

Henning Schluß

# Reformation und Bildung –

## Ein Beitrag zur Dekonstruktion des protestantischen Bildungsmythos in der Auseinandersetzung mit der Ratsherrenschrift Martin Luthers<sup>1</sup>

---

### Prolog

Im Folgenden wird eine ideengeschichtliche Rekonstruktion versucht.<sup>2</sup> D.h. es sollen pädagogische Konzeptionen Luthers analysiert und diskutiert werden. Eine Wirkungsgeschichte dieser Ideen wird hier nicht – oder nur ganz am Rande diskutiert. Ebenfalls soll in dem Beitrag nicht behauptet sein, dass der ganze Luther sich bruchlos auf die hier rekonstruierte bildungs- und schultheoretische Position festlegen ließe. Vielmehr scheinen auch in diesem Beitrag, wie auch in der Ratsherrenschrift (1524/1899), auf die sich die hier unternommene Argumentation im Wesentlichen bezieht, die Brüche in Luthers Argumentation durch. In der diachronen Betrachtung verschiedener Schriften wird die Inkonsistenz Lutherischer Argumentation in pädagogischen Fragen (aber auch in theologischen oder politischen Fragen) umso deutlicher. Dabei sind neben Entwicklungen in Luthers Denken unterschiedliche Adressaten und „Sitze im Leben“ des jeweiligen Schrifttums ebenso zu bedenken, wie die in der bildungstheoretischen Diskussion gegenwärtig wieder vermehrt diskutierten Bedenken gegen die Annahme eines starken homogenen und konsistenten Subjekts, das in seinen Argumentationen kontinuierlich mit sich selbst identisch sei (vgl. Sattler 2009).<sup>3</sup>

Vielmehr geht es darum, dem Entstehen von Begründungszusammenhängen von Schule und Bildung in einer geschichtlichen Umbruchssituation nachzuspüren. Dabei wird interpretativ der Schwerpunkt auf diese neu entstehenden Argumente gelegt. Es wird nicht behauptet, dass die vorgeführten Argumente hier ihren einmaligen und ersten Ursprung haben. Hier sei ledig-

---

<sup>1</sup> Festvortrag auf der Feierlichen Eröffnung des Landesgraduiertenkollegs: Protestantische Bildungstraditionen in Mitteldeutschland. 20. Juni, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Gedankt sei an dieser Stelle insbesondere Ralf Koerrenz, für die - wie ich hoffe - produktive Idee, unsere beiden Beiträge zu Luthers Pädagogik, die sich in ihrer durchaus nicht selbstverständlichen Perspektive auf Luther als Pädagogen sowohl ergänzen als auch beizustimmen und auch sich wechselseitig zu kritisieren vermögen, in einem Band miteinander in Relation zu setzen.

<sup>2</sup> Der Beitrag fußt auf Überlegungen zur pädagogischen Bedeutung Luthers, die erstmals im Jahr 2000 diskutiert wurden und übernimmt Teile dieses Beitrags (vgl. Schluß 2000, nur wenig verändert in Schluß 2010). Die Perspektive der hier vorgetragenen Fragestellung ist jedoch eine deutlich andere und wurde erweitert. Die Überlegungen zum Freiheitsgedanken mussten dagegen ebenso entfallen wie die zum Erziehungskonzept. Dafür korrigiere ich mich, was die Einschätzung von Luthers Haltung zu den überkommenen Schulen angeht. Hier musste die Position deutlich verschärft werden. Die Darstellung ist sonst verknappt und somit mit weitem Belegen an den angegebenen Orten nachzulesen.)

<sup>3</sup> In der Aufnahme einer literaturtheoretischen Unterscheidung geht es in dem Beitrag nicht so sehr um den „konkreten Autor“ Martin Luther als um den „abstrakten Autor“ – also den Autor, wie er im Text selbst enthalten ist (vgl. Schmid 1986).

lich behauptet, dass in der spezifischen reformatorischen Situation auch die Art der Begründung von Schule und Bildung sich dramatisch änderte. Luther selbst hatte an diesem breitenwirksamen Argumentationswechsel erheblichen Anteil.<sup>4</sup> Die hier vorzufindenden Begründungsfiguren, das ist die Behauptung, bleiben oder werden zuweilen Jahrhunderte später Kernbestand abendländischen bildungs- und schultheoretischen Denkens, ohne dass hier eine lineare Wirkungsgeschichte behauptet wäre. Wenn man so will, werden lediglich vertraute pädagogische Argumente zu einer Zeit aufgesucht, in der sie die gegenwärtige Geschichtsschreibung der Pädagogik nicht vermutet.

## Einleitung

In der protestantisch motivierten pädagogischen Geschichtsschreibung mindestens bis an den Anfang des 20. Jh. kam die Kennzeichnung von Luthers Bedeutung für die Pädagogik eher einer Hagiographie als einer kritischen pädagogischen Historiographie gleich. Als Beispiel mag hier die einflußreiche Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt gelten, der am Ludwigsgymnasium in Köthen/Anhalt Oberlehrer war. Die vier Bände seiner Geschichte der Pädagogik gliedern sich wie folgt: Erster Band: Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit (1860). Zweiter Band: Die Geschichte der Pädagogik von Christus bis Luther (1860). Dritter Band: Die Geschichte der Pädagogik von Luther bis Pestalozzi (1861). Vierter Band: Die Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart (1862).

Es kann nicht verwundern, dass mit der Emanzipation der Erziehungswissenschaft von ihren jeweiligen konfessionellen Prägungen die Hagiographien der jeweiligen konfessorischen Zentralgestalten zurückgedrängt wurden, ihre Bedeutung für die Pädagogik relativiert oder negiert oder vor allem in Hinblick auf negative Auswirkungen hin untersucht wurde.

Der Blick auf Luther bei der Suche nach pädagogischen Klassikern ist gegenwärtig alles andere als selbstverständlich. 1996 hat Friedrich Schweitzer im Jahrbuch für historische Bildungsforschung diagnostiziert, dass der Umfang der Behandlung Luthers und der Reformation in den einschlägigen bildungshistorischen Überblickswerken im 20. Jahrhundert kontinuierlich zurückging (vgl. Schweitzer 1996, S. 9). In Auswahlausgaben von Klassikern der Pädagogik fehle Luther gänzlich. In den Überblickswerken würde Luther zwar noch gewürdigt, aber im Vergleich zu den älteren Geschichten sehr zurückhaltend. Wäre früher der Volksschulgedanke zentral auf Luther zurückgeführt worden, so würden die neueren Darstellungen, so z.B. in der von Heinz Elmar Tenorth, vor allem die Unterschiede zur modernen Volksschule betonen.<sup>5</sup>

Den unbefangenen Nichthistoriker verwundert diese Zurückhaltung. Denn noch immer hält sich das Vorurteil, dass der Protestantismus mit der Bildung Hand in Hand gehe, wohingegen

---

<sup>4</sup> In gewisser Weise wird damit so etwas versucht, was in Anlehnung an die „Neue Frage nach dem historischen Jesus“ als eine ‚Neue Frage nach der Pädagogik Luthers‘ bezeichnet werden könnte. Diese neue Frage nach der Pädagogik Luthers will weder in die Phase konfessorischer Hagiographie zurückfallen, noch die Aufdeckung von Abhängigkeiten, Aspekten ‚Schwarzer Pädagogik‘, oder einer skeptischen Wirkungsgeschichtsforschung für obsolet erklären. Vielmehr stellt sich durch diese hindurch die Frage neu, welche Konzepte und Begründungen pädagogischer Praxis in Luthers Schrifttum enthalten sind.

<sup>5</sup> In den neueren Ausgaben seiner Geschichte der Erziehung räumt Tenorth der Reformation deutlich mehr Raum ein als in den älteren.

das *katholische* Arbeitermädchen vom Lande noch in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts als der Inbegriff der bildungsfernen Schichten angesehen wurde (vgl. Dahrendorf 1965, S. 48). Wenn aber der Protestantismus bildungsnah ist, dann ist es doch naheliegend, an der Wurzel des Protestantismus auch die Wurzel neuzeitlichen Massenbildungsengagements zu vermuten. Gerade dies ist allerdings nicht der Fall. Die Reformation ging einher mit einer Verheerung der althergebrachten Bildungslandschaft. Diese Verheerung hatte mehrere Gründe. Im bereits zitierten Aufsatz argumentiert Friedrich Schweitzer, dass die Unterminierung mittelalterlicher Bildung durch Luther und die Reformation nicht intendiert gewesen sei, sondern eine *ungewollte Nebenfolge* oder eine *perverse Reaktion* (vgl. Bellmann 2006) der Reformation gewesen sei. Diese Interpretation ist aus mindestens zwei Gründen naheliegend: Zum Ersten hatte die Reformation Luthers zur Auflösung der Klöster geführt. Diese Auflösung der Klöster war für die Bildung aber in doppelter Weise fatal. Zum einen waren Klöster Orte mittelalterlicher Elementarbildung nicht nur für die Novizen.<sup>6</sup> Mit dem Verlust der Klöster gab es diese Orte des Lernens nicht mehr.

