

Wilfried Göttlicher
 Jörg-W. Link
 Eva Matthes
 (Hrsg.)

Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte

Verlag Julius Klinkhardt
 Bad Heilbrunn • 2018

k

Henning Schluß

Von der Bildungskatastrophe zur Bildungsreform. Die Neubegründung der Schule in der Reformation

Zusammenfassung

Im Folgenden wird eine ideengeschichtliche Rekonstruktion versucht¹, in der pädagogische Konzeptionen Martin Luthers analysiert und diskutiert werden sollen. Es geht darum, dem Entstehen von Begründungszusammenhängen von Schule in einer geschichtlichen Umbruchsituation nachzuspüren. Dabei wird interpretativ der Schwerpunkt auf diese neu entstehenden Argumente gelegt. Es wird nicht behauptet, dass die vorgeführten Argumente hier ihren Ursprung haben, im Gegenteil verweist Luther selbst immer wieder auf Traditionslinien. Es sei lediglich 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. Die hier vorzufindenden Begründungsfiguren 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 in der gegenwärtigen Geschichtsschreibung der Pädagogik häufig nicht vermutet werden.

Die zentrale These des Textes ist, dass die Bildungsreform, die mit der Reformation ihren Ausgang nahm, aber im „konfessionellen Zeitalter“ (Martin Jüggle) keineswegs auf sie beschränkt blieb, aus einer veritablen Bildungskatastrophe hervorging, in der überkommene Muster nicht mehr überzeugten und gerade deshalb Begründungsstrukturen neu erarbeitet werden mussten. Diese entstehen unter Bezugnahme auf noch ältere Muster, werden aber in der Transformation spezifisch verändert, so dass sie faktisch jedenfalls teilweise neu sind.

¹ Der Beitrag fußt auf Überlegungen zur pädagogischen Bedeutung Luthers, die erstmals im Jahr 2000 diskutiert wurden und übernimmt Teile dieses Beitrags (vgl. Schluß 2000, weiterentwickelt in Schluß 2010 und Schluß 2014). Die Perspektive der hier vorgetragenen Fragestellung ist jedoch eine deutlich andere und wurde verengt und erweitert zugleich. Die Überlegungen zum Freiheitsgedanken mussten ebenso entfallen wie die zum Bildungs- und Erziehungskonzept. Dafür korrigiere ich mich, was die Einschätzung von Luthers Haltung zu den überkommenen Schulen angeht. Hier musste die Position verschärft werden. Die Darstellung ist sonst verknappt und somit mit weiteren Belegen an den angegebenen Orten nachzulesen.

Dank an Stephanie Anselmann für die kritische Durchsicht und Bearbeitung des Textes.

1 Zur Problematik konfessorischer Bildungsgeschichte und der Schulsituation in der Hoch-Zeit der Reformation

In der protestantisch motivierten pädagogischen Geschichtsschreibung kam die Kennzeichnung von Luthers Bedeutung für die Pädagogik mindestens bis an den Anfang des 20. Jahrhunderts eher einer Hagiographie als einer kritischen pädagogischen Historiographie gleich.²

Es kann nicht verwundern, dass mit der Emanzipation der Erziehungswissenschaft von ihren jeweiligen konfessionellen Prägungen³ 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. Das liegt freilich auch daran, dass mit einem weniger voreingenommenen Hinschauen auch die Schattenseiten der Protagonisten deutlicher hervorgetreten sind. Insbesondere bei Luther wurden auch im Hinblick auf das Reformationsjubiläum diese ‚dunklen Seiten‘ zunehmend ins Licht gerückt, wie z.B. sein Drängen auf Folgsamkeit gegenüber der Obrigkeit oder seine Haltung zu den Juden oder auch zu Menschen mit Behinderungen, die er als „Wechselbälger“ bezeichnet.⁴

Sicherlich auch vor diesem Hintergrund hat Friedrich Schweitzer im Jahrbuch für historische Bildungsforschung bereits 1996 diagnostiziert, dass der Umfang der Behandlung Luthers und der Reformation in den einschlägigen bildungshistorischen Überblickswerken im 20. Jahrhundert kontinuierlich zurückging (vgl. Schweitzer 1996, 9). In Auswahlgaben von Klassikern der Pädagogik fehle Luther gänzlich.

