

Lehren und Lernen im Zeitalter der Reformation

Herausgegeben von
GERLINDE HUBER-REBENICH

*Spätmittelalter, Humanismus,
Reformation*

68

Mohr Siebeck

Spätmittelalter, Humanismus, Reformation
Studies in the Late Middle Ages,
Humanism and the Reformation

herausgegeben von Volker Leppin (Tübingen)

in Verbindung mit

Amy Nelson Burnett (Lincoln, NE), Berndt Hamm (Erlangen)

Johannes Helmuth (Berlin), Matthias Pohlig (Münster)

Eva Schlotheuber (Düsseldorf)

68



Lehren und Lernen im Zeitalter der Reformation

Methoden und Funktionen

Herausgegeben von
Gerlinde Huber-Rebenich

Mohr Siebeck

GERLINDE HUBER-REBENICH, geboren 1959; Studium der Klassischen und Mittellateinischen Philologie sowie Romanistik; 1990 Promotion; 1995 Habilitation; 1995–2010 Professorin für Mittel- und Neulatein an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; seit 2010 Assoziierte Professorin für Latinistik an der Universität Bern.

ISBN 978-3-16-151973-4 / eISBN 978-3-16-158606-4 unveränderte eBook-Ausgabe 2019
ISSN 1865-2840 (Spätmittelalter, Humanismus, Reformation)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2012 Mohr Siebeck Tübingen www.mohr.de.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Gulde-Druck in Tübingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und von der Großbuchbinderei Spinner in Ottersweier gebunden.

Inhaltsverzeichnis

<i>Gerlinde Huber-Rebenich</i>	
Vorwort	VII
<i>Ralf Koerrenz</i>	
Schule als strukturelles Arrangement. Eine gegenwartsorientierte Lektüre von Luthers Schulschriften	1
<i>Harald Müller</i>	
Lern- und Lektüreempfehlungen im Briefwechsel des Benediktiners Nikolaus Ellenbog (1481–1543) aus Ottobeuren	21
<i>Michael Rupp</i>	
Von Vorbildern und ihrer Bedeutung. <i>Imitatio</i> und <i>Eloquentia</i> in den Schülergesprächsbüchern und im erzählenden Werk von Paulus Nivavis	43
<i>Michael Baldzuhn</i>	
Die <i>Opuscula aliquot</i> des Erasmus von Rotterdam (1514). Anmerkungen zur Konzeption und Rezeption eines europäischen Schulbuchs	65
<i>Walther Ludwig</i>	
Art und Zweck der Lehrmethode Melanchthons. Beobachtungen anlässlich der ersten Übersetzung seiner <i>Initia doctrinae physicae</i>	91
<i>Volker Leppin</i>	
Disputationen als Medium der Theologie- und Kirchenreform in der Reformation. Zur Transformation eines akademischen Mediums	115

<i>Thomas Töpfer</i> Philipp Melanchthons <i>Loci communes</i> . Systematisierung, Vermittlung und Rezeption gelehrten Wissens zwischen Humanismus, Reformation und Konfessionspolitik (1521–1590)	127
<i>Daniel Gehrt</i> Zum besseren vnd gründlicheren verstandt des <i>Catechismi Lutheri</i> . Das <i>Kleine Corpus Doctrinae</i> des Matthäus Judex	149
<i>Franz Körndle</i> Vocabularien im Musikunterricht um 1500	201
<i>Franz Körndle</i> Musik im frühen Theater der Jesuiten	211
<i>Christel Meier</i> Lehren ›in lebendigen Bildern‹: zum pädagogischen Impetus des frühneuzeitlichen Theaters. Ein Projektbericht	227
Autorenverzeichnis	249
Personenregister	251
Ortsregister	255
Sachregister	259

Vorwort

Der vorliegende Band vereinigt Beiträge zur Tagung »Lehren und Lernen im Zeitalter der Reformation. Methoden und Funktionen«, die vom 30. Oktober bis 1. November 2009 in der Forschungsbibliothek Gotha stattfand. Die Tagung bildete den Abschluss der Ausstellung »Mutianus Rufus und der Humanismus in Erfurt«, die – unter der Ägide von Christoph Fasbender konzipiert – vom 21. August bis 1. November 2009 auf Schloss Friedenstern präsentiert wurde.¹ Mit Mutianus Rufus (1471–1526), dem unkonventionellen *spiritus rector* des ersten Erfurter Humanistenzirkels und Mentor humanistischer Dichter und Gelehrter der zweiten Generation, war das Tagungsthema vorgegeben: die Frage nach unterschiedlichen Formen der Bildungsvermittlung und des Bildungserwerbs – ausgehend von der Phase des Umbruchs, für die Mutianus Rufus und seine Gesinnungsgenossen stehen, bis hin zur Konsolidierung des Bildungswesens in postreformatorischer Zeit.

Dabei interessierten nicht allein die vermittelten Inhalte, sondern vor allem auch die Methoden der Vermittlung und die Funktionen, die das erworbene Wissen erfüllen sollte. In den Blick genommen wurde die Ausbildung in den alten Sprachen, in der Naturlehre, in protestantischer Theologie und im Musikunterricht, jeweils unter Berücksichtigung verschiedener Institutionen, an denen die betreffenden Disziplinen verankert sein konnten (vom Kloster bis zur Universität), sowie verschiedener Medien und Diskursformen, in denen sich Lehren und Lernen vollzog (vom Lehrbuch bis zur Disputation).

Dass aus elf Tagungsbeiträgen zu den genannten Themengebieten keine geschlossene Bildungsgeschichte der Reformationszeit hervorgehen kann, versteht sich von selbst. So liegt der Wert der versammelten Aufsätze vielmehr darin, – vielfach anhand von bisher wenig oder gar nicht ausgewertetem Quellenmaterial – den Blick auf verschiedene Gesichtspunkte gelenkt zu haben, die es bei der Aufarbeitung des Gesamtkomplexes zu beachten gilt.

Einleitend unterzieht Ralf Koerrenz (Pädagogik) Luthers Schulschriften *An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes* (1524) und *Eine Predigt, dass man Kinder zur Schulen halten soll* (1530) vor dem Hintergrund der humanistischen Bildungsreform einer gegenwartsorientierten Lektüre. Er folgt dabei

¹ S. Conradus Mutianus Rufus und der Humanismus in Erfurt. Katalog zur Ausstellung der Forschungsbibliothek Gotha auf Schloss Friedenstern, 21. August bis 1. November 2009, hrsg. v. Christoph Fasbender, Gotha 2009.

struktur-analytischen und struktur-funktionalen Deutungsansätzen schulischen Lehrens und Lernens, indem er der Frage nachgeht, ob und inwiefern Luther »Schule« in einem doppelten Sinn als Arrangement der Kulturtradierung versteht, nämlich zum einen als Institution, in der kulturelle Inhalte vermittelt werden, zum anderen als ein System, das durch seine strukturelle Ausgestaltung und seine funktionalen Leistungen kulturelle Standards tradiert. Koerrenz kann zeigen, dass Luther die Verantwortlichkeit für die öffentliche Erziehung in der Institution »Schule« als eine zentrale Herausforderung für die protestantische Gestaltung seiner Gegenwart verstand.

Harald Müller (Geschichte) durchmustert die gedruckte und ungedruckte Korrespondenz des humanistisch begeisterten Benediktiners Nikolaus Ellenbog (1481–1543) aus Ottobeuren im Hinblick auf Lern- und Lektüreempfehlungen, die er seinen Adressaten erteilte. Im Zentrum stehen dabei die Briefe an Nonnen des Zisterzienserinnenklosters Heggbach, dem Ellenbogs Schwester Barbara als Äbtissin vorstand. Besonderes Augenmerk gilt dabei dem Aspekt der Sprachkompetenz in Latein, Griechisch und Hebräisch und der Frage nach der Funktionsorientierung des Lernens. Die zusammengetragenen Zeugnisse ergeben zwar kein systematisches Lehr- und Lernkonzept, wohl aber einen Einblick in die individuellen Vorstellungen eines gebildeten Benediktiners von Wissensvermittlung und Wissenserwerb in klösterlichem Umfeld.

Michael Rupp (Germanistik) unternimmt es, den Frühhumanisten Paulus Nivis von dem Verdikt der modernen Forschung zu rehabilitieren, die ihm mehrheitlich vorwirft, in seiner eigenen Sprachpraxis dem in seinen für den Unterricht geschaffenen Werken formulierten Anspruch einer an Cicero, Quintilian und italienischen Humanisten orientierten Latinität nicht zu genügen. Er kann zeigen, dass Nivis selbst, etwa im Widmungsbrief zu seinem *Thesaurus eloquentiae*, Abweichungen vom antiken Sprachgebrauch mit Hinweis auf aktuelle Gepflogenheiten rechtfertigt, an die er in seinen Schülergesprächen bewusst anknüpft, um so die Fähigkeit zu vermitteln, sich in der eigenen Gegenwart angemessen auszudrücken. Dass Nivis selbst in der Lage war, verschiedene sprachliche Register zu ziehen, belegt Rupp zum einen an den Dialogen, in denen Anfänger und Fortgeschrittene sprachlich und stilistisch differenziert werden, zum anderen an den literarischen Werken, in denen das Latein je nach Situation oder sozialer Stellung des jeweiligen Sprechers variiert.

Michael Baldzuhn (Germanistik) nähert sich der Frage, wie und was im Lateinunterricht aus Schulbüchern gelehrt und gelernt werden konnte, indem er die Konzeption und Rezeption der in der Nördlinger Schulordnung von 1521 herangezogenen Ausgabe der *Opuscula aliquot* (Erstdruck 1514) analysiert, in die Erasmus von Rotterdam mit den *Disticha Catonis* auch ein Standardwerk des mittelalterlichen Schulunterrichts aufgenommen hat, das auf

eine lange Gebrauchstradition zurückblicken kann. Baldzuhn untersucht zunächst die Erläuterungen, die Erasmus den versammelten Werken beigegeben hat, um sodann ihren konzeptionell implizierten und explizit anvisierten Verwendungsmöglichkeiten nachzuspüren – als Instrument zum Erwerb von Sprachkompetenz, als Reservoir an Lebensregeln und als Medium der Selbstverständigung der *res publica litteraria*. Dabei berücksichtigt er ebenso die Verbreitung der Edition von 1514 wie die Modifikationen, die die *Opuscula* in den zahlreichen späteren Ausgaben erfuhren.