Zum Zweiten entschwand mit ihnen wie auch mit der Kirchenhierarchie insgesamt, ein zentrales *Motiv* für die Eltern, ihre Kinder überhaupt zur Schule zu schicken. Denn in der Kirche waren die Kinder versorgt. In der Schrift zur Unterweisung der Visitatoren schreiben die Autoren<sup>7</sup> 1538 im Rückblick: „Für dieser zeit ist man umb des bauchs willen zur schule gelauffen [...]“ (Luther 1538/1909, S. 236). Mehr ins Detail ging Luther in seiner Schrift an die Ratsherren (1524). „Ja weyl der fleyschliche hauffe sihet, das sie yhre söne, töcher und freunde nicht mehr sollen oder mügen ynn klöster und stiftt verstossen und aus dem hause und gutt weysen und auff frembde güttter setzen, will niemand meher lassen kinder leren, da mit sie sich ernerren“ (Luther 1524/1899, S. 28). Auch in der sechs Jahre später erschienenen „Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle“, hatte sich die Situation anscheinend noch nicht gebessert: „Lieben freunde, weil ich sehe, das sich der gemeine man frembd stellet gegen die Schulen zu erhalten und ihre kinder gantz und gar von der lare zihen und allein auff die narunge und bauchs sorge sich geben, [...]“ (Luther 1530/1909, S. 526).

Für die Eltern gab es vielerorts in protestantischen Landen demnach weder die Möglichkeit, ihre Kinder zur Schule zu schicken, noch überhaupt eine Motivation, für eine derart bedeutende Investition. Die Ausbildung der Kinder war für die Eltern kostenpflichtig. Darüber hinaus entgingen ihnen auch die Einnahmen durch die fehlende Arbeitskraft der Kinder für die Zeit, die diese in der Schule zubrachten. Bildung bedeutete deshalb einen doppelten Verlust ohne das Versprechen einer späteren Rendite durch eine Karriere im Klerus oder zumindest ein gesichertes Auskommen im Kloster.

Das Absterben der Bildungsinstitutionen aber ist nicht nur eine fatale Nebenfolge der Reformation, sondern sie ist auch intendiert. Die Umbrüche in der Reformationszeit gingen neben den bedeutenden Reformatoren vielfach auch von den Schwärmern aus, von denen sich die Reformatoren mühevoll abgrenzten. Gerade diejenigen unter ihnen, die den Geist besonders unmittelbar am Wirken sahen, hatten für Bildung nicht viel übrig. Luther setzt sich auch in der

---

<sup>6</sup> Die Tagung zeigte, dass Art und Umfang der Elementarbildungsbemühungen mittelalterlicher Klöster noch nicht systematisch erforscht sind. Exemplarische Hinweise darauf sind gleichwohl vorhanden, z.B. vgl. Kruppa / Wilke 2006.

<sup>7</sup> Die Autorschaft ist nicht letztlich geklärt. Es stimmt in ihren Intentionen mit Luther und Melanchthon überein.

Ratsherrenschrift mit diesen bildungsfeindlichen Ansichten, insbesondere am Beispiel des Sprachenlernens mit den Waldensern auseinander.<sup>8</sup>

Aber auch Luther selbst hielt das Zugrundegehen der alten Erziehungsinstitutionen nicht für einen Schaden, den er als Nebenfolge hinnahm und bedauerte, sondern er wandte sich sehr gezielt gegen diese Schulen. Luther spart mit drastischen Worten nicht und bezeichnet das ganze Schulwesen seiner Zeit als vom Teufel initiiert: „Darumb hat er [der Teufel] fast weyslich than zu der zeyt, da die Christen yhre kinder Christlich auffzogen und leren liessen. Es wollt yhm der junge hauffe zu gar entlauffen und ynn seinem reich eyn unleidliches auffrichten. Da fur er zu und breyttet seyne netze aus, richte solche klöster, schulen und stende an, das es nicht müglich war, das yhm eyn knabe het sollen entlauffen on sonderlich Gottis wunder“ (Luther 1524/1899, S. 29).

Solche Äußerung ist keineswegs singulär. Bedenkt man, wie oft und mit welcher massiver Wortwahl Luther diese Ablehnung der alten Erziehung betreibt, so kann man sich als Leser des Eindrucks nicht erwehren, dass hier jemand mit Herzblut einem kaputten Erziehungssystem den Kampf angesagt hat.<sup>9</sup> „Ja was hat man gelernt ynn hohen Schulen und klöstern bisher, denn nur esel, klötz und block werden? Zwenzig, vierzig jar hat eyner gelernt und hat noch widder lateinisch noch deutsch gewußt. Ich schweyge das schendlich lesterlich leben, darynnen die elde jugent so jemerlich verderbt ist. War ists, ehe ich wollt, das hohe schulen und klöster blieben so, wie sie bis her gewesen sind, das keyn ander weyse zu leren und leben sollt fur die jugent gebraucht werden, wöllt ich ehe, das keyn knabe nymer nichts lernte und stum were.“ (Luther 1524/1899, S. 31).

Freilich ist kritisch damit zu rechnen, dass es sich hier um eine nachträgliche Rationalisierung eines erfahrenen Verlusts handelt. Ein Effekt, der den erlittenen Verlust nachträglich zu einem Geschenk umdeutet. Das dafür stehende Argument, dass es sich hier nicht um eine nachträgliche Rationalisierung eines eigentlich bedauerten Verlusts handelt, scheint mir zu sein, dass Luther hier seine eigene Schulerfahrung beschreibt und verallgemeinert: „Und ist itzt nicht mehr die helle und das fegfeuer unser schulen, da wir ynnen gemartert sind uber den Casualibus und temporalibus, da wir doch nichts denn eyttel nichts gelernt haben durch so viel steupen, zittern, angst und jamer“ (Luther 1524/1899, S. 46). 'Steupen' 'Zittern', 'Angst' und 'Jamer', sind die Begriffe die Luther beim Zurückdenken an die alten Schulen einfallen. Sie sind ihm die Hölle und das Fegefeuer.

Die hier vertretene erste These scheint einstweilen gegen die gemeinhin angenommene tendenzielle Bildungsfreundlichkeit der Reformation zu sprechen: Die Abschaffung der überkommenen Schulen ist nicht nur eine ungewollte Nebenfolge der Reformation, sondern durchaus ein Ziel dieser und nicht nur der Schwärmer, sondern Luthers selbst.

Allerdings ist dies nicht Luthers letztes Wort in der Bildungsfrage. Denn Luther entwickelt eine Alternative. Diese klingt in vielem utopisch und sie ist es in der Tat, denn sie hat noch keinen Ort in seiner Gegenwart. Luther entwickelt seine Erziehungsutopie kontrafaktisch.

---

<sup>8</sup> „Ettliche auch wie die Brüder Waldenses die Sprachen nicht nützlich achten“ (Luther 1524, S. 42).

<sup>9</sup> Es erinnert an eine grundsätzliche Abrechnung mit einem Erziehungssystem, wie sie am Ende des 20. Jh. Freya Klier für das Volkssystem der DDR vorgelegt hat (vgl. Klier 1990).

Allerdings nicht illusionär, sondern er nimmt sehr gezielt die neu aufscheinenden Möglichkeiten seiner Zeit wahr.

In dieser kontrafaktischen und utopischen Entwicklung der Erziehungsvorstellung Luthers, das ist die zweite These, werden viele Argumente vorgebracht, deren Entstehen gemeinhin sehr viel später vermutet wird. Hier wird deutlich, dass gerade die Ablehnung des zerstörten alten Bildungskonzepts nicht nur eine Neugründung von Schulen nötig machte, sondern vor allem auch eine *Neubegründung* von Schulen und sogar von dem, was wir heute als Bildungsamkeit beschreiben – ein Begriff, der erst im 19. Jahrhundert von Johann Friedrich Herbart<sup>10</sup> entwickelt wurde.

## Die utopische Alternative – Luthers Konzept von Schule und Bildung.

### Schule

Schulische Bildung gehört für Luther 1524 zu den kommunalen Aufgaben.<sup>11</sup> Mit dieser Zuschreibung grenzt er sich von drei anderen möglichen Trägern von Bildung und Erziehung ab. Zuvörderst von der alten Schule unter kirchlicher Leitung. Aber auch den Fürsten und Herren traut er die Schulträgerschaft nicht zu, da sie mit Wichtigerem beschäftigt sind: "[...] sie haben auffm schlitten zufaren, zu trincken und ynn der mumerey zu lauffen und sind beladen mit hohen merrcklichen geschefften des kellers, der küchen und der kamer." Und die, die guten Willens sind, müssen sich enthalten, um nicht den anderen als „narren odder ketzer“ zu gelten (Luther 1524/1899, S.45). Zum dritten scheint ihm auch die alleinige häusliche Erziehung nicht mehr ausreichend zu sein.<sup>12</sup> Das bedeutet jedoch nicht, dass Luther nicht um die Wichtigkeit der häuslichen Erziehung wusste.<sup>13</sup> Aber die elterliche Erziehung reicht aus mindestens drei Gründen nicht aus. Zum ersten würden die Eltern sich nicht immer ihrer Verantwortung bewusst sein. Für sie habe es sich mit dem in die Welt setzen der Kinder getan. Zum zweiten sind die Eltern selbst oft zu ungeschickt und unwissend, als dass sie ihre Kinder erziehen könnten.<sup>14</sup> Zum dritten schließlich, selbst wenn sie die nötigen Kenntnisse hätten, so ließe ihnen doch die Sorge um den täglichen Lebensunterhalt keine Zeit, sich ausführlich mit Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu beschäftigen, und eigene „Zuchtmeister“ können sie sich nicht leisten. Ganz abgesehen von den Waisen, die ja auch der Erziehung bedürfen (vgl. Luther 1524/1899, S. 34).

