

Luther und die Schule seiner Zeit Von Otto Scheel



Als Luther seine berühmte, ein starkes Echo weckende Schrift „An die Ratsherren aller Städte deutsches Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, Ende Januar oder Anfang Februar 1524 der Öffentlichkeit übergab, hatte er nicht im Sinn, ein neues Schulsystem aufzurichten oder Vorschläge zur Organisation eines neuen Schultypus zu machen. Vor dem geistigen Auge des Schreibenden haben keine

Systeme und Typen gestanden, auch nicht Fragen der gegenseitigen Abgrenzung der Schulformen. Er wollte weder einen „Stiftungsbrief“ deutscher protestantischer Gymnasien vorlegen noch auch zur Gründung deutscher protestantischer Volksschulen aufrufen. Wer das eine oder andere hinter den Zeilen dieser Schrift gesucht hat, ist an ihrem eigenen Zeugnis merkwürdig schnell vorbeigegangen, wenn denn überhaupt er es beachtet hat. Praktische Beobachtungen und Erfahrungen zum Teil aus der allernächsten Umgebung haben hier wie auch sonst oft genug ihn zur Feder greifen lassen. Er sieht eine nicht beabsichtigte Wirkung der reformatorischen Predigt. Stifter und Klöster leeren sich und brechen zusammen, da ihnen die reformatorische Verkündigung den Grund entzieht. Durch das Wort Gottes ist kund geworden, daß ihr Wesen „unchristlich und nur auf den Bauch gerichtet sei“. Da nun der „fleischliche Haufe“ merkt, daß er seine Söhne, Töchter und Freunde nicht mehr in Klöster und Stifter „verstoßen“ und „auf fremde Güter setzen soll“, so will niemand mehr Kinder lernen und studieren lassen. „Was soll man lernen lassen, so nicht Pfaffen, Mönche und Nonnen werden sollen?“ Man solle sie nur solches lernen lassen, womit sie sich ernähren können (W. A. 15, 28). Der triviale Nützlichkeitsinn des städtischen Bürgers und Handwerkers erweckt im Reformator die Sorge, daß Unterricht und Bildung Not leiden und die schon vorhandenen Schulen samt den neuen geistlichen Gütern ge-

fährdet werden könnten. Verstärkt wird die Sorge durch die Erfahrungen, die er mit den Schwärmern machte. Ihr übergeistliches Wesen zerstört die Grundlagen aller Bildung, fördert Banausentum und Barbarei noch mehr als die Sprachenfeindschaft der „Waldenser“ (Böhmischen Brüder) und die Trivialität der Spießbürger. Karlstadts Bauern- tum und der wesentlich durch ihn verschuldete Rückgang der Witten- berger Stadtschule sind dem Schreibenden noch in frischer Erinnerung. So stark bewegen ihn die mit den Bürgern und Schwärmern gemachten Erfahrungen, daß mehr als der vierte Teil der kleinen Schrift sich mit ihnen befaßt. Will man mit einem kurzen Schlagwort die Lage kenn- zeichnen, so sind es die Gefahren des Utilitarismus und Spiritualismus, die Luther die Feder in die Hand drücken.

Die Schulen vor Verfall zu bewahren, ist demnach ein Hauptanliegen der Schrift an die Ratsherren. Ganz gewiß nicht das einzige Anliegen. Davon überzeugt ja schon der Titel der Schrift. Aber es geht doch ein konservierender Zug durch sie hindurch. Wenn Luther auf Grund der eben aufgezeigten Erwägungen die Feder in die Hand nimmt und der Bedrohung der vorhandenen Schulen einen ganz beträchtlichen Bruch- teil seiner Ausführungen widmet, so kann er nicht ein neues System haben begründen wollen. Auch die Forderung an die Ratsherren, Schulen aufzurichten und zu erhalten, braucht diesen Rahmen nicht zu sprengen. Denn auch diese Forderung kann von einer konservieren- den Absicht getragen sein. Je mehr die Ratsherren ihrer Pflichten gegen die Schulen inne werden, um so besser werden die Gefahren gebannt, die Luther hat aufsteigen sehen. Sein Urteil über die vorhandenen Schulen, auch soweit sie Rats- und Stadtschulen waren, hätte ganz anders lauten müssen, und über ihre Daseinsberechtigung hätte er sich ganz anders ausgesprochen, wenn wirklich ein neues Schulideal vor ihm gestanden hätte. Das ist so wenig der Fall gewesen, daß er viel- mehr die Verödung der Schulen unter dem Einfluß der Banausen der Nützlichkeit und Übergeistlichkeit als einen schweren Undank gegen ein dem deutschen Volk in der Gegenwart geschenktes Gut brandmarkt. Deutschland hat jetzt treffliche Schulen, in welchen ausgezeichnet unter- richtet wird und bessere Kenntnisse denn je zuvor übermittelt werden.

Der allmächtige Gott hat fürwahr die Deutschen jetzt gnädiglich heim-
gesucht und ein rechtes goldenes Jahr aufgerichtet. Sie haben jetzt die
feinsten, gelehrtesten Gesellen und Männer, mit Sprachen und aller
Kunst geziert, welche großen Nutzen schaffen könnten, wenn man ihrer
brauchen wollte, das junge Volk zu lehren. Man kann jetzt in drei Jahren
einen Knaben so weit bringen, daß er in seinem 15. oder 18. Jahr mehr
kann, denn bisher alle hohen Schulen und Klöster gekonnt haben
(W. A. 15, 31). Luther braucht also gar nicht erst nach einer neuen Schule
sich umzusehen. Sie ist schon da. Und die Schilderung ihrer Vorzüge
nimmt einen breiten Raum der Schrift an die Ratsherren ein. Diese Schule
zu erhalten und ihr dort zum Leben zu verhelfen, wo sie noch nicht besteht,
ist ein weiteres Hauptanliegen seines Sendschreibens. Er blickt auf eine
beglückende und verheißungsvolle Bewegung, die unabhängig von ihm
da ist, und die zu fördern er sich berufen weiß. Auch hier wird die kon-
servierende Absicht seines Schreibens an die Ratsherren deutlich. Welche
Schulen er im Auge hat, braucht kaum gesagt zu werden. Es sind die
zahlreichen Schulen in deutschen Städten, die unter dem Einfluß des
Humanismus stehen, von humanistischen Lehrern geleitet werden und
humanistische Lehrziele haben. Lange vor seinem eigenen Auftreten in
der Öffentlichkeit vorhanden, begrüßt er sie nun als echte und rechte
Schulen, erkennt in ihnen ein wertvolles nationales Gut (W. A. 15, 36)
und würdigt sie als ein notwendiges Werkzeug für die Aufgabe, die
ihm als Reformator obliegt. Weil sie ernsthaft bedroht sind, nimmt er
öffentlich das Wort. Er will sie nicht nur vor Rückgang bewahrt,
sondern auch ihnen die Herrschaft verschafft wissen. Dazu sollen ihm
die Ratsherren der Städte deutschen Landes helfen.

