

## Reformation als humanistische Bildungsbewegung

von  
Volker Leppin

### Abstract

*The role of education in the reformation is a case of transformation: Luther and his followers did not totally break with medieval and humanist conditions, but they intensified some of them and underlined them with their theological principles. Their first aim was to reform the universities in a combination of humanist impulses and the stressing of Biblical education. The same happened in the reform of the Latin schools. In his tract „An die RATHERREN aller Städte deutsches Landes“ (1524), Luther demanded an improvement of classical education as well as of theological training in the schools. Sociologically, the most important impact of reformation was the broadening of the basis for education. Not only the citizens, not only boys should benefit from schools. However, this also set forward late medieval and humanist tendencies, but made them a central focus of protestant formation.*

*Schlagwörter: Humanismus, Reformation, Bildungserweiterung, Bildungsverbesserung*

Zu den Grundvoraussetzungen der deutschen Bildungsreform in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gehörte die Beobachtung eines konfessionellen Ungleichgewichts in der Bildungsversorgung: So wie Jungen bessere Bildungschancen hatten als Mädchen und städtische Jugendliche gegenüber der Landbevölkerung privilegiert waren, standen auch die Aussichten auf Bildung im evangelischen Raum besser als im katholischen (Dahrendorf, 1965, S. 52; Fegter, 2012, S. 96–97; Schluß, 2014, S. 71). Solche Beobachtungen sind das eine, ihre historische Erklärung das andere. Man wird nicht alle sozialen Differenzen einfach mit der Reformation selbst verbinden können, zumal manche Forschungen zur Frühen Neuzeit ein erheblich differenzierteres Bild von der konfessionellen Bildungswelt erarbeitet haben.<sup>1</sup> Gleichwohl verweisen die Beobachtungen darauf, dass die Geschichte der Bildung ohne stärkere Berücksichtigung der Reformation schwer zu schreiben ist.<sup>2</sup> Bildung ist aus reformatorischer Sicht dabei freilich kein Selbstzweck – und sie ist im ersten An- gang auch nicht eine Frage der Breitenbildung. Vielmehr war die Reformation zu- nächst deswegen und insofern eine Bildungsbewegung, weil ihr Ursprung im Bemühen um eine Veränderung der universitären Theologie lag.

### 1 Reform von Theologie und Universität

Die Bestrebungen der Reformation fielen, wie Matthias Asche schreibt, in die Zeit „der wohl schwersten Existenzkrise des mitteleuropäischen Universitätswesens, deren sinnfälligster Ausdruck eine Frequenzkrise war“ (Asche, 2010, S. 78). Dass man in Wittenberg eine Reform der Universität in Angriff nahm, entsprach durchaus einer Not der Zeit. Charakteristisch war nun aber, wie man voring: Am 18. Mai 1517 schrieb Martin Luther an seinen Freund und Ordensbruder Johannes Lang:

---

<sup>1</sup> So beobachtet Anne Conrad (2004, S. 289) im Blick auf das Elementarschulwesen insgesamt lediglich eine Phasenverschiebung, bei der die reformatorischen Territorien einen Vorsprung hatten, die altgläubigen aber im Laufe des 16. Jahrhunderts nachzogen.

<sup>2</sup> Bildung wird hier im Sinne der Pädagogik verstanden. Einen deutlich anderen, theologisch tiefgehenden Ansatz hat Tuomo Mannermaa (1999, S. 167–196) gewählt, der Bildung als das „Gebildet-Werden des Christen nach dem Bild Christi“ versteht.

„Unter Gottes Beistand machen unsere Theologie und Sankt Augustin gute Fortschritte und herrschen an unserer Universität. Aristoteles steigt nach und nach herab und neigt sich zum nahe gerückten ewigen Untergang. Auf erstaunliche Weise werden die Vorlesungen über die Sentenzen verschmätzt, so dass niemand auf Hörer hoffen kann, der nicht über diese Theologie, d.h. über die Bibel, über Sankt Augustin oder über einen anderen Lehrer von kirchlicher Autorität lesen will. Gehab dich wohl und bete für mich.“<sup>3</sup>

Die Sentenzen des Petrus Lombardus aus dem 12. Jahrhundert, die Luther hier nennt, waren seit dem hohen Mittelalter das Standardlehrbuch der Theologie. Sie zu verstehen, forderte hohen intellektuellen Aufwand, der in der Regel mit Hilfe von Aristoteles erbracht wurde. Die mittelalterliche Universität gab diesem Zusammenhang Ausdruck durch ihren Aufbau: Jeder Student hatte, ehe er sich der Theologie oder einer anderen der höheren Fakultäten zuwandte, zunächst die *artes* zu durchlaufen, jenes philosophische Kerncurriculum, das dazu diente, Grundfertigkeiten in der Logik, Rhetorik und Grammatik zu erwerben. Der *philosophus* schlechthin aber, an dem sich die entsprechenden Unterrichtsinhalte orientieren sollten, Aristoteles, sollte nun nach Luthers Meinung einem ewigen Untergang entgegen gehen. Martin Luther zog aus dieser Kritik an Aristoteles keine unmittelbaren Folgerungen für den Aufbau der Universität – doch noch Jahrzehnte später, in seiner *Disputatio de homine*, hallte diese frühe Kritik nach: die Vernunft, und das war hiernach die aristotelisch belehrte Vernunft, leitete die *artes*, Rechtswissenschaft und Medizin – in der Theologie sollte sie nicht das Sagen haben (Luther, 1536/1926, S. 175, Z. 11–13). Liest man diese Äußerungen zusammen, so hätte man durchaus Gründe, die Reformation als vernunft- und bildungsfeindliche Bewegung anzusehen.

Doch war dies, auch schon in den Anfängen, nur ein Teil der Wirklichkeit. Eben jene Theologische Fakultät, an welcher Aristoteles seinem Untergang entgegenging, war Teil einer Universität, an der der Kurfürst ehrgeizige Pläne zu einer humanistischen Orientierung verfolgte (Asche, 2010, S. 79). Freilich waren diese angesichts der klammen Kassen des Kurfürstentums und der Schwierigkeiten, einen neu eingerichteten Universität ihre Grundfinanzierung zu ermöglichen, nur schwer umsetzbar: Die aus Italien gekommenen Gelehrten verließen Wittenberg schon bald wieder (Jung-hans, 2002, S. 58–59).

Dafür aber gelang es, in Philipp Melanchthon eine aufstrebende Figur des nordalpinen Humanismus an die Elbe zu holen.<sup>4</sup> In seiner Antrittsrede als Professor für Griechische Sprache am 28. August 1518 entwarf er ein umfassendes Programm für die Korrektur der Studien der Jugend. Dabei gestand er dem Erlernen von Grammatik, Rhetorik und Dialektik durchaus eine wichtige propädeutische Funktion zu (Melanchthon, 1843a, S. 22; Wriedt, 1996, S. 175)<sup>5</sup> – tatsächliche Philosophie aber war für ihn mehr und Höheres: Sie sollte die *scientia naturae, morum rationes* und *exempla*

<sup>3</sup> Luther, 1517/1931, S. 99, Z. 8–13 (Nr. 41): „Theologia nostra et S. Augustinus prospere procedunt et regnant in nostra universitate Deo operante. Aristoteles descendit paulatim inclinatus ad ruinam prope futuram sempiternam. Mire fastidiuntur lectiones sententiarum, nec est, ut quis sibi auditores sperare possit, nisi theologiam hanc, id est bibliam aut S. Augustinum aliumve ecclesiasticae auctoritatis doctorem velit profiteri. Vale et ora pro me.“

<sup>4</sup> Wegen seiner überragenden Bedeutung für das Bildungswesen wurde ihm fußend auf einer Formulierung des Joachim Camerarius in seiner Melanchthon-Biographie von 1569 beigelegt (s. hierzu Mahlmann, 1999, S. 148–149).

<sup>5</sup> Es ist vereinfachend, wenn Asche (2010, S. 79) Melanchthons Reformprogramm einer „Wissenschaftssystematik von *Trivium* und *Quadrivium*“ gegenüberstellt. Diese hatte sich ohnehin längst, schon im hohen Mittelalter aufgelöst (Weisheipl, 1964). Eher charakteristisch ist die Weise, wie Melanchthon das Programm der Grunddisziplinen ergänzte.

aus der Geschichte umfassen (ebd., S. 23). Eben in letzterem wird man den eigentlichen Akzent der humanistisch inspirierten Reformbemühungen Melanchthons sehen dürfen: Neben Aristoteles und Plato traten auch Homer, Vergil und Horaz als Autoritäten, denen man sich zuwenden sollte (ebd., S. 22). Wo also Luther den Niedergang des Aristoteles in den Blick nahm, ging es Melanchthon eher um eine Erweiterung des Bildungsprogramms und damit auch um eine Öffnung über den Kontext der bloßen Logik hinaus. Universitäre Bildung hieße hier also in ganz ausgeprägter Weise humanistische Bildung. Diesem Impuls entsprechend, forderte Melanchthon neben dem Lateinischen auch das Erlernen der griechischen Sprache (ebd., S. 25). Man könne leicht zwischen Interpreten unterscheiden, die des Griechischen mächtig seien und solchen, für die dies nicht gelte (ebd.). Die humanistische Forderung, Quellen im Original zu verstehen, sollte also auch in Wittenberg gelten.