---

<sup>10</sup> Vgl. Herbart (1965), S. 165, vgl. auch den Benner/Brüggen 2004.

<sup>11</sup> Das gilt jedoch nicht für eine basale Erziehung, für die weiter die Familie zuständig bleibt (vgl. Luther 1519/1884, besonders der 3. Teil S. 170f.). Es gilt auch nicht für die höheren Schulen und Universitäten, deren Reform er den Fürsten ans Herz legt (vgl. Luther 1520/1888, bes. S. 459ff.)

<sup>12</sup> Anders etwa Pestalozzi z.B. in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt - Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen“ (Pestalozzi 1877/2006).

<sup>13</sup> Im 3. Teil des „Sermons von dem ehelichen Stand“ handelt Luther von der Kindererziehung, der ihm zufolge das größte Gewicht zukommt. Sie soll sorgfältig geschehen. Wenn die Eltern nicht in der Lage sind, die eigenen Kinder zu erziehen, sollen sie es Leuten überlassen, die es verstehen. Der eheliche Stand ist nur dann ein gelungener, wenn auch die Kindererziehung gelungen ist. Wird sie vernachlässigt, ist der gesamte Ehestand verfehlt. (170f.).

<sup>14</sup> Vgl. dazu Luther: „der gemeyn man thut hie nichts zu, kans auch nicht, wills auch nicht, weys auch nicht“ (Luther 1524/1899 S. 44).

Zusätzlich zu den drei genannten Argumenten für die Schule gibt es jedoch noch eines, das besondere Aufmerksamkeit verdient. Luther sieht, dass die Welt zu komplex geworden ist, als dass häuslicher Unterricht allein dieser Komplexität gerecht werden könnte. Was bestenfalls häuslich angehen mag, ist eine rudimentäre Haltungs-Erziehung, die jedoch völlig unzulänglich ist, eben weil es ihr an Unterricht mangelt. „Und wenn die zucht auffß höhest getrieben wird und wol gerett, so kompts nicht ferner, denn das eyn wenig eyn eyngewungenen und erbar geberde da ist, sonst bleybens gleychwol eyttel holzböcke, die wider hie von noch da von wissen zu sagen, niemand wider radten noch helffen können“ (ebd).

Unterricht und Erziehung gehören demnach für Luther zusammen. Nicht nur das Wissen und Können leidet bei einem Ausbleiben des Unterrichts, sondern auch die Erziehung bleibt notwendig äußerlich; sie wird erzwungen. Luther reagiert somit sensibel auf die Entwicklung des Kindes. Während im ersten Stadium der häuslichen Erziehung das Primat zukommt, ist diese später jedoch allein unzureichend. „Die zucht aber, die man daheyme on solche schulen fur nimpt, die will uns weyse machen durch eygen erfahrung. Ehe das geschicht, so sind wyr hundert mal tod und haben unser lebenslang alles unbedechtig gehandelt, denn zu eygener erfahrung gehört viel zeyt“ (Luther 1524/1899, S. 45). Die Schule als Institution ergänzt im späteren Kindesalter die Familie ohne diese jedoch abzulösen.<sup>15</sup> Die Komplexität der Welt bedarf der Schule, um in sie angemessen einführen zu können, da die Alternative des ungeschulten, häuslichen *in die Welt Hineinwachsens* schon aufgrund des großen Zeitaufwandes ganz aussichtslos ist.

Eine so anspruchsvolle Erziehung in einer Schule kommunaler Trägerschaft ist jedoch nur dann zu verwirklichen, wenn die Stadt auch ordentliche „tüchtige meyster und meysterynn“ hält. Als positives Beispiel dienen die Heiden. Die Römer, die ihre Jugend gründlich in Sprachen und den „freien Künsten“ ausbildeten, und so zu „allerley tüchtig und geschickt waren“ (Luther 1524/1899, S. 35). Eben deshalb drängt Luther auf eine angemessene Entlohnung der Schulmeister. Gute Bildung kostet Geld, das verschweigt Luther nicht, aber er stellt den Ratsherren eindringlich vor Augen, dass Bildung eine Investition in die Zukunft des gesamten Gemeinwesens ist, wenigstens so viel oder gar mehr als die anderen kommunalen Aufgaben,

---

<sup>15</sup> Die Abfolge der Erziehungsinstitutionen wird in den meisten Arbeiten chronologisch mit der Entwicklung Luthers erklärt. Diese Untersuchungen berufen sich auf die maßgebende Monographie von Werner Reininghaus (vgl. Reininghaus 1969). Unter Berufung auf die „Ordnung eines gemeinen Kastens“ in der sich Luther 1523 für ein gemischtverantwortetes Schulprojekt in Leisnigen aussprach, das aber aus mehreren Gründen scheiterte, wird abgeleitet, dass erstens diese Schulorganisation elterndominiert war und sich zweitens in dieser Organisationsform Luthers eigentliche Präferenz ausdrücke. Alle anderen von ihm später vorgeschlagenen Lösungen seien nur Notlösungen. So auch die Schrift an die Ratsherren vom folgenden Jahr. Eigentlich sei die Schule für Luther nur die „Hilfsanstalt der Eltern“ (so z.B. Retter 1996, S. 50 unter Berufung auf Reininghaus).

Eine solche Interpretation übersieht jedoch zweierlei. Zum einen waren auch in Leisnigen die Eltern nicht die alleinigen Träger der Schule. Eleonore Kamp-Franke stimmt Reininghaus insofern zu, als sie die Motivation der Adressierung des Schreibens von 1524 in dem Scheitern der gemischten Verantwortung von „2 Adelligen, 2 Ratsherren, 3 städtischen Bürgern und 3 Bauern“ vgl. Kamp-Franke 1994, S. 253) für die Schule sieht. Der zweite Einwand ist jedoch bedeutender. Selbst wenn Luthers Präferenz ursprünglich einem gemischtverantworteten Schulmodell mit starker Elternbeteiligung, gegolten hätte, so gibt es kein Anzeichen dafür, dass die „eigentliche“ Position Luthers in dem früheren Text zu suchen ist. Viel mehr argumentiert er in der Schrift von 1524 erheblich differenzierter und mit systematisch stärkeren Argumenten für die öffentliche, kommunale Schule. In diesem Sinne auch Mahrenholz 1997, S. 35. Insofern läßt sich hier eine Veränderung der Position Luthers zur Trägerschaftsfrage beschreiben.

für die bereitwillig Geld ausgegeben wird.<sup>16</sup> Mit der schlechten Bezahlung hängt auch das geringe Sozialprestige zusammen. Luther setzt seine ganze Person ein, um das Ansehen des Lehrerberufes anzuheben und seine Bedeutung bewusst zu machen. So argumentiert Luther in der Predigt von 1530, dass er, wenn er das Predigeramt lassen müsste oder könnte, keines lieber haben würde als das des Lehrers, und er erkennt ihm einen ebenso hohen Stellenwert zu wie dem Predigeramt (vgl. Luther 1530/1909, S. 579 f.).

So konzipiert Luther die neue Schule vor dem Hintergrund der absichtlichen Zerstörung der alten: „Denn es ist mein ernste meynung, bitt und begirde, das dise esel stelle und teuffels schulen entweder ynn abgrund versüncken oder zu Christlichen schulen verwandelt werden“ (Luther 1524/1899, S. 31). Statt des alten Lernens mit Angst, Jammern, Zittern und Steupen, will Luther das ‚natürliche‘ Interesse, den Erkenntnisdrang und auch den Bewegungsdrang in seiner Vorstellung der Schule positiv aufnehmen. Statt die Kinder in die starren Schulen einzupassen, solle man doch lieber die Schulen und die Darbietung des Unterrichtsstoffs an kindliche Bedürfnisse anschlussfähig gestalten. „Weyl denn das junge volck mus lecken und springen odder yhe was zu schaffen haben, da es lust ynnen hat, und yhm darynn nicht zu weren ist, auch nicht gut were, das mans alles weret: Darumb solt man denn yhm nicht solche schulen zurichten und solche kunst furlegen? Syntemal es itzt von Gottis gnaden alles also zugerichtet ist, das die kinder mit lust und spiel leren kunden, es seyen sprachen odder ander künst oder historien“ (Luther 1524/1899, S. 46). Diese neue Art der Schule kann sich Luther für die Breite des gesamten Bildungskanons vorstellen, wenn er sagt „es seyen sprachen odder ander künst oder historien“. Dies sind Überlegungen, die sonst eher mit der Reformpädagogik verbunden werden, nicht aber mit dem ausgehenden Mittelalter.