Ist dies seine Absicht, dann hat er in der Tat nicht daran gedacht,
eine neue Schulform zu schaffen. Dann denkt er aber auch zunächst
gar nicht an die Einrichtung von Volksschulen. Ob sie ganz außer-
halb seines Gesichtskreises gelegen haben, ist freilich eine andere Frage.
Sie sofort zu bejahen oder zu verneinen, ist nicht gut möglich. Zweifel-
los hat Luther in seiner Schrift an die Ratsherren breitere Schichten
im Auge, als die es waren, für die die humanistischen Schulen in Be-
tracht kamen. Aber organisatorische Vorschläge, die die Abgrenzung

einer Elementar- oder Volksschule gegen eine höhere Schule zum Inhalt hätten, werden nicht gemacht. Die Frage, ob und wie weit Luther in seiner Schrift an die Ratsherren auch an Volksschulen gedacht hat, mag darum vorläufig offenbleiben. Deutlich ist jedenfalls, daß sein Interesse bei der Lateinschule der Humanisten weilt. Sie steht im Mittelpunkt der Ausführungen, und sie recht eigentlich ist es, für die er sich verwendet. Für andere Schulen würde nur ein abgeleitetes Interesse vorhanden sein. Wer von der Zerklüftung des modernen Schulwesens herkommt, mag sogar recht überrascht sein. Denn hier findet er, um einen formalen Begriff unserer Tage aufzunehmen, eine nationale Einheitsschule in der Form der von den Humanisten geschaffenen Schule. Auf sie konzentriert sich die Aufmerksamkeit des Reformators, und von ihr erwartet er die Leistung, die überhaupt von einer Schule erwartet darf. An neue Schulformen denkt er darum nicht. Das haben auch seine Zeitgenossen richtig erkannt. Die Schrift an die Ratsherren haben sie nicht dahin verstanden, als wollte sie neuen Schulformen das Wort reden. Sie empfanden sie vornehmlich als ein *encomium linguarum*, als einen Lobpreis der „klassischen“ Sprachen, wie sie in den Humanistenschulen gelehrt und gepflegt wurden.

Doch auch diese Schulen lehnen sich an die überkommene Schulform an. Wenn also Luther die Schulform der Humanisten gelten läßt, so setzt er sich für eine mittelalterliche Schulform ein, trotz aller Schärfe seines Urteils über den in dieser Schule erteilten Unterricht. Weder die Verfassung der Humanistenschule, noch die Formen ihrer Pädagogik und Didaktik entfernen sich von dem, was in den „Trivialschulen“ des späten Mittelalters üblich war. Gelehrte Spielereien, in denen spätere Humanisten im 16. Jahrhundert auf dem Gebiet der Schulverfassung sich ergingen, und die, wie bei Valentin Trogendorf, zu einem freilich bald zusammenbrechenden Schülerstaat — heute würden wir wohl sagen: Schülerrat — führten, waren den Frühhumanisten fremd. In den frühhumanistischen Schulordnungen, deren wir nicht wenige besitzen, ist davon nicht das geringste zu spüren. Sie zeigen vielmehr das Bild, das jedem vertraut ist, der von den Kathedral-, Stifts- und Klosterschulen des Mittelalters herkommt. Eine entscheidende und

wesentliche Wandlung hat nicht stattgefunden. Wer nur auf den äußeren Aufbau achtet, auf die Form, in der sich die Schule darstellt, könnte nie mit Bestimmtheit sagen, ob er noch eine spätmittelalterliche oder schon eine humanistische Lateinschule vor sich hat. Denn eine Trivialschule haben wir hier wie dort, jene Schulform, die sich ausbildete, als die Überlieferung des ausgebreiteten und allgemeingültigen Wissens den Generalstudien oder Universitäten vorbehalten wurde und den übrigen Schulen nun keine andere Aufgabe blieb als der „triviale“ Unterricht, d. h. der Unterricht in den Fächern des Triviums der Alten, vor allem in der „Grammatik“ oder lateinischen Sprache. Denn die beiden übrigen Fächer des Triviums, Logik und Rhetorik, traten hinter der Grammatik ganz zurück. Das Gleichmaß der trivialen Fächer der antiken Schule war in der mittelalterlichen Schule zerstört. Das war unvermeidlich geworden. Denn es galt ja nicht, lateinisch redende Kinder in der Grammatik ihrer eigenen Sprache zu unterrichten, sondern „barbarisch“ redende Kinder in der fremden lateinischen Sprache. Der Löwenanteil des Triviums mußte darum in der mittelalterlichen Schule der Grammatik, dem lateinischen Sprachunterricht zufallen. Rhetorik und Logik konnten nur nebenher in den späteren Jahren gelehrt werden. Die überragende Bedeutung des Sprachunterrichts erkennt man auch daran, daß er überall erteilt wurde, wo eine Trivialschule oder, wie sie auch genannt werden konnte, eine Grammatikalschule bestand.

Das mußte im Grunde eine Binsenwahrheit sein. Denn wenn die Trivialschule eine Lateinschule war — und etwas anderes war sie nicht — so mußte jede Trivialschule im Lateinischen unterrichten. Merkwürdig genug hat man von dieser Binsenwahrheit nicht immer den rechten Gebrauch gemacht, so namentlich im Hinblick auf die Mansfelder Schule, die Luther sieben Jahre lang besuchte, um dann erst, einem weitverbreiteten Brauche folgend, eine Schülerfahrt anzutreten und eine andere Schule aufzusuchen, die berühmter war als die seiner Vaterstadt. Mißverständene Bemerkungen Luthers zwar nicht über die Mansfelder Schule — in dieser Beschränkung äußert er sich überhaupt nicht —, sondern über die vorhumanistischen Schulen haben die wunderliche Entdeckung gezeitigt, daß er in Mansfeld nichts gelernt habe.

Volle sieben Jahre soll er sich also in Mansfeld auf der Schule herumgetrieben haben, ohne etwas gelernt zu haben. Ja, so unwissend soll er sie verlassen haben, daß er in Magdeburg in der untersten Klasse beginnen mußte. Merkwürdig nur, daß er schon vier Jahre später den gelehrten und nur in lateinischer Sprache gehaltenen Vorlesungen an der hohen Schule zu Erfurt mit vollem Verständnis und lebhafter Anteilnahme folgen konnte. Merkwürdig auch, daß die Eltern und Ratsherren zu Mansfeld eine Schule in ihrer Mitte duldeten, die den Kindern nichts zu bieten wußte. Sieben nutzlos verbrachte Jahre wären auch im 15. Jahrhundert ein Verlust gewesen, dem kein Vater, der seinen Sohn vorwärtsbringen wollte, ruhig zugesehen hätte. Das hätte man überlegen dürfen, ehe man das summarische Urteil über die klägliche Schule in Mansfeld niederschrieb; und vollends, ehe man es auf andere Schulen ausdehnte. Dann hätte man vermutlich auch sich den Satz Luthers in der Schrift an die Ratsherren genauer angesehen und nun auch entdeckt, daß er gar nicht das vernichtende Urteil über die Mansfelder und andere vorhumanistische Schulen enthält. Denn es steht mit dünnen Worten da, daß man zwar viel Grammatik gelernt habe, aber doch nichts denn eitel nichts gelernt habe. Der vom Humanismus gewonnene Reformator fällt demnach ein generelles Werturteil über den lateinischen Sprachunterricht der vorhumanistischen Schule. Es waren eitel Nichtigkeiten, die man lernte, „Mönchslatein“, ein nichtiges Latein. Es heißt aber keineswegs, daß die „Grammatik“ vernachlässigt wurde. Sie wurde sogar sehr gründlich durchgenommen. Denn man wurde, wie er bekennt, gemartert „über den Casualibus und temporalibus“ (W. A. 15, 46). Eine Trivialschule ohne ergiebigen grammatischen Unterricht war eben undenkbar. Wo auch immer Trivialschulen bestanden, waren sie Grammatikalschulen. Das bedarf nicht erst einer ausdrücklichen Bezeugung. Wenn uns irgendwo eine Trivialschule bezeugt ist, so wissen wir auch, daß sie auf jeden Fall im Lateinischen, dem wichtigsten Bestandteil des Triviums, unterrichtete.