Auf der Grundlage seiner Übersetzung der ersten gedruckten Fassung der *Initia doctrinae physicae* von 1549 reflektiert Walther Ludwig (Klassische Philologie) über Art und Zweck der Lehrmethode, die Melanchthon in diesem naturphilosophischen Einführungswerk anwandte, das er zunächst für seinen Schüler Paul Eber zum Vortrag in einer Vorlesung geschrieben hatte, das aber in der Folge noch häufig wiederaufgelegt wurde. Als Gründe für die didaktische Wirksamkeit diagnostiziert Ludwig die Fähigkeit zur Konzentration auf das Wesentliche sowie zur sprachlich klaren und gedanklich gut gegliederten Darstellung, die Einschärfung zentraler Lehrsätze (v. a. zur Gotteserkenntnis) durch variierende Wiederholung, aber auch durch polemische Manipulation, die Anführung illustrierender Beispiele aus der antiken Literatur wie aus der aktuellen Erfahrungswelt sowie die Auflockerung und Veranschaulichung des Stoffes durch Gleichnisse und Anekdoten. Er bestätigt und ergänzt damit die Einschätzung, die Melanchthons Schüler David Chytraeus bereits 1562 in seiner Schrift *De ratione discendi* vorgenommen hatte.

Volker Leppin (Theologie) zeigt, vor allem am Beispiel der Leipziger Disputation von 1519 und der Zürcher Disputation von 1523, wie eine konventionelle universitäre Diskursform, die Disputation, sich von einer Fingerübung in Argumentationstechnik zum ernsthaften Medium der Theologie- und Kirchenreform wandelte, indem sie aus dem akademischen in den öffentlichen Raum getragen wurde und dabei zunehmend an Dynamik gewann. Ausgehend von der methodisch-inhaltlichen Reform des Disputationswesens – mit dem Verzicht auf Aristoteles zugunsten von Bibel und Kirchenvätern – unterscheidet Leppin vier, einander zeitlich überlappende Phasen des Transformationsprozesses: von der affirmativen Mitteilung der neuen Lehre hin zur Entscheidung über fragliche Wahrheiten bis zur Propagierung der eigenen Überzeugungen und zur demonstrativen Durchsetzungsstrategie.

Thomas Töpfer (Geschichte) beleuchtet in einem ersten Schritt die Konzeption von Philipp Melanchthons *Loci communes* von 1521 samt den späteren Bearbeitungen im Hinblick auf ihre Funktion als Universalmethode, didaktischer Leitfaden und Bekenntnisschrift, wobei er in den späteren Fassungen die methodisch-didaktische Dimension zugunsten der Ausprägung einer evangelischen Dogmatik und der Verstärkung des Bekenntnischarakters zurücktreten sieht. In einem zweiten Schritt analysiert er die Rolle des Werkes

im Kontext der Auseinandersetzungen um das Erbe Philipp Melanchthons nach 1560. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Wittenberger Universitätsordnung des Jahres 1588, die die Vermittlung und Auslegung der *Loci* erneut zur wesentlichen Aufgabe der akademischen Theologie erklärt, um so auch Melanchthon als theologische Lehrautorität zu restituieren. Letzteres gelang zwar aufgrund der konfessionspolitischen Rahmenbedingungen nicht nachhaltig, die *Loci* aber behielten als methodisches Instrument der Erörterung theologischer Lehrsätze lange Zeit ihre vorbildhafte Wirkung.

Daniel Gehrt (Geschichte) dokumentiert in seinem Beitrag die Entwicklung der lutherischen Reformation von einer zunächst akademischen Bewegung zu einem weite Bevölkerungskreise umfassenden Phänomen anhand der Entstehung und Rezeption des 1564 erstmals gedruckten *Kleinen Corpus Doctrinae* des Dogmatikers und Kirchenhistorikers Matthäus Judex. Zunächst für die Bedürfnisse der Hausandacht im Zusammenhang mit den väterlichen Erziehungspflichten geschrieben, war das Kompendium doch von vornherein – als Ergänzung zu Luthers *Kleinem Katechismus* – für die Elementarbildung im Kirchen- und Schulbetrieb angelegt. Das Werk sollte den Zugang zu komplexen dogmatischen Themen erleichtern und zugleich in den nachinterimistischen Kontroversen strikt auf die lutherische Position einschwören. Die Verbreitung der Schrift, die Gehrt unter anderem durch ein Verzeichnis von 103 Drucken nachweist, spiegelt die konfessionspolitische Topographie im Reich wider; bis zum Ende des 17. Jahrhunderts entfaltete das *Kleine Corpus* in Mitteleuropa eine nachhaltige Wirkung.

Franz Körndle (Musikwissenschaft) wertet musikspezifische Einträge in fünf Vocabularien aus, die im späten 15. und frühen 16. Jahrhundert im deutschen Sprachgebiet in Gebrauch waren, und befragt sie nach ihrem Aussagegehalt für den zeitgenössischen akademischen wie außerakademischen Musikunterricht. Im Hinblick auf die Benutzer dieser Wörterbücher unterscheidet er solche mit lateinischen Erklärungen für Gebildete und solche mit deutschen für ein breiteres Publikum. In den einen wie den anderen fällt auf, dass Phänomene der zeitgenössischen Musiktheorie und -praxis – wie die Mehrstimmigkeit oder die Gattung der Motette – kaum oder gar nicht berücksichtigt werden. Häufiger vertreten sind Lemmata zu Instrumenten, bei denen indes zuweilen terminologische Ambivalenzen zu beobachten sind, die sich zum Teil aus der Tradition der Begriffe – etwa in biblischem Kontext – erklären. Reflexe zeitgenössischer Entwicklungen innerhalb der Musik finden sich eher in Musiktraktaten als in Vocabularien oder – bei glücklichem Überlieferungszufall – in thematisch relevanter Korrespondenz.

In einem weiteren Beitrag, der nun schon in die Zeit der Gegenreformation vorgreift, ergänzt Körndle unsere aufgrund der spärlichen Quellenlage fragmentarischen Kenntnisse zu Musikstücken und Chören in Schuldramen des Jesuitenordens durch die Auswertung von Archivmaterial und Regiemargina-

lien in einschlägigen Handschriften. Im Zentrum der Betrachtungen steht dabei als wichtige Spielstätte der Jesuiten München, wo am herzoglichen Hof Orlando di Lasso als Hofkapellmeister wirkte. Die herangezogenen Dokumente liefern neue Indizien für seine Beteiligung am Jesuitendrama – sei es durch Neuschöpfungen oder die Aufnahme vorhandener Kompositionen. Insbesondere wird dabei auch der Frage nach Mehrfachverwendung von Musik und den dafür notwendigen formalen Voraussetzungen in Strophenliedern nachgegangen, die in antiken lyrischen Maßen gestaltet sind.

Christel Meier-Staubach (Mittel- und Neulatein) präsentiert ein Projekt, das unter der Problemstellung von symbolischer Kommunikation und gesellschaftlichen Wertesystemen in der Frühen Neuzeit den Beitrag des Theaters untersucht und dabei die vielfältigen Formen und Strategien der Belehrung durch die multimedialen Großveranstaltungen des lateinischen Schauspiels vom protestantischen Schultheater über das Theater der Jesuiten und anderer Orden bis zum Hof- und Stadttheater beschrieben hat. Von besonderer Eindringlichkeit und Nachhaltigkeit der Lehre war dieses Medium durch die Präsenz des Vermittelten ›in lebendigen Bildern‹: die Exemplarität der Figuren und Handlungen samt deren im Spiel erlebbaren Konsequenzen, die beigegebene Kommentierung des Geschehens in spezifischen formalen Elementen wie Paratexten, Chören und Zwischenspielen, die Evidenz der Lehre durch das Bildhaft-Emblematische und die gekonnte Affektsteuerung; Sprachkompetenz wurde sowohl bei den Spielern wie auch bei den Zuschauern ausgebildet.

Der hier versammelten Beiträge wären ohne die Förderung der Gothaer Tagung durch die Sparkassen-Kulturstiftung Hessen-Thüringen gar nicht erst entstanden. Ihr sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt, ebenso dem Verlag Mohr Siebeck und dem Herausgebergremium, die den Band ohne Druckkostenzuschuss in die Reihe Spätmittelalter, Humanismus, Reformation aufgenommen haben.

Bern, im Frühjahr 2012

Gerlinde Huber-Rebenich

Schule als strukturelles Arrangement

Eine gegenwartsorientierte Lektüre von Luthers Schulschriften

Ralf Koerrenz

1. Hermeneutische Selbstvergewisserungen

Nähert man sich einem solchen Themenfeld wie dem des Lehrens und Lernens im Zeitalter der Reformation, so bleibt man doch immer dort, wo man ist: im Hier und Jetzt als Theologe, Pädagoge, Philosoph usw. Die Hinwendung zum Vergangenen kann mit sehr unterschiedlichen Ausrichtungen verbunden sein. Typologisch unterschieden werden üblicherweise ein (eher) historisches und ein (eher) systematisches Erkenntnisinteresse, die an Vergangenes herangetragen werden. Die Versuche der historisch-empirischen Feststellung dessen, was gewesen ist beziehungsweise sein kann, konkurriert mit einer Zugangsweise, die primär nach den systematischen Bedeutungsgehalten (jenseits der Zeitgebundenheiten) fragt. In beiden Fällen jedoch spielen die hermeneutischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Gegenwart (das »Empfinden« oder »Denken« einer Zeit) eine wesentliche Rolle. Weder der Historiker noch der Systematiker können ihre jeweiligen Bedingtheiten (kulturell, aber auch individuell) letztlich ausblenden. Die Konzentration auf den Gegenstand jedoch ist anders fokussiert.