Diese Zurückhaltung mag insofern verwundern, als sich noch immer das Vorurteil hält, dass der Protestantismus mit der Bildung Hand in Hand gehe, wohingegen das *katholische* Arbeitermädchen vom Lande noch in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts als der Inbegriff der bildungsfernen Schichten angesehen wurde (vgl. Dahrendorf 1965, 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 Schweitzer, dass die Unterminierung mittelalterlicher Bildung durch Luther und die Reformation nicht intendiert gewesen, sondern eine *ungewollte Nebenfolge* der Reformation gewesen sei. Diese

2 Vgl. z.B. die vier Bände der Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt (1860-1862).

3 Auch wenn nachgewiesen werden kann, dass diese Emanzipation keineswegs vollständig erfolgt ist (vgl. Tröhler 2012).

4 Insbesondere die Tischrede 5207 (Luther, Martin: WA, Tischreden 1540-44, Bd. 5, 8; vgl. dazu Petersen 2003, 58-64).

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.⁵ 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 Autoren⁶ 1538 im Rückblick: „Für dieser zeit ist man umb des bauchs willen zur schule gelauffen“ (Luther 1538/1909, 236). 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. Zur kostenpflichtigen Ausbildung 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 ist aber nicht nur eine fatale Nebenfolge der Reformation, sondern sie war 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 setzte sich auch in der Ratsherrenschrift mit diesen bildungsfeindlichen Ansichten, insbesondere am Beispiel des Sprachenlernens mit den Waldensern auseinander.⁷

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 (vgl. Luther 1524/1899, 29).

„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 edle 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

5 Zur klösterlichen Elementarbildung vgl. Kruppa & Wilke 2006.

6 Die Autorschaft ist nicht letztlich geklärt. Die Schrift stimmt in ihren Intentionen mit Luther und Melancthon überein.

7 „Ertliche auch wie die Brüder Waldenses die Sprachen nicht nützlich achten“ (Luther 1524, 42).

fur die jugent gebraucht werden, wöllt ich ehe, das keyn knabe nymr nichts lernte und stum were.“ (Luther 1524/1899, 31).

Allerdings ist dies nicht Luthers letztes Wort in der Schulfrage. Er entwickelt eine Alternative, die jedoch insofern utopisch ist, als sie noch keinen Ort in seiner Gegenwart hat. Er entwickelt seine pädagogische Utopie kontrafaktisch. Allerdings nicht illusionär, sondern er nimmt sehr gezielt die neu aufscheinenden Möglichkeiten seiner Zeit wahr. In dieser Argumentation 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.

2 Die utopische Alternative – Luthers Konzept von Schule

Schulische Bildung gehört für Luther 1524 zu den kommunalen Aufgaben.⁸ 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 anderweitig beschäftigt sind: „sie haben auffm schlitten zu faren, zu trincken und ynn der mumerey zu lauffen und sind beladen mit hohen merrcklichen geschefften des kellers, der küchen und der kamer“ (Luther 1524/1899, 45). Zum dritten scheint ihm auch die alleinige häusliche Erziehung nicht mehr ausreichend zu sein.⁹ 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. 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, 34).

Zusätzlich zu den drei genannten Argumenten für die Schule gibt es jedoch noch eines, das besondere Aufmerksamkeit verdient. Luther sieht, dass die Welt zu

⁸ Das gilt jedoch nicht für eine basale Erziehung, für die weiter die Familie zuständig bleibt (vgl. Luther 1519/1884, besonders der 3. Teil, 170f.). Es gilt auch nicht für die höheren Schulen und Universitäten, deren Reform er den Fürsten ans Herz legt (vgl. Luther 1520/1888, bes. 459ff.).

⁹ Das bedeutet jedoch nicht, dass Luther nicht um die Wichtigkeit der häuslichen Erziehung wusste. Im 3. Teil des „Sermons von dem ehelichen Stand“ handelt Luther von der Kindererziehung, der ihm zufolge das größte Gewicht zukommt.

komplex geworden ist, als dass häuslicher Unterricht allein dieser Komplexität gerecht werden könnte. Was bestenfalls häuslich angehen mag, ist eine Haltungserziehung, die jedoch völlig unzulänglich ist, eben weil es ihr an Unterricht mangelt.

„Und wenn die zucht auffs höhest getrieben wird und wolgerett, 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 davon wissen zu sagen, niemand wider radten noch helffen können“ (a.a.O.).