Und damit sollte sich eine Erneuerung der gesamten Kultur verbinden, die Melanchthon in dieser Rede gleichfalls umfassend skizzierte: Er beschrieb einen Niedergang der Bildung durch die Völkerwanderung (ebd., S. 16). Nur wenige Gelehrte wie etwa Beda Venerabilis hätten noch herausgeragt und wahrhafte Bildung gepflegt (ebd.). Vollends aber sei es in den letzten dreihundert Jahren zu einer völlig entleerten Weise des Studierens gekommen, in welchem man Aristoteles ohne ein Verständnis seiner griechischen Grundlagen in verzerrter Weise gelesen und sich auf ein geistloses Kommentieren verlegt habe (ebd., S. 17–18). Hiervon nun galt es sich abzuwenden. Melanchthon wollte auf diese Weise Wittenberg zum Teil einer umfassenden Erneuerungsbewegung machen:

„Denn insgeheim meine ich Anzeichen dafür zu erkennen, dass Deutschland an einigen Stellen wieder aufzublühen beginnt, offensichtlich friedlich und gleichsam zahm zu werden durch die Sittlichkeit und den Gemeinsinn der Menschen, Deutschland, von dem einst, weil durch barbarische Lehren verwildert, ein sonderbarer Hauch des Grausigen und Unkultivierten auszugehen pflegte.“ (Melanchthon, 1997a, S. 61)<sup>6</sup>

Bildung als kulturelle Wiederbelebung der *Germania* – dieses Ideal war nicht aus der Reformation entstanden, sondern verband sich in kongenialer Weise mit ihr. Noch war ja keineswegs ausgemacht, wie die Ereignisse um Martin Luther weitergehen würden: Gegen ihn lief der römische Prozess an. Wie Melanchthon suchte er in dieser Situation den Schulterschluss mit den Humanisten. Die von Melanchthon angesprochene nationale Komponente, die für diese wichtig war (Huber-Rebenich, 2006, S. 57–63), hatte auch Luther schon in der Vorrede für die zweite Ausgabe der „Theologia deutsch“ angesprochen.<sup>7</sup> In der Heidelberger Disputation, die im April 1518, also kurz vor Melanchthons Antrittsrede und schon im Horizont des beginnenden Prozesses, stattgefunden hatte, hatte er zudem eine philosophische Hinneigung zu Plato erkennen lassen (Dieter, 2001, S. 619–627). Der Verweis auf diesen wie die Kritik am herkömmlichen Aristotelismus verband die reformatorische Bewegung mit der humanistischen. Gemeinsam nahm man Teil an einer starken Bildungsbewegung und bestärkte sich darin gegenseitig.

<sup>6</sup> Melanchthon, 1843a, S. 25: „Videor enim videre mihi tacitus aliquot locis reflorescere Germaniam, planeque moribus et communi hominum sensu mitescere, et quasi cicurari, quae Barbaris olim disciplinis effera, nescio quid immane solita est spirare.“

<sup>7</sup> Luther, 1518/1883, S. 379, Z. 8–12: „Ich danck Gott, das ich yn deutscher zungen meynen gott alßo hoere und finde, als ich und sie mit myr alher nit funden haben, Widder in lateynischer, krichscher noch hebreischer zungen. Gott gebe, das dißer puchleyn mehr an tag kumen, ßo werden wyr finden, das die Deutschen Theologen an zweyffell die beßten Theologen seyn, Amen.“

Diese Allianz wurde bestätigt und verstärkt durch Luthers Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“ aus dem Jahre 1520. Der Titel setzte jene humanistische Wendung Melanchthons an die Nation fort. Er entsprach zudem der literarischen Gattung, an deren Inhalte Luther in der Adelschrift bekanntlich weitgehend anknüpfte: die *Gravamina nationis Germanicae*, die im späten Mittelalter wiederholt insbesondere von den geistlichen Ständen auf den Reichstagen vorgelegt worden waren, um auf Missstände hinzuweisen, die in Deutschland durch die Fiskalisierung der Kirchenleitung entstanden waren (Scheible, 1996). Viele von Luthers Forderungen – etwa zur Abschaffung des Annatenwesens entsprachen ganz deren Intention und Stoßrichtung (Luther, 1520/1888, S. 419, Z. 9–17). Aber er ging darüber hinaus, indem er auch eine Reform der Universitäten forderte und sich hier nun schroff gegen Aristoteles wandte: Man solle, so seine Forderung, die Physik, Metaphysik, *De anima* und Ethik ganz und gar abschaffen (ebd., S. 457, Z. 35–37). Das bedeutete, die gesamte eigenständige Philosophie des Stagiriten aus der Universität zu verbannen und seine Autorität ganz auf die logischen Schriften zu reduzieren, die Luther in ihrem begrenzten Rahmen anerkannte (ebd., S. 458, Z. 26–28). Obgleich dies in gewisser Weise Melanchthons Konzentration der Grundausbildung auf methodische Fertigkeiten entsprach, ging es doch über dessen Forderungen hinaus (Hammann, 2014, S. 16). Dieser hatte *Aristotelis Moralia* ausdrücklich unter diejenigen Schriften gerechnet, aus denen man zusammen mit den *Nomoi* Platons und den antiken Dichtern vieles lernen könne und solle (Melanchthon, 1843a, S. 22). Luthers Forderung war radikaler – die Breite Melanchthons schnurrte bei ihm auf ein Unterrichtsprogramm zusammen, das strikt an den Maßstäben christlicher Dogmatik zu messen war: *De anima* war zu verwerfen, weil es die Sterblichkeit der Seele lehrte (Luther, 1520/1888, S. 458, Z. 6–7), die Ethik, weil sie „stracks der gnaden gottis und Christlichen tugenden entgegen ist“ (ebd., Z. 14–15). In eigenartiger Überlappung der Zeiten verband Luther hier die von Melanchthon subtil eher auf den Aristotelismus als auf den Philosophen selbst ausgerichtete humanistische Aristoteleskritik mit jener Feindschaft gegen den Philosophen, die sich schon im Mittelalter, insbesondere in den Auseinandersetzungen um den konsequenten Aristotelismus in Paris im 13. Jahrhundert, geäußert hatte (Flasch, 1989; Hissette, 1977). Der Bildungsimpuls trug hier durchaus regressive Züge – und man muss wenigstens fragen, ob die Reformation in diesem Sinne tatsächlich zu einer Weitung der Bildungsvorstellungen an den Universitäten führte und nicht vielmehr die Gefahr einer neuen Verengung barg. Zugespitzt kann man Melanchthon und Luther als die Exponenten der beiden unterschiedlichen Varianten skizzieren, wird damit den Verhältnissen aber auch nur begrenzt gerecht, weil eben an anderen Stellen Luther durchaus an den humanistischen Vorstellungen partizipierte. So forderte er, durchaus im Sinne von Melanchthons Antrittsrede, „die sprachen latinisch, kriechisch und hebreisch, die mathematice disciplinen, historien“ zu lernen (Luther, 1520/1888, S. 458, Z. 33–34).

In diesen ambivalenten Entwicklungen hat sich letztlich eher der melanchthonische Impuls durchgesetzt: Die Reorganisation der Wittenberger Universität in den dreißiger Jahren führte zu einem Erhalt der *artes*-Studien in ihrer umfassenden Gestalt: Die Fundationsurkunde vom 5. Mai 1536 sah für die *artes*-Fakultät neben der Lehre des Griechischen und des Hebräischen sowie den klassischen Trivialdisziplinen ausdrücklich auch Vorlesungen „in phisica“ und „in morali philosophia“ vor (Friedensburg, 1926, S. 177 [Nr. 193]).<sup>8</sup> Begleitet wurde ihre Vorbereitung und schließliche Abfassung noch einmal von einem Kampf um das rechte Verständnis der Wissen-

<sup>8</sup> Zu diesen Reformen siehe: Asche, 2010, S. 80–81.

schaften: Während Luther in der erwähnten Disputation *De homine* im Januar 1536<sup>9</sup> nach wie vor die radikale Begrenztheit der aristotelischen Philosophie herausstrich<sup>10</sup>, entfaltete Melanchthon in mehreren Reden das breite Bildungsprogramm des humanistisch belehrten Reformators. Neben einem allgemeinen Lob der Notwendigkeit der Philosophie sprach er auch die seinerzeit strittigen Punkte an: Eine Kenntnis in der *Philosophia moralis* erlaube es, viele Teile der christlichen Lehre glückbringender (*foelicius*) zu behandeln und die Moralphilosophie ihrerseits sei ohne gute Kenntnis der Physik nicht erfolgreich zu lernen und zu lehren (Melanchthon, 1843b, S. 281). Ein Jahr später hielt Melanchthon dann anlässlich einer feierlichen Promotion die Rede *De vita Aristotelis*. Zwar würdigte er ihn vor allem, ganz konform mit dem frühen Luther, als „*methodi artifex*“ (Melanchthon, 1843c, S. 349) – aber er hob doch auch dessen Bücher über *animalia*, Politik und Ethik hervor und warnte davor, ihn zu vernachlässigen (ebd.). Der Ton zumindest war ein anderer als bei Luther – und trug dazu bei, dass die lutherischen Universitäten auch als aristotelische Schulstätten bekannt und berühmt werden konnten.