Bei weitem nicht so sicher ist das Urteil über die beiden anderen Bestandteile des Triviums, Rhetorik und Logik. Ein Schulsystem mit allgemeinen Lehrplänen und Schulaufsichtsbehörden kannte das Mittel-

alter nicht. Zwar sind uns einige Schulordnungen erhalten, die noch aus der Zeit vor der humanistischen Schulreform stammen. Aber es sind örtlich begrenzte Ordnungen. Sie gelten nur für die Schule des Ortes, für die sie erlassen sind, enthalten auch manches, was man heute in einer Schulordnung vergeblich suchen würde, wie Bestimmungen über die Entlohnung des Schulmeisters, die Kündigungsfrist und dergleichen mehr. Mit Schulordnungen im modernen Sinne haben wir es nicht zu tun. Und Verallgemeinerungen sind nicht ohne weiteres zulässig. Große und zeitweilig auch reiche Städte wie Wien, Augsburg, Ulm, Nürnberg, Erfurt und andere konnten ihren Schulen umfassendere Aufgaben stellen als kleine Landstädte, in denen man zufrieden sein durfte, wenn man einen Schulmeister und Gesellen hatte, die wenigstens im Notwendigsten unterrichten konnten. In Nürnberg und Erfurt konnten die Schulen es sich erlauben, einen Unterricht in der Logik zu erteilen, der schon einiges vom logischen Unterricht der Generalstudien vorwegnahm. An anderen Orten durfte man froh sein, wenn neben der Grammatik von den Stücken des Triviums noch die Rhetorik besonders gelehrt wurde. Die Logik mochte sich mit Abfällen im grammatischen Unterricht begnügen. Dagegen brauchten Bedenken nicht laut zu werden. Denn die Syntax galt als eine Äußerung der Logik, und elementare Grundsätze der Logik entwickelte man noch an den Universitäten aus der Grammatik. Trotz den Schulordnungen und dem Schema des Triviums gab es demnach miteinander nicht ausgeglichene Ziele. Der Abstand der einzelnen Trivialschulen voneinander konnte recht erheblich sein. Während die eine Schule nur schlecht und recht das Notwendigste lehrte, rückte die andere nahe an die Artistenfakultät, die spätere philosophische Fakultät der Generalstudien oder Universitäten, heran. Ratsherren und Eltern fanden sich damit ab. „Berechtigungen“ hatten die Schulen ja nicht zu erteilen. Nur die Generalstudien besaßen eine Berechtigung, das damals wichtige Promotionsrecht. Aber das Universitätsstudium war nicht die Bedingung für die Verleihung eines höheren Amtes in „Staat“ und Kirche. Man konnte Pfarrer werden, ohne je an einer Universität immatrikuliert gewesen zu sein. Philosophische und theologische Studien wurden vom angehenden

Pfarrer nicht verlangt. Er mußte nur so viel Latein gelernt haben, daß er die Messe und das Brevier lesen und den technischen liturgischen Verpflichtungen seines Amtes genügen konnte. Wer Arzt werden wollte, brauchte keine Vorlesungen einer medizinischen Fakultät gehört zu haben. Es stand ganz bei ihm, welche Voraussetzungen er für sein Amt mitbringen wollte. Selbst der Trivialschule konnte er sich fernhalten. Wollte er den Eindruck erwecken, etwas Besonderes zu sein, so eignete er sich auf der Trivialschule so viel Lateinisch an, daß er als Gelehrter gelten konnte. Die Kenntnis der Kräuter und ihrer Wirkungen erwarb er sich in einer Apotheke. Die Chirurgie überließ man dem Bader. Das wissenschaftliche medizinische Studium hatte mit der eigentlichen Heilkunde herzlich wenig zu tun. Selbst der an der Universität studierende Mediziner — es gab deren sehr wenige — lernte die praktische Heilkunde in den Apotheken. Um des späteren praktischen Berufes willen brauchte darum die Trivialschule durchaus nicht höchste Leistungen aufzuweisen. Den Ratsherren, Viertelsmeistern und Eltern konnte deswegen schon eine Trivialschule mit mäßigen Leistungen genügen, wenn nur der Unterricht ein Trivialunterricht war. Auch Stadtschreiber, Notare und Lehrer brauchten keineswegs juristische, philosophische und philologische Vorlesungen an einer Universität gehört zu haben. Allerdings verbesserte es ihre Aussichten, wenn sie einen akademischen Grad besaßen. Doch auch diese Berufe konnten ohne vorangegangenes Universitätsstudium ausgeübt werden. Der wissenschaftliche Unterricht war eine Sache für sich. Die Trivialschulen waren noch nicht notwendige, sondern nur erwünschte Vorbereitungsanstalten für einen solchen Unterricht. Nur wurde dies nicht wie heute als eine erstrebenswerte Reform betrachtet, sondern als ein gegebener Zustand hingenommen. Und die Neigung, die innere Verbindung mit den Generalstudien zu gewinnen, war doch vorhanden. Davon zeugt ja die Entwicklung der Trivialschulen in den volkreichen und wohlhabenden Städten. Konnte die Lateinschule der Kleinstadt mit den gleichgearteten Schulen der Großstädte nicht wetteifern, so mußten die Schülerfahrten einen Ausgleich schaffen. Die Generalstudien aber schützten sich gegen ungleichartige Leistungen der Trivialschulen, indem sie sich Pädagogien angliederten, die eine gleichmäßige Vorbe-



reitung zu gewährleisten hatten, und indem sie ferner eine sprachliche Vorprüfung einlegten, deren Bestehen die Voraussetzung für die Zulassung zu den akademischen Prüfungen war. Man mag das einen Notbehelf nennen. Er war es ganz gewiß, aber doch ein Notbehelf, der unvermeidlich wird, wenn mittlere und hohe Schule die Verbindung miteinander verlieren.