In dem hier zu entfaltenden systematischen Zugang besteht gerade bei scheinbaren Selbstverständlichkeiten wie denen in der »Frage nach Lehr- und Lernmethoden in Relation zu beabsichtigten Lehr- und Lernzielen«¹ im Zeitalter der Reformation die Herausforderung, das hermeneutische Vorverständnis zu reflektieren und offen zu legen. Zu differenziert sind heute in pädagogischer Hinsicht die Antworten auf Fragen wie die, wer eigentlich in der Schule tatsächlich lehrt und was sich daraus für das Verständnis sowohl der Lernmethoden als auch mit Blick auf die Lehr- und Lernziele ergibt, als dass alleine schon Arbeitsbegriffe unumstritten feststünden. Eine provokante und

¹ So der im Einladungsschreiben für die Tagung »Lehren und Lernen im Zeitalter der Reformation. Methoden und Funktionen« im November 2009 auf Schloss Friedenstein in Gotha vorgegebene thematische Schwerpunkt.

für das Alltagsverständnis irritierende Antwort auf diesem Gebiet hatte beispielsweise Robert Dreeben in seiner Skizze *On What is Learned in School*² formuliert. Nicht der offizielle Lehrplan (»die« Inhalte) und auch nicht das intentionale Handeln der Personen (»die« Lehrenden), sondern die soziostrukturellen Regeln des Systems dominieren danach die »Lernmethoden« (z.B. beim Schummeln) und vermitteln entsprechende Lehr- und Lernziele. Es wäre also naiv, so zu tun, als stünde aus heutiger Sicht allein alltagssprachlich bereits fest, was unter einer Frage wie der »nach Lehr- und Lernmethoden in Relation zu beabsichtigten Lehr- und Lernzielen« überhaupt zu verstehen ist. Sehr Unterschiedliches kann darunter gefasst werden – sowohl mit Blick auf die Akteure als auch mit Blick auf offensichtliche und latente Zielsetzungen des organisierten Lehrens. Insoweit führt kein Weg daran vorbei, Annäherungen beispielsweise an Martin Luther und dessen Pädagogik unter Berücksichtigung der Varianten zeitgenössischer Reflexionsmuster zu vollziehen – für welche hermeneutische Lesebrille auch immer man sich dann entscheiden mag.

Die an Luthers Schulschriften hier angefragene Frage soll lauten, ob und inwiefern Luther »Schule« als strukturelles Arrangement der Kulturtradierung im doppelten Sinne begriffen hat: als ein Arrangement *in* dem Kultur tradiert wird, aber auch als ein Arrangement *durch* das gelernt wird und das *selbst* Ausdruck eines bestimmten strukturellen Lehrstandards ist, den es zu bewahren und zu gestalten gilt. Im weitesten Sinne folgt dieser Ansatz damit den struktur-analytischen und struktur-funktionalen Deutungsansätzen schulischen Lehrens und Lernens.

»Schule« wird dabei verstanden als eine zentrale Institution jeglicher Kultur, in der es darauf ankommt, die Kopplung der verschiedenen Generationen möglichst sachgemäß (im Sinne der jeweiligen Kulturauffassung) und zugleich effektiv zu vollziehen. »Schule« ist in diesem Sinne ein Scharnier zwischen den Generationen, über das ein wesentlicher Teil der Erziehung (und Bildung) gesteuert wird. Dies hat beispielsweise Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hervorgehoben. Schleiermacher hatte in seinen »Pädagogischen Vorlesungen« aus dem Jahr 1826 darauf verwiesen, dass es im Erziehungsprozess vor allem auf die Koppelung der Generationen und die damit verbundene Tradierung kultureller Standards ankommt. Erziehung, auch schulische Erziehung, ist danach vor allem als ein soziales Phänomen zu begreifen, in dem es um die Wahrung und die Entwicklung kultureller Standards geht. Schleiermacher wählt deswegen seinen Ausgangspunkt für das Verständnis von Erziehung im Allgemeinen beim objektiven Zusammenhang von Kultur und Geschichte. »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem

² Original: 1968. Deutsche Übersetzung unter dem Titel: *Was wir in der Schule lernen*, Frankfurt 1980.

Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?«³ Institutionen wie der Schule kommt dabei deswegen eine besondere Bedeutung zu, weil in ihnen Kultur sozial definiert und offen kommuniziert wird. Neben den in der Schule behandelten Inhalten sind es die Struktur und die Funktion der Institution selbst, deren Bewahrung und Gestaltung, die für die Tradierung von Kultur stehen. Die kulturellen Standards in der Schule und die strukturellen und funktionalen Leistungen der Institution Schule selbst als kultureller Standard bedingen sich dabei wechselseitig.

2. Theologische und pädagogische Rahmungen

Im Lichte der protestantischen Theologie entspringt die Verantwortung für das Institutionelle der Schule, sowohl an sich als auch in den inhaltlichen Konkretionen, der Deutung von und Verantwortung für die menschliche Kultur insgesamt. Mit dem Theologen und Religionsphilosophen Paul Tillich gesprochen: Es geht bei der Auseinandersetzung mit Schule um Ausdrucksformen protestantischer Gestaltung im Horizont der Profanität. Gerade Struktur und Funktion einer Institution sind dabei einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Es ist die Frage nach den nur scheinbar selbstverständlichen Regelstrukturen und Autoritäten des Alltags einer solchen Institution, hinter die zurückgegangen werden muss an jenen Punkt, an dem die Frage aufgeworfen wird, wie sich die Gestalt des Institutionellen zu der zentralen Herausforderung verhält, ob und wie der Mensch der Tiefe des Seins ansichtig wird oder genau dies verhindert wird. Denn der entscheidende Gesichtspunkt mit Blick auf die institutionelle Gestalt zum Beispiel von Schule ist, dass die darin anzutreffenden erziehenden Strukturen nicht von Natur aus gegeben oder gar als Offenbarung vom Himmel gefallen sind. Gerade unter protestantischen Gesichtspunkten muss man sich in Erinnerung rufen: Diese Strukturen sind gestaltet und gestaltbar und jeder dieser Strukturen ist eine ganz bestimmte Appellstruktur eigen in der Form »Tue dies nicht, sondern tue das«. Es ist eine Verantwortung protestantischer Theologie, das scheinbar Selbstverständliche kritisch auf seine offenen und latenten Seinsbotschaften hin zu befragen. Zum Einlassen auf Wirklichkeit mit all der Gefahr, dass Theologie durch die Empiriebezüge »schmutzig« wird, gibt es letztlich keine Alternative. Paul Tillich hat in diesem Zusammenhang von der protestantischen Haltung des »gläubigen Realismus«⁴ gesprochen. »Gläubiger Realismus«

³ SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH D. E.: »Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826)«, in: Ders., Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Hrsg. von M. Winkler / J. Brachmann, Frankfurt 2000, S. 9.

⁴ TILlich, PAUL: »Protestantische Gestaltung«, in: Ders., Auf der Grenze, München 1964, S. 87.

lässt sich ein auf die Profanität der jeweiligen Gegenwart – gerade in all ihren auch institutionellen Ausdrucksformen. Diese Hinwendung zur jeweiligen Gegenwart steht jedoch immer unter dem »kritischen« Vorbehalt, jene in der Realität anzutreffenden Geister zu scheiden. Das (institutionell) Gegebene ist auf die in ihm transportierten Autoritätsstrukturen hin zu untersuchen. Kritische Maßstäbe zur Bewertung des Vorfindlichen bleiben immer »das Unbedingte und der ›Andere‹, das heißt, das andere menschliche Wesen«⁵ auf dem »Boden der Wirklichkeit der Gnade«.⁶ Nicht alles, was ist, ist allein deswegen schon zu bejahen. Ganz im Gegenteil geht es um eine kritische Analyse des Gegebenen auf die Sichtbarwerdung der Tiefendimension des Seins in und durch Gottes Offenbarung hin und gegen die Vernebelungen und Verblendungen des Alltags durch falsche, den Menschen irreführende Götzenstrukturen. Beides, Orte der Offenbarung von Gottes Gnade und Orte der den Menschen von Gott und sich selbst entfremdenden Götzenstrukturen, ist nur sachlich, nicht jedoch räumlich (z.B. innerhalb »der« Kirche) zu identifizieren. Die Herausforderung zur kritischen Analyse der Kultur ist umfassend und macht von der Sache her nicht an den Grenzen offiziell definierter Kirchlichkeit halt. Die Konsequenz für die Identifizierung von Kern und Ort »christlicher« Themen und Aufgaben ist weitreichend. Es wäre eine parallele Engführung, »Evangelium« als einen verbal, optisch oder akustisch zu vermittelnden »christlichen« Inhalt zu verstehen. »Evangelium« als christlicher *Inhalt* von Sprache, Bildern oder Musik – dies macht als Formgestaltung seinen begrenzten Sinn, aber eben auch nur einen begrenzten. Der protestantische Bezug zur Wirklichkeit jedoch weist darüber hinaus auf die Tiefendimension der Wirklichkeit überhaupt – in den personalen Handlungsoptionen ebenso wie in den strukturellen Arrangements von Institutionen. Damit gewinnt auch die Analyse von kulturellen Artefakten wie der Institution »Schule« eine andere Akzentuierung. Die Betrachtung eines solch institutionellen Gebildes wie Schule – hochgradig kulturell definiert – ist dann eine »religiöse« Angelegenheit, wenn in protestantischer Hinsicht nach deren zugrunde liegender Tiefenstruktur gefragt wird. Dies kann auch herangezogen werden für historische Begründungsformen der Institution »Schule«, wie sie in Luthers Schulschriften anzutreffen ist.

Den Überlegungen zum Verhältnis von Kultur, Schule und Evangelium mit der Absicht, das Selbstverständliche (z.B. des Institutionellen) für fraglich und fragil zu halten, korrespondiert nun in pädagogischer Hinsicht jene vergleichbare, wenn auch auf anderer Ebene gelagerte Tendenz, das vermeintlich Offensichtliche in Frage zu stellen und nach den latenten Formen des Lehrens und Erziehens zu fragen. So wird bei der Bestimmung von Lehren und Lernen, von Bildung und Erziehung im Kontext einer Institution wie der der

⁵ A. a. O., S. 87.

⁶ A. a. O., S. 86.