## 2 Ausbau der städtischen Lateinschulen

Ein Blick auf die Bildungsimpulse der Reformation sollte auch nicht daran vorbeigehen, dass die Reformation ihren Erfolg zu guten Teilen den Errungenschaften des von ihnen selbst geschmähten spätmittelalterlichen Bildungswesens verdankte. So sehr die zeitweilige Konzentration der reformationshistorischen Forschung auf das Geschehen in den Städten auch eine Einschränkung darstellte (Moeller, 2011), so unbestreitbar bleibt doch die Bedeutung des lesefähigen Bürgertums für die Rezeption der reformatorischen Ideen und, damit verbunden, die Rolle der Flugschriften in diesem Prozess.

Dass diese gelesen wurden und gelesen werden konnten, verdankte sich den schon relativ hohen Bildungsstandards in den Städten. Das städtische Bildungswesen hatte im späten Mittelalter im deutschen Reich wichtige Fortschritte gemacht.<sup>11</sup> An vielen wichtigen Orten waren Lateinschulen eingerichtet, die, in der Regel mit kirchlichen Aufgaben verbunden, für das auf Handel und Handwerk ausgerichtete Bürgertum eine Grundausbildung in den hierfür nötigen Fertigkeiten, zugleich aber auch die Voraussetzungen für ein Studium boten. Ihr Programm entsprach in etwa dem, was Melanchthon auch als Grundausbildung forderte: eine grundlegende Kenntnis der philologisch orientierten Trivalfächer Grammatik, Rhetorik und Dialektik.

Ähnlich wie im Falle der Universitätsreform lässt sich der reformatorische Bildungsimpuls mithin auch als eine Intensivierung schon vorhandener Tendenzen verstehen, eine Intensivierung allerdings, die dem Anliegen eine besondere Kraft zur allgemeinen Durchsetzung gab. Signifikant für die Aufnahme der entsprechenden Ideen durch die Reformation und ihre geradezu plakative Verstärkung ist Luthers Schrift „An die Rathherren aller Städte deutsches Landes“ von 1524. Luther stilisiert seine

<sup>9</sup> Zur Datierung siehe: Ebeling, 1977, S. 6.

<sup>10</sup> Luther, 1536/1926, S. 175, Z. 24–25: „Ideo si comparetur Philosophia seu ratio ipsa ad Theologiam, apparebit nos de homine paene nihil scire.“

<sup>11</sup> Vgl. die wichtigen Darlegungen von Smolinsky (1994) zu spätmittelalterlichen Bemühungen um Bildungsreform; exemplarisch: Härtel, 1996. Zur Bildungstheorie im Mittelalter: Strauss, 1978, S. 48–70. Vor diesem Hintergrund ist es ausgesprochen bedauerlich, dass Battenberg (1995, S. 64) seinen interessanten komparatistischen Blick auf jüdische und christliche Erziehung durch einen höchst plakativen, vereinseitigenden Blick auf die mittelalterlichen Traditionen, die „ganz auf die Bedürfnisse der [...] Geistlichkeit zugeschnitten“ gewesen sei, trübt; allerdings gesteht er „[e]ine gewisse Änderung“ im Spätmittelalter zu (ebd., S. 65).

Reform des vorhandenen Schulwesens dabei als einen Neuansatz, der aus der „fins-ternis“ lösen sollte (Luther, 1524/1899, S. 48, Z. 27).<sup>12</sup> Dass es schon Schulen und Bildung in Klöstern gab, gesteht er durchaus zu, aber hier habe man in zwanzig Jahren „widder lateinisch noch deutsch“ gelernt (Luther, 1524/1899, S. 31, Z. 18–19). Die Kritik, dass man im scholastischen Bildungssystem nicht recht Latein lehre und lerne, war bekannt, ja geradezu wohlfeil: Die Dunkelmännerbriefe von 1515 hatten den scholastischen Diskurs nicht nur inhaltlich kritisiert (Rädle, 1994), sondern in ihrem Stil das Küchenlatein der mittelalterlichen Gelehrten verballhornt. Gemessen an den Standards humanistischer Bildung, die an die antike Dichtung und Literatur anknüpfte, war das, was Scholastiker boten, in der Tat ein technisiertes, außerordentlich unschönes Latein. Luther war selbst nicht einer der besten Stilisten seiner Zeit, schloss sich aber gerne der humanistischen Kritik an.

Und wie im Falle der Universitätsreform knüpfte er auch programmatisch eine Allianz mit den humanistischen Reformimpulsen. Dabei treten auch die bereits bekannten Muster einer nationalen Orientierung der Reformanliegen auf:

„Denn Gott der allmechtige hatt fur war uns deutschen ietzt gnediglich da-  
heymen gesucht und ein recht golden jar auff gericht. Da haben wyr ietzt die  
feynsten gelertisten junge gesellen und menner, mit sprachen und aller kunst  
geziert, weliche so wol nutz schaffen kondten, wo man yhr brauchen woellt,  
das junge volck zu leren. Ists nicht fur augen, das man ietzt eyenen knaben  
kan ynn dreyen jaren zu richten, das er ynn seynem funfftzehenden odder  
achtzehenden jar mehr kan, denn bisher alle hohen schulen und klöster ge-  
kund haben?“ (Luther, 1524/1899, S. 31, Z. 9–16)

Die jungen Leute, von denen Luther hier spricht, sind offenkundig die humanistischen Gelehrten, und man könnte seine Beschreibung noch konkretisieren. Tatsächlich hatte die humanistische Bewegung an verschiedenen Orten zu einer beeindruckenden Blüte des städtisch basierten Schulwesens geführt. Ein herausragendes Beispiel hierfür ist Schlettstadt, das geradezu als Pflanzstätte des südwestdeutschen Humanismus galt (Adam, o.J.). Luther aber bedurfte keiner konkreten Beispiele, um die Bildungserfolge des Humanismus herauszustreichen, sie schroff gegen die „esel stelle und teuffels schulen“ des Mittelalters zu stellen (Luther, 1524/1899, S. 31, Z. 25)<sup>13</sup> – und das eigene reformatorische Anliegen mit der humanistischen Bildungsreform zu verbinden.

Die Amalgamierung beider Bestrebungen ging weit: Deutschland war nach Luther nicht nur von einer besonderen Qualität der Bildung geprägt, sondern er versicherte auch, „das deutsch land noch nie so viel von Gottis wort gehöret habe als itzt“ (Luther, 1524/1899, S. 31, Z. 9–16). Damit deutete sich allerdings auch die Grenze der gemeinsamen Bestrebungen an. Die Bekanntheit, die Luther erlangt hatte, nutzte

<sup>12</sup> Dass Luther sich tatsächlich gerade an die Ratsherren der Städte nicht nur deswegen wandte, weil die Reformation bei der urbanen Bevölkerung besonders Fuß gefasst hatte, sondern eben auch, weil er dort an vorhandene Strukturen anknüpfen konnte, hebt Wriedt (1996, S. 157) zu Recht hervor.

<sup>13</sup> Angesichts solcher klaren Invektiven wird man kaum mit Wriedt (1996, S. 167) sagen können, Luther habe den eigentlichen Grund seiner Kritik, die „Verkehrung des Evangeliums“ nicht genannt. Zugleich machen sie deutlich, dass es einer intensiveren Hermeneutik bedarf, um Luthers Bildungsimpulse in einen heutigen, ökumenisch belehrten Horizont zu stellen: So richtig es ist, dass er nichtkonfessionell, sondern vom Evangelium her dachte (wie hätte er auch vor Bildung der Konfessionen konfessionell denken können?), so sehr übersieht Mokrosch (2010, S. 172) bei seinem Verweis hierauf doch auch die aggressiven Abgrenzungsrhetoriken, mit denen Luther seine Reform begleitete.

den Bildungsbestrebungen sicherlich, umgekehrt konnte er auf deren erste inhaltliche Erfolge rekurrieren. Aber er setzte einen eigenen Akzent, der auch schon in der Adelschrift erkennbar gewesen war: Was gegründet werden sollte, waren nicht nur bessere Bildungsinstitutionen, sondern dezidiert „Christliche[n] Schulen“ (ebd., S. 32, Z. 1–2).<sup>14</sup>

Die Verbindung der Bildungsimpulse mit der Reformation ging aber über diese inhaltliche Ausrichtung auf ein christlich geprägtes Bildungsprogramm hinaus. Geschickt aktivierte Luther auch die durch die Reformation freigesetzten ökonomischen Potentiale für die Bildungsansätze: Die Bürger sollten alles, was sie bislang für Ablässe, Messen, Wallfahrten und dergleichen ausgegeben hatten, für Schulen stiften, „di armen kinder auff zuzihen“ (Luther, 1524/1899, S. 30, Z. 22–27). In doppelter Weise verband sich dies mit den theologischen Kerngedanken der Reformation: Ablässe und dergleichen waren – nach der theologischen Rekonstruktion, wie sie nun bestimmend war<sup>15</sup> – für das Heil der Menschen unnötig geworden. Die für sie aufgebrauchten finanziellen Leistungen konnten also umgeleitet werden. Dass die Armen die Nutznießer sein sollten, folgte nun aber zum einen den humanistischen Vorstellungen vom gemeinen Nutzen, zum anderen einem Gedanken, an den Luther in seinen Ablassthesen erinnert hatte: Der Schatz der Kirche, der in der spätmittelalterlichen Kirche als Ansammlung von Verdiensten, aus denen Ablässe gespendet werden konnte, gedeutet worden war (S. die Bulle *Salvator noster* vom 3. August 1476, DH 1398), waren nach einem Wort des Märtyrers Laurentius die Armen (Luther, 1517/1883, S. 236, Z. 16–17). Eben diese sollten nun also in den Genuss der Neuausrichtung von Gaben kommen.