Allzu bunt darf man sich übrigens die Leistungsunterschiede der Trivialschulen nicht vorstellen. Die Festigkeit der Tradition gliedete doch einen Teil der Mängel der Organisation aus, in der man ohnehin nicht die wichtigste Voraussetzung des Erfolges zu sehen braucht. Noch herrschte wenigstens formell überall das gleiche, letzten Endes aus der Antike stammende Schema. Es durch ein anderes zu ersetzen oder neben das überkommene und herrschende Schema ein andersgeartetes zu stellen, wurde nirgends ins Auge gefaßt. Experimente mit neuen Schultypen wurden nicht gemacht. Unruhen in den Lehrplänen gab es nicht. Reformen, die didaktische und pädagogische Unsicherheiten in die Schulzeit der Kinder hineintrugen, waren unbekannt. Ebenso wenig wußte man etwas von weit auseinanderliegenden Unterrichtsfächern. Und mochten auch Logik und Rhetorik an der einen Schule ergiebiger behandelt werden als an der anderen, so wurde doch überall die Grammatik getrieben und sicherer Besitz in der Formenlehre und Syntax vermittelt; weniger in der Moduslehre. Sie war ja dank den Franzosen stark verwildert. Überall auch herrschten die gleichen Lehrbücher. Bunt-scheckigkeit gab es hier noch nicht. Die Formenlehre wurde gelehrt im Anschluß an eine Ausgabe des Donat, der schon in der Spätantike den römischen Knaben gedient hatte. Für die Syntax einschließlich der im heutigen Gymnasium fast zu einem Mysterium gewordenen Metrik stand das in leoninischen Hexametern abgefaßte Lehrbuch des Alexander de Villa Dei zur Verfügung. Auch die Lernmethode war überall dieselbe: das Pauken oder Auswendiglernen. Es steht heute in einem bösen Ruf. Man hat ja entdeckt, daß es geistlos und martervoll sei. Doch den Erfolg hat es immerhin gehabt, daß die zu geistlosem Pauken verurteilten Schüler ihr „mittelalterliches“ Latein als unverlierbaren Besitz ins Leben mitnahmen, was von den geistvoller unterrichteten Schülern

unserer Tage mit solcher Bestimmtheit nicht gesagt werden kann. Das überall herrschende Pauken, das um so unerlässlicher war, je weniger jedem Schüler ein eigenes Lehrbuch in die Hand gegeben werden konnte, — gedruckte Bücher kannte das Mittelalter ja nicht; Wandtafeln und Auswendiglernen waren unvermeidlich — war auch ein nützliches Gegengewicht gegen Mängel in der Person des Lehrenden. Die „ungeschickten Gesellen“ konnten damals weniger verderben als heute. Tradition und Schema waren also doch ein Schutz gegen allzu bedenkliche Minderleistungen kleiner und entlegener Trivialschulen.

musik
Trotz ihrem Namen und dem sie beherrschenden Schema beschränkten sie sich nicht auf das Trivium, also Grammatik, Logik und Rhetorik. Ein wichtiger, heute ganz um sein Ansehen gekommener Unterrichtsstoff war die Musik. Auch sie stammte aus der spätantiken Schule. Sie gehörte zu den sieben freien Künsten, die ursprünglich den ganzen Umfang des Schulunterrichts bestimmt hatten. Außer dem Trivium übernahm also die mittelalterliche Schule einen Lehrgegenstand des Quadriviums und pflegte ihn als wichtigen Bestandteil ihres Unterrichts. Einen so breiten Raum nahm sie im Stundenplan der Trivialschule ein, daß kein Tag ohne eine solche Unterrichtsstunde verstrich. Neuhumanisten des 18. Jahrhunderts erschien dies so ärgerlich, daß sie die mittelalterliche Schule als Gesangsschule dem Spott glaubten preisgeben zu dürfen. Das war freilich der billige Spott des Unwissenden. Als ob nicht die Grammatik einen noch breiteren Platz im Unterricht eingenommen hätte. Und als ob der Unterricht in der Musik lediglich darin bestanden hätte, daß man die Knaben vorgesungene Lieder hätte nachsingen lassen. Auf diese elementare Stufe hat erst die neuere Zeit den musikalischen Unterricht herabgedrückt. In der Trivialschule wurde musikalisch recht viel mehr gefordert als die mäßige Entwicklung der Stimme, mit der man in späteren, aufgeklärten Zeiten zufrieden gewesen ist; mehr auch, als das Erlernen eines begrenzten Liederschazes. Natürlich wurde auch dies verlangt. Vor allem mußte man es lernen, die Psalmtöne zu beherrschen. Aber schon die Tatsache, daß das Amt eines Kantors einem Gelehrten anvertraut wurde, läßt erkennen, daß man es nicht mit einem elementaren Anhängsel des Trivialunterrichts zu tun hat. Das gleiche erhellt

auch aus der Zugehörigkeit der Musik zum Quadrivium. Es ist das Wissen vom Tonsatz und vom Rhythmus, mit dem die heranwachsenden Knaben bekannt gemacht, und das selbständig zu erproben sie angeleitet werden. Die — neuerdings doch wohl zu gering eingeschätzte — musikalische Leistung Luthers und sein Verständnis für die ethische Macht und Gemeinschaft bildende Kraft der Musik wurzelt nicht bloß in einem freundlichem Geschenk der Natur, sondern auch in der musikalisch gründlichen Unterweisung und strengen Zucht, die in jungen Jahren ihm zu teil wurde. Ein glücklicher Zufall hat uns einiges aus dem musikalischen Schülerkreis beschert, in dem sich Luther in Eisenach bewegte. In einem Heft, das H. Degering auf der Staatsbibliothek in Berlin entdeckte, sind kleine musikalische Scherze und Einfälle jenes Kreises — Dichtungen und Kompositionen zugleich — angedeutet. Sie sollten vierstimmig gesungen werden. Zum Tenor die begleitenden Stimmen zu gesellen und die musikalischen Figuren zu finden, erschien diesem Kreis durchaus nicht als eine ungewöhnliche Aufgabe. Die führende Stimme stützen und umranken der Baß, Alt und Diskant. Das war mehr als schlichter Kanongesang. Es war Überleitung zu dem heute wenig gekannten und noch weniger gewürdigten Madrigal. Braun, der Vikar zu St. Marien, um den sich der Eisenacher Kreis scharte, dem auch Luther angehörte, legte eine Motette vor. Die mehrstimmige, Kontrapunktische Kunst wurde also in diesem Kreis geübt. Wie hätte auch Luther so anschaulich über den Kontrapunkt reden können, wie es in seiner Vorrede zur Schrift Johann Walthers: „Lob und Preis der himmlischen Kunst Musica“ (1538) geschieht, wenn er nicht theoretisch und praktisch mit dem Kontrapunkt vertraut geworden wäre? „In der Musik ist vor allem das seltsam und zu verwundern, daß einer eine schlichte Weise oder Tenor hersingt, neben welcher 3, 4, 5 Stimmen auch gesungen werden, die eine solche schlichte oder einfältige Weise oder Tenor gleich als mit Jauchzen ringsherum spielen und springen und mit mancherlei Art und Klang dieselbe Weise wunderbarlich zieren und schmücken und gleichwie einen himmlischen Tanzreihen führen, freundlich einander begegnen und sich gleich liebenden Herzen umfassen, also diejenigen, so solches ein wenig verstehen und dadurch bewegt werden, meinen, daß nichts Seltsameres in

der Welt sei, denn ein solcher Gesang mit vielen Stimmen geschmückt.“ Vermutlich würde man auch weiterhin den musikalischen Unterricht als dürrer scholastischen Unterricht und „Formelkram“ bezeichnen und höchstens Luther als einem musikalisch schöpferischen Geist eine Ausnahmestellung einräumen, wenn nicht der Berliner Fund, der in das musikalische Leben der Eisenacher Scholaren einen Einblick gewährt, solchem Urteil einen Riegel vorschieben und zur Vorsicht mahnen würde.