Luther argumentiert gegen die Mehrheitsmeinung, dass zum gesellschaftlichen Fortkommen institutionalisierte Erziehung nicht vonnöten sei. Auch ohne das Seelenheil in Betracht zu ziehen, gibt es für ihn ein starkes, rein innerweltliches, Interesse an institutionalisierter Bildung. Allerdings nicht aus dem kurzfristigen Zweck einer egoistischen Selbstversorgung, sondern Bildung ist nötig zugunsten des Allgemeinwohls. „Wenn nu gleich (wie ich gesagt habe) keyn seele were und man der Schulen und Sprachen gar nichts dürffte umb der Schriff und Gottis willen, So were doch alleyn dise ursach gnugsam, die aller besten schulen beyde fur knaben und meydlin an allen ortten auff zu richten, das die welt, auch yhren weltlichen stand eusserlich zu halten, doch bedarff seiner geschickter menner und frawen“ (Luther 1524/1899, S.44).

Hinzu kommen theologische Argumente für die schulische Bildung. Zum einen sollte die Bildung früh einsetzen, denn das Ziel eines allgemeinen Priestertums machte es unerlässlich, dass jeder und jede lesen und schreiben können sollte. Luther forderte auch deshalb eine allgemeine Bildung von Jungen *und* Mädchen.<sup>17</sup> Zum anderen legte Luther schon früh Wert auf eine Ausbildung der Pastoren, um den Wirren des reformatorischen Überschwanges Einhalt

---

<sup>16</sup> „Lieben herrn, mus man jerlich so viel wenden an büchsen, wege, stege, demme und der gleichen unzelichen stücke mehr, da mit eyne stad zeyttlich fride und gemach habe, Warumb solt man nicht viel mehr doch auch so viel wenden an die dürfftige arme jugent, das man eynen geschickten man oder zween hielte zu schulmeystern?“ (Luther 1524/1899, S. 30).

<sup>17</sup> Vgl. Fietze 1996. Einerseits ginge er mit seinem Erziehungsauftrag an die Frau über andere Renaissance-Autoren hinaus (vgl. S. 128).

zu gebieten. Alle evangelischen Pastoren sollten ein Studium absolvieren und sich in Wittenberg prüfen lassen.<sup>18</sup>

Besonders intensiv widmet sich Luther in seiner Schrift an die Ratsherren der Elementarbildung der Kinder. „Ach lieber so lere uns doch eyne ander weyse, die Gott gefellig und unsern kindern seliglich sey, Denn wyr wöllten jha gerne unsern lieben kindern nicht alleyn den bauch, sondern auch die seel versorgen“ (Luther 1524/1899, S. 29). Die Rede von „Gottgefälligkeit und Seligkeit“ bedeutet keineswegs, dass Luther die heidnischen Autoren aus der Schule verbannen möchte und allein auf die Bibel setzte. Das Gegenteil ist der Fall. Sieht man sich den Textkanon an, der in der Schrift an die Visitatoren empfohlen wird, so zeigt sich, dass die Bibel anfangs gar nicht auftaucht, sondern klassische Autoren wie Äsop, Terenz, Plautus etc., desgleichen Lehrbücher von Erasmus und die Pädologie des Mosellanus. Die Stellung zur Bibel als Unterrichtsbuch bringt die Schrift, deren Verfasserkreis bei den Reformatoren des Augsburgischen Bekenntnisses zu suchen ist, deutlich zum Ausdruck: „Denn etliche lernen gar nichts aus der heiligen schrift. Etliche lernen die kinder gar nichts denn die heilige schrift, Welche beide nicht zu leiden sind“ (Luther 1538/1909, S. 238).<sup>19</sup>

Die Bildungsinhalte wachsen von Haufen zu Haufen. Geht es beim ersten Haufen nur um eine Grundbildung, die allen zukommt, die Lesen und Schreiben und Grundkenntnisse in Latein aber auch Musik beinhaltet, beschäftigt sich der zweite Haufen mit den Fabeldichtern des Altertums, modernen Lehrbüchern z.B. von Erasmus, aber auch ausgewählten Teilen der Bibel und dem Glaubensbekenntnis und Katechismus. Ein Schwerpunkt der Ausbildung liegt auf der Beherrschung der Grammatik. Der dritte Haufen schließlich beschäftigt sich mit anspruchsvollen antiken Autoren wie Virgil, Ovid, Cicero. Für ihn nimmt Luther eine Praxis der Philanthropen vorweg, das Erlernen der Sprache durch die ständige Benutzung im Unterricht zu beflügeln.<sup>20</sup> Dialektik und Rhetorik kommen als Unterrichtsfächer hinzu (vgl. Luther 1538/1909, S. 237ff.).

## Bildung

Luther verwendet den Begriff der Bildung oder der Bildsamkeit nicht. Der von Herbart eingeführte Begriff der „Bildsamkeit“ steht wie kaum ein anderer Begriff für eine neuzeitliche Einsicht der Pädagogik (vgl. Benner/Brüggen 2004). Der Sache nach ist die den Menschen kennzeichnende Fähigkeit gemeint, Fähigkeiten zu entwickeln. Rousseau, der dies im Begriff der *perfectibilité* fasste, sah, dass das Ziel dieser Entwicklung inhaltlich nicht zu konkretisieren war, da die Natur, die für ihn als Telos in Frage kam, diese inhaltliche Füllung nicht hergab.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Wie oben an der Auseinandersetzung mit den Waldensern gezeigt, waren sich darin keineswegs alle Reformatoren einig, wie der Disput mit den Böhmisches Brüdern zeigt. Die standen der Höheren Bildung und sogar dem Gebrauch der lateinischen Sprache sehr skeptisch gegenüber, weil von ihr die Gefahr einer Infizierung mit dem katholischen Geist ausginge. Vgl. die knappe Darstellung zum „Bildungsstreit“ zwischen Martin Luther und dem böhmischen Bruder Lucas im Jahre 1523 bei Rydl 1996.

<sup>19</sup> Anders sieht dies Dieter Fauth, der behauptet: „Auch im allgemeinen Schulwesen wollte Luther die Bibel im Zentrum wissen. Jeder Christ sollte mit neun oder zehn Lebensjahren das Evangelium auswendig wissen.“ (Fauth 1994, S. 487). Luther äußert dies in der Schrift an den Adel, jedoch mit dem Nachsatz, dass dies heute nicht einmal die Prälaten könnten.

<sup>20</sup> Zur großen Bedeutung, die Luther dem Sprachunterricht beimisst, siehe das zweite Kapitel von Mahrenholz 1997, S. 41-67.

<sup>21</sup> „Das Ziel der Erziehung? Es ist die Natur selber“ Rousseau 1762/1995, S. 11.



Es kommt also darauf an zu fragen, ob Luther Elemente dessen kennt, was mit dem Begriff der Bildsamkeit vergleichbar wäre.<sup>22</sup>

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, war für Luther die Welt so komplex geworden, dass die eigene häusliche Erfahrung nicht mehr ausreichte, um der Welt noch gewachsen zu sein. So blieb für Luther nur noch eine spezifische Art der Unterrichtung übrig, die er als eine beschreibt, die wie „ynn eym spigel“ wirken müsse. In diesem Spiegel sollten ausgewählte Gegenstände dargestellt werden; „Wo man sie aber leret und zöge ynn Schulen oder sonst, da gelerte und züchtige meyster und meysterynn weren, da die sprachen und andere künst und historien lereten, da würden sie hören die geschichte und sprüche aller wellt, wie es diser stad, disem reich, disem Fürsten, disem man, disem weybe gangen were, und kündten also ynn kurtzer zeyt gleich der gantzen wellt von anbegynn wesen, leben, rad und anschlege, gelingen und ungelingen fur sich fassen wie ynn eym spigel, daraus sie denn *yhren* synn schicken und sich ynn der welt laufft richten kündten mit Gotts furcht“ (Luther 1524/1899, S. 45, Hervorhebung, H.S.). Diese künstliche Darstellung einer Welt, die zu komplex ist, um sie in einem einzigen Menschenleben durch eigene Erfahrung selbst zu begreifen, soll nicht dazu dienen, die Interpretationen dieser Darstellung gleich mit zu liefern. Der Sinn des Weltverlaufes, der aus der komplexen Welt nicht zu entnehmen ist, ist auch nicht aus ihrer künstlichen Darstellung einfach zu entnehmen, sondern dieser *Sinn* ist von den Schülerinnen und Schülern selbst zu *re-konstruieren*.<sup>23</sup> Durch solche Unterrichtung kommt es demnach nicht nur zu einem Wissen um die Dinge, sondern der Unterricht hat auch insofern eine bildende Funktion, als er die Sinngebung durch die Schülerinnen und Schüler selbst anregt. – ***Herbart – Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung.***

---

<sup>22</sup> Luthers entwickelt ein komplexes Verständnis von Freiheit, als einer immer auf andere bezogenen Freiheit und insofern Freiheit in Korrespondenz zu Abhängigkeiten. Ein solch beziehungsreicher Freiheitsbegriff ist prinzipiell offen für das, was mit dem Begriff der Bildsamkeit gemeint ist. Denn weder ein nur abhängiges Wesen, noch ein gänzlich ungebundenes Wesen bedürfte der Bildsamkeit, die gerade darauf angewiesen ist, mit verschiedenen Abhängigkeiten handelnd umzugehen. Fraglich ist, ob Luther die Chancen seines Freiheitsbegriffs für eine Bildungs-Theorie nutzt, oder ob diese ungenutzt hinter dem zeitgenössischen Standesdenken zurückbleiben (vgl. Schluß 2000).