Luther verstand die christliche Erziehung in städtischen Schulen als eine Kommunalisierung eines eigentlich den Eltern zukommenden Auftrags: Die Eltern seien nicht in der Lage, die ihnen eigentlich zukommende Aufgabe zu erfüllen, daher müsse der Rat Schulen einrichten und die Erziehungsaufgaben übernehmen (Luther, 1524/1899, S. 34, Z. 1–25). Der Inhalt, den Luther skizzierte, ging ohnehin über das hinaus, was die meisten Eltern zu leisten in der Lage gewesen wären: ausdrücklich sollten die einzurichtenden Schulen Latein, Griechisch und Hebräisch unterrichten (ebd., S. 36, Z. 6–9) – und dies im Dienst des Evangeliums:

„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

<sup>14</sup> Allerdings ist es verengend, wenn Kamp-Franke (1994, S. 242) im Blick auf die Adelschrift lediglich den „Bedarf der reformatorischen Bewegung an qualifizierten Mitstreitern und Verbreitern der rechten, sich durch die Schrift legitimierenden Lehre“ als Movens Luthers angibt. Das hat zwar Anhalt in der Predigt, dass man Kinder zur Schule halten soll (s. etwa Luther, 1530/1909, S. 533, Z. 25–28 u.ö.). Doch selbst in dieser Schrift konzentriert Luther sich nicht ausschließlich auf den geistlichen Nachwuchs, sondern formuliert auch ein überraschendes Lob der Juristen (ebd., S. 559, Z. 28–29). Ohnehin ist es unangemessen, die spätere Konstellation in die reformatorische Aufbruchssituation zu projizieren. Ein solches Vorgehen unterschätzt Luthers gesamtgesellschaftliche Ansprüche und überschätzt zugleich den Grad der Frontbildung im Jahr 1520. Wenn sie die Forderung nach einer christlichen Schule (ebd., S. 260) als Ausdruck einer Bindung „an mystisch-religiöse [sic!] Vorgaben“ versteht, so ist dies seinerseits kaum anders denn als Ausdruck von Ideologie zu deuten.

<sup>15</sup> An dieser Stelle kann nicht ausführlicher auf die komplexe Frage nach Luthers reformatorischer Wende eingegangen werden. Aller Wahrscheinlichkeit nach war sein erster Protest gegen den Ablass aber noch keineswegs von einer klaren Rechtfertigungslehre bestimmt, sondern folgte eher den Leitlinien der spätmittelalterlichen mystischen Bußtheologie (Leppin, 2002). Im Laufe der Jahre bis ca. 1520 formte er dann seine Rechtfertigungslehre aus, die nun als „normative Zentrierung“ (Hamm, 1992) die Grundlage seiner fortgesetzten Kritik am Ablass darstellte.

mittel der sprachen komen und hat auch dadurch zugenomen, mus auch da durch behallten werden.“ (ebd., S. 37, Z. 3–6)

Geschickt verband Luther die Erinnerung an die hervorragende Erziehung im antiken Rom, wo man Latein, Griechisch und die *artes* hervorragend unterrichtet habe (ebd., S. 35, Z. 1–3), mit dem humanistisch inspirierten trilingualen Bildungskonzept und seiner Ausrichtung auf die Verkündigung. Diese Bildungsausrichtung war für Luther letztlich Ausdruck des gelebten allgemeinen Priestertums (Preul, 2003, S. 18; Schneider-Ludorff, 2010, S. 21): In Anknüpfung an seine 1523 geschriebene Schrift, „Dass eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu urteilen und Lehrer zu berufen“ (Luther, 1523/1900a, S. 408–416) erklärte er nun:

„Da her gehöret auch, das S. Paulus 1. Cor. 14. will, das ynn der Christenheyt soll das urteyl seyn uber allerley lere, dazu aller dinge von nöten ist die sprache zuwissen. Denn der prediger oder lerer mag wol die Biblia durch und durch lesen, wie er will, er treffe oder feyle, wenn niemand da ist, der da urteyle, ob ers recht mache odder nicht.“ (Luther, 1524/1899, S. 42, Z. 1–5)

Bildung als gelebtes allgemeines Priestertum. Zugespitzt gesagt: klassische Bildung in den Alten Sprachen als Befähigung, das allgemeine Priestertum zu leben.<sup>16</sup> Das ist der eigentliche Ansatz von Luthers Bildungsreform, der mit den humanistischen Anliegen konvergiert, ihnen aber eine eigene theologische Ausrichtung gibt. Zugespitzt kann er sogar „von not der sprachen und Christlichen schulen fur das geystlich wesen und zur seelen heyl“ sprechen (Luther, 1524/1899, S. 43, Z. 19–20).<sup>17</sup> In seiner „Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle“ von 1530 deutete er gar Mt 19,14 „Lasset die Kinder und wehret ihnen nicht, zu mir zu kommen“ auf die Schulen und erklärte: „Nu ists ja gewis: wo man Kinder zur schulen hilfft, zeucht, hellt, auch dazu gelt und rat gibt, auff das solchs geschehe, Das heisst ja gewislich die kinder zu Christo gebracht und gefordert.“ (Luther, 1530/1909, S. 520, Z. 30–32)

Freilich blieb Luther bei dieser Bestimmung der Bildungsaufgaben nicht stehen, ja, er kritisierte, die altgläubige Bildungspraxis, die, so seine nach heutigen sozialhistorischen Erkenntnissen nicht mehr haltbare Auffassung (Kintzinger, 1996, S. 314, 325), Bildung allein auf die Bildung zum geistlichen Stand ausgerichtet habe (Luther, 1524/1899, S. 44, Z. 1–2). Wiederum gilt, dass diese Kritik angesichts des weitgehend städtisch etablierten spätmittelalterlichen Bildungswesens wohl am Gegenstand vorbeigeht. Gleichwohl ist es bemerkenswert, dass Luther mit diesem Satz die humanistischen Bildungsforderungen schlüssig in seinen eigenen theologischen Rahmen einzuzeichnen versteht. Ein Jahr zuvor, 1523, hatte er die Obrigkeitsschrift veröffentlicht, in welcher er geistliches und weltliches Regiment unterschieden und beides unter Gottes Hoheit gestellt hatte. Weil die Menschheit ununterschieden aus Sündern und Glaubenden bestehe, könne sie mit dem Evangelium allein nicht regiert werden. Es bedürfe vielmehr einer Anwendung des Gesetzes in seinem politischen Gebrauch, die im Auftrag Gottes durch die Obrigkeit vollzogen werde (Luther,

<sup>16</sup> Vgl. zu diesem Zusammenhang Battenberg, 1995, S. 68.

<sup>17</sup> Mokrosch (2010, S. 174) erklärt ausdrücklich, Bildung sei nicht heilsnotwendig. Hierfür beruft er sich auf: Luther, 1531/1908, S. 415, Z. 23–28. Dort aber ist keineswegs von der Einrichtung von Schulen, sondern lediglich allgemein um die Verhältnisbestimmung des Regiments Christi zum weltlichen: „Er wyl wider das weltlich noch Moses gesez uffheben, sed stabilire. Etsi aliam habeo doctrinam Euangelii, was gehet mich weltlich regiment an? tu habes Cesarem et dominos, ego dico, ut illis obedias. Aber es ist nicht seyner lere. Es ist weltlich ding. Es leret sie nicht. Es bestetiget es aber dir. Es hat eyn ander ampt quam mundi.“



1523/1900b, S. 251, Z. 2–7).<sup>18</sup> Diese an Augustin anknüpfende Soziallehre eröffnete eine weitreichende Kompetenz für weltliches Geschehen und würdigte dieses als Teil der göttlichen Erhaltung der Welt, wenn auch unter der restriktiven Maßgabe des Wehrens gegen die Sünde. In der Ratherrennschrift nun zeigte Luther, welche positiven Gestaltungsmöglichkeiten dies freisetzte (Wriedt, 1996, S. 159). Wenn denn das weltliche Regiment einen legitimen Auftrag Gottes ausübte, so mussten die Schulen auch so ausgerichtet sein, dass sie ihm dienten (Luther, 1524/1899, S. 43, Z. 20–22).<sup>19</sup> Die Inhalte entwickelte Luther, in durchaus humanistischer Ausrichtung in Gestalt eines Gedankenexperiments, in welchem er überlegte, was er seinen Kindern wünschen würde, wenn er denn welche hätte:<sup>20</sup>

„Wenn ich kinder hette und vermöchts, Sie müsten mir nicht alleyn die sprachen und historien hören, sondern auch singen und die musica mit der gantzen mathematica lernen. Denn was ist dis alles denn eyttel kinder spiel? darynnen die Kriechen yhre kinder vor zeytten zogen, da durch doch wunder geschickte leut aus worden zu allerley hernach tüchtig. Ja wie leyd ist mirs itzt, das ich nicht mehr Poeten und historien gelesen habe und mich auch die selben niemand gelernt hat.“ (Luther, 1524/1899, S. 46, Z. 13–19)

Ganz ähnlich wie in Glaubensdingen schwingt hier mit, dass die Erziehung eigentlich und primär Sache der Eltern ist,<sup>21</sup> aber gewissermaßen subsidiär von der Obrigkeit übernommen wird.<sup>22</sup> Luther ist dabei auch bewusst, dass die Zurückhaltung der Eltern sehr pragmatische Gründe haben konnte. Gegenüber dem möglichen Einwand, dass die Kinder, statt zur Schule zu gehen, lieber im familiären Gewerbe mitwirken sollten, begrenzte er die schulische Sphäre sehr deutlich: Sie sollte auf ein oder zwei Stunden am Tag beschränkt werden, die restliche Zeit sollten die Kinder zu Hause arbeiten und auch „handwerck lernen“ (Luther, 1524/1899, S. 47, Z. 3). Der Sache nach war hier also Allgemeinbildung und spezielle Berufsausbildung deutlich unterschieden.

