule ist das Streben, das Wesen und innere Leben der Dinge zu und unter einander, zu dem Menschen, Schüler, und zu dem lebendigen Grunde und der sich selbst klaren Einheit aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren und bewußt zu machen. Der Zweck des Unterrichts ist: Die Einheit aller Dinge und das Ruhen, Bestehen und Leben aller Dinge in Gott zur Einsicht zu bringen, um dieser Einsicht gemäß einst im Leben handeln und wirken zu können. Das Mittel und der Weg dazu ist der Unterricht, das Unterrichten selbst.“⁶⁷ Gottes Ehre, modifiziert zur Erkenntnis aller Dinge in Gott, und der allgemeine Nutzen bilden immer noch den inneren Strang dieses Bildungsverständnisses.⁶⁸

Eine letzte Station innovativer Impulse einer Bildung für alle innerhalb Mitteldeutschlands führt nach Jena.⁶⁹ Hier nahm 1887 der aus der Nähe von Bremen stammende und eigentlich schon voll ausgebildete Lehrer Johannes Trüper (1855-1921) noch einmal das Studium der Pädagogik und zusätzlich das der Psychologie, Naturwissenschaften und Philosophie auf.⁷⁰ Angeregt von seinem Professor für Psychiatrie, dem Schweizer Otto Binswanger, kümmerte er sich um einen intelligenten aber verhaltensauffälligen jungen Mann und fand durch dieses episodenhafte Ereignis endgültig seine Lebensaufgabe. Sein Interesse für die Problematik sozial verwahrloster und im Unterricht auffälliger Kinder rührte schon aus seinen Bremer Lehrerjahren in den 1880er Jahren her, wo er dieser Klientel intensiv begegnet war. 1890 gründete er „[...] eine Privaterziehungsanstalt für [...] bildungsfähige(n) aber geistig abnorme(n) Schüler(n)“⁷¹ und schuf damit einer Gruppe Raum, deren Bildung durch Unterricht ein Problem an sich war. Für diese seelisch beeinträchtigten und schwer erzieh-

67 Ebd. 89.

68 Entsprechend behandelt Fröbel die „Hauptgruppen der Unterrichtsgegenstände“ in der Reihenfolge: „A. Ueber Religion und Religions = Unterricht B. Ueber Naturkunde und Mathematik C. Ueber Sprache und Sprachunterricht und das damit zusammenhängende Lesen und Schreiben“; vgl. ebd., Inhaltsverzeichnis.

69 Zum Folgenden vgl. Helmut Trüper/Irmela Trüper, *Ursprünge der Heilpädagogik in Deutschland. Johannes Trüper – Leben und Werk*, Stuttgart 1978; auf dem aktuellen Forschungsstand historisch-kritischer Rezeption vgl. Alexandra Schotte, *Heilpädagogik als Sozialpädagogik. Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena*, Jena 2010.

70 Trüper war Pädagoge aus Leidenschaft. Schon mit 15 Jahren wurde er „Lehrgehilfe“ an einer Volksschule, mit 17 Jahren trat er ins Lehrerseminar ein und im Alter von 20 Jahren legte er seine erste Lehramtsprüfung ab. In der Folgezeit engagierte er sich bildungspolitisch im Stadtstaat Bremen.

71 Zitiert nach Alexandra Schotte, *Heilpädagogik als Sozialpädagogik, Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena*, Jena 2010, 113f.

baren Kinder bedurfte es einer therapeutischen Pädagogik mit einer bisher nicht bekannten Intensität medizinischer Versorgung und psychologischer wie pädagogischer Zuwendung. Trüper verwirklichte sie seit 1892 auf der Sophienhöhe in Jena, einem ehemaligen Sanatorium, das er zu einem Heim ausbaute⁷² und wurde so zum Begründer der Heil- bzw. Sonderpädagogik. Er vereinigte wie Wichern und Fröbel die Fähigkeit zu praktischer Organisation und theoretischer Reflexion. 1895 begründete er mit gleichgesinnten Pädagogen und Theologen die Zeitschrift *Die Kinderfehler*, seit 1900 unter dem Titel *Zeitschrift für Kinderforschung. Mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie* und fungierte zugleich als Schriftleiter. 1898 folgte die Gründung des *Vereins für Kinderforschung*, 1906 der Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin. Das Ziel seiner Pädagogik war es, die Schüler individuell und lebensnah so auszubilden, dass sie je nach ihren Fähigkeiten einen Platz in der Gesellschaft finden konnten. Trüper hatte den Ansatz der Rettungshauspädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts in einer zeitgemäßen Art und Weise spezifiziert. Auch auf der Sophienhöhe gab es eine Kapelle und ein anstaltsinternes Leben im Kirchenjahresrhythmus, einschließlich Konfirmationen. Er war intensiv in der evangelisch-sozialen Bewegung um Adolf Stoecker und Friedrich Naumann engagiert, wobei er eher dem liberalen Ansatz Naumanns als dem konservativen Stoeckers zuneigte.⁷³ In diesem Sinne lehnte er die geistliche Schulaufsicht ab, ohne aber die christliche Prägung seiner Pädagogik aufzugeben.