Schule insbesondere der Ausdifferenzierung des Lehrens besondere Aufmerksamkeit zu schenken sein. Die bereits erwähnte struktur-funktionale Schulforschung ist dabei ein möglicher Ansatz. Die Konzeption einer Analyse und operativen Wendung von Lehren über die Verhältnisbestimmung von Person und Struktur⁷ bietet eine weitere Zugangsweise in ähnlicher, nicht jedoch identischer Richtung. Die Richtung einer solchen Analyse des Lehrens mündet in die Frage: Wer lehrt warum wie etwas? Die zunächst banal wirkende, letztlich jedoch eher Verwirrung stiftende Antwort darauf besteht in dem Gedanken: Es kommt auf die Verhältnisbestimmung von Personen und Strukturen an, da erst in der Zusammenschau von personalem und (indirektem) strukturellem Handeln die Realität von Erziehung in den Blick kommt. Das ist der Ansatz der Strukturellen Erziehungstheorie, mit deren Hilfe eine Bibliothek ebenso wie das Theater oder das Rechtssystem, das Handeln von Eltern ebenso wie die Gestaltung von Institutionen in der je spezifischen erzieherischen Leistung beschrieben werden kann. Der Ausgangspunkt besteht darin, Erziehung als absichtsvolles Lehren und dieses absichtsvolle Lehren wiederum als Steuerung von Lernprozessen zu verstehen. Eigentlich banal, aber doch mit weitreichenden Konsequenzen. In einer personalistischen Engführung von Erziehung wird davon ausgegangen, dass eine solche Steuerung des Lernens ausschließlich unmittelbar von handelnden Personen, also zum Beispiel Eltern, Lehrern, Heimerziehern usw., ausgeht. So grundlegend diese personalen Bezüge für das Lernen auch sein mögen, reicht diese Beschreibung jedoch nicht aus. Wenn es aus kultureller Perspektive im Verhältnis der Generationen zueinander darauf ankommt, dass Lernen gesteuert wird, so ist die Beschränkung auf personale Verhältnisse eine ebenso naive wie ablenkende Beschreibung der realen Verhältnisse. Von einer solchen Beobachtung geht Philipp Eggers aus, wenn er die Notwendigkeit unterstreicht, nicht nur personales Handeln als absichtsvolles Handeln zu beschreiben. Absichten können auch indirekt organisiert und in Handeln übertragen werden, indem sie in Strukturen hineinverlagert werden. Erziehung (und die Tradierung von Kultur) findet nicht nur in, sondern auch durch Strukturen statt. Um zu identifizieren, welchen Strukturen eine solche Eigenschaft zuzuschreiben sei, verweist Eggers auf den Unterschied zwischen natürlichen und kulturellen Gegebenheiten. Bei den kulturellen Gegebenheiten werde das Lernen durch rekonstruierbare Absichten gesteuert. Auf diese Weise wird die Umwelt in Gestalt von Strukturentscheidungen als »Lehrer« beschreibbar. So gebe es eine ganze Reihe kultureller Einrichtungen, die »ein erzieherisches Anliegen enthalten,

⁷ Vgl. hierzu KOERRENZ, RALF: Stufentheorie der Erziehung, Tübingen 1996. Exemplarisch ausgeführt und kritisch weitergeführt wurde der Ansatz u. a. von THIESEN, HILDEGARD: Kurt Hahn – Pädagogische Umwelten zwischen Konstruktion und Anknüpfung, Jena 2006, bes. S. 41–88; KENKLIES, KARSTEN: Die Pädagogik des Sozialen und das Ethos der Vernunft. Die Konstitution der Erziehung im platonischen Dialog Nomoi, Jena 2007.

das sich entweder in ihnen entwickelt hat oder das ganz bewusst in sie hineingelegt wurde. So ist beispielsweise das gesetzte Recht eine sozial-kulturelle Institution, die in einem wesentlich anderen Sinne funktional-erzieherisch wirksam ist als beispielsweise die Großstadt.«⁸ Es seien gerade in der Institution Schule Dimensionen anzutreffen, die mit einem klar erkennbaren pädagogischen Anliegen verbunden sind. Ein offensichtliches Beispiel sei die Architektur einer Schule. Der leitende Gedanke ist, dass in die material-räumliche Gestaltung des Schulgebäudes und innerhalb des Schulgebäudes erzieherische Absichten hineingelegt werden: beginnend bei der Höhe der Fensterbänke und der Frage, in welchem Maße der Blick nach »draußen« freigegeben werden soll, und mündend in Überlegungen, mit welchem Mobiliar welche didaktische Flexibilität ermöglicht wird. Die material-räumliche Gestaltung außerunterrichtlicher »Lebensräume« der Lernenden und Lehrenden zwischen Pausenhof und Teestube gehört ebenfalls in diesen Bereich. Gemeinsam ist in all diesen Fällen, dass über Strukturentscheidungen und Strukturgestaltungen eine absichtsvolle Steuerung der Lernprozesse initiiert wird. Der Gestaltungsspielraum in diesen Dingen ist (neben allen ökonomischen und kommunikativen Begrenzungen) ein Entscheidungsspielraum über die mittelbare, d. h. über Strukturen vermittelte Steuerung von Lernprozessen.

In letzter Konsequenz bedeutet dies: Nicht (nur), warum bestimmte Inhalte von wem gelehrt werden, sondern auch warum überhaupt und in welcher Gestalt es »Schule« gibt und geben soll, ist für die Analyse von programmatischen Schriften zur Schule relevant und interessant. Der hier vorgeschlagene Interpretationszugang erblickt gerade in dem strukturorientierten Subtext das eigentlich Interessante an Luthers Schulschriften.⁹ Dies eröffnet den Blick auf eine spezifische Legitimationsstruktur und Tiefendimension der Institution. In der Begründung von Schule als einer kulturellen Elementarstruktur erscheint Luther jedoch in einem verfremdeten, teilweise sogar aktuellen Licht.¹⁰ Das Interesse ist also darauf gerichtet, welche Funktionen der Institution »Schule« als erziehende Struktur im Anschluss an Luther hervorzuheben sind.

⁸ EGGERS, PHILIPP: »Zur Differenzierung der funktionalen Erziehung«, in: Pädagogische Rundschau 21 / 1967, S. 860–868, hier S. 862.

⁹ Eine Zusammenstellung relevanter Schriften bietet die Ausgabe: LUTHER, MARTIN: Pädagogische Schriften. Besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1957.

¹⁰ Anders akzentuierte Versuche, die Aktualität der pädagogischen Positionen Luthers zu markieren, bieten die Arbeiten von CARSTENS, LARS OLIVER: Luther als Pädagoge. Studien zur Relevanz pädagogischer Grundgedanken Martin Luthers in einer wertunsicheren Welt, Aachen 1999 und MAHRENHOLZ, JÜRGEN CHRISTIAN: Bürgerrecht auf Bildung. Luther auf schulpolitischem Kurs, Hannover 1997.

3. Luthers Deutung von Schule als kulturellem Raum

Luther war pädagogisch interessiert als Theologe.¹¹ Dies bedeutet keineswegs nur, dass ein entsprechendes Vorverständnis sein Nachdenken über pädagogische Sachverhalte geleitet hat. Es bedeutet – aus heutiger Sicht – auch, dass er pädagogische Fragestellungen in den Horizont des Verantwortungsbereichs der Theologie gestellt hat.¹² Maßgeblich hierfür ist der Zusammenhang von (ewigem und zugleich präsentischem) Seelenheil und (vorläufiger) innerweltlicher Kultur. In diesem Sinne bewegt sich sein Interesse an pädagogischen Fragestellungen im Rahmen des Nachdenkens über Gottes Herrschaft im Regiment der Welt. Diese Perspektive der Herrschaft Gottes zielt nach Luther auf die Wahrung und Förderung von Humanität und damit auf das Verhältnis der Menschen zueinander. Es geht darin also nicht in einem soteriologischen Sinne um das Heil der Menschen vor Gott. Nicht die ewige Glückseligkeit, sondern das irdische Wohlergehen der Menschen – natürlich immer verstanden im Kontext des rechten Glaubens – kann über pädagogische Prozesse gefördert werden: Pädagogische Prozesse, zu denen ganz zentral neben dem Lernen in der Familie und im Gottesdienst¹³ die Gestaltung einer öffentlichen Institution »Schule« gehörte. »Schule-Halten« ist in diesem Sinne eine Frucht des *primus usus legis (politicus)*. Es geht um die Gestaltung der sozialen Verhältnisse, in denen eine »Minimalhumanität« oder »Elementarhumanität« unter den Menschen bewahrt werden soll. Zur Wahrung und Förderung dieser Verhältnisse unter den Menschen ist öffentliche Erziehung als Tradierung der Kulturfähigkeit unverzichtbar. *Wir sind allzu lange gnug deutsche bestien gewesen. Last uns eyn mal auch der vernunfft brauchen / das Gott mercke die danckbarkeyt seyner güter / und ander lande sehen / das wyr auch menschen und leute sind / die etwas nützlichs entwedder von yhn lernen oder sie leren künden / da mit auch durch uns die wellt gebessert werde.*¹⁴ Es ist eine

¹¹ Vgl. zu der Gesamtinterpretation von Luthers Pädagogik ASHEIM, IVAR: Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik, Heidelberg 1961; eine neuere Übersicht zur Forschungsdiskussion bietet SCHLUSS, HENNING: »Martin Luther und die Pädagogik – Versuch einer Rekonstruktion«, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76 / 2000, S. 321–353.

¹² Zur inneren Einheit von Theologie und Pädagogik bei Martin Luther vgl. KAUFMANN, HANS BERNHARD: »Die innere Einheit des theologischen und pädagogischen Denkens bei Luther«, in: Hellmut Heeger (Hrsg.), Glauben und Erziehen. Pädagogen und Theologen im Gespräch. Festgabe für Gerhard Bohne, Neumünster 1960, S. 128–137.

¹³ Zur Perspektive lebenslangen Lernens jenseits der Schule vgl. LEDL, ANDREAS: Eine Theologie des lebenslangen Lernens. Studien zum pädagogischen Epochenwandel bei Luther, Münster 2006.

¹⁴ LUTHER, MARTIN: »An die Ratsherm aller Städte deutsches Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524)«, in: Werke in Auswahl. Unter Mitwirkung von Albert Leitzmann hrsg. von Otto Clemen, Bd. 2, Berlin 1967⁶, S. 442–464, hier S. 460.