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 allein später jedoch unzureichend (vgl. Luther 1524/1899, 45). Die Schule als Institution ergänzt im späteren Kindesalter die Familie, ohne diese jedoch abzulösen.¹⁰ 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, 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 gesam-

¹⁰ 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 ausdrückte. 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, 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 (vgl. Kamp-Franke 1994, 253). 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 systematischer stärkeren Argumenten für die öffentliche, kommunale Schule. In diesem Sinne auch Mahrenholz 1997, 35.

ten Gemeinwesens ist, wenigstens so viel oder gar mehr als die anderen kommunalen Aufgaben, für die bereitwillig Geld ausgegeben wird.¹¹ 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 (vgl. Luther 1530/1909, 579f.).

So konzipiert Luther die neue Schule vor dem Hintergrund der absichtlichen Zerstörung der alten: „Denn es ist mein ernste meynung, bitt und begirde, das diese esel stelle und teuffels schulen entweder ynn abgrund versüncken oder zu Christlichen schulen verwandelt werden“ (Luther 1524/1899, 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.¹² Diese neue Art der Schule kann sich Luther für die Breite des gesamten Bildungskanons vorstellen. 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.¹³ 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. Zum anderen legte Luther schon früh Wert auf eine

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

12 „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 sollt 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, 46).

13 „Wenn nu gleich (wie ich gesagt habe) keyn seele were und man der Schulen und Sprachen gar nichts dürrfte umb der Schrift und Gottis willen, So were doch alleyn dise ursach gnugsam, die aller besten schulen beyde für knaben und meydlin an allen orten auff zu richten, das die welt, auch yhren weltlichen stand eusserlich zu halten, doch bedarff seiner geschickter menner und frawen“ (Luther 1524/1899, 44).

Ausbildung der Pastoren, um den Wirren des reformatorischen Überschwanges Einhalt zu gebieten. Alle evangelischen Pastoren sollten ein Studium absolvieren und sich in Wittenberg prüfen lassen.

Besonders intensiv widmet sich die Wittenberger Reformation der breit angelegten Elementarbildung der Kinder. Im Textkanon den die Schrift an die Visitatoren empfiehlt 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 leipziger Humanisten Mosellanus. Die Stellung zur Bibel als Unterrichtsbuch bringt die Schrift, deren Verfasserkreis bei den Reformatoren des Augsburger 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, 238).¹⁴

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 jenen nimmt Luther eine Praxis der Philanthropen vorweg, das Erlernen der Sprache durch die ständige Benutzung im Unterricht zu beflügeln. Dialektik und Rhetorik kommen als Unterrichtsfächer hinzu (vgl. Luther 1538/1909, 237ff.).

Wie gezeigt, 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, damit die Kinder, daraus „yhren synn schicken und sich ynn der weltlaufft richten künden mit Gottis furcht“ (Luther 1524/1899, 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

14 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, 487). Luther äußert dies in der Schrift an den Adel, jedoch mit dem Nachsatz, dass dies heute nicht einmal die Prälaten könnten.

Schülern selbst zu *re-konstruieren*. 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 Sinnggebung durch die Schülerinnen und Schüler selbst anregt. Die hier formulierte ‚Bildungstheorie‘ überlässt es den Schülerinnen und Schülern, aus der im Spiegel dargebotenen Welt sich die für sie entscheidenden Bestandteile so zusammenzusetzen, dass sie „yhren synn“ daraus gewinnen. Erinnert sei an Herbarts Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt“, der 280 Jahre später ein vergleichbarer Kerngedanke zugrunde liegt (vgl. Herbart 1804/1982).

Weiterhin erscheint es bemerkenswert, dass Luther Schulen nicht nur für Knaben, sondern auch für Mädchen forderte.¹⁵ Mädchen und Jungen sind demnach beide bildungsfähig.¹⁶ Diese Öffnung der institutionalisierten Bildung gilt nicht nur für beide Geschlechter, sondern sie überschreitet auch die Standesschranken.¹⁷ 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, 34f.). Andererseits sieht Luther die Verwirklichung dieser Forderung nicht als einen Aufruf zur Entlastung der Kinder von der Arbeit im *ganzen Haus*, die zur Lebenserhaltung des Haushaltes fest mit eingepflanzt ist. Die Forderung nach allgemeiner Schulbildung ist keine, die gesellschaftliche Strukturen der Gesellschaftsordnung des 16. Jahrhunderts notwendig sprengen würde.¹⁸

15 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, 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, 138f.). In der Folge werden nicht nur Frauen unterrichtet, sondern sie unterrichten selbst, werden Schulleiterinnen und Hofmeisterinnen. Vgl. Westphal 1996, 147f.