Die Ratherrennschrift signalisierte deutlich: Bildungsreform im humanistischen Geist war Sache der Reformation und genau in diesem Sinne wurden auch entsprechende Reformen umgesetzt: In eben dem Jahr 1524, in welchem die Ratsherrennschrift erschien, beschloss der Nürnberger Rat die Gründung einer neuen Schule (Pfeiffer, 1971, S. 157–158). Auch sie war nicht präzedenzlos: An vier Kirchen der Stadt bestanden bereits Trivialschulen (Melanchthon, 1997b, Anm. 100–101). Ganz im Sinne von Luthers Schrift aber sollte nun ein breiteres Bildungsprogramm gepflegt werden. Hieronymus Baumgartner unterbreitete am 18. Oktober Melanchthon das Anliegen, die Leitung dieser Schule zu übernehmen.<sup>23</sup> Melanchthon versprach zwar Hilfe bei

<sup>18</sup> Vgl. zur Aufgabe der Schule in beiden Regimenten: Reininghaus, 1969, S. 14.

<sup>19</sup> Luther bietet also eine sehr klare Begründung für die Notwendigkeit weltlicher Bildung. Der Gedanke, dass „Bildung, einmal angestoßen, [...] aufgrund der ihr innewohnenden formalen Strukturen nicht mehr ausschließlich religiös gebunden“ sein konnte (Rupp, 1997, S. 67), geht nicht nur wegen der heroischen Vorstellung vom einmaligen Anstoß der Bildung der Reformation, sondern auch wegen der mangelnden Berücksichtigung des sozialtheoretischen Horizonts der Zwei-Regimente-Lehre an den Quellen vorbei.

<sup>20</sup> Die Schrift wurde 1524 verfasst – Luther heiratete erst ein Jahr später.

<sup>21</sup> S. zur Rolle des Hausvaters für die Weitergabe religiöser Bildung: Fraas, 1971, S. 21; Strauss, 1978, S. 121–122.

<sup>22</sup> So auch: Reininghaus, 1969, S. 39–40; vgl. auch: Luther, 1530/1909, S. 526, Z. 5–7: „Ich sehe, das sich der gemein man, frembd stellet gegen die schulen zu erhalten, vnd yhre kider, gantz vnd gar, von der lere zihen, vnd allein auff die narunge vnd bauchs sorge sich geben.“

<sup>23</sup> Melanchthon, 1978a, S. 186–187 [Nr. 347b, 1–5]: „Item soverr man herrn Philippsen Melanchthon zu Wittemberg bewegen kann, das er sich mit seinem anwesen hier gein Nurmberg thun wollt, soll

der Einrichtung der neuen Schule (Melanchthon, 1978a, Nr. 423), übernahm das Rektorat aber nicht. Doch hielt er zur Eröffnung der Schule am 23. Mai 1526 eine Festrede, aus welcher die Ideale reformatorischer Bildung, nun wiederum stärker als bei Luther in klar humanistischem Gewande, deutlich werden. Ausdrücklich stelle Melanchthon die Nürnberger Schule in die Tradition der Florentiner Akademie (Melanchthon, 1843d, S. 110), mithin einer Institution, die sich keineswegs reformatorischen Impulsen verdankte, sondern in direktem Anschluss an die Antike, insbesondere Plato, humanistische Gelehrsamkeit pflegte. Die Gemeinsamkeit bestand dabei in den Augen Melanchthons nicht zuletzt in der Wendung gegen die bischöflich geleitete Kirche (ebd.) und die bisherige Ausbildung in Priestergemeinschaften (ebd., S. 108).

Blickt man also auf die Bedeutung der Reformation für die städtischen Lateinschulen, so wird man diese vor allem in der Verstärkung und Intensivierung der humanistischen Bildungsimpulse sehen dürfen – und zugleich, vor allem bei Luther, in deren klarer theologische Einordnung und Ausrichtung auf die Lehre von den zwei Regimenten. Bildung hatte ihren Sinn durch den göttlichen Auftrag. Dieser aber beschränkte sich nicht auf geistliche Aufgaben, sondern umfasste auch die in der Welt.

### 3 Soziale Entgrenzung der Bildung

Den Reformatoren war bewusst, dass Bildungsanstrengungen differenziert vorgenommen werden mussten. Der „Unterricht der Visitatoren“ von 1528 enthielt abschließend einen Abschnitt über die Schulen und darin den Ratschlag, die Schülerschaft in drei „Hauffen“ einzuteilen (Luther, 1528/1909, S. 237–240). Der erste Haufen waren „die kinder, die lesen lernen“ (ebd., S. 237, Z. 5). Sie sollten mit Hilfe der schon im Mittelalter geläufigen *Ars minor* des Donatus (Köhn, 1986, S. 227) und *Catos*<sup>24</sup> unterrichtet werden, das heißt: Anhand lateinischer Texte lesen lernen und dabei auch einen Grundbestand an lateinischem Vokabular mitbekommen. Hinzu sollte Elementarunterricht im Schreiben und Musizieren kommen.

Der zweite Haufen sind die „kinder, so lesen konden, und sollen nu die Grammatica lernen“ (Luther, 1528/1909, S. 237, Z. 26–27). Dies ist wohl so zu verstehen, dass es sich hier, ohne weitere Selektion, um Fortgeschrittene handelte. Sie sollten mit Aesop, Mosellanus und Erasmus unterrichtet werden, also eine humanistische Grundausbildung erhalten; hierzu passte auch der abendliche Unterricht in lateinischer Poesie. Ihr Latein sollte über den im ersten Haufen gelernten bloßen Wortschatz hinausgehen und nun auch grammatische Konstruktionen umfassen – wie dies pädagogisch gestaltet war, macht ein Hinweis deutlich: „Es sollen auch die kinder solche regulas grammaticae auswendig auff sagen, das sie gedrungen und getrieben werden, die Grammatica wol zu lernen.“ (ebd., S. 238, Z. 22–23) Explizit „Christliche Unterweisung“ sollte – nach den Hinweisen auf christliche Erziehung bei Luther durchaus erstaunlich – nur einmal in der Woche, am Samstag oder Mittwoch erfolgen (ebd., Z. 31–32). Noch einmal bestätigt sich also die grundlegend humanistische Ausrichtung des Wittenberger Bildungsprogramms. Hierzu gehörte nun das Lesen der Heiligen Schrift und das Erlernen der katechetischen Grundstücke Dekalog, Glaubensbekenntnis und Vaterunser.

Erst für die dritte Gruppe erfolgte ausdrücklich eine Selektion: Man sollte „die geschicktesten auswelen“ (ebd., S. 239, Z. 30). Bei ihnen stand die höhere humanisti-

---

der von wegen seiner uebergrossen schicklichait und kunst der statt kinnder zu lernen angenomen [...] [werden].“

<sup>24</sup> Z um Gebrauch der *Disticha Catonis* und des *Liber Catonianus* für den Elementarunterricht im Mittelalter siehe: Köhn, 1986, S. 228.

sche Bildung im Vordergrund: Vergil, Ovid und Cicero sowie die Vertiefung der Grammatik, Dialektik und Rhetorik. Hier also setzte die Trivialbildung im eigentlichen Sinne ein. In diesen Überlegungen im Unterricht der Visitatoren kann man durchaus das an die mittelalterliche Situation erinnernde Bild einer nach Alter zweigeteilten, auf das Erlernen des Lateinischen ausgerichteten Elementarschule und einer höheren Trivialschule erkennen.<sup>25</sup> Obwohl nicht genauer differenziert wird, ist an eine Realisierung wohl hauptsächlich in den Städten zu denken (Rupp, 1997, S. 70–71), zumal der Unterricht der Visitatoren eine eigene Stelle eines Schulmeisters voraussetzt (Luther, 1528/1909, S. 236, Z. 37–38), wie es sie auf den Dörfern in der Regel nicht gegeben haben dürfte. Es geht also letztlich, wie Horst F. Rupp festhält, um eine Organisation der „höheren Schule“ (Rupp, 1997, S. 70).