<sup>23</sup> Luther ist freilich kein Konstruktivist, sondern geht davon aus, dass der Sinn der Welt von Gott gegeben ist (vgl. Pesch 1985). Auch wenn sich das „*yhren*“ auf die die dargestellten Gegenstände bezieht, die durch die Darstellung den ihnen immanenten Sinn offenbaren und nicht auf die Kinder so geht es dennoch um eine Sinnrekonstruktion der Schülerinnen und Schüler, die durch eine künstliche Darstellung lediglich angeregt wird. Der Einwand von Jörg Ruhloff, dass ein solcher offener Bildsamkeitsgedanke sich nicht mit dem Schöpfungsgedanken vereinbaren ließe, dem Luther ohne Zweifel anhängt, ist nur dann berechtigt, wenn der Schöpfungsgedanke so interpretiert würde, als sei eine Einsicht in die Absicht des Schöpfers prinzipiell möglich. Gerade dies bestreitet Luther jedoch mit theologischen Gründen. Der Modus der Gottesbeziehung ist vornehmlich der des Glaubens und Vertrauens (*sola fide*). Freilich soll dieser Glaube verstanden werden und die Referenzen des Glaubens sind für Luther ebenso klar, es ist vor allem die Schrift (*sola scriptura*). Aber ebenso deutlich ist, dass diese Schrift interpretiert werden muss, denn sie ist nur insofern von Bedeutung, als sie die Offenbarung vermittelt, welche Christus ist (*sola christus*). Wie Luther es selbst in Disputationen lebt, so ist er zwar davon überzeugt, dass man sich der bestehenden Wahrheit vernünftig argumentierend nähern kann und Irrlehren argumentativ abwenden kann, aber wohl kaum, dass man die Wahrheit erreichen könnte. Diese Argumentationsform ist vergleichbar mit der Schleiermachers, der ebenfalls argumentiert, dass man die Pädagogik ganz aus der Ethik ableiten könne, wenn die Ethik das Gute unumstritten vorzugeben in der Lage sei. Nur ist sie das eben nicht. Sondern Schleiermacher konstatiert, das was das Gute ist, faktisch umstritten ist und insofern ist auch für ihn der Schöpfungsgedanke mit dem Bildsamkeitsgedanken vereinbar, weil der Glaube an die Schöpfung die nachwachsende Generation nicht von der Aufgabe suspendiert, die Perspektiven des eigenen Lebens selbst zu erschließen und die ältere Generation nicht von der Aufgabe, sie dabei durch vielfache Anregung zu unterstützen (vgl. Schleiermacher 1826/1983, S. 41).

Wenn die Aufgabe einer Theorie der Bildung darin liegt, das Verhältnis der inhaltlich nicht bestimmten Bildsamkeit zu dem Verhältnis der verschiedenen Bereiche menschlicher Praxis zur Sprache zu bringen (vgl. Benner 1996, S. 165ff.), dann liegt in diesen Sätzen eine Theorie der Bildsamkeit vor. Die hier formulierte Bildungstheorie kennt kein Primat einer bestimmten Praxis, sondern überlässt es den Schülerinnen und Schülern aus der im Spiegel dargebotenen Welt sich die für sie entscheidenden Bestandteile so zusammensetzen, dass sie „yhren synn“ daraus gewinnen.<sup>24</sup>

Weiterhin erscheint es bemerkenswert, dass Luther Schulen nicht nur für Knaben, sondern auch für Mädchen forderte.<sup>25</sup> Bildungstheoretisch weist dies auf eine – in seiner Zeit keineswegs selbstverständliche – Position hin, nach der Mädchen und Jungen gleichermaßen bildsam sind.<sup>26</sup> Diese Öffnung der Bildung gilt nicht nur für beide Geschlechter, sondern sie überschreitet auch die Standesschranken.<sup>27</sup> Schulbildung soll demnach allen zukommen, nicht nur den gesellschaftlichen Ständen, die sich bislang den Müßiggang leisten konnten, sondern sogar Waisen und verwahrlosten Kindern, für deren Bildung die Stadt die Verantwortung übernehmen muss (vgl. Luther 1524/1899, S. 34f.). Andererseits sieht Luther die Verwirklichung dieser Forderung nicht als ein Aufruf zur Entlastung der Kinder von der Arbeit im *ganzen Haus*, die zur Lebenserhaltung des Haushaltes fest mit eingeplant ist. Die Forderung nach allgemeiner Bildung ist keine, die gesellschaftliche Strukturen der Gesellschaftsordnung des 16. Jh. notwendig sprengen würde.

Es findet sich ein weiteres über die reale Situation hinausgehendes Kriterium zur unterschiedlichen Behandlung einzelner. Nicht mehr die Standesschranken sind es, die eine je spezielle Ausbildung notwendig machen, sondern es sind die Leistungen der Einzelnen.<sup>28</sup> Bildung

---

<sup>24</sup> Erinnert sei an Herbarts Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt“ der 280 Jahre später ein vergleichbarer Kerngedanke zugrunde liegt (vgl. Herbart 1804/1982).

<sup>25</sup> Bereits 1520 fordert Luther eigene Mädchenschulen: „Und wollte Gott, eine jegliche Stadt hätte auch eine Mädchenschule, darinnen das Tages die Mägdlein eine Stunde das Evangelium hörten, es sei zu deutsch oder lateinisch“ (Luther 1520/1888, S. 461). Siegrid Westphal weist nach, dass dies der erste verbürgte Beleg der Forderung nach einer eigenen Mädchenschule ist und Luther hier weiterginge selbst als die Humanisten (vgl. Westphal 1996, S. 138f.). In der Folge werden nicht nur Frauen unterrichtet, sondern sie unterrichten selbst, werden Schulleiterinnen und Hofmeisterinnen. Vgl. Westphal 1996 S. 147f.

<sup>26</sup> Vgl. Luther 1520/1888, S. 461; Luther 1524/1899 S. 44 (u.ö.). „Luthers allgemeine Grundsätze einer christlichen Erziehung kennen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede“ (Westphal 1996 S. 136).

<sup>27</sup> An dieser Stelle ist eine gegensätzliche Argumentationslinie zu beachten. Luther selbst stellt sich rhetorisch die Frage eines möglichen Einwenders, um so seine Vorstellungen entgegen zu können: „So sprichstu ‚Ja, wer kan seyner kinder so emperen und alle zu junckern ziehen?‘“ Die Antwort Luthers besteht in der Schulorganisation. Sie soll so gestaltet sein, dass die Zeit der Kinder in der Schule begrenzt ist und so den Eltern noch genügend Zeit bleibt, die Kinder im Haushalt mithelfen zu lassen oder sie ein Handwerk zu lehren. „Meyn meynung ist, das man die knaben des tags eyn stund odder zwo lasse zu solcher schule gehen und nichts deste weniger die ander zeyt ym hausse schaffen, handwerck lernen und wo zu man sie haben will.“ (Luther 1524/1899, S. 46f.). Die konträre bildungstheoretische Position, die hier nun wieder die Eltern als diejenigen benennt, die der Bildung der Kinder ihr Ziel geben, steht in deutlichem Gegensatz zum Anspruch der Selbstbildung, der weiter oben herausgearbeitet wurde. Dieser Widerspruch beider Positionen in diesem Text wird am ehesten verständlich in Rücksicht auf die Adressaten, die als Ratsherren eben auch Eltern sind und die nicht befürchten sollen, ihren gewohnten Anspruch auf die Kinder aufgeben zu müssen.