Am Ende des 19. Jahrhunderts war die Zuständigkeit, Bildung für alle zu organisieren von der Kirche auf den Staat übergegangen. Spätestens mit dem Zeitalter der Industrialisierung und der Entwicklung städtisch-industrieller Ballungszentren war der Staat der einzig mögliche Garant für die Entwicklung eines flächendeckenden Schulwesens. Die Schule war aus dem Bannkreis des Kirchturms herausgetreten. Das hatte früh begonnen. Schon die Sachsen-Gothaische Schulordnung von 1642 ist ein Beispiel für den Ansatz zur „Verstaatlichung“ von Bildungsorganisation, ohne dass das die Herauslösung der

72 Die Sophienhöhe war ein schulischer Mikrokosmos mit Werkstätten, Landwirtschaft und Gartenbau sowie Sportstätten. Am Vorabend des 1. Weltkrieges wurden 125 Schüler von 30 Lehrkräften betreut. Dessen Folgen bereiteten der Blütezeit der Anstalt ein Ende.

73 Vgl. Alexandra Schotte, Heilpädagogik als Sozialpädagogik, Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena, Jena 2010, 91f.

Schule aus dem kirchlichen Kontext bedeutet hätte.⁷⁴ Sie erschien unabhängig von einer Kirchenordnung als staatlich-administrative Gesetzgebung. Ein Blick unter die Oberfläche von administrativen Zuständigkeiten zeigt auch späterhin, dass die Geschichte des Bildungswesens bis zur Aufklärung und die des Schulwesens weit darüber hinaus signifikante theoretische und praktisch-innovative Impulse von Persönlichkeiten erhielten, die man nicht anders als tief religiös bezeichnen kann. Das gilt auch für die staatlichen Akteure wie Herzog Ernst den Frommen von Sachsen-Gotha, für Veit Ludwig von Seckendorff oder Franckes Protektor, den preußischen König Friedrich Wilhelm I. Die Berufe des Pfarrers und des Lehrers waren bis ins 18. Jahrhundert hinein untrennbar miteinander verknüpft und befanden sich auch danach noch in einem engen Kooperationsverhältnis. Nach dem großen Bruch der Französischen Revolution und der Napoleonischen Kriege, als endgültig flächendeckende staatliche Volksschulen entstanden, blieb dieses Kooperationsverhältnis gerade auf dem Land signifikant.⁷⁵ Zugleich eröffnete sich ein neues Kooperationsfeld zwischen christlicher Bildungsmotivation und sozial-karitativem Engagement. Auch hier waren die Impulsgeber entweder selbst Pfarrer oder sie kamen aus Pfarrersfamilien wie Friedrich Fröbel, einem bürgerlich erwecktem religiösen Umfeld wie Johannes Daniel Falk oder sie engagierten sich christlich-sozial wie Johannes Trüper.

Mitteldeutschland ist in diesem Sinne eine beispielhafte Region für die innovative Symbiose von Frömmigkeitsgeschichte und Bildungsgeschichte. Hier wurden im Austausch mit großen pädagogischen Vordenkern wie Ratke Comenius und Pestalozzi und in der Modifizierung ihrer Ideen besonders früh Impulse auf dem Weg zur Teilhabe an einer Bildung für alle gesetzt.

74 Vgl. Christine Freytag, *Der Schulmethodus*, in: R. Vormbaum (Hg.), *Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts*, Bd. 1, Gütersloh 1860, 45f. zu „Unterrichtsstruktur, Unterrichtsinhalte und Methode“; „Rolle des Pfarrers und der Schulaufsicht“.

75 „In der Mitte des Dorfes liegt die Kirche mit dem Turm, von dem Kirchhof umgeben; neben der Kirchhofsmauer auf der einen Seite das Pfarrhaus und auf der andern die Schule. So ist die alte Ordnung.“ *Erinnerungen aus dem Leben eines Landgeistlichen* von Dr. C. Büchsel, Neue [...] Ausgabe. Der Gesamtausgabe 10. Auflage. Berlin 1925, 108. Das ist die prinzipiell auf viele ländliche Regionen Deutschlands übertragbare und bis heute häufig an den Gebäuden in dörflichen Ortskernen nachvollziehbare Zustandsbeschreibung für die Mark Brandenburg in der Mitte des 19. Jahrhunderts.