16 Vgl. Luther 1520/1888, 461; Luther 1524/1899, 44 (u.ä.). „Luthers allgemeine Grundsätze einer christlichen Erziehung kennen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede“ (Westphal 1996, 136).

17 An dieser Stelle ist eine gegensätzliche Argumentationslinie zu beachten. Luther selbst stellt sich rhetorisch die Frage eines möglichen Kontrahenten, um so seine Vorstellungen entgegen zu können: „So sprichstu ‚Ja, wer kann 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, handwerk lernen und wo zu man sie haben will.“ (Luther 1524/1899, 46f.).

18 Diese ständische Gesellschaftsordnung mit ihren unterschiedlichen Erwartungen an Unterricht und Schule bleibt noch über Jahrhunderte weitgehend stabil bis in die Zeit der Pädagogischen

Es findet sich ein weiteres, über die reale Situation hinausgehendes Kriterium zur unterschiedlichen Behandlung einzelner. Nicht mehr die Standesschranken sollen es sein, die eine je spezielle Ausbildung notwendig machen, sondern die jeweiligen individuellen Leistungen. „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, 545.)¹⁹ Bildung 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.²⁰ Und selbst für die höhere Bildung ist Leistung das einzige Zugangskriterium, das Luther nennt.²¹ Das bürgerliche Prinzip der Leistung löst das vorneuzeitliche des an den Stand gebundenen Zugangs zu höherer Bildung (bezogen auf Luthers Argumentation) ab.²² In der Folge der PISA-Untersuchungen wurde deutlich, dass wir de facto über die ideengeschichtliche Aneignung dieses Prinzips in den deutschsprachigen Ländern noch nicht hinaus gekommen sind, weil die Schulabschlüsse im deutschsprachigen Raum wie kaum sonst wo von der sozioökonomischen Herkunft abhängen (vgl. z.B. Maaz u.a. 2008).

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, 35ff.). Er plädiert ausdrücklich für ein Erlernen sowohl des Griechischen als auch des Hebräischen, denn nur so könne man sich wahrhaft mit dem Text, dem Wort Gottes, auseinandersetzen und auch in Disputen bestehen. Die sprachliche Bildung schützt die Geistlichen vor

Aufklärung des 18. Jh., wie Hanno Schmitt an der Untersuchung des von Rochowschen Schulexperiments in Reckahn herausarbeitet (vgl. Schmitt 2003).

19 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 ansonsten in der Gesellschaft besonders Benachteiligten, um so die 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“ (a.a.O.).

20 „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 lenger dabey lassen odder gantz daselbs zu verordnen“ (vgl. Luther 1524/1899, 47).

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

22 Anders interpretiert Tenorth die Schrift an die Ratsherren. Er meint, Luther schwanke in seiner „Zielsezung 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, 67). Alternativ lässt sich interpretieren, die Schrift ziele – im Rahmen der ökonomischen und religiösen Situation des 16. Jahrhunderts – auf beides ab.

der Gefahr der Anpassung des Wortes Gottes an das eigene Gutdünken. Es hilft aber auch z.B. im Disput mit den Juden, besser zu bestehen.²³

Bildung bedeutet für Luther jedoch nicht nur Befähigung für den geistlichen Bereich, sei es als Laie oder Hauptamtlicher, sondern Bildung und Erziehung sind 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 gar nicht wussten, dass sie damit Gott wohlgefällig waren (vgl. Luther 1524/1899, 44). Die Regierenden müssen gebildet sein, nicht nur die Geistlichen. Gleich ob sie nun „Fürst, Herr, Ratman“ oder sonst Obrigkeit sind. Für eine *vernünfftige* 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 (a.a.O.). Das kommt freilich dennoch hinzu.