<sup>28</sup> „Solche tüchtige knaben solt man zur lere halten, sonderlich der armen leute kinder“ fordert er in der „Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle“ (Luther 1530/1909 S. 545.) Aber auch die weniger Begabten sollen Schulbildung erhalten. Schulbildung ist in Luthers Argumentation nicht etwas, das vom Privileg der oberen Stände nun zum Privileg der Leistungsstarken wird, sondern eher denkt er im Sinne einer „kompensatorischen Bildung“ an eine besondere Bevorzugung der ansonst in der Gesellschaft besonders Benachteiligten, um so die

wird in dieser Argumentation Luthers nicht mehr als Standesprivileg thematisiert. Der Übergang zwischen den einzelnen Haufen der allgemeinen Schule soll einzig durch das Kriterium der *Leistung* bestimmt werden.<sup>29</sup> Und selbst für die höhere Bildung ist Leistung das einzige Zugangskriterium, das Luther nennt.<sup>30</sup> Das bürgerliche Prinzip der Leistung löst das vorneuzeitliche des an den Stand gebundenen Zugangs zu höherer Bildung (zumindest in Luthers Argumentation) ab.<sup>31</sup>

Für Luthers Engagement zur Etablierung einer allgemeinen Bildung gibt es verschiedene Gründe. Den größten Raum nimmt die notwendige Ausbildung zum geistlichen Stand ein (vgl. z.B. Luther 1524/1899, S. 35ff.). Er plädiert ausdrücklich für ein Erlernen sowohl des Griechischen als auch des Hebräischen, denn nur so könnte man sich wahrhaft mit dem Text, dem Wort Gottes, auseinandersetzen und auch in Disputen bestehen. Die sprachliche Bildung schützt die Geistlichen vor der Gefahr der Anpassung des Wortes Gottes an das eigene Gutdünken. Hilft aber auch z.B. im Disput mit den Juden besser zu bestehen.<sup>32</sup>

Bildung bedeutet für Luther jedoch nicht nur Befähigung für den geistlichen Bereich, sei es als Laie oder Hauptamtlicher, sondern Bildung und Erziehung ist auch für das Zurechtfinden in der Gesellschaft unerlässlich. Von besonderem Interesse ist dabei der politische Bereich. Wiederum stellt Luther die Griechen und Römer als unerreichte Vorbilder dar, da sie ihre Jugend so hervorragend ausbildeten, dass sie „feyne geschickte leutt“ bekamen. Und das, obgleich sie doch noch gar nicht wussten, dass sie damit Gott wohlgefällig waren (vgl. Luther 1524/1899, S. 44). Die Regierenden müssen gebildet sein, nicht nur die Geistlichen. Gleich ob sie nun „Fürst, Herr, Ratman“ oder sonst Obrigkeit sind. Für eine *vernünftige* Regierung bürgt eben nur eine *gebildete* Regierung! Diese Forderung ergibt sich für Luther aus der Eigenlogik der Welt, und es bedarf dazu keines ausdrücklichen göttlichen Gebotes (ebd.). Das kommt freilich dennoch hinzu.

Ein Argument für die Bildung scheint mir jedoch bemerkenswerter als alle vorangegangenen zu sein, obschon es nicht viel Raum in seiner Argumentation einnimmt. Friedrich Schweitzer führt als einen solchen besonderen Gedanken an, dass Luther den Eigenwert von Bildung betone (vgl. Schweitzer 1996, S. 12). Bildung muss für nichts Anderes gut sein als für Bildung.

---

Chancengleichheit zu befördern. „Wie wol daneben dennoch auch die anderen knaben, ob sie nicht so wol geschickt weren, auch sollten lernen, zum wenigsten latein verstehen, schreiben und lesen“ (ebd.).

<sup>29</sup> „Wilche aber der ausbund dar unter were, der man sich verhofft, das geschickte leut sollen werden zu lerer und lereryn, zu prediger und andern geystlichen emptern, die soll man deste mehr und lengerda bey lassen odder gantz daselbs zu verordnen“ (vgl. Luther 1524/1899, S. 47).

<sup>30</sup> So auch schon in der Schrift an den christlichen Adel (vgl. Luther 1520/1888) S. 461. Vgl. auch: Goebel 1985, S. 7-26, bes. S. 9.

<sup>31</sup> Anders interpretiert Tenorth die Schrift an die RATHERREN. Er meint, Luther schwanke in seiner „Zielsetzung unentschieden zwischen den Erwartungen der Kirche und den Notwendigkeiten einer Qualifizierung für den Stand“ und könne weder „eine allgemeine Laienbildung im weltlichen Geist denken noch eine Elementarbildung ohne berufsvorbereitende Funktion“ (Tenorth 1988, S. 67). Alternativ lässt sich interpretieren; die Schrift ziele – im Rahmen der ökonomischen und religiösen Situation des 16. Jahrhunderts – auf beides ab. So schreibt Kamp-Franke, zunächst von der Leisinger Kastenordnung ausgehend: „Denn nunmehr, dies wird in den noch folgenden Schulschriften Luthers deutlicher, geht es vorwiegend nicht mehr um die schulmäßige Aneignung von für den jeweiligen Beruf konkret verwertbaren Qualifikationen - abgesehen von den Ämtern im geistliche und weltlichen Regiment - , sondern in hohem Maße um die Aneignung einer als adäquat definierten, unverzichtbaren Haltung gegenüber Arbeit und Leben(sbedingungen) und zwar ausnahmslos für alle“ (Kamp-Franke 1994, S. 252).

<sup>32</sup> „... wo man mit den Juden aus unserem Psalter handelt, spotten sie unser, das es nicht also stünde ym Ebreischen...“ (Luther 1524/1899, S. 40).

Luther äußert diesen Gedanken an verschiedenen Orten, aber dennoch beinahe versteckt, als ob er ihm peinlich sei. Hier sei ein anderer Aspekt in den Focus genommen. Luther formuliert auch hier sehr vorsichtig, aber dennoch scheint in diesem fast zaghaften Satz etwas auf, was einer genaueren Analyse wert ist: „Ich rede für mich: 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“ (Luther 1524/1899, S. 46). An dieser Stelle scheint der Horizont moderner pädagogischer Fragestellung zweifellos auf. Die Griechen sind auf Grund ihrer universalen Bildung Vorbild. Diese universale Bildung befähigt nicht zu irgendeinem bestimmten Beruf im Sinne einer Aus-Bildung, sondern Bildung wird hier als etwas Allgemeines verstanden, indem sie zu „allerley“ tüchtig macht. Wozu im Einzelnen die Kinder tüchtig gemacht werden müssen, konnte man in der Ständegesellschaft noch wissen, in neuzeitlichen Gesellschaften gibt die Standesherkunft der Eltern keine verbindliche Auskunft über die Bildungsaspirationen und Anforderungen der nächsten Generation mehr. In neuzeitlichen Gesellschaften muss es Pädagogik deshalb darum gehen, die Heranwachsenden mit einem so offenen Wissen auszustatten, dass durch dieses Wissen nicht mehr ihr gesellschaftlicher Stand prädestiniert ist, oder umgekehrt der gesellschaftliche Stand der Eltern den zu erwerbenden Wissenskanon der Heranwachsenden determiniert, was wiederum die gesellschaftliche Ordnung zementiert. Luthers Ideal ist eine Bildung, die so umfassend ist, dass die Heranwachsenden prinzipiell zu „allerley tüchtig“ seien. Die Entscheidung, auf welche Tätigkeit sie sich dann verlegen, kann weder von dem Stand der Eltern noch vom Bildungssystem übernommen werden, sondern ist nun eine Entscheidung, die in der Hand der Heranwachsenden selbst liegt. Mögliche Einwände, die den Umfang eines solchen Bildungskanons kritisieren (der ja tatsächlich viel größer sein muss als der einer standes- und berufsspezifischen Ausbildung), versucht Luther mit dem Hinweis zu zerstreuen, dass dieses vermeintliche „Joch“<sup>33</sup> einem Kinderspiel gleichkommt, eben weil er die Bildsamkeit für alle behauptet und weil die sich in den von ihm vorgeschlagenen Schulen nach den jeweiligen Fähigkeiten entwickeln kann.

Mein münsteraner Kollege Johannes Bellmann hält eine solche Begründung, wie sie hier von Luther 1524 vorgetragen wird überhaupt erst ab Rousseau für möglich. Sein Argument entwickelt er an dem Aufklärungspädagogen Trapp (der übrigens an der mitteldeutschen Universität Halle den ersten Lehrstuhl für Pädagogik an einer deutschen Universität innehatte), der Bildung noch mit ihrer Zweckhaftigkeit für bestimmte Ziele begründet. Erst im Neuhumanismus bilde sich eine Art „Überschussökonomie“, die es erlaube, offenere Zweckbestimmungen von Bildung zu formulieren. „Erläutern kann man das etwa an der aufklärungspädagogischen Devise von der „Herausbildung guter Gewohnheiten“. Dieses von Ernst Christian Trapp formulierte Prinzip zeigt noch deutlich eine Orientierung am Bedarfsdeckungsprinzip. Erziehung wird als Hervorbringung von Dispositionen verstanden, deren unmittelbarer Gebrauchswert einsichtig war. Der Durchbruch hin zur Orientierung am Prinzip der Wachstumsökonomie ist bei Rousseau zu beobachten. Bildung wird als Hervorbringung inhaltlich unbestimmter Dis-

---

<sup>33</sup> In späteren Textversionen taucht dann dies „Joch“ auch tatsächlich auf: „Denn was ist dies Joch ein eitel Kinderspiel, zu welchem die Griechen vor Zeiten ihre Kinder erzogen“ (Luther 1524/1983, S. 82).

positionen verstanden, die mittelbare Tauschwerte darstellen. Die moderne Erziehung erzeugt in der jüngeren Generation gewissermaßen Überschüsse an Handlungsmöglichkeiten und damit eine Offenheit für nicht antizipierbare gesellschaftliche Zukünfte. Die widerstreitende Semantik von Individualität und Brauchbarkeit verdeckte nur, dass es in der modernen, Überschüsse erzeugenden Pädagogik um eine Art ‚Brauchbarkeit zweiter Ordnung‘ geht. Wer zum Menschen erzogen ist, sagt Rousseau, „kann jeden Beruf, der damit verknüpft ist, nicht schlecht versehen“ (Bellmann 2005, 18). Genau dies Argument aber, eine mannigfaltige Bildung, die zu „allerley hernach tüchtig“ mache, die strebt Luther an (Luther 1524/1899, S. 46).