Das gilt auch für die Visitationsordnung für Meißen und das Vogtland aus dem Jahre 1533, die gleichfalls die Existenz eines eigenen Schulmeisters voraussetzt (Visitationsartikel für Meißen und Vogtland 1533, EKO 1,190), nun aber das geschlechtlich nicht differenzierende Konzept Melanchthons ausdrücklich über die Jungenerziehung hinaus ausdehnt. Damit ist ein erster markanter Vorgang der Entgrenzung von Bildung benannt, den man freilich nicht überbewerten darf. Gerade die Bildung der Mädchen war von einem Bildungsproblem betroffen, das die Reformation selbst geschaffen hatte und das Luther in seiner Ratsherrenschrift durchaus benennt:<sup>26</sup> Wenn er als Ausdruck eines Bildungsrückgangs nicht nur vermerkt, dass die „hohen schulen“ schwach würden, sondern auch die Klöster (Luther, 1524/1899, S. 28, Z. 6–7),<sup>27</sup> so macht er damit die zentrale Rolle deutlich, die diese für die mittelalterliche Bildungspflege gehabt hatten.<sup>28</sup> Dies gilt auch und besonders für die durch sie ermöglichte soziale Mobilität der Bildungsträger. Die klösterliche Bildung ermöglichte mindestens in Ansätzen auch Bildungschancen für Mädchen (Conrad, 2004, S. 288), und sie rekrutierte auch die ländliche Bevölkerung.<sup>29</sup>

Die Forderung nach Mädchenschulen in den Städten stellte auch eine Reaktion auf dieses Problem dar, war – freilich auch gemessen an bürgerlichen Bildungsvorstellungen – durchaus nicht revolutionär (Klaus, 1985, S. 7).<sup>30</sup> Lapidar hat Anne Conrad in einer sorgfältigen Studie festgestellt: „Koedukation war in den spätmittelalterlichen Elementarschulen weithin üblich, doch auch eigene Mädchenschulen, geleitet von ‚Schulfrauen‘ sind nachweisbar“ (Conrad, 2004, S. 287).

<sup>25</sup> S. Köhn, 1986, S. 223: „unabhängig vom Schultyp [...] unterteilte man im Hochmittelalter den mehrjährigen Unterricht in wenigstens zwei Abschnitte: Elementarbildung für Kinder und höhere Schule für Jugendliche“.

<sup>26</sup> Das gilt nicht nur für klerikal orientierte Schulen, sondern auch für eine so angesehene Lehranstalt wie die in Schlettstadt (Adam, o.J., S. 23); vgl. zur Gesamtproblematik: Lorentzen, 1996, S. 42.

<sup>27</sup> Vor diesem Hintergrund kann man durchaus mit Schluß (2014) unter bestimmten Hinsichten von der Reformation als „Bildungskatastrophe“ sprechen.

<sup>28</sup> Vgl. Reininghaus, 1969, S. 9–10, etwas dramatisierend: „1524 stand das ganze Schulwesen vor dem Zusammenbruch, und zwar einerseits durch den Wegfall vieler seitheriger Schulträger, nämlich die Klöster und Stifte, andererseits durch die beängstigende Entvölkerung der noch vorhandenen Schulen, verursacht durch platte Nützlichkeitsbetrachtungen und schwärmerische Kultverachtung.“

<sup>29</sup> Diese Ansätze prinzipialisiert die Rede von einer „allgemeine[n] Volksbildung“ bei Wriedt (1996, S. 165), allerdings in anachronistischer Weise. Dies übersieht dieser (ebd.), wenn er die Hinweise auf die Mädchenbildung der „traditionell-kirchliche[n] Bildung“ des Mittelalters gegenüberstellt.

<sup>30</sup> Kaufmann (2014, S. 456) betont im Duktus seines eine „kopernikanische Wende“ Luthers (ebd., S. 83) behauptenden Ansatzes den „innovative[n]“ Charakter von Luthers Forderung- obwohl er ebendiesen um die Existenz spätmittelalterlicher Angebote für Mädchenbildung weiß. Hammann (2014, S. 21) weist nüchtern darauf hin, dass auch die Übernahme der Verantwortung für die Bildung durch die Obrigkeiten sich im späten Mittelalter bereits angebahnt hatte.

Luther stellte sich also nicht gegen das Mittelalter sondern griff diese längst vorhandene Entwicklung auf, versah sie aber auch mit einem energischen Impuls, als er in der Adelschrift erklärte:

„Für allen dingenn solt in den hohen unnd nydern schulen die furnehmst und gemeynist lection sein die heylig schriff, unnd den jungen knaben das Evangelij, Und wolt got, ein yglich stadt het auch ein maydschulen, darynnen des tags die meydlin ein stund das Evangelium horetenn, es were zu deutsch odder latinisch! Furwar die schulen, man unnd frawen Closter, sein vortzeytten drauff angefangen, gar ausz loblicher, Christlicher meynung, wie wir lesenn von sanct Agnes unnd mehr heyligenn, da wurdenn heylige Junpfrawen unnd marterer unnd stund gantz wol in der Christenheit. Aber nu ist nit mehr, dan betten und singen drausz wordenn. Solt nit billich ein yglich Christen mensch bey seinen newn odder zehen jaren wissen das gantz heylig Evangelium, da sein namen und leben ynnenn stet? Leret doch eine spynnerin unnd netterynne yhr tochter dasselb handwerck in jungen jaren. Aber nu wissen das Evangelium auch die grossen gelereten, prelaten und bischoff selbs nit.“ (Luther, 1520/1888, S. 461, Z. 11–23)

Ganz konsequent leitete Luther in der Ratterrenschrift die Aufgabe der Mädchenbildung aus deren Aufgaben im weltlichen Regiment ab: Sie seien für die Leitung von Haus, Kindern und Gesinde zuständig und müssten hierfür ausgebildet werden (Luther, 1524/1899, S. 44, Z. 29–30; Conrad, 2004, S. 290). Diese Begründung darf man nicht vor dem Hintergrund der Aufteilung von Aufgaben zwischen den Geschlechtern im 19. Jahrhundert verengend lesen: Die Haushaltung war in der Tat eine umfassende ökonomische Aufgabe, wie sich bald auch im Hause Luther zeigen würde, wo eben diese Mühe auf Katharina lastete. Luther strebte also eine den Jungen nicht ganz analoge, aber doch durchaus gehobene Bildung der Mädchen an. Wäre dieses Programm unmittelbar umgesetzt worden, so hätte das städtische Bildungswesen bald eine breite Ausrichtung bekommen. Dies geschah allerdings nur vereinzelt.

Ein Beispiel für die Versuche der Umsetzung ist die erwähnte Meißener Ordnung. Unter der Überschrift „Ordnung der meidlein schule“ regelte sie einen Unterricht, bei dem aber keine geschlechtlichen Differenzierungen nachzuvollziehen sind (Visitationsartikel für Meißen und Vogtland 1533, EKO 1,193–194). Hiernach sollten Kinder zunächst vor allem im Gebet unterrichtet werden. Der erste Schritt waren die Katechismusstücke,<sup>31</sup> dann Psalmen und das „gebet für die obirkeit“. Lesen sollten sie anhand der Bibel und der Katechismusstücke lernen, in Ansätzen auch zum Schreiben angehalten werden. Wenn sie ihre Lesefähigkeit ausreichend geschult hatten, sollten sie Luthers Kleinen Katechismus lesen und auswendig lernen.

Die Visitationsordnung differenziert zwar nicht genauer, aber es liegt wie im Falle des Unterrichts der Visitatoren nahe, dass ein solcher Unterricht eher in den Städten als auf dem Lande durchführbar war. Dennoch gehört zu den wichtigen Folgen der Re-

<sup>31</sup> Zur Rolle des Katechismus im Unterricht in protestantischen Territorien siehe: Fraas, 1971. Der Gedanke, Luther habe „das Katechismuskonzept erarbeitet“ (Adam, 1998, S. 236) projiziert allerdings die Wirkungsgeschichte der Katechismen in ihrer Entstehungsbedingungen. Tatsächlich gab es schon im Mittelalter reiche katechetische Literatur (Pfleger, 1992; Weidenhiller, 1965) und selbst den Titel Katechismus gab es schon vorreformatorisch (Branco da Silva, 2001); vgl. hierzu Bellingger, 1993, S. 42.

formation die Etablierung der Bildung auf dem Lande.<sup>32</sup> Die Forderung, dass das Evangelium allen Menschen bekannt sein müsse, ließ sich nicht überall in der geschilderten Form hoher Bildung verwirklichen. Aber der Gedanke eines eigenständigen Zugangs zur Bibel entfaltete doch in vielen Bereichen eine erstaunliche Wirkung. Wie es in den Dörfern aussah, lässt eine Ordnung aus dem albertinischen Sachsen aus dem Jahre 1580 erkennen. Der Unterricht war hier nun klar Aufgabe des Küsters und sollte nur zweimal in der Woche stattfinden, dies aber nun in großer Breite:

„Nachmals sol auch wein jeder cüster verpflichtet sein alle sonntag nach mittag und in der wochen auch auf einen gewissen tag die kinder den catechismum und christliche deudsche gesenge d. Luthers mit fleis und deudlich zuleren und nachmals in den vorgesprochenen oder vorgelesenen artikeln des catechismi widerumb zuverhören und zu examiniren. Und da eins oder mehr filial zu der pfarr gehöreten, sol er in solchem lernen mit rat seines pastoris dermassen abwechseln, das die jugent in allen dörfern nach notdurft im catechismo unterwiesen und ja nicht verseumet werde.“ (Ordnung Herzog Augusts 1580, EKO 1,452)

Hier stand das Katechismuslimen offenbar auch ohne eigene Lektüre, aufgrund des bloßen Gehörs, ganz im Vordergrund. Auch ohne dies aber war das Potenzial für eine Bildungserweiterung der Jugendlichen auf dem Lande hoch.