Ein Argument für die schulische Bildung ist vielleicht bemerkenswerter als alle vorangegangenen, obschon es nicht viel Raum in seiner Argumentation einnimmt.²⁴ Luther formuliert 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, 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 Wis-

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

24 Friedrich Schweitzer führt als einen anderen besonderen Gedanken an, dass Luther den Eigenwert von Bildung betone (vgl. Schweitzer 1996, 12). Bildung muss für nichts Anderes gut sein als für Bildung.

senskanon der Heranwachsenden determiniert, was wiederum die gesellschaftliche Ordnung zementiert. Luthers Ideal ist eine schulische Bildung, die so umfassend ist, dass die Heranwachsenden prinzipiell zu „allerley tüchtig“ seien.²⁵ 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.

3 Zusammenfassung

Die These von der doppelten Zerstörung alter Erziehungsinstitutionen durch die Reformation stand am Beginn der hier vorgestellten Überlegung. Zum einen als Nebenfolge der Reformation. Zum anderen als bewusster Angriff auf die alten Erziehungsinstitutionen durch Luther selbst und auf 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 für Wissen und institutionalisierte Wissensvermittlung und Erziehung, im Angesicht der dramatischen Abwesenheit dieser Institutionen. Es wurde rekonstruiert, dass seine kontrafaktische und utopische 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.²⁶ Der unmittelbare Gewinn weder des Ins-Klosterschickens noch des Zur-Schule-Schickens waren nicht mehr gegeben.

In dieser Situation muss Luther geradezu Argumente für die Schule neu erfinden und erfindet in diesem Argumentationsgang auch die Schule neu. Das Muster, in dem Luther diese kontrafaktische, utopische Neuerfindung anpreist, ist allerdings nicht das „Pathos des Neuen“ (Arendt 1994, 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 Neu-

25 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“ einem Kinderspiel gleichkommt, eben weil er die Bildsamkeit für alle behauptet und weil diese sich in den von ihm vorgeschlagenen Schulen nach den jeweiligen Fähigkeiten entwickeln kann. 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 1524/1893, 82).

26 Zur Realpräsenz des Teufels im lutherischen Denken vgl. Leppin 2017.

es 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 pädagogischen Fragen behauptet Luther deshalb zurückzugehen zum 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 vorgebracht wird, sondern mit dem Anspruch dessen, der das Alte wieder herstellen will. So gab es zwar in der Antike öffentliche Bildungsinstitutionen, aber doch längst nicht für alle, wie Luther aus theologischen, politischen und pädagogischen 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 den Eintritt der Kinder ins Kloster argumentiert werden, wobei die Bildung einiger eher ein Abfallprodukt der Überlebenssicherung 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 –, ist Bildung wichtig, damit man zu „allerley tüchtig ist“²⁷

Darin deutet sich ein Begriff der Kindheit an, wie er gewöhnlich erst mit Rousseau (1762/1995) gebraucht wird und der sich darin auszeichnet, dass die Erwachsenen nicht um die Bestimmung der Kinder wissen.²⁸ 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. Luther beantwortet so die zentrale pädagogische Frage, der Schleiermacher klassisch Ausdruck verleihen wird: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826/1959, 38). Luthers Antwort – die zweifelsohne schon moderne Züge trägt – lautet: ‚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, die er durchaus schätzt. 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

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

28 Zur theologischen Dimension dieser Fragestellung vgl. Ringhausen 1989, bes. 99f.

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. So kann die Erziehung ihrer Aufgabe des Hineinnehmens in die gegebene Kultur ebenso gerecht werden wie dem Bewahren des jeweils neuen und eigenen Weltzugangs der Kinder.

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.

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 versucht auch das ihm Mögliche, diese herzustellen.

Systematisierend lässt sich konstatieren: Der erfahrene Mangel (an Bildungsmöglichkeiten und -motivation) provoziert bildungstheoretische Neueinsätze, z.B. in der Konstruktion von Legitimationsverfahren für Bildungsnotwendigkeiten. Diese wurden seinerzeit jedoch kaum realisiert. Immerhin kann man jedoch in Gernrode im Harz nicht nur ein romanisches Damenstift bewundern, sondern die Äbtissinnen des Stifts hingen der Reformation an. Elisabeth von Weida gründete bereits 1521 Schulen, und 1533 gründete ihre Nachfolgerin, Anna von Kittlitz, eine Dorfschule, die sich merklich an der Ratsherrenschrift orientierte. Insofern lassen sich zumindest hier und da Spuren von praktischen Wirkungen der Schul- und Bildungstheoretischen Erwägungen Luthers zeigen.