Mit den bisher genannten Stücken der sieben freien Künste waren die Unterrichtsfächer der Trivialschule erschöpft. Sie umspannten alles, was den Schülern an Wissens- und Bildungstoff mitgegeben werden sollte. Es fällt auf, daß „Religionsstunden“ im Lehrplan nicht vorgesehen sind. Fast möchte es scheinen, als hätten wir einen religionsfreien Unterricht vor uns. Da das ganze Leben, auch das öffentliche Leben, von religiösen Symbolen und Kräften umgeben war, könnte es vollends überraschen, daß die Stundenpläne vom Religionsunterricht schweigen. Wenn man versucht, die Bestimmungen der Schulordnungen über die Unterrichtsfächer in Tabellenform zu bringen, können in der Tat nirgends Religionsstunden eingetragen werden. Dieser Mangel an positiven Bestimmungen über den Religionsunterricht hat zu der Annahme verleitet, daß die mittelalterliche Trivialschule sich die Aufgabe der religiösen Unterweisung nicht gestellt habe. Erst die Reformation habe den Religionsunterricht in die Schule eingeführt. Für die mittelalterliche Schule sei religiöse Verwahrlosung der Schüler kennzeichnend. Angesichts solcher Annahme wundert man sich nur über die schroffen Urteile, die Luther in der Schrift an die Ratsherren über die religiöse Leistung der bisherigen Trivialschulen fällt. Nichts Geringeres als Lästerung wird ihnen vorgeworfen. Sie sind Kinderfresser, Seelenverderber, Eselsställe und Teufelschulen (W. A. 15, 31. 33). Lieber wollte Luther, daß kein Knabe etwas lernte, als daß die alte Weise, zu lehren und zu leben, erhalten bliebe (W. A. 15, 31). Entweder mußten die alten Schulen im Abgrund versinken oder in christliche Schulen umgewandelt werden (ebenda). Eine stärkere Verurteilung ist nicht wohl möglich; und verständlich wird sie nur, wenn sie auf die religiöse Wirkung der bekämpften Schule zielt. Sie wird darum auch religiösen Unterricht erteilt haben.

Das ist in der That der Fall gewesen, wenn es auch aus dem der Antike entnommenen Schema nicht ersehen und aus dem darauf aufgebauten Stundenplan nicht erkannt werden kann. Die Anfänge des grammatischen Unterrichtes und vor allem der musikalische Unterricht enthielten den Religionsunterricht. Die Fibel, die der unterste der drei „Haufen“ der Lateinschule benutzte, war nicht nur Lesebuch, sondern auch Religionsbuch. Die erste Aufgabe des Lateinschülers war, lesen zu lernen. Dem diente die lateinische Fibel, ein Abcbuch, das aus Tafeln zusammengesetzt war und die Bezeichnung für diesen jüngsten Haufen hergab: Fibulisten, Tabulisten, Abcedarier. Die Leseübungen, mit denen der Fibulist seine Schulbahn begann, hatten religiösen Inhalt: die Gebote, den Glauben, das Herrngebet, die Sakramente der Taufe, Beichte und des Abendmahls, das Ave-Maria, das Sündenbekenntnis, den Morgen- und Abendsegen, das Benedicite und Grantias. So wurden dem Abcschüler überlegt ausgesuchte religiöse Grundstoffe übermittelt. Die „Donaristen“, die den zweiten Haufen der Trivialschule bildeten und methodisch in die lateinische Formenlehre eingeführt wurden, fanden in den Stoffen ihres Lesebuchs, des Cato, religiöse Grundsätze und Wahrheiten. Für die älteren Schüler, also vornehmlich den dritten Haufen, die Alexandristen, wurde von manchen späteren Schulordnungen die Auslegung des Evangeliums verlangt. Auch Auslegungen des Vaterunsers wurden im Unterricht verwendet, wie die Auslegung des Rottweiler Rektors Johannes Munginger. Mit dem Pensum im Lateinischen wurden demnach jedem Haufen auch religiöse Kenntnisse vermittelt und religiöse Wahrheiten eingeprägt. Man brauchte keine besondere Religionsstunde, weil schon im Sprachunterricht ein religiöser Unterricht enthalten war; vor allem aber auch deswegen nicht, weil der täglich erteilte Unterricht in Musik einen eigenen Religionsunterricht ersetzte. Hier lernte man die Hymnen, Versikeln und Responsorien, Psalmen und Psalmtöne. Der Gesangunterricht war eine Einführung in die kirchliche Liturgie und den Kirchengesang, gleichzeitig aber auch eine religiöse Lebensäußerung. Denn er diente, wie es in einer Schulordnung heißt, „got zu lob und allen gelaubigen selen zu trost“. Die Schüler singen „andechtiglich“ und „raitzen“ wiederum das „volckh“ zur Andacht. Die Schüler nehmen

darum auch an den Prozessionen teil und singen im Chor. Der sonn- und werktägliche Kirchgang der Schüler und ihr Dienst im Kirchenchor sind mit der Schule und ihrem Unterricht unzertrennlich verbunden. Im Gesangunterricht der mittelalterlichen Schule pulsiert vornehmlich ihr religiöses Leben. Der Cysiojanus, ein in Verse gebrachter lateinischer Silbenkalender, der das Monatsdatum der Heiligtage sicher zu bestimmen ermöglichte und ein fester Bestandteil des Unterrichts war, bot Gelegenheit, von den Heiligen der Kirche und ihren Legenden zu erzählen. Eine Fülle religiösen und kirchlichen Stoffs ließ sich in der Grammatik und vornehmlich in der Musik unterbringen. Die religiöse und gelehrte Erziehung ging Hand in Hand. Die Gelehrsamkeit selbst wurde, wie das auch dem kirchlichen Wissenschaftsideal entsprach, ein Wegweiser zur himmlischen Welt. Das von der Antike übernommene weltliche Schema des Unterrichts war in den Dienst der Kirche gestellt und mit dem religiösen Leben der Kirche erfüllt. Vom täglichen Morgenchoral an, dem *Veni sancte spiritus* oder *Veni creator spiritus*, mit dem der Unterricht begann, über Kirchgang und Chordienst hinweg bis zu dem Gebet und Gesang, dem Vaterunser und Ave-Maria, mit denen er beschlossen wurde, standen die Schüler unter den Einwirkungen der religiösen Kräfte der Kirche. Das bedeutet mehr als einige Religionsstunden, die ohne innere Verbindung mit mancherlei anderem Unterrichtsstoff im Stundenplan gestanden hätten. Daß Luther diese Schulen Kinderfresser und Seelenverderber nannte, wird nun verständlich. Es war ja das von dem Reformator als Gotteslästerung erkannte Evangelium des Katholizismus, das diese Schule beherrschte. Das ist ein Werturteil; wie das Urteil über den Sprachunterricht der mittelalterlichen Schule von einem neuen Ideal aus entworfen und darum rückhaltlos wegwerfend. Wir stellen es gern zurück, um uns mit der auch von ihm bestätigten geschichtlichen Tatsache zu begnügen, daß die religiöse Unterweisung und Erziehung ein Hauptmerkmal der mittelalterlichen Trivialschule war.