Die tatsächliche Wirkung lässt sich aus solchen normativen Quellen nicht erschließen. In Einzelfällen aber lässt sich tatsächlich zeigen, dass solche Vorschriften griffen, wenn auch im Einzelnen recht unterschiedlich. So ließ sich etwa bei einer Untersuchung der hessischen Situation feststellen, dass noch in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts vielfach der Katechismusunterricht zu belegen ist, der je nach lokalen Bedingungen vom Pfarrer, Organisten oder dem in der Regel als Opfermann bezeichneten Küster gehalten wurde (Leppin, 1990, S. 10). Einen signifikanten Anstieg schulischer Einrichtungen kann man allerdings erst unter Landgraf Moritz verzeichnen (ebd., S. 11), mit dem sich zugleich die Hinwendung Hessens zum reformierten Glauben verbindet. Die Bildungswirkung der Reformation setzte also hier und wohl auch an vielen anderen Orten keineswegs sofort, sondern mit erheblicher Verzögerung ein.

Solche Beobachtungen wie die zuletzt vorgetragenen lassen erkennen: Wenn es denn einen Bildungsvorsprung konfessioneller Art gab, so beruhte dieser nur zum Teil auf den unmittelbar mit der Reformation verbundenen Ereignissen. Die evangelischen Kirchentümer entwickelten allmählich ein ausgeprägtes Bildungswesen. Dessen Ursprung allerdings lag sehr deutlich im zentralen Anliegen der Reformation: der Verkündigung des Evangeliums, das allen Christinnen und Christen zugänglich sein sollte. Mit diesem Anliegen partizipierten die Reformatoren an der breiteren humanistischen Bewegung, verstärkten sie und formten sie in ihrem Sinne um. Insofern erweisen sich die reformatorischen Bildungsimpulse als ein zugespitzter Teil eines breiten Bildungsprogramms am Beginn der Frühen Neuzeit. Dem eigenen Selbstverständnis nach brach man mit der Vorzeit – in vielem allerdings wurden die mittelalterlichen Bildungsanstrengungen fortgesetzt, intensiviert und im reformatorischen Sinne

<sup>32</sup> Auch hier ist aber zu bedenken, dass das Elementarschulwesen schon im 15. Jahrhundert wichtige Impulse erhielt (Jacobi, 2014, S. 135–136); zur Förderung des Schulwesens im Rahmen der katholischen Konfessionalisierung s. am Beispiel Würzburgs: Schraut, 2014.

transformiert. Man kann wohl sagen: Die reformatorischen Bildungsimpulse bestanden in einer humanistischen Optimierung des mittelalterlichen Bildungswesens.<sup>33</sup>

## Literaturverzeichnis

- Adam, G. (1998). Martin Luther und die pädagogische Frage. Eine Skizze zu Fragen des reformatorischen Bildungsverständnisses. In H. Klein (Hrsg.), *Kirche – Geschichte – Glaube. Festschrift Hermann Pitters* (S. 232–241). Erlangen: Martin-Luther-Verlag.
- Adam, P. (o.J.). *Der Humanismus in Schlettstadt. Die Schule – Die Humanisten – Die Bibliothek* (aus dem Franz. von Peter Schäffer). Obernai: Gyss.
- Asche, M. (2010). Philipp Melanchthon als christlicher Schulhumanist und Bildungsreformer – Wittenberg und der Export des humanistischen Bildungsprogramms. In F. Schweitzer u.a. (Hrsg.), *Philipp Melanchthon. Seine Bedeutung für Kirche und Theologie, Bildung und Wissenschaft* (Theologie interdisziplinär 8, S. 75–94). Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Battenberg, F. (1995). Zur „Demokratisierung“ des Wissens im 16. und 17. Jahrhundert. Die Auswirkungen unterschiedlicher Lehr- und Lernkonzepte auf das christlich-jüdische Verhältnis. In F. Battenberg (Hrsg.), *Aspekte protestantischen Lebens im hessischen und nassauischen Raum. Festschrift Karl Dienst* (S. 55–67). Darmstadt: Hessische Kirchengeschichtliche Vereinigung.
- Bellinger, G. J. (1993). Der Catechismus Romanus, seine Geschichte und bleibende Bedeutung für Theologie und Kirche. In M. Buschkühl (Hrsg.), *Katechismus der Welt – Weltkatechismus. 500 Jahre Geschichte des Katechismus. Ausstellungskatalog* (S. 41–64). Eichstätt: Universitätsverlag.
- Branco da Silva, E. M. (2001). *O catecismo pequeno de D. Diogo Ortiz* (Obras clássicas da literatura portuguesa 115). Lissabon: Edições Colibri.
- Conrad, A. (2004). Bildungschancen für Mädchen und Frauen im interkonfessionellen Vergleich. *ARG*, 95, 83–300.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Dieter, T. (2001). *Der junge Luther und Aristoteles. Eine historisch-systematische Untersuchung zum Verhältnis von Theologie und Philosophie* (TBT 105). Berlin: de Gruyter.
- Ebeling, G. (1977). *Lutherstudien. Band 2: Disputatio de homine. 1. Text und Traditionshintergrund*. Tübingen: Mohr.

---

<sup>33</sup> Auch wenn die Zuordnung der reformatorischen Bildungstradition zum Mittelalter im einzelnen zu diskutieren ist, sollte man beim heutigen Kenntnisstand über die Verwurzelung der Reformation im späten Mittelalter bei einer pädagogischen Reflexion auf die Reformation vorsichtig mit emphatischen Deutungen der Reformation als „Durchbruch“ und ähnliches sein, wie sie Nipkow (1989) noch meinte vertreten zu können.

- Fegter, S. (2012). *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flasch, K. (Hrsg.) (1989). *Aufklärung im Mittelalter? Die Verurteilung von 1277. Das Dokument des Bischofs von Paris* (Excerpta classica 6). Mainz: Dieterich.
- Fraas, H.-J. (1971). *Katechismustradition. Luthers kleiner Katechismus in Kirche und Schule* (Arbeiten zur Pastoraltheologie 7). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Friedensburg, W. (Hrsg.) (1926). *Urkundenbuch der Universität Wittenberg. Teil 1 (1502–1611)* (Geschichtsquellen der Provinz Sachsen und des Freistaates Anhalt Nr. 3). Magdeburg: Historische Kommission.
- Hamm, B. (1992). Reformation als normative Zentrierung von Religion und Gesellschaft. *JBTh*, 7, 241–279.
- Hammann, K. (2014). Luthers und Melanchthons Bildungsprogramm: Bildung im Dienst des Evangeliums. In C. Spehr (Hrsg.), *Reformation heute. Band 1: Protestantische Bildungsakzente* (S. 15–33). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Härtel, H. (1996). Die Klosterbibliothek Ebstorf. Reform und Schulwirklichkeit am Ausgang des Mittelalters. In M. Kintzinger u.a. (Hrsg.), *Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts* (S. 245–258). Köln: Böhlau.
- Hissette, R. (1977). *Enquête sur les 219 articles condamnés à Paris le 7 mars 1277* (PhMed 22). Löwen: Peeters.
- Huber-Rebenich, G. (2006). Neue Funktionen der Dichtung im Humanismus?. In T. Maissen & G. Walther (Hrsg.), *Studien zum Nutzen des Neuen in der humanistischen Kultur* (S. 49–75). Göttingen: Wallstein.
- Jacobi, J. (2014). Erziehung und Bildung im Protestantismus der Frühen Neuzeit. In Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule* (S. 131–144). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Junghans, H. (2002). Martin Luthers Einfluß auf die Wittenberger Universitätsreform. In I. Dingel & G. Wartenberg (Hrsg.), *Die Theologische Fakultät Wittenberg 1502 bis 1602. Beiträge zur 500. Widerkehr des Gründungsjahres der Leucorea* (Leucorea-Studien zur Geschichte der Reformation und der Lutherischen Orthodoxie 5, S. 55–70). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kamp-Franke, E. (1994). *Ehe- und Hausstand, häusliche Erziehung und Schule. Eine Studie zu Luthers Auffassung des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung* (Dissertation). Universität Marburg, Deutschland.
- Kaufmann, T. (2014). *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung* (Kommentare zu Schriften Luthers 3). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kintzinger, M. (1996). Varietas puerorum. Unterricht und Gesang in Stifts- und Stadtschulen des späten Mittelalters. In M. Kintzinger (Hrsg.), *Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts* (S. 299–326). Köln: Böhlau.
- Klaus, B. (1985). Kultur- und bildungspolitische Perspektiven im reformatorischen Anliegen Martin Luthers und ihre Verwirklichung in Nürnberg. *Zeitschrift für bayrische Kirchengeschichte*, 54, 1–13.