Verantwortung für die menschliche Kultur, die danach fragen läßt, wie pädagogische Prozesse über Schule inszeniert und verantwortet werden können,¹⁵ wie konkret Schule als institutionelle Form des Lehrens und Lernens gestaltet werden soll. Denn *das ist einer stad bestes und aller reichest gedeyen / heyl und krafft / das sie viel feyner gelerter / vernünfftiger / erbar / wol gezogener burger hatt / die künden darnach wol schetze / und alles gut samlen / hallten und recht brauchen.*¹⁶

Dass es Luther vor und neben aller inhaltlichen Ausgestaltung von Schule um jene kulturelle Grundbedeutung der Institution an sich ging, wird exemplarisch am Bild des »Teufels« in der Vorrede zur »Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle« aus dem Jahr 1530 an Lazarus Spengler deutlich. Das Werk des Teufels komme darin zum Ausdruck, dass *er den gemeinen man also beteubet und betreuget, das die ihre kindern nicht zur schulen halten noch zur lere zihen wollen.*¹⁷ Denn worum handelt es sich bei diesem Bild in diesem Kontext? Letztlich geht es – auf einem bestimmten Level – um die Gewährleistung der Reproduktionsbedingungen menschlicher Kultur. In letzter Konsequenz könnte aus einem möglichen Niedergang des Bildungswesens ein Verlust des erreichten kulturellen Standards folgen, von einer Pflege oder gar einer Weiterentwicklung der mit der Reformation gegebenen auch kulturellen Entwicklung ganz zu schweigen. *Denn wo die schriftt und kunst untergehet, was will da bleiben inn deutschen landen denn ein wüster wilder hauffen Tattern odder Turcken ja villeicht ein sew stall und eine rotte von eitel wilden thieren?*¹⁸ Die Gefährdung der kulturellen Entwicklung resultiert gleichermaßen aus ökonomischer Kurzsichtigkeit und politischem Fehlverhalten. Es müsse die Ausgestaltung und Weiterentwicklung bestimmter gelehrter Standards sichergestellt werden, weil für die Aufgaben des Predigens, des Regierens und des Richtens, »beides im geistlichen und weltlichen Stand«, eine bestimmte Schicht von Kulturträgern (aus)gebildet werden muss. Kenntnisse im Rechnen und der Lektüre deutscher Schriften reichen hierfür nicht aus. Die für die Wahrung der Kultur erforderliche Emanzipation von falschen, »teuflischen« Realitätswahrnehmungen richtet sich zwar immer auch gegen die inhaltliche Interpretation von Glauben und Lebenslauf im Sinne des zeitgenössischen römischen Katholizismus. Darüber hinaus wenden sich die Mahnungen Luthers gegen jene Tendenzen, die aus Gründen möglichst ra-

¹⁵ Zur Bedeutung einer Auseinandersetzung mit den Positionen in der Allgemeinen Bildungsforschung vgl. SCHWEITZER, FRIEDRICH: »Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?«, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 3 / 1996, S. 9–23.

¹⁶ LUTHER, Ratsherren, a. a. O., S. 448.

¹⁷ LUTHER, MARTIN: »Eine Predigt, dass man Kinder zur Schulen halten solle (1530)«, in: Werke in Auswahl. Unter Mitwirkung von Albert Leitzmann hrsg. von Otto Clemen, Bd. 4, Berlin 1935, S. 144–178, hier S. 148.

¹⁸ A. a. O., S. 148.

schen Eintritts in Verdienstmöglichkeiten Kinder vom Besuch weiterbildender Schulen abhalten wollen. Und die Mahnungen richten sich schließlich gegen städtische Verwaltungen, die – modern gesprochen – Investitionen in den Bildungssektor als sekundär oder gar überflüssig ansehen. Diese Gemengelage unterschiedlicher Verblendungen hinsichtlich dessen, was real für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Kultur über die Förderung eines komplexen Schulwesens notwendig ist, wird in der Sprache Luthers mit den Signaturen des »Teufels« und des »Götzen« belegt.

Die Kulturtradierung, das Halten von Schule, muß also sichergestellt werden in den sich wandelnden gesellschaftlichen Kontexten. Die Gefährdungen der öffentlichen Institution sind dabei durchaus unterschiedlich. So sehr die beiden Schulschriften das Motiv mit sich führen, Erziehung im Rahmen der Institution »Schule« sei aus kulturellen Gründen unverzichtbar, so sehr unterscheidet sich die Richtung der Auseinandersetzungen, die Luther in den Blick nimmt. Geht es 1524 um die bildungspolitische Frage der öffentlichen Verantwortung für das Schulwesen und konkret um die Klärung der Trägerstrukturen derselben,¹⁹ so rückt wenige Jahre später in der Predigt aus dem Jahr 1530 die Frage nach der Nutzung der öffentlichen Angebote in den Vordergrund. So sehr beide Aspekte auch miteinander verwoben sind, so sehr haben sich doch die Problemstellungen verschoben, die eine Gefährdung der öffentlichen Institution »Schule« (entweder von »außen« oder von »innen«) dokumentieren.

Mit der Proklamation der Notwendigkeit einer Institution »Schule« an sich wendet sich Luther 1524 an die Ratsherren in einer Situation, in der *man alenthalben die schulen zur gehen lesst, die hohen schulen werden schwach / klöster nehmen ab.*²⁰ Insbesondere die Pflege der Sprachen als elementare Grundlage der Bewahrung und Entwicklung menschlicher Kultur sieht Luther in Gefahr.²¹ 1530 richtet sich sein Interesse vordergründig gegen familiäres Fehlverhalten, das sich in einer mangelnden Nutzung der öffentlichen Angebote niederschlägt. Dabei sei der Lehrplan zwar in früheren Zeiten durch zwei Irrtümer der mittelalterlichen Schule verdorben: durch den Herrschaftsanspruch des römischen Katholizismus und durch eine Konzentration auf ökonomische Interessen. Dennoch darf dies für die Eltern keine Entschuldigung sein. Die Eltern sollten sich positiv auf die neue Gestalt evangelischer Schulen einlassen. Gemeinsam ist: Beide Schulschriften setzen voraus, dass Erziehung im Rahmen der Institution »Schule« aus kulturellen Gründen als unverzichtbar angesehen wird. Als Subtext der Schulschriften Luthers, der diesen

¹⁹ Vgl. hierzu FALK, FRIEDRICH: »Luthers Schrift an die Ratsherren der deutschen Städte und ihre geschichtliche Wirkung auf die deutsche Schule«, in: Lutherjahrbuch 19 / 1937, S. 55–114.

²⁰ LUTHER, »Ratsherren«, a. a. O., S. 443.

²¹ Vgl. a. a. O., S. 450.

eine gewisse Originalität verleiht, wird somit der Gedanke erkennbar: Die Institution »Schule« als solche repräsentiert und tradiert Kultur und nicht nur durch das, was an inhaltlicher, materialer Kultur in derselben verhandelt wird. Letztgenanntes ist zweifelsohne auch von elementarer Bedeutung, doch wird mit der Berücksichtigung der Bedeutung des Institutionellen an sich der Blick dafür eröffnet, dass bestimmten strukturellen Entscheidungen bei der Ausgestaltung von Schule eine strukturelle Lehrintention eigen ist. In diesem Sinne geht es darum, die institutionelle Gestalt von »Schule« als Ausdruck von Gottes Herrschaftsanspruch im weltlichen Regiment zu verstehen – und dies gilt sowohl mit Blick auf die Trägerschaft als auch mit Blick auf die Nutzung dieser Einrichtung.

Dass es Schule als öffentliche Institution geben soll bzw. muss, ist von der Sache her trotz der langen (wenn auch in sich vielschichtigen) Geschichte dieser Institution keineswegs zwangsläufig. Eine Rückfrage könnte beispielsweise lauten, ob für die Aufrechterhaltung von Kultur nicht die Erziehung in der Familie bzw. in der Struktur des »ganzen Hauses« ausreicht. Die Antwort von Luther, bei dem einige Interpreten ja auch bereits eine Schulpflicht²² ausgemacht haben wollen, ist hier eindeutig: Familie durchaus, aber keinesfalls nur. Dies würde für die Gestaltung der Kultur nicht ausreichen. Es ist ein im protestantischen Glauben wurzelnder Auftrag, danach zu fragen, warum und wie Schule als Teil der allgemeinen Kulturentwicklung und Kulturbewahrung gestaltet werden soll. Dieser Aspekt wird gerade anhand der Diskussion um die Trägerschaft der öffentlichen Schule in Luthers erster Schulschrift aus dem Jahr 1524 deutlich.

Hier erweist sich als Leitmotiv, dass die öffentliche Institution die Lehr-Lern-Prozesse in der Familie zu ergänzen hat. In diesem Sinne ergeht 1524 an die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes die Aufforderung, *dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*. Luther begründet, dass eine institutionelle Inszenierung von Lehren und Lernen neben den Erziehungsprozessen in der Familie unabdingbar ist. Durch das Lernen innerhalb der Familie alleine kann die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Kultur nicht gewährleistet werden. Die Eltern können die notwendigen Lehrangebote nicht sicherstellen. *Das es von den elltern nicht geschicht / hat mancherley ursach.*²³ Das Versagen der Familie sei ganz offensichtlich, die Gründe hierfür vielfältig: mangelnder Wille,²⁴ schlichte Unfähigkeit,²⁵ Zeitmangel,

²² Vgl. hierzu REIMERS, EDGAR: Recht und Grenzen einer Berufung auf Luther in den neueren Bemühungen um eine evangelische Erziehung, Weinheim 1958 und REININGHAUS, WERNER: Elternstand, Obrigkeit und Schule bei Luther, Heidelberg 1969.

²³ LUTHER, »Ratsherren«, a. a. O., S. 447.

²⁴ *Auffs erst / sind etliche auch nicht so frum und redlich / das sie es thetten / ob sie es gleich kundten.* (Ebd.).

²⁵ *Auffs ander / so ist der grösset hauffe der elltern leyder ungeschickt dazu / und nicht weys / wie man kinder zihen und lernen soll.* (A. a. O., S. 448).

Personenregister

- Abälard, Peter 117, 120
Agricola, Ignatius 223
Agricola, Johann 70, 74
Agricola, Rudolf 70f., 73f., 84, 128
Alber, Ferdinand 217
Alexander de Villadei 62
Alvensleben, Joachim v. 165, 170, 191
Amsdorf, Nikolaus v. 155
Anckarite, Anna 31, 39–42
Andreä, Jakob 135–139, 182
Anisio, Gianio 78, 87
Anselm v. Laon 117
Anselm v. Canterbury 117
Anton I., Gf. v. Oldenburg 183
Aristoteles 71, 96, 98, 100, 104–106,
111, 116, 238, 242
August, Kf. v. Sachsen 133–135, 137–
139, 174, 182
Augustinus 116
Ausonius 69
Autumnus, Georg 172
Avancini, Niccolò 231
Ayrer, Jakob 234
- Bachmann, Christian 233
Bebel, Heinrich 232
Becher, Lorenz 180f.
Bellin, Johann 151, 167, 169, 196
Benedikt, Hl. 31, 35
Bernhard v. Clairvaux 26, 120
Bernhardi, Bartholomäus 118
Bers, Jakob 25
Bidermann, Jakob 239
Bitterler, Walburga 29–32, 34, 37–39
Biwald, Leopold Gottlieb 110
Borgia, Franciscus 240
Brack, Wenzeslaus 202, 207
Brant, Sebastian 54f., 76
Brecht, Levin 242
Brunfels, Otto 95
- Bucer, Martin 123
Burkard v. Esslingen 204
Budé, Guillaume 68, 71
- Caelius, Michael 160
Camerarius, Joachim d. Ä. 131, 138,
208f.
Celtis, Konrad 230
Chemnitz, Martin 157, 198
Christian I., Kf. v. Sachsen 134, 139f.,
142
Chyträus, David 94–96, 168, 173, 179,
198
Cicero 26, 33, 43–45, 49, 62
Colet, John 69f., 85
Copernicus, Nicolaus 99, 109f.
Cordier, Maturin 83, 88
Corvinus, Andreas 158
Crispin, Gilbert 117
- Dasypodius, Petrus 21, 30, 33
Delrius, Martinus Antonius 231
Demokrit 108
Dioskurides 96
Donatus, Aelius 26, 33
Dorothea Susanna, Hzgin. v. Sachsen-
Weimar 174–176, 184
- Eber, Paul 91, 93f., 107
Eck, Johannes 121
Eck, Simon 213f.
Ellenbog, Barbara 23, 28, 33, 35–37
Ellenbog, Johannes 26
Ellenbog, Nikolaus 21–33, 35, 37
Ellenbog, Ulrich (Vater von Nikolaus)
21
Ellenbog, Ulrich (Bruder von Nikolaus)
25f.
Epiktet 86