Ganz hat sie freilich nicht vergessen, daß durchaus nicht alle Schüler Kleriker werden wollten. Die überwiegende Betonung des Sprachlichen und Kirchlichen im Unterricht rechtfertigt zwar noch nicht die Annahme,

daß die Schule im wesentlichen nur den Nachwuchs für den Stand der Kleriker beschaffen sollte und im übrigen die Entfremdung von der Wirklichkeit nährte. Selbstverständlich reichte sie dem geistlichen Stande den Nachwuchs dar und war für diese Aufgabe auch sonderlich geeignet. Der Schüler wuchs in die Aufgaben des Klerikers hinein, des Standes, der von allen Ständen den stärksten Anspruch auf die in einer gelehrten Schule sitzenden Schüler erhob. Denn welcher gelehrte und halbgelehrte Stand konnte mit dem der Kleriker an Zahl sich messen? Der Stand der Lehrer ganz gewiß nicht. Von späteren Verhältniszahlen muß man sich völlig frei machen, wenn man sich dem Mittelalter nähert. Die Kleriker waren bei weitem in der Mehrheit. Es entsprach darum nur der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, in die nun einmal auch die Schule sich schickt, daß die Trivialschule gerade dafür sorgte, daß geistlicher Nachwuchs vorhanden war. Nicht nur, weil sie ihren Ursprung auf die frühmittelalterlichen Stifts- und Klosterschulen zurückführte, auch nicht nur, weil sie immer noch zum guten Teil an Kirchen angelehnt war, sondern auch weil die öffentliche Ordnung und gesellschaftliche Gliederung es gebot. Was später unter anderen Verhältnissen als Mangel und schwere Einseitigkeit empfunden wurde, war zur Zeit der ungebrochenen Herrschaft des katholischen Systems selbstverständliche Rücksicht auf die bestehende Wirklichkeit, vom Standort jener Tage aus betrachtet, darum jedenfalls kein Nachteil. Und wenn die Erziehung zu ausschließlich lateinischer Gelehrsamkeit beanstandet wird, wenn solche Gelehrte als „Verkehrte“ bezeichnet werden, so vergißt man doch wohl, daß gerade diese Gelehrsamkeit damals in hoher Geltung stand. Sie allein befähigte ja zu dem wissenschaftlichen Denken, das dem Wissenschaftsbegriff jener Tage entsprach, und bewahrte die Schlüssel zu den Schatzkammern, die die höchsten geistigen und geistlichen Güter des Abendlandes bargen. Zu Bauern und Handwerkern sollte die Schule ja ohnehin nicht erziehen. Deren Berufe konnten auch ohne einen besonderen Schulunterricht mit ausreichendem Erfolg ausgeübt werden. Dennoch nahm man auch auf Aufgaben des weltlichen Lebens im Unterricht Rücksicht. Lebensweisheit vermittelten die Lesebücher, ein Avian, Boethius und Sedulius, vor allem aber Cato und Asop. In der Form

von Sprüchen, die nur zweizeilig waren, und Fabeln, die über acht Distichen nicht hinauskamen, wurde schon den jüngeren Schülern ein Schatz von Regeln der Sittenlehre, Lebensklugheit und Weltweisheit mitgegeben. Lesebücher, Sprüche und Fabeln waren in ständiger Bewegung. Am Cato und Äsop arbeiteten die Generationen. Man nahm auf, was man Wertvolles an Spruchweisheit und Fabeln in der Literatur und im Volk entdeckte. Stets wieder erschienen „verbesserte“, nach Form und Inhalt veränderte und vertiefte Auflagen. Daneben traten Ergänzungen, wie die Parabeln des Alanus von Lille oder gar das Supplementum Catonis, der Facetus, auch Phagifacetus genannt, ein Büchlein, das Anstandsregeln lehrte, die beim Essen zu beachten waren. Natürlich drängte sich in den Fabeln und Parabeln die „Moral der Geschichte“ vor. Daran aber nahm man kein Argernis. Es entsprach vielmehr dem Geschmack der Zeit. Und darüber zu Gericht zu sitzen, haben wir heute wohl keinen rechten Anlaß. Mit Aufgaben des praktischen Lebens machte die Rhetorik die Schüler vertraut. Die Rhetorik der Trivialschule war nicht, was sie in der spätantiken Schule gewesen war. Sie war stark zusammengeschrumpft, aber gerade dadurch praktisch brauchbar geworden. Als ars dictandi suchte sie die Schüler zur Erledigung bestimmter Aufgaben des weltlichen Lebens zu befähigen. Daß sie mit den mancherlei Titeln von den höchsten Spizen der Christenheit an bis zu den niedrigsten Obrigkeiten hin bekannt machte, ist bei der Titelfreudigkeit des Mittelalters und seinem Gefallen an respektvollen Anreden nicht verwunderlich. In den Titulaturen sich auszukennen, zeugte von Bildung und war auch nützlich. Diesem Teil des Unterrichts kann man den Blick für das praktische Leben jener Tage wirklich nicht absprechen. Doch dabei blieb es nicht. Die ars dictandi lehrte auch, wie man Briefe zu schreiben habe, nicht nur Privatbriefe, sondern auch Briefe geschäftlicher und diplomatischer Natur. Das waren Dinge, die vornehmlich die Patrizier, die großen Kaufleute, Handelsherren und Leiter der städtischen Politik gebrauchen konnten. Die künftigen Stadtschreiber und städtischen Obrigkeiten lernten hier, was sie später im Leben mit Nutzen verwerten konnten. Ein unerwarteter Kloakenfund in Lübeck, der aus der Zeit von ungefähr 1370 stammt, gibt uns ein anschauliches

Bild von dieser Art des Unterrichts. Die Schüler zu St. Jakob, von deren Arbeiten der Fund Kunde gibt, haben uns zur Freude ihre Aufgaben nicht auf Papier gelöst, sondern auf dem gegen Wasser und Säuren gefeierten Wachs. So konnten diese „Schulhefte“, die man ebenfalls uns zur Freude in eine Kloake geworfen hatte, durch die Jahrhunderte erhalten bleiben. Von unfruchtbarem Formelkram und Weltfremdheit zeugen sie nicht. Denn sie handeln von geschäftlichen und politischen Dingen. Beispiele aus dem Leben des Tages und der jüngsten Vergangenheit öffneten den jungen Lübeckern die Augen für das Leben, das ihrer später im kaufmännischen und staatsmännischen Beruf harrte. Selbst der berühmte Erisjanus hatte eine praktische Bedeutung. Als Heiligenkalender — man nannte ja die Tage nach den Heiligen — leistete er den Dienst, den heute noch jeder Kalender leistet. Lebensfern war die mittelalterliche Schule darum nicht. Sie hatte mehr Berührung mit dem Leben, natürlich mit dem damals pulsierenden Leben, als spätere, noch heute nicht ausgestorbene Urteile wollen gelten lassen.