- Köhn, R. (1986). Schulbildung und Trivium im lateinischen Hochmittelalter und ihr möglicher praktischer Nutzen. In J. Fried (Hrsg.), *Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters* (Vorträge und Forschungen 30, S. 203–284). Sigmaringen: Thorbecke.
- Leppin, V. (1990). Neuer Glaube, neue Ordnung, neues Leben? Eine sozialhistorische Sichtung Hessen-Kasseler Visitationsakten aus der Zeit von 1567 bis 1627. *JHKGv*, 41, 1–15.
- Leppin, V. (2002). „Omnem vitam fidelium penitentiam esse voluit“. Zur Aufnahme mystischer Traditionen in Luthers erster Ablassthese. *ARG*, 93, 7–25.
- Lorentzen, T. (1996). Luthers Schrift „An die Rathherren aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ (1524) in ihrer Bedeutung für die Schleswig-Holsteinische Kirchenordnung von 1542. *Schriften des Vereins für Schleswig-Holsteinische Kirchengeschichte*, 47, 40–58.
- Luther, M. (1517/1883). Disputatio pro declaratione virtus indulgentiarum. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 1. Band* (S. 229–238). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1517/1931). Brief an Johannes Lang am 18. Mai 1517. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. Briefwechsel. 1. Band* (S. 99, Nr. 41). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1518/1883). Vorrede zu der vollständigen Ausgabe der „deutschen Theologie“. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 1. Band* (S. 375–379). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1520/1888). An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 6. Band* (S. 381–469). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1523/1900a). Daß eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu urtheilen und Lehrer zu berufen, ein und ab zu setzen, Grund und Ursach aus der Schrift. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 11. Band* (S. 401–416). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1523/1900b). Von weltlicher Oberkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 11. Band* (S. 229–181). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1524/1899). An die Rathherren aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 15. Band* (S. 9–53). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1528/1909). Vorreden zum ‚Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn‘ im Kurfürstentum zu Sachsen. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 26. Band* (S. 175–240). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1530/1909). Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 30 II. Band* (S. 508–588). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1531/1908). Ein trostlich unterricht, wie man sich gegen den Tyrannen, so Christum und sein Wort verfolgen, halten soll. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 34 I. Band* (S. 83–584). Weimar: Böhlau.
- Luther, M. (1536/1926). Die Disputation de homine. In *Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe. 39 I. Band* (S. 174–180). Weimar: Böhlau.



- Mahlmann, T. (1999). Die Bezeichnung Melanchthons als Praeceptor Germaniae auf ihre Herkunft geprüft. Auch ein Beitrag zum Melanchthon-Jahr. In U. Sträter (Hrsg.), *Melanchthonbild und Melanchthonrezeption in der Lutherischen Orthodoxie und im Pietismus. Referate des dritten Wittenberger Symposiums zur Erforschung der Lutherischen Orthodoxie* (S. 135–226). Wittenberg: Ed. Hans Lufft.
- Mannermaa, T. (1999). Glaube, Bildung und Gemeinschaft bei Luther. *LuJ*, 66, 167–196.
- Melanchthon, P. (1843a). De corrigendis adolescentiae studiis. In K. G. Bretschneider (Hrsg.), *Philippi Melanthonis opera quae supersunt omnia. 11. Band* (Corpus reformatorum 11, S. 15–25). Halle: Schwetschke.
- Melanchthon, P. (1843b). De philosophia. In K. G. Bretschneider (Hrsg.), *Philippi Melanthonis opera quae supersunt omnia. 11. Band* (Corpus reformatorum 11, S. 278–284). Halle: Schwetschke.
- Melanchthon, P. (1843c). De vita Aristotelis. In K. G. Bretschneider (Hrsg.), *Philippi Melanthonis opera quae supersunt omnia. 11. Band* (Corpus reformatorum 11, S. 342–349). Halle: Schwetschke.
- Melanchthon, P. (1843d). In laudem novae scholae. In K. G. Bretschneider (Hrsg.), *Philippi Melanthonis opera quae supersunt omnia. 11. Band* (Corpus reformatorum 11, S. 106–111). Halle: Schwetschke.
- Melanchthon, P. (1978a). Hieronymus Baumgartner an Melanchthon, 18. Oktober 1523. In C. Mundhenk (Hrsg.), *Melanchthons Briefwechsel. Kritische und kommentierte Gesamtausgabe. Teil 2. Regesten. 1110–2335 (1531–1539)*. Stuttgart: Frommann.
- Melanchthon, P. (1978b). Melanchthon an den Rat der Stadt Nürnberg, 27. September 1525. In C. Mundhenk (Hrsg.), *Melanchthons Briefwechsel. Kritische und kommentierte Gesamtausgabe. Teil 2. Regesten. 1110–2335 (1531–1539)*. Stuttgart: Frommann.
- Melanchthon, P. (1997a). Wittenberger Antrittsrede. De corrigendis adolescentiae studiis (übersetzt von Gerhard Steininger). In M. Beyer u.a. (Hrsg.), *Melanchthon deutsch. 1. Schule und Universität, Philosophie, Geschichte und Politik* (S. 41–63). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Melanchthon, P. (1997b). Lobrede auf die neue Schule (übers. u. kommentiert von Hermann Lind). In M. Beyer u.a. (Hrsg.), *Melanchthon deutsch. 1. Schule und Universität, Philosophie, Geschichte und Politik* (S. 92–101). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Moeller, B. (2011). *Reichsstadt und Reformation* (Neue Ausgabe). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Mokrosch, R. (2010). Erziehung und Bildung aus Luthers Sicht – heute noch aktuell?. In P. Möhling (Hrsg.), *Orientierung für das Leben. Festschrift Manfred Schulze* (S. 172–185). Berlin: LIT.
- Nipkow, E. (1989). Reformation und Bildung. Kultur als Erbe und Auftrag aus evangelischer Sicht am Beispiel des Religionsunterrichts. *Im Lichte der Reformation*, 32, 11–45.
- Pfeiffer, G. (1971). Sozialrevolutionäre, spiritualistische und schulpolitische Bestrebungen. In G. Pfeiffer (Hrsg.), *Nürnberg – Geschichte einer europäischen Stadt* (S. 154–158). München: Beck.

- Pfleger, L. (1922). *Beiträge zur Geschichte des katechetischen Unterrichts im Elsass im Mittelalter*. Straßburg: F. H. Le Roux & Co.
- Preul, R. (2003). Bildung und Erziehung nach Gesichtspunkten Luthers. *LuJ*, 70, 11–32.
- Rädle, F. (1994). Die epistolae obscurorum virorum. In H. Boockmann (Hrsg.), *Kirche und Gesellschaft im Heiligen Römischen Reich des 15. und 16. Jahrhunderts* (S. 103–115). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reininghaus, W. (1969). Elternstand, Obrigkeit und Schule bei Luther (Pädagogische Forschungen 38). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rupp, H. F. (1997). Pädagogik, Bildung und Schulreform der Reformation: Philipp Melancthon 816. Februar 1497 bis 19. April 1560). *Der evangelische Erzieher*, 49, 55–73.
- Scheible, H. (1996). Die Gravamina, Luther und der Wormser Reichstag 1521. In H. Scheible, *Melancthon und die Reformation* (VIEG Beiheft 41, S. 167–183). Mainz: von Zabern.
- Schluß, H. (2014). Die Reformation als Bildungskatastrophe. Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie. In Reformationsgeschichtliche Sozietät (Hrsg.), *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule* (S. 69–89). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schneider-Ludorff, G. (2010). Reformation und Bildung. *Materialdienst des konfessionskundlichen Instituts Bensheim*, 61, 21–23.
- Schraut, S. (2014). Katholische Bildungskonzepte und katholisches Schulwesen. In Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hrsg.), *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule* (S. 223–237). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schweitzer, F. Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt – Herausforderungen – Zukunftsperspektiven, Gütersloh 2016.
- Smolinsky, H. (1994). Kirchenreform als Bildungsreform im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In H. Dickerhof (Hrsg.), *Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter* (Wissensliteratur im Mittelalter 19, S. 36–43). Wiesbaden: Reichert.
- Strauss, G. (1978). *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation*. Baltimore: University Press.
- Weidenhiller, E. (1965). *Untersuchungen zur deutschsprachigen katechetischen Literatur des späten Mittelalters. Nach den Handschriften der Bayerischen Staatsbibliothek*. München: Beck.
- Weisheipl, J. A. (1964). Curriculum of the Faculty of Arts at Oxford in the Early Fourteenth Century. *MS*, 26, 143–185.
- Wriedt, M. (1996). Die theologische Begründung der Bildungsreform bei Luther und Melancthon. In M. Beyer & G. Wartenberg (Hrsg.), *Humanismus und Wittenberger Reformation. Festgabe anlässlich des 500. Geburtstages des Praeceptor Germaniae, Philipp Melancthon, am 16. Februar 1997. Helmar Junghans gewidmet* (S. 155–184). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Visitationsartikel für Meißen und Vogtland 1533* (Die Evangelischen Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts, hg. v. Emil Sehling. Bd. 1/1, Leipzig 1902, 187–195).

*Ordnung Herzog Augusts 1580* (Die Evangelischen Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts, hg. v. Emil Sehling. Bd. 1/1, Leipzig 1902, 359-457).

Bulle *Salvator noster* vom 3. August 1476 (Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen, hg. v. Heinrich Denzinger u. Peter Hünermann, Freiburg u. a. <sup>40</sup>2005, Nr. 1398).

*Dr. Volker Leppin, Professor für Kirchengeschichte an der Universität Tübingen.*