## Zusammenfassung

Die These von der doppelten Zerstörung alter Erziehungsinstitutionen durch die Reformation stand am Beginn der hier vorgestellten Überlegung. Zum einen unabsichtlich als Nebenfolge der Reformation (Verlust der Orte und Motive von schulischer Lehre). Zum anderen der bewusste Angriff auf die alten Erziehungsinstitutionen durch Luther selbst und den schwärmerischen Flügel, dessen Vertreter sich auf die Unmittelbarkeit des Geistes beriefen. Gegen letztere argumentiert Luther an, indem er die Bedeutung von Wissen herausstreicht.

Luther plädiert demnach für Wissen und institutionalisierte Wissensvermittlung und Erziehung, im Angesicht der dramatischen Abwesenheit dieser Institutionen. Es wurde rekonstruiert, dass seine kontrafaktische und u-topische Argumentation für die Schule und den Schulbesuch weder die alten Argumente für Schule wiederholen kann noch will, weil die alten Argumente obsolet geworden sind und weil sie für ihn geradezu teuflisch sind. Der unmittelbare Gewinn weder des ins Kloster-schickens, noch des zur Schule-schickens waren nicht mehr gegeben.

In dieser Situation muss Luther geradezu Argumente für Schule und Erziehung neu erfinden und erfindet in diesem Argumentationsgang auch Schule und Erziehung neu. Das Muster, in dem Luther diese kontrafaktische, utopische Neuerfindung anpreist ist allerdings nicht das „Pathos des Neuen“ (Arendt 1994, S. 257). Denn dass das Neue als etwas Gutes und Verheißungsvolles begriffen wurde, ist eine damals keineswegs gängige Auffassung, die bestenfalls im 18. Jahrhundert als Breitenphänomen auftaucht. Bis dahin ist Neues oft suspekt. Das Neue bedeutet die Entfernung vom guten Alten. Selbst der Wahlspruch der Humanisten war nicht, Neues zu bringen, sondern zu den Quellen zurückzugehen. Und so folgt Luther auch in der Neuerfindung des Erziehungswesens dem Muster seiner Zeit. Das Neue wird nicht als Neues eingeführt, sondern es wird verstanden als die Wiederaufrichtung des Alten, das verschüttet wurde durch Mutwillen oder den Lauf der Geschichte. Die Reformation hat dieses 'Zurück-zu-den-wahren-kirchlichen-Verhältnissen' noch im Namen. Auch in Schul- und Erziehungsfragen behauptet Luther deshalb zurückzugehen zu dem Alten. Er bringt Beispiele aus der Antike und der Bibel, um dieses Zurück zu einer christlichen Erziehung zu illustrieren. Deshalb liegt es nahe zu übersehen, dass hier Neues formuliert wird, weil es nicht mit dem Pathos des Neuen vorgetragen wird, sondern mit der Bescheidenheit dessen, der das Alte zurechtbringt. Der Teufel hat die alte christliche Erziehung verfälscht, nun muss sie wieder ins Lot gebracht werden.

In der Struktur ähnliche Argumente, wenn auch z.T. mit anderen Begriffen prägen bis heute moderne Argumentationen für Erziehung, für Schule und vor allem für Bildung.

Zwar gab es in der Antike öffentliche Bildungsinstitutionen, aber doch längst nicht für alle, wie Luther aus theologischen, aus politischen und aber auch aus bildungstheoretischen Gründen fordert. Mädchen z.B. waren weithin von öffentlicher Bildung ausgeschlossen. Das ist für Luther inakzeptabel.

Neu sind auch die Begründungsformen. Konnte bislang mit der Wohlversorgtheit durch die Gabe ins Kloster argumentiert werden, wobei die Bildung einiger eher ein Abfallprodukt der Überlebensbestrebungen war, so führt Luther ein Argumentationsmuster für Bildung ein, das die Unbestimmtheit des Menschen zur Grundlage hat. Gerade weil wir nicht mehr wissen, was aus dem Einzelnen wird – was er oder sie aus sich macht – deshalb ist Bildung wichtig, damit man zu „allerley tüchtig ist“!<sup>34</sup>

Darin deutet sich ein Begriff der Kindheit an, wie er gewöhnlich erst mit Rousseau gebraucht wird und der sich darin auszeichnet, dass die Erwachsenen nicht um die Bestimmung der Kinder wissen.<sup>35</sup> Durch Luthers neues Konzept von Erziehung wird damit nicht mehr die Bestimmung des Menschen vorweggenommen, sondern Erziehung ist so zu gestalten, dass sie die Selbstbestimmung des Menschen (zumindest partiell) ermöglicht. Luthers Position zu Bildung und Erziehung kann den Spannungsbogen markieren, den Schleiermacher in der Frage auf den Punkt bringt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826/1959, S. 38). Luthers Antwort – die zweifelsohne schon moderne Züge trägt – lautete dann: ‚Wir wissen, dass die Bildung für die jüngere Generation gut ist, wenn wir auch nicht mehr wissen, wozu sie jede und jeder Einzelne künftig gebrauchen wird‘.

Ebenso beachtenswert ist Luthers Argumentation in Bezug auf die eigene Erfahrung.<sup>36</sup> Luther schätzt die eigene Erfahrung durchaus. Sein zentrales Argument gegen ein Lernen bloß aus der eigenen Erfahrung ist jedoch die Endlichkeit des Menschen. Denn lernen aus der eigenen Erfahrung kostet viel Zeit. Zugleich aber argumentiert er gegen ein feststellendes Erziehungswesen an, das die Erfahrungen zubereitet und jedem seinen Teil Erfahrung zumisst. Aus dieser Ablehnung beider Varianten des Lehrens entwickelt er ein Konzept, das die Aufgabe der Schule so beschreibt, die Bildungsgegenstände so auszuwählen und zu komprimieren und darzustellen, dass die Schüler an diesen pädagogisch ausgewählten komprimierten Bildungsgegenständen wiederum eigene Erfahrungen machen können. Die eigene Interpretation und Bewertung der Schülerinnen und Schüler wird so weder vorweggenommen noch ausgeschaltet, sondern geradezu befördert - und zwar in einem weit größeren Ausmaß, als das durch unvermittelte Erfahrung möglich wäre. So kann die Erziehung ihrer Aufgabe des Hineinnehmens in die gegebene Kultur ebenso gerecht werden, wie dem Bewahren des jeweils neuen

---

<sup>34</sup> Vgl. dazu auch das Beispiel der römischen Heiden, die durch ihre umfassende Ausbildung sogar den heutigen Bischöfen überlegen seien (vgl. Luther 1524/1899, S. 35).

<sup>35</sup> Zur theologischen Dimension dieser Fragestellung vgl. Ringhausen 1989, bes. S. 99f.

<sup>36</sup> Luther argumentiert hier durchaus parallel mit einer Kritik, die Hannah Arendt in den 50er Jahren an ein missverstandenen Form der Projektmethode übte, die in Amerika unter anderem eine „Krise der Erziehung“ heraufbeschoren habe (vgl. Arendt 1994).

und eigenen Weltzugangs der Kinder – um die Aufgabenbeschreibung der Pädagogik nach Hannah Arendt zu paraphrasieren.

Zugleich gibt es bei Luther aber auch immer noch die alten Argumentationsformen, die Anhaltspunkte dafür liefern, dass Luthers Verständnis von Volksschule nicht mit dem modernen übereinstimmt. Zu beachten ist hier, dass Luther den Eltern die Ängste nehmen muss, dass die Kinder nicht mehr in der heimischen Wirtschaft mithelfen können.