Ihre Form hat der Humanismus und darum auch die Reformation übernommen. Luther will ja, daß die Ratsherren das goldene Jahr, das mit der humanistischen Schulreform Deutschland beschert worden ist, recht ausnützen. Die Schulen, die die Ratsherren einrichten sollen, sind darum die Schulen der Humanisten. Deren Reform erstreckte sich aber nicht auf den Aufbau der Schule, auch nicht auf die Methode und Pädagogik. Daß man unter humanistischen Einflüssen beginnt, die Schüler in Klassen einzuteilen, ist ganz bedeutungslos. Denn man ersetzt nur den überkommenen Ausdruck „Haufen“ durch eine vermeintlich vornehmere Bezeichnung. Die Einteilung selbst wird nicht geändert. Es bleibt bei den drei Haufen. Ebenso wenig wird das aus der Antike stammende Schema beseitigt. Hier hatte man erst recht keinen Grund, auf Änderungen bedacht zu sein. Selbst an den Universitäten wurde trotz des gewaltigen Stoffes, den die aristotelische Philosophie zugeführt hatte, und der sachlich den alten Rahmen vollständig sprengte, das Schema festgehalten und der Fiktion gehuldigt, als könne das ganze allgemeingültige weltliche Wissen unter dem Stichwort der sieben freien Künste vorgetragen werden. Da es aus der Antike herkam, so hatten die Zu-

manisten der Frühzeit keinen Anlaß, es zu beanstanden. Was von diesem Schema die mittelalterliche Schule bewahrt hatte, wurde darum auch von der frühhumanistischen Schule festgehalten. Sie und die reformatorische Schule waren Trivialschulen wie die mittelalterlichen Schulen. Der Stundenplan der Wittenberger Lateinschule aus dem Jahre 1533 ist der übliche Lektionsplan einer spätmittelalterlichen Trivialschule. Auch die Erziehungsmittel der neuen Schulen sind uns vom Mittelalter her wohlvertraut. Die Rute, das Generalzuchtmittel der mittelalterlichen Schule, beherrscht auch die neue Schule. Man sucht vergeblich nach einem durchgreifenden Unterschied. Zwar enthalten die humanistischen Schulordnungen eigene Bestimmungen über das Züchtigungsrecht des Lehrers. Er wird angehalten, mäßig seine Streiche auszuteilen. Buße und Strafe sollen ihn treffen, wenn er „grausamlich“ mit den Kindern verfährt, statt sie „mit züchtigen vnterweisslichen Worten vnd geberden“ „an zucht und lernung“ zu bessern. Unziemliches Stoßen und Schlagen ist untersagt, die Knaben dürfen, wie es eine Nürnberger Schulordnung vorschreibt, nur „mit Ruten in die Hintern ziemlicher weis“, nicht auf Haupt, Hand oder sonst gröblich gehauen werden. Dem wahllosen und hemmungslosen Prügeln sollte also gewehrt sein. Aber man darf sehr wohl die Frage aufwerfen, ob denn wirklich in der mittelalterlichen Schule die Kinder schutzlos dem „Stockmeister“ ausgeliefert gewesen sind. Die Eltern waren auch damals sozusagen Menschen und schwerlich gewillt, den Körper und die Gesundheit ihrer Kinder einem gewissenlosen Schultyrannen ohne Vorbehalt auszuliefern. Wir hören denn auch in der Tat hin und wieder von einem „Schulstreit“ der Eltern, die ihre Kinder aus der Schule nahmen, weil sie sie, wie es in einer daraufhin erhobenen Klageschrift des Lehrers heißt, nicht einmal „bescheidenlich“ strafen lassen wollten. Und auch in den älteren, nicht reformierten Ordnungen finden wir ähnliche Vorschriften wie in den humanistischen Schulordnungen. Daß die Kinder nicht „umb die heubt noch mit den feusten“ geschlagen, sondern nur „messigklich“ mit 6 oder 8 mäßigen Gertenschlägen bestraft werden, verlangt die Ordnung der Schule zu St. Stephan in Wien. Andere vor der humanistischen Schulreform niedergeschriebene Ordnungen enthalten ähnliche Bestimmungen.

Ausschreitungen der Lehrer mögen oft genug vorgekommen sein. Darüber braucht man kein Wort zu verlieren. Aber wehrlos waren die Eltern in solchen Fällen doch nicht. Sie brauchten nicht erst zu dem zweischneidigen Schwert zu greifen, ihre Kinder aus der Schule zu nehmen, um dadurch die Einnahmen des Lehrers zu schwächen. Schon die Drohung konnte erziehblich auf den Schulmeister wirken. Denn sein Unterhalt war recht erheblich vom Schulgeld abhängig. Und seinem Konkurrenten, dem tief unter ihm stehenden Lehrer der deutschen Schreibschulen, durch tyrannische Pädagogik die Kinder in die Arme zu treiben, hatte er weder ein wirtschaftliches noch berufliches Interesse. Welches Gewicht diese Verkürzung der Einnahmen und der Wettbewerb des deutschen Schreiblehrers haben konnte, erfahren wir aus einer dem Rat eingereichten Klage (1499) des Magisters an der Konstanzer Domschule. Und wenn solche Erwägungen keine Wirkung haben sollten, so stand ja dem Rat das Recht zu, entweder dem Lehrer eine Buße aufzuerlegen oder gar ihn zu entlassen. Lebenslängliche Anstellungen kannte man nicht, ebensowenig langfristige Verträge. Wenn ein Vertrag mit einem Schulmeister auf zwei Jahre abgeschlossen war, so war dies schon ein recht langfristiger Vertrag. In den kurzen Kündigungsfristen hatten Rat und Eltern eine gute Wehr gegen Mißbrauch des Zuchtigungsrechts. Das Prügeln hatte darum trotz allerhand Ausschreitungen doch seine Grenzen. Im übrigen galt die Rute unbeanstandet als ein unentbehrliches Mittel gewissenhafter Zucht. Das wußte man aus dem Alten Bunde, von dessen Weisheit man gern sich beraten ließ. Feminin war das Mittelalter nicht, so wenig wie die Schrift. Erst sehr viel später hat man sich femininen Erziehungsidealen zugewandt. Daß die Menschheit dadurch ehrenhafter und aufrichtiger geworden sei, wäre doch wohl eine reichlich kühne Vermutung.

Die protestantischen Schulen des 16. Jahrhunderts haben das Erziehungsideal der humanistischen Schule nicht geändert. Allerdings kann Luther der Strenge des Gesetzes, dessen Herrschaft das Mittelalter kennzeichnete, die Freundlichkeit des Evangeliums gegenüberstellen und der vergeltenden Gerechtigkeit der katholischen Ordnung die Lindigkeit der evangelischen. Eine neue pädagogische Praxis ist daraus aber nicht

erwachsen. Die zahlreichen uns bekannten protestantischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts unterscheiden sich pädagogisch nicht von den Ordnungen der humanistischen Schulen. Es wird also wohl Mäßigung im Züchtigungsrecht zur Pflicht gemacht. Den ältesten Schülern werden, wie das schon früher nachweisbar ist, statt der Prügel Geldbußen auferlegt. Aber die Rute bleibt das herrschende Erziehungsmittel. Und auch die reformatorischen Schulordnungen tasten den Satz nicht an, daß seinen Sohn züchtigt, wer ihn liebhat. Selbst eine uns heute sehr anstößige Einrichtung blieb nicht nur erhalten, sondern wurde sogar biblisch gerechtfertigt: der lupus oder Spizel. Vom Lehrer ohne Wissen der Kameraden ernannt, hatte er alle Verstöße gegen die Schulordnung, unter anderem auch das Deutschsprechen der Schüler untereinander im Schulraum oder auf dem Schulhofe, dem Lehrer zu melden, der sich Namen und Vergehen der Übeltäter notierte und gegen Wochenschluß, in der Regel am Freitag, die summarische Bestrafung mit der Rute an den nichts Abnenden vollzog. Aus der mittelalterlichen Trivialschule übernahm die humanistische Schule die Einrichtung des Spizels oder Denunzianten, die unserem heutigen Begriff von Ehre, Kameradschaftlichkeit und Erziehungsethik so vollständig widerspricht, daß darüber nichts braucht gesagt zu werden. Aber selbst der Protestantismus des 16. Jahrhunderts hat vorbehaltlos diese Einrichtung sich angeeignet. Ja er war sogar in der glücklichen Lage, sie biblisch zu rechtfertigen. Das beschwichtigte dann vollends jedes etwa auftauchende Bedenken. Joseph gehörte zu den heiligen Gestalten des Alten Bundes und hatte doch — so rechtfertigt neben anderen die Eisenacher Schulordnung von 1555 die Einrichtung des lupus — die Vergehen seiner Brüder dem Vater hinterbracht. War „vortrefflich und ehrbar“, was Joseph tat, so konnte der Schulschizel nicht beanstandet werden. Der Biblizismus hat sich mit dieser Begründung ganz gewiß keine Lorbeeren gepflückt.