Quellen und Literatur

Quellen

- 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, 105-121.
- Luther, Martin (1519/1884): Ein Sermon von dem ehelichen Stand., In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 2. Bd. Weimar: Böhlau, 162-171.
- 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: Böhlau, 381-469.
- Luther, Martin (1524/1899): An die Ratsherren aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen. In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 15. Bd. Weimar: Böhlau 9-53.

- Luther, Martin (1524/1983): An die Ratsherren deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. In: Franz Hofman (Hrsg.): Pädagogik und Reformation. Berlin, 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: Böhlau, 508-588.
- Luther, Martin (1538/1909): Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen, jetzt durch D. Mart. Luth. corrigiert. In: Dr. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe 26. Bd. Weimar: Böhlau, 175-241.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1995): Emil oder über die Erziehung. Paderborn: UTB, 12. Aufl.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/1959): Theorie der Erziehung – Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.

Literatur

- Arendt, Hannah (1994): Die Krise der Erziehung. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1. München, Piper, 255-276.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
- Fauth, Dieter (1994): Lernen in der „Schule Gottes“ dargestellt vor allem an Quellen von Martin Luther und dem protestantischen Dissidentismus. In: Paedagogica historica, 30. Jg., 477-504.
- Goebel, Klaus (1985): Luther als Reformator der Schule. In: Ders. (Hrsg.): Luther in der Schule – Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte, Pädagogik und Theologie. Bochum, 7-26.
- Kamp-Franke, Eleonore (1994): Ehe- und Hausstand, häusliche Erziehung und Schule – Eine Studie zu Luthers Auffassung des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. Marburg: Univ. Diss.
- Kruppa, Nathalie & Jürgen Wilke (2006): Kloster und Bildung im Mittelalter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leppin, Volker (2017): Die fremde Reformation - Luthers mystische Wurzeln. 2., durchgesehene Auflage. München: C.H.Beck.
- Maaz, Kai, Baumert, Jürgen & Kai Cortina (2008): Soziale und regionale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: Kai Cortina et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 205-244.
- Mahrenholz, Jürgen Christian (1997): Bürgerrecht auf Bildung: Luther auf schulpolitischem Kurs. Hannover: Luther. Verlag.-Haus.
- Pesch, Otto Hermann (1985): Theologie der Rechtfertigung bei Martin Luther und Thomas von Aquin: Versuch eines systematisch-theologischen Dialogs. Ostfildern.
- Petersen, Nils (2003): Geistig behinderte Menschen – im Gefüge von Gesellschaft, Diakonie und Kirche. Münster: Lit.
- Reininghaus, Werner (1969): Elternstand, Obrigkeit und Schule bei Luther. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Retter, Hein (1996): Glaube und Anfechtung in ihrer Bedeutung für Luthers Erziehungsverständnis. In: Reinhard Golz (Hrsg.): Luther und Melanchthon im Bildungsdenken Mittel- und Osteuropas. Münster: Lit, 34-57.
- Ringhausen, Gerhard (1989): Ist der Mensch definierbar? In: Glaube und Lernen, 4. Jg., 97-100.
- Schluß, Henning (2000): Martin Luther und die Pädagogik – Versuch einer Re-konstruktion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76. Jg., 321-353.
- Schluß, Henning (2010): Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse – Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Theologie. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schluß, Henning (2014): Die Reformation als Bildungskatastrophe – Luthers Pädagogik zwischen Mangel und Utopie. In: Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-

- Wittenberg (Hrsg.): Spurenlese – Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 69-90.
- 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.
- Schmitt, Hanno (2003): Der Rochowsche „Kinderfreund“: Entstehungszusammenhang und Verwendung im Unterricht. In: Friedrich Eberhard von Rochow: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen. Faksimileabdruck. Reckahn, 113-118.
- Schweitzer, Friedrich (1996): Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung? In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3, Weinheim: Juventa, 9-23.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa.
- Tröhler, Daniel (2012): Die Schule und die Religion der modernen Pädagogik. In: Michael Domsgen, Henning Schluß & Matthias Spann (Hrsg.): Was gehen uns »die anderen« an?: Schule und Religion in der Säkularität. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 49-64.
- Westphal, Siegrid (1996): Reformatorische Bildungskonzepte für Mädchen und Frauen. In: Elke Kleinau (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt: Campus, 135-151.