- Erasmus v. Rotterdam 32f., 40, 51, 65–88, 128f.
 Eucherius (Bf. v. Lyon) 87
 Eustochium 28f., 32

 Faber, Basilius 171
 Fabri, Johannes 115
 Fabricius, Andreas 175, 213f.
 Fabricius, Georg 78, 86
 Fabricius, Theodosius 182
 Ficino, Marsilio 26f.
 Filelfo, Francesco 26, 33
 Fineus, Orontius 99
 Flacius Illyricus, Matthias 133, 154–157, 165–167
 Friedrich Wilhelm I., Hgz. v. Sachsen-Weimar 166, 175
 Fries, Johannes 84, 88
 Frilius, Friedrich 169
 Frischlin, Nikodemus 230, 234
 Fulda, Wendelin 171
 Furter, Michael 55

 Galen 97
 Gallus, Nikolaus 178, 180
 Geldenhouwer, Gerard 84
 Gellius, Aulus 71
 Georg II., Gf. v. Gleichen-Tonna 172
 Georg Friedrich, Mgf. v. Brandenburg 92
 Gertrud v. Helfta 29f.
 Glaser, Friedrich 172
 Hans Wilhelm, Frhr. Greiß zu Wald 92f.
 Gretser, Jakob 214f.
 Grosse, Henning d. Ä. 177, 183
 Günther, Franz 118
 Gustav Adolf, Hgz. v. Mecklenburg-Güstrow 169
 Gwalther, Rudolf 230

 Hauptmann, Margaretha 32
 Hegendorf, Christoph 95
 Heinrich v. Erffa 175
 Heshusius, Tilemann 162, 165f., 172, 177, 198
 Heß, Johann 128
 Heyden, Sebald 95
 Hieronymus 29, 32
 Hofmaister, Johannes 26
 Hollander, Christian 216

 Homberger, Hieronymus 175
 Homberger, Jeremias 178
 Homer 71, 104
 Hrotsvit v. Gandersheim 29f., 32, 40
 Hus, Jan 121
 Hutter, Leonhard 143

 Irenäus, Christoph 165f., 170, 172, 197, 198
 Isokrates 70, 73f., 77f., 85

 Johann III., Hgz. v. Sachsen-Weimar 175
 Johann VII., Gf. v. Oldenburg 151, 158, 183, 192
 Johann Albrecht I., Hgz. v. Mecklenburg 158, 192
 Johann Friedrich II., Hgz. v. Sachsen 157
 Johann Wilhelm, Hgz. v. Sachsen 171f., 174
 Johannes de Garlandia 62
 Johannes de Muris 201
 Jonas, Justus 130
 Judex, Anna (= Schoppe, Anna) 151, 165
 Judex, Johannes 151, 183
 Judex, Matthäus d. Ä. 149, 151, 153–162, 164–166, 169, 174f., 178, 181, 184, 191, 198
 Judex, Matthäus d. J. 157, 164
 Junius, Samuel 230, 238

 Kant, Immanuel 93
 Karl der Große 28, 36
 Karl V., Ks. 38, 154
 Karl II. Franz v. Innerösterreich, Ehgz. v. Österreich 222
 Karlstadt, Andreas 119, 121, 124
 Kerckmeister, Johannes 232
 Kießling, Heinrich 174
 Kindelmann, Kaspar 26
 Kirchner, Timotheus 175, 198
 Kötteritz, Wolf v. 173
 Konrad v. Zabern 207
 Kress, Christof 208f.
 Kröl, Veronika 30–32, 38–42

 Lambert, Franz 123
 Lang, Franciscus 231

- Lang, Johannes 116, 118f.
 Langemack, Gregor 151
 Lasso, Orlando di 212–215, 219–223
 Leo, Nikolaus 171f.
 Leontorius, Konrad 26
 Leunculus, Caspar 170, 191
 Ligarius, Johann 183
 Losenstein, Hans Wilhelm v. 179
 Luther, Martin 2, 4, 6–18, 116, 118–
 121, 123f., 127, 129, 138, 140f.,
 143, 149f., 154–156, 161, 166f., 169,
 173, 175, 177, 179, 184, 191, 197,
 237
- Macropedius, Georg 232
 Mair, Johannes 26
 Mancinelli, Antonio 75
 Marcellus, Johannes (= Regiomontanus)
 92
 Martens, Dirk 65, 87
 Masco, Balthasar 180
 Masen, Jakob 240f.
 Maximiliana Maria, Prin. v. Bayern 222
 Meiland, Jakob 216
 Melanchthon, Philipp 91–97, 99f., 102–
 111, 127–135, 137–143, 149, 151,
 155–157, 174, 179, 184, 237f., 243
 Melanchthon, Philipp d. J. 92
 Melissander, Caspar 151, 167, 175, 177
 Mencil, Hieronymus 165, 197f.
 Menestrier, Claude-François 231
 Mercurian, Everardus 217
 Meyenburg, Michael 100
 Meyendorf, Andreas v. 165, 170, 177,
 191, 198
 Milichius, Jakob 91
 Möllemann, Stephan 158
 Monner, Wolfgang 175
 Moritz, Kf. v. Sachsen 155
 Morus, Thomas 49
 Moterius, Abraham 83
 Musäus, Simon 172, 198
- Neander, Michael 181f.
 Neve, Jan de 65–67, 70–73, 75, 77, 84
 Nivius, Paulus (= Schneevogel, Paul)
 43–52, 54–57, 60–62
- Oberndörfer, Martin 134f.
 Opitz, Josua 167, 177
- Oporinus, Johannes 156
 Osiander, Andreas 183
 Ovid 71
- Palestrina, Giovanni Pierluigi da 215
 Paula 29, 32
 Pauli, Simon 168
 Paulirinus, Paulus 203, 205–207
 Pellikan, Konrad 26
 Petrus Lombardus 128
 Peurbach, Georg v. 97
 Pezel, Christoph 134
 Philipp II., Kg. v. Spanien 218
 Philippus de Bergamo 72
 Pico della Mirandola, Giovanni 106
 Planudes, Maximos 82
 Platner, Tilemann 128
 Platon 22, 26–28, 33
 Plautus 71, 233, 243
 Plinius 71
 Plutarch 86
 Poelman, Théodore 83
 Poliziano, Angelo 26, 33, 86
 Pontano, Giovanni 239
 Postumus, Heinrich 172
 Ptolemäus 97, 100, 106, 110
 Publilius Syrus 69, 71–73, 77, 82, 85f.
 Puchheim, Veit Albrecht v. 180f.
- Quintilian 43, 45
- Ramus, Petrus 141f.
 Rauscher, Hieronymus 191
 Reich, Stephan (= Riccius, Stephanus)
 92
 Regiomontanus, s. Marcellus, Johannes
 Regius, Urban 191
 Reinerus Alemannicus 54
 Reinhold, Erasmus 94
 Reisch, Gregor 99f.
 Remigius v. Auxerre 62
 Renata v. Lothringen 213
 Reuchlin, Johannes 22, 27
 Riccius, Stephanus, s. Reich, Stephan
 Ritus, Paulus 28
 Robertus de Euremodio 72
 Rosinus, Bartholomäus 172, 177, 198
- Scaliger, Joseph Justus 83

- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst
2
- Schleinitz, Heinrich v. 51
- Schneegeß, Cyriacus 173
- Schneevoegel, Paul, s. Niavis, Paulus
Scholastika, Hl. 31, 35
- Schoppe, Andreas 151, 153, 158, 164–
166, 170, 197
- Schoppe, Anna, s. Judex, Anna
- Schöpfer, Jakob 236
- Schumann, Wolfgang 180
- Schürer, Mathias 85
- Schwenkfeld, Caspar 164
- Seidel, Wolfgang 27
- Selnecker, Nikolaus 157
- Seneca 67, 71f., 229f.
- Serrata, Leonardo della 232
- Sigismund Augustus, Hgz. v.
Mecklenburg 158, 171, 192
- Spangenberg, Cyriacus 165f., 197f.
- Spengler, Lazarus 8
- Spieß, Martin 172
- Starck, Wolfgang 223
- Stigel, Johannes 92, 105
- Stopel, Jakob 26
- Strigel, Viktorin 165
- Taverner, Richard 85, 88
- Terenz 45, 71, 233, 237, 243
- Thales 69
- Theophrast 96f.
- Thomas v. Aquin 23
- Titander, Andreas 92
- Trevet, Nicholas 229
- Tucci, Stefano 220, 223
- Ulrich, Hgz. v. Mecklenburg 168
- Velius, Caspar Ursinus 105
- Vento, Ivo de 216
- Vergil 71, 92, 104
- Viktorin, Georg 211
- Viperano, Giovanni Antonio 239
- Vives, Juan Luis 95
- Volland, Johann 182
- Wagner, Alexius 22
- Walbom, Johann 168
- Wespech, Ursula 29f., 32, 36–38, 40f.
- Wick, Veit 27
- Widenmann, Leonard 21
- Wigand, Johann 155–160, 162, 165f.,
168, 172–175, 177, 179, 184, 193,
197f.
- Wilhelm V., Hgz. v. Bayern 172, 174,
213, 217, 222
- Wilhelm v. Ockham 120, 123
- Wimpheling, Jakob 232
- Wolf, Christian 93
- Wolf, Hieronymus 86
- Wolf, Johannes 177
- Wolfgang, Pfalzgf. v. Zweibrücken 178
- Wonne, Wolfgang 175
- Wyclif, John 120
- Zwingli, Huldreich 115f., 121–123