Zu einer pädagogischen Reform hat es demnach die Schule zu Luthers Zeit nicht gebracht, ebensowenig zu einer Reform der Methodik des Unterrichts. Das könnte wirklich Überraschungen rechtfertigen. Denn gerade die Methodik der mittelalterlichen Trivialschule ist im Zeitalter der Reformation einer scharfen Verurteilung ausgesetzt gewesen. Und

kein Geringerer als Luther selbst hat — in seiner Schrift an die Rats-herren — die Plage und Marter des Auswendiglernens an den Pranger gestellt. Daraus ist dann in der historischen Literatur über die Schule des Mittelalters ein Superlativ nach dem anderen geworden. In souveräner Verachtung des didaktischen Unverstandes der spätmittelalterlichen Magister konnte man sich anscheinend nicht genügen. Die Frage, ob denn die Ergebnisse der modernen Didaktik wirklich eine ungewöhnliche Überlegenheit augenfällig bekunden, wurde natürlich gar nicht gestellt. Wie hätte das Selbstverständliche problematisch werden dürfen? Man war also gewiß schon sehr zurückhaltend in seinem Urteil, wenn man nur vom geistlosen Pauken sprach, das in der mittelalterlichen Schule getrieben wurde, wenn man das sinnlose Auswendiglern der in Verse gebrachten Grammatik rügte und weiterer Superlative sich enthielt. Nun braucht man ganz gewiß nicht zu wünschen, daß die mittelalterliche Schule aus dem Grabe auferstehe, in dem sie seit Jahrhunderten ruht; dennoch aber wird man solchen Superlativen, wie sie eben angedeutet wurden, entgegentreten dürfen. Sie gehen ja völlig an den Bedingungen vorbei, unter denen der Unterricht im Mittelalter stand. Ob es wirklich geistvolle Memorierversen gibt, mag dahingestellt bleiben. Der Art nach unterscheiden sich die modernen — also doch anscheinend unentbehrlichen — Verse nicht von den mittelalterlichen, höchstens der Leistung nach, sofern sie heute weniger leisten als vor 500 Jahren. Und wenn sie heute noch üblich sind, so hätte man über das geistlose Memorieren des Mittelalters doch wohl etwas gedämpfter urteilen dürfen. Wie vollends sollte man in einer Zeit, die noch nicht den Buchdruck kannte, vom Auswendiglernen Abstand nehmen können? Wenigstens damals war es der schnellste und auch sicherste Weg, den Gegenstand zu beherrschen. Und so von aller Vernunft verlassen, wie man es sich vorgestellt hat, waren die Schulmeister des 15. Jahrhunderts doch nicht. Freilich wurden schon die Siebenjährigen vor die fremde lateinische Sprache hingeführt, ehe sie noch die Muttersprache beherrschten. Das mag manchen heute ungeheuerlich vorkommen. Aber man sollte doch nicht vergessen, daß immerhin die Möglichkeit bestand, im Umgang mit der fremden Sprache die eigene Sprache begreifen und beherrschen

zu lernen. Und ebenfalls hätte man nicht vergessen dürfen, daß eine recht modern anmutende Unterrichtsmethode geübt wurde. Das Gebot, Lateinisch zu sprechen, wollte keineswegs jedes deutsche Wort im Unterricht verpönnen, sondern die Schüler anleiten, möglichst bald sich an die fremden Laute zu gewöhnen. Die Muttersprache galt auch damals als ein Mittel, das Wortverständnis des Lateinischen zu sichern. Mit ganz einfachen, dem Anschauungskreis der Schüler entnommenen Sätzen wurde der Anfang gemacht. Eine auf der gleichen Zeile stehende oder auch interlineare Übersetzung war sogar im Donat zu finden. Wer solche Handschriften oder Wiegendrucke gesehen hat, wird sofort an die modernen Unterrichtsbriefe von Toussaint-Langenscheidt gedacht und dann auch gewiß die maßlosen Urteile über den didaktischen Unverstand der Trivialschule des 15. Jahrhunderts der historischen Kumpelkammer übergeben haben. Noch die Alexandristen hörten von dem Recht der Muttersprache im lateinischen Unterricht. Alexander selbst hatte in den einleitenden Versen seines grammatischen Gedichts dazu angeleitet. Und eine weitverbreitete Erläuterung des Doctrinale, die Glossa notabilis, erwartet, daß ein guter Lehrer gemäß der Absicht Alexanders seinen Schülern die Bedeutung der Worte auf deutsch erkläre. Lateinisch-deutsche Wörterbücher unterstützten dies Verfahren. Daß die Schüler, was im Mittelalter als lateinisch galt, verstehen und auch sprechen lernen konnten — beides ist später anderen Idealen gewichen —, kann niemand leugnen. Darum änderten auch weder die Humanisten noch die Väter der reformatorischen Trivialschule die hergebrachte Methode des Unterrichts. Ein Blick in die Schulordnung der Wittenberger Lateinschule von 1533 genügt, um davon zu überzeugen. Luther und Melanchthon, der Reformator und der Humanist, haben die Schüler den ganzen Donat „außen recitiren“ lassen, wie die spätmittelalterlichen Bacchanten es taten. Auch die Wittenberger Lateinschule kannte das „Martern über den casualibus und temporalibus“. Und auch sie bediente sich der mittelalterlichen Grammatik des Donat, die Luther stets gerühmt hat, und die erst im 18. Jahrhundert aus den Schulen verschwunden ist. Auch Cato und Äsop fehlten hier nicht. Wenn Luther in seiner Schrift an die Ratsherren die alten Schulen eine Hölle und ein Segfeuer nennt, darinnen

man „über den casualibus und temporalibus“ gemartert wurde, so geschieht es, weil alle Plackerei nur „eitel nichts“ zum Ergebnis hatte. Auch hier hat das Urteil über den Inhalt des Unterrichts die Form des Satzes bestimmt.

Dieser Inhalt ist für Luther das Entscheidende gewesen. Ihm gilt seine Kritik, nicht der Form der Schule und der Methode ihres Unterrichts, nicht einmal ihren Unterrichtsfächern. Denn „Grammatik“ und „Musik“ sind auch in den Schulen der protestantischen Territorien die beherrschenden Unterrichtsfächer. Die „Grammatik“ aber ist die lateinische Grammatik. Die neuen Sprachen, Griechisch und Hebräisch, sind kein regelmäßiger Bestandteil des Lektionsplanes der neuen Schulen. Es gehört zu den Ausnahmen, wenn