Wie jeder Mensch des Übergangs stehen bei ihm die alten Argumente, parallel neben den neuen. Wie Rousseau stereotyp von der Mädchenerziehung handelt, wie sehr Pestalozzi die Schule ablehnt und für häusliche Erziehung plädiert, so fällt auch Luther zuweilen hinter die von ihm selbst formulierten pädagogischen Maßstäbe zurück. Entscheidend hier ist jedoch, welche grundsätzlich über diese alten hinausweisenden Argumentationsformen bei Luther auftauchen.<sup>37</sup>

Besonders bemerkenswert ist, dass Luther es nie bei abstrakten Forderungen belässt, sondern die materialen Voraussetzungen einer allgemeinen Bildung mit benennt und einfordert. Was Luther als Konzept entwirft, ist jedoch revolutionär neu. Er beschreibt eine Utopie und setzt auch alle Hebel ins Werk, diese herzustellen.<sup>38</sup>

Systematisierend lässt sich konstatieren: Der erfahrende Mangel (an Bildungsmöglichkeiten und Bildungsmotivation) provoziert bildungstheoretische Neueinsätze, z.B. in der Konstruktion von Legitimationsverfahren für Bildungsnotwendigkeiten. Empirisch sind diese aber noch nicht realisiert. Die Form des noch nicht, wird zu einer bildungstheoretisch motivierten Perspektive auf das Erfahrbare.

Darüber hinaus kann dieser historische Prozess zum Lehrstück für Neuerungsprozesse werden. In der gegenwärtigen post-PISA-Debatte kommt das Modell des „Best Praxis“ – Lernens verstärkt in den Blick. Die Auseinandersetzung mit der Bildungskatastrophe der Reformationszeit kann deutlich machen, dass eine Erneuerung nach diesem Modell gerade keinen Utopie-überschuss haben kann und sich deshalb bestenfalls am besten Vorfindlichen orientiert ohne dabei das Nichtvorfindliche im Blick zu haben, denn weder das von Luther wiederentdeckte christliche Menschenbild ist empirisch vorfindlich, noch das antike Bildungsverständnis. Zugänge historischer Exegese und spiritueller Erfahrung vermögen hier als Nicht-Empirische Modi bildungstheoretische Erkenntnisse entdecken lassen und begründen. Gleichzeitig hat das erhebliche erfahrbare Auswirkungen.

---

<sup>37</sup> Freilich gilt auch hier die hermeneutische Einsicht, dass das Neue nie absolut neu ist, weil es dann gar nicht verständlich wäre. Vielmehr schließt das Neue immer an schon da-seiendes an. „Aber auch das Absolute (Maximum) darf nicht frei davon sein, bestimmt worden zu sein durch Früheres und Allgemeineres“ (Schleiermacher 1993 Pkt.11.3, S. 83).

<sup>38</sup> So ist es ihm nicht mit dem Postulat der Freiheit getan. Freiheit hat immer manifeste Bedingungen. Diese aufzuspüren und abzuändern und so Freiheit auch im Wechselverhältnis mit Abhängigkeiten zu ermöglichen, das ist eine bleibende Aufgabe nicht nur, aber auch der Pädagogik. Luther weist an dieser Stelle auf eine konkrete Bedingung neuzeitlicher Freiheit hin. Eine Bildung und Ausbildung, die nicht auf Standesschranken eingegrenzt bleibt, sondern den Grundstein legt, dass Standes- und Berufsbegrenzungen übersprungen werden können. Auch für Pädagogik heute bleibt diese Frage von ungebrochener Aktualität: Wo gibt es strukturelle Einschränkungen der Möglichkeit von Freiheit und wie kann ihnen pädagogisch entgegengewirkt werden?

Insofern wünsche ich Ihnen für Ihre Forschungsarbeiten im Rahmen dieses Landesgraduiererkollegs, dass Sie Protestantische Bildungstraditionen in Mitteldeutschland entdecken, neu beschreiben in neue und erhellende Zusammenhänge stellen ohne in pathetische Formulierungen des Neuen zu verfallen und somit dem Begründer protestantischer Bildungstradition in Mitteldeutschland nacheifern.

## Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Die Krise der Erziehung. In: (Dies.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1. S. 255-276.
- Bellmann, Johannes (2006) Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. - Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Sonderheft. Jg. 82., S. S. 183-200
- Benner, Dietrich (1996): Allgemeine Pädagogik. Weinheim.
- Benner, Dietrich / Brüggem, Friedhelm (2004): Bildsamkeit / Bildung, in: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. von D. Benner / J. Oelkers, Weinheim, S. 174–215
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- Fauth, Dieter: Lernen in der „Schule Gottes“ dargestellt vor allem an Quellen von Martin Luther und dem protestantischen Dissidentismus. In: Paedagogica historica, Jg. 30 2/1994, S. 477-504.
- Fietze, Katharina (1996): Frauenbildungskonzepte im Renaissance-Humanismus. In: Kleinau, Elke (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt. S. 121-134.
- Goebel, Klaus (1985): Luther als Reformator der Schule. In: Goebel, Klaus (Hg.): Luther in der Schule - Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie. Bochum, S. 7-26.
- Herbart, Johann Friedrich (1965): Pädagogische Schriften in drei Bänden, hrsg. von W. Asmus. Band 3. Düsseldorf/München.
- Herbart, Johann Friedrich (1804/1982): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Ders.: Kleinere pädagogische Schriften. (hrsg. von Walter Asmus), Stuttgart, S. 105-121.
- Kamp-Franke, Eleonore (1994): Ehe- und Hausstand, häusliche Erziehung und Schule - Eine Studie zu Luthers Auffassung des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. Marburg.
- Klier, Freya (1990): Lüg Vaterland - Erziehung in der DDR. München.
- Kruppa, Nathalie / Wilke, Jürgen (2006): Kloster und Bildung im Mittelalter. Göttingen.



In: Ralf Koerrenz / Henning Schluß: Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther. Jena 2011, S. 7-30.

- Luther, Martin (1538/1909): Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen, jetzt durch D. Mart. Luth. corrigiert. Wittenberg, In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 26. Bd. Weimar, S. 175-241.

- Luther, Martin (1520/1888): An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung., In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 6. Bd. Weimar, S. 381-469.

- Luther, Martin (1524/1899): An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen., In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar, S. 9-53.

- Luther, Martin (1524/1983): An die Ratsherren deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. In: Hofman, Franz: Pädagogik und Reformation. Berlin, S. 70-87.

- Luther, Martin (1530/1909): Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle., In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 30 II. Bd. Weimar, S. 508-588.

- Luther, Martin (1519/1884): Ein Sermon von dem ehelichen Stand., In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 2. Bd. Weimar, S. 162-171.

- Mahrenholz, Jürgen Christian (1997): Bürgerrecht auf Bildung: Luther auf schulpolitischem Kurs. Hannover.

- Pesch, Otto Hermann (1985): Theologie der Rechtfertigung bei Martin Luther und Thomas von Aquin: Versuch eines systematisch-theologischen Dialogs. Ostfildern.

- Pestalozzi, Heinrich (1877/2006): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt - Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen. Literarische Tradition, 2006.

- Prange, Klaus: Differentielle Identität oder: Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst. In: Hellekamps, Stephanie: Ästhetik und Bildung. Weinheim 1998, S. 159-170.

- Reininghaus, W. (1969): Elternstand, Obrigkeit und Schule bei Luther. Heidelberg.

- Retter, Hein (1996): Glaube und Anfechtung in ihrer Bedeutung für Luthers Erziehungsverständnis. In: Golz, Reinhard (Hg.): Luther und Melanchthon im Bildungsdenken Mittel- und Osteuropas. Münster, S. 34-57.

- Ringhausen, G.: Ist der Mensch definierbar? In: Glaube und Lernen 4. Jg. 1989, S. 97-100.

- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1995): Emil oder über die Erziehung. UTB, Paderborn, 12. Aufl.

- Rydl, Karel: Zum „Bildungsstreit“ zwischen Martin Luther und dem böhmischen Bruder Lucas im Jahre 1523. - Anmerkungen zur ersten deutsch-tschechischen Diskussion über den

In: Ralf Koerrenz / Henning Schluß: Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther. Jena 2011, S. 7-30.

Sinn der höheren Bildung. In: Golz, Reinhard (Hg.): Luther und Melanchthon im Bildungsdiskurs Mittel- und Osteuropas. Münster 1996, S. 141-146.

- Sattler, Elisabeth: Die riskierte Souveränität - Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld 2009.

- Schleiermacher, Friedrich (1826/1959): Theorie der Erziehung - Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Ders: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.

- Schleiermacher, Friedrich (1993): Hermeneutik und Kritik - mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hrsg. u. eingeleitet von Manfred Frank. -5. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Schluß, Henning (2000): Martin Luther und die Pädagogik - Versuch einer Re-konstruktion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 3, S. 321-353.

- Schluß Henning (2010): Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse - Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie. VS-Verlag, Wiesbaden.

- Schmidt, Karl (1860-1862): Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. Band I-IV. Cöthen: Verlag von Paul Schettler. In vier Bänden.

- Schmid Wolf (1986): Der Textaufbau in den Erzählungen Dostojewskijs, Verlag B,R, Grüner Amsterdam.

- Schweitzer, Friedrich: Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung? In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3, Weinheim 1996, S. 9-23.

- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim.

- Westphal, Siegrid (1996): Reformatorische Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen. In: Kleinau, Elke (Hg.): Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt, S. 135-151.