Ortsregister

- Altenburg 174, 180f.
Amsterdam 80, 183
Antwerpen 80
Augsburg 78f., 86, 131, 133, 154, 160,
170, 182, 198, 223
– St. Annen-Schule 86
Avignon 123
- Basel 26, 55, 80, 83, 86, 95, 99, 156,
– Lateinschule 26
Belgien 80
Biberach, Landkreis 23
Brandenburg 119
Braunschweig 80
Breslau 233
Brieg 83
Büdingen 177f.
– Lateinschule 178
- Chemnitz 50
– Benediktinerkloster 51
– Lateinschule 48, 50
Coburg 172f.
– Lateinschule 173
- Deutschland 179, 205, 220
Deventer 80, 202
Dillingen 212, 215, 223f.
Dippoldiswalde 153
Dresden 133, 137, 142, 153
- Eger 48
Eisleben 165f.
– St. Peter- und Paulskirche 165
England 80, 120, 240
Erfurt 152, 162–165, 170f.
– Augustinerkloster 171
– Ratsgymnasium 171
- Feldkirch 118
Frankfurt 92, 132, 162, 178
– Lateinschule 178
- Frankreich 203
Fulda 171, 216, 224
– Jesuitenkolleg 218
- Genf 83
Gent 80
Gera 172
– Gymnasium Rutheneum 172
Graz 212, 220, 222
– Stiftskirche und -schule 178
– Universität 222
Güstrow 169
- Halberstadt 170
– Martinsschule 165, 170
Hagenau 80
Hamburg 80
Heggbach 24, 28–33, 36, 38–42
– Zisterzienserinnenkloster 23, 28
Heidelberg 21, 50, 123, 143
Hessen 185
Horn 180
– Lateinschule 180
- Ilfeld 181
– Klosterschule 181
Ingolstadt 212, 215, 230
Isenburg 152
Italien 75, 80
- Jena 157, 162, 166, 172
– Lateinschule 173
– Universität 157, 172f., 175, 177
- Kleinbrennbach 180
Koblenz 211
Köln 80, 83, 120
– Jesuitenkolleg 211
Königsberg 177
– Universität 177
Konstanz 115, 121
Krakau 21, 80

- Krems an der Donau 92
 – Jesuitenkolleg 92f.
 – Piaristengymnasium 93
 Kulmburg 56
 Kurbrandenburg 185
 Kurpfalz 185
 Kursachsen, s. Sachsen

 Lauingen 178
 Leiden 83
 Leipzig 48–50, 57, 80, 92, 121–123,
 137f., 140f., 154f., 160, 174, 182f.,
 208f.
 – Universität 48f., 121f., 133f., 138–
 140, 142f., 160, 174, 182
 Linz 80, 212
 Livland 152, 177
 London 80, 85
 – Schule von St. Paul's 69
 Loosdorf 179
 – Partikularschule, später
 Landschaftsschule 179f.
 Löwen 65, 80
 – Universität 66
 Lyon 80

 Magdeburg 153f., 162, 165, 170, 181
 – Johanniskirche 162
 – Kloster Unser Lieben Frauen 91
 – Ratsgymnasium 154
 – Ulrichskirche 154
 Mainz 119, 211
 – Jesuitenkolleg 211
 Mansfeld 165, 170, 172, 185
 Mecklenburg 152, 161, 168f., 172, 185
 Memmingen
 – Lateinschule 26
 Messina 220
 Mitteldeutschland 153, 170
 Montpellier 21
 München 212, 222f., 240

 Neu-Amsterdam, s. New York
 Neustadt an der Donau 172
 New York 183
 Niederlande 80
 Niederösterreich 92f.
 – Partikularschule 179
 Nijmegen 84
 Nobitz 181

 Nordhausen 100, 118
 Nördlingen 65f., 75
 – Lateinschule 66, 73
 Nürnberg 80, 93, 105, 208

 Oberursel 162
 Ochsenhausen 27
 Oettingen 178
 Oldenburg 153, 183
 Ottobeuren 21–23, 27
 – Benediktiner-Hochschule 27
 – Kloster 37
 Österreich 178, 204, 212
 Oxford 120
 – Universität 120

 Paris 80
 Pforzheim 204
 Polen 80
 Pommern 152, 169
 Prag 203
 Preußen 152, 177

 Regensburg 38, 177f., 180, 185, 223
 – Kloster St. Emmeram 202
 – Lateinschule 178
 Reuß 172, 185
 Rheinland 228
 Rom 45, 220
 Rostock 94, 158, 162–164, 168–170
 – St. Jakobskirche 170
 – Universität 157, 191

 Saalfeld 172
 Sachsen 132f., 136f., 139, 142, 153,
 174, 185
 Samland 177
 Schlettstadt 80
 Schmalkalden 154, 171
 Schönbürg 172
 Schwerin 168
 – Lateinschule 168
 Sens 120
 Soissons 120
 Spanien 80
 Speyer 202
 Steiermark 178
 Stolberg 181
 Stralsund 169
 Straßburg 33

- Tegernsee
– Benediktinerabtei 27
- Thüringen 171f., 174, 180
- Trient 26
- Trier 211, 220
– Jesuitenkolleg 211
- Tübingen
– Universität 136
- Utrecht 80
- Venedig 80
- Weimar 172, 174, 177, 180
– Rotes Schloss 176
– Lateinschule 173f., 177
- Wesel 161–165
- Westminster 117
- Wien 177, 181, 212
- Wismar 157f., 167–169, 172
– Marienkirche 169
– Lateinschule 168
- Wittenberg 91f., 94, 116, 118–121,
123f., 128, 130, 135, 137f., 141–143,
149f., 153f., 156f., 160, 181f.
– Stadtkirche 137
– Universität 116, 117–119, 130, 133–
135, 137–140, 149, 154, 160, 174,
182
- Württemberg 185
- Zürich 80, 84, 88, 115, 121–124, 230

Sachregister

- Allegorik 239–241, 243
Allgemeinbildung 13
Anthropologie, s. Disziplinen
→ Philosophie
Antike(wissen) 24f.
Aristotelismus 97, 110, 156, 237
artes liberales, s. Disziplinen
Astronomie, s. Disziplinen → *artes auctores* / antike Autoren 43, 45, 47, 71, 104
Augsburger Interim 154, 160, 164, 170, 182
- Barbarismus, s. Disziplinen → Sprachen
→ Latein → humanistische vs. mittelalterliche Latinität
Bekenntnis(schriften), s. auch *Confessio Augustana* und Konfessionspolitik 129, 132f., 137, 143, 150, 156, 170, 172
– Kursachsen 132f.
Bibel, s. auch Disziplinen → Theologie
→ Exegese 15, 100, 104, 116, 149, 150, 156
Bibliotheken 5, 14f., 30f., 42, 170, 204
Bildungsprogramme (/ Lehrpläne / Lektürekanon / Luthers Schulschriften) 2, 4, 6–18, 26, 33, 94, 201, 228
Briefwechsel 21–42, 68, 92, 100
Buchdruck 76–78, 80–83
- Calvinismus 134f., 142, 159
Confessio Augustana 178
curiositas 22
- Dialektik, s. Disziplinen → *artes*
Dialog, s. Lehrbücher
Disputation, s. auch Lehrformen
– Heidelberger Disputation (1518) 123
– Leipziger Disputation (1519) 121–123
– Weimarer Disputation (1560) 165
– Zürcher Disputation (1523) 115, 121, 123f.
- Disziplinen
– *artes liberales* 95f., 99, 138
– Astronomie / Astrologie, s. auch Disziplinen → Philosophie
→ Naturlehre 94, 98f., 105–107, 233
– deren Nützlichkeit, s. Funktionsorientierung
→ Bildung i. a.
– Dialektik 104, 156
– Grammatik 26, 33, 38, 44, 68, 74
– Mathematik 27, 94, 233
– Musik 201–209, 211–224
– *Contrapunctus* 205
– *Discantus* 205
– Mehrstimmigkeit 202, 205f.
– Mensuralmusik 202
– Motette 205, 212–215, 218–223
– Notation, rhythmische 202
– Rhetorik 24–27, 43–61, 92, 104, 127–129, 149, 228, 230, 239, 243f.
– *rusticitas* 24f.
– *usus* 45–48, 55, 61f.
- Philosophie 23f., 28, 139, 233
– Anthropologie 91
– Ethik 99
– Metaphysik
– Naturlehre 91–111, 233
– als Mittel zur Gotteserkenntnis, s. auch Glaube und Bildung 100f.
– Philosophenschulen
– Demokrit 107

- Epikureismus 106f.
- Stoa 107, 109
- Psychologie 97
- Sprachen 9, 24, 27, 138
- deren Nützlichkeit, s. Funktionsorientierung
 - Griechisch 22–24, 27, 29, 36, 82f., 104f., 180f.
 - Hebräisch 22, 24, 27–29, 32f., 36, 180f.
 - Latein 22, 24f., 28–33, 35f., 38–62, 65–88, 180f., 214, 243
 - Germanismen 51f., 55
 - humanistische vs. mittelalterliche Latinität 21, 103
 - klassische Latinität vs. frühneuzeitlicher *usus* 43–45, 47f., 56, 58f., 61f.
 - mündliche Kommunikation / Oralität 49, 55, 57f., 60f.
- Theologie 7, 21, 91, 116, 121, 149
 - Dogmatik 129–133, 149–185
 - Ethik 232
 - Exegese 117, 138, 149, 165
 - Gnadenlehre 118
 - praktische 138
 - protestantisch 3, 127–143, 149–185, 232
- Dogmatik, s. Disziplinen → Theologie
- Drama, s. Lehrformen → Schuldrama
- Elementarunterricht 17
 - Religion, s. auch Erziehung → in der Familie → Hausandacht u. Lehrformen → Katechese 150f., 159, 161, 172, 179, 184f.
 - Sprachen, s. Disziplinen → Sprachen
- eloquentia*, s. Disziplinen → *artes* → Rhetorik
- Epistolographie 25, 28, 33
 - Grußformeln 45, 49
- Erziehung 2, 4–6
 - in der Familie 7, 9–12, 14f., 150, 161, 184
 - Hausandacht 157f., 161, 184
 - Mädchenbildung, s. auch Nonnen(bildung) 175
 - Prinzerziehung 171f., 175f., 184
 - Umgangsformen 53–55
 - Tischzucht 54f.
- Erziehungstheorie, s. Pädagogik
- Ethik, s. auch Disziplinen
 - Philosophie 44, 230, 232f., 236, 238, 243
 - christliche Ethik 232, 237
 - Humanität / *humanitas* 7, 25, 32
 - monastische Tugendlehre 26, 33
 - Paränese, s. Lehrformen
- Exegese, s. Disziplinen → Theologie
- Familie, s. Erziehung
- Flacianer 135, 154, 166f., 177, 181
- Frauen, gelehrte, s. Erziehung
 - Mädchenbildung u. Nonnen(bildung)
- Funktionsorientierung
 - Schule / Bildung / *artes liberales* i. a. 8, 13, 16f., 96
 - Sprachen im bes. 21, 24, 30f., 33, 36, 60, 77, 84
- Gegenreformation 92, 154f., 232
- Generationen 2, 5, 12f., 15
- Glaube und Bildung 109, 111
- Glossare, s. Lehrbücher
 - Vokabularien
- Gnesiolutheraner 133, 155, 160, 170, 177, 180, 185
- Gottesdienst 7, 16, 204, 208
- Grammatik, s. Disziplinen → *artes*
- Grammatiken, s. Lehrbücher
- Griechisch, s. Disziplinen → Sprachen
- Häresie / Häretisierung 120, 124, 160, 163–165, 182, 184
- Hebräisch, s. Disziplinen → Sprachen
- Hof / Höfe 121, 212, 217, 222,
- Humanismus / Humanisten 11f., 18, 21–26, 32–34, 43f., 48, 54, 62, 75, 94, 99, 105, 124, 130, 136, 156
 - Frühhumanismus 43, 149
 - Humanismus und Reformation 43, 127, 134, 138, 181
- Humanismuskritik 22
- humanitas*, s. Ethik
- imitatio*, s. Lehrmethoden
- Index librorum prohibitorum* 80, 217

- Islam 159
- Judaismus / Juden 22, 27, 117, 159
- Karriereprofile 17, 139
- Katechese / Katechismus, s. Lehrbücher u. Lehrformen
- Katholizismus 9, 11, 37, 159, 178
- Kirchenordnungen
- Kursachsen 136f.
 - Mecklenburg 168f.
 - Ordinationsexamen 139, 141
- Kloster 21–42, 51, 61
- Klostergemeinschaften / Orden
- Augustinereremiten 123
 - Benediktiner 21–27, 51
 - Franziskaner 123
 - Jesuiten 93, 110, 211–224, 228, 231, 239–241
 - Eichstätt 240
 - Fulda 211, 216, 218, 224
 - Graz 212, 222
 - Ingolstadt 212, 215
 - Koblenz 211
 - Köln 211
 - Krems 92f.
 - Linz 212
 - Mainz 211
 - München 212, 217, 223, 240
 - Regensburg 223
 - Trier 211
 - Wien 212
 - Jesuitencollegien
 - Augsburg 223
 - Dillingen 212, 215, 223f.
 - Jesuitentheater, s. auch Musik → Musikpraxis → Theatermusik u. Lehrformen → Schuldrama
 - Zisterzienser(innen) 23, 26, 28–32
- Klosterschulen, s. Schulen → Schultypen
- Kommentare, s. Lehrbücher
- Konfession(spolitik), s. auch Bekenntnis(schriften) und Kirchenordnungen 133–135, 139, 142f., 152, 155, 171f., 174, 176, 183, 185
- Konkordienbewegung 136f.
 - Konkordienformel 136, 140, 182, 185
- Korrespondenz, s. Briefwechsel kulturelle Standards 2, 8, 16 Kulturtradierung 2, 3, 8–11, 14, 17
- Latein / Latinität, s. Disziplinen → Sprachen
- Lateinschulen, s. Schulen → Schultypen → humanistische Schulen
- Lehrbücher 65–88, 91–111, 127–143, 150
- mittelalterliche vs. humanistische 67f., 76
 - Anthologien 181
 - Dialoge 45, 49, 51–55, 99
 - *Disticha Catonis* 65–88
 - Grammatiken 181
 - Katechismus 69f., 149–185
 - Kommentare 66, 71f., 79, 83–85, 88, 92, 150
 - Kompendien 95, 150, 165, 179
 - Kompilationen 149
 - Musterbriefsammlungen 43, 46, 60
 - Musterreden 43, 60, 61
 - Scholien, s. Kommentar
 - Schülergesprächsbücher 43f., 46, 48–56, 61
 - Sentenzen 69, 73–76, 78, 86f.
 - Sentenzenkommentar 128, 149
 - Vokabularien 21, 30, 33, 42, 201–209
- Lehrer 5, 12, 16f., 30, 46, 50, 73, 76, 150, 161, 204, 208, 228, 232
- Lehrformen
- Brief 25f., 28–33, 37, 39–42
 - Disputation 115–124, 138f., 141
 - *Quodlibet* 118
 - Katechese 11, 131, 150, 158, 180
 - Paränese 70, 73
 - Predigt 150
 - Privatunterricht 14
 - *Quaestio* 92, 117f.
 - Schuldrama, s. auch Musikpraxis → Theatermusik 211–224, 227–244
 - didaktische Absicht 227, 229, 231f., 235f., 238
 - Katharsis 238f.
 - Wirkung über Affekte 229, 236, 241–243
 - Selbststudium 33, 150
 - Vorlesung 91–93, 118, 138, 149

- Lehrmethoden 94–96, 98f., 103–105, 107, 111
- Auswendiglernen 157, 161, 163f., 175, 181, 243
 - Diktat 76, 204
 - *exempla* 95, 104, 230, 236–240
 - Frage – Antwort 157–159, 163
 - *imitatio* 43–46, 48, 61
 - *loci communes* 127–143, 149, 151, 156, 158, 179, 237f.
 - Paraphrasieren 71f.
 - Vorlesen 65, 73, 204
 - Wiederholung 100, 161
- Lehrpläne, s. Bildungsprogramme
- Leipziger Interim 154
- Lektürekanon, s. Bildungsprogramme
- loci communes*, s. Lehrmethoden
- Luthertum, s. auch Flacianer, Gnesiolutheraner, Philippisten 133–137, 139, 142f., 154, 159f., 163f., 173, 176, 182–184
- Mädchenbildung s. Erziehung
- Magdeburger Zenturien 154, 156–158, 184
- Musik, s. auch Disziplinen → *artes*
- Musikpraxis 202
- Gesang 208
 - Instrumente 212
 - *Cithara* 205f.
 - Clavichord 206–208
 - Harfe 205f.
 - Laute 205f.
 - Monochord 207f.
 - Orgel 206–209
 - Trumscheit 207
 - Kirchenmusik 208
 - Theatermusik 211
 - Chor 211, 213f., 218–221, 223f., 235
- Musiktheorie, s. Disziplinen → *artes* → Musik
- Musterbriefsammlungen, s. Lehrbücher
- Naturphilosophie, s. Disziplinen → Philosophie → Naturlehre
- Nonnen(bildung) 23f., 28–33, 39
- Obrigkeit, s. Regimenter → weltliches
- Orden, s. Klostersgemeinschaften
- Pädagogik 2, 5, 7f., 14f., 150, 159, 181, 184, 228, 237–239, 241–243
- Pfarramt 16, 179
- Philippisten 132–135, 137, 141, 155
- Philosophie, s. Disziplinen
- Piaristen 93
- Poetik 238f., 242
- Predigt, s. auch Lehrformen 16, 115, 137f., 140, 150, 169, 179, 192
- prodesse et delectare* 230, 233f.
- Psychologie, s. Disziplinen → Philosophie
- Ramismus 141
- Reformatio Christiani*, s. Universitätsordnungen → kursächsisch
- Reformation 8, 12, 115–124, 127–143, 149–185, 232
- Regimenter
- geistliches 16
 - weltliches 7, 10–13, 16, 17
- Religionsunterricht, s. Elementarunterricht → Religion
- res publica litteraria* 84f.
- Rhetorik, s. Disziplinen → *artes*
- Scholastik, s. auch Aristotelismus 103, 128, 149
- Terminologie 103
- Scholien, s. Lehrbücher
- Schülergesprächsbücher, s. Lehrbücher
- Schulen
- als Institution 1–18
 - Schulbücher, s. Lehrbücher
 - Schulordnungen 66
 - Erfurt, Ratsgymnasium 171
 - Loosdorf 179f.
 - Nördlingen 65f., 73
 - Stralsund 169
 - Schulpflicht 10, 17
 - Schulschriften, s. Bildungsprogramme
 - Schultypen
 - humanistische Schulen = Lateinschulen 11, 17, 26, 43, 49, 61, 173f.
 - Basel 26
 - Büdingen 178
 - Chemnitz 50

- Coburg 173
- Erfurt, Ratsgymnasium 171
- Gera, Gymnasium Rutheneum 172
- Horn 180
- Jena 173
- London, St. Paul's 69
- Loosdorf, s. Schulordnungen
- Memmingen 26
- Nördlingen, s. Schulordnungen
- Schwerin 168
- Weimar 173f.
- Wismar 168
- Klosterschulen 11, 39
 - Ilfeld 181
 - Ottobeuren 22f., 27, 42
 - Stiftsschule Graz 178
- mittelalterliche Schulen 9, 13
- öffentliche / städtische Schulen, s. auch Schultypen
 - humanistische 7, 9–18
- Trägerschaft 9–13
- Sentenzen, s. Lehrbücher
- Sentenzenkommentare, s. Lehrbücher
- Sprachen, s. Disziplinen
- Stipendien 17, 139

- Theater, s. auch Lehrformen
 - Schuldrama 5
- Theologie, s. Disziplinen

- Übersetzungen 105, 204

- klassische Autoren 26f., 70, 86, 104
- Lehrbücher 73, 79, 82–85, 88, 130, 151f., 162–164, 169, 171f., 178, 180–183
- Universitäten 43, 49, 61, 124, 136, 150
 - Fakultäten 60
 - Artistenfakultät 53, 60, 123
 - Philosophische Fakultät 138f., 141–143
 - Theologische Fakultät 134, 138, 142f.
 - Standorte
 - Graz 222
 - Jena 157, 172f., 175, 177
 - Königsberg 177
 - Leipzig 48f., 121f., 133f., 138–140, 142f., 160, 174, 182
 - Löwen 66
 - Oxford 120
 - Rostock 157, 191
 - Wittenberg 116, 118f., 130, 133–135, 137–140, 149, 154, 160, 174, 182
 - Universitätsordnungen 201
 - kursächsisch 134, 136–139, 142
 - *Reformatio Christiani* 139, 141f.
 - Leipzig 138, 140, 143
 - Wittenberg 138, 140, 143
- Vokabularien, s. Lehrbücher

- Weiterbildung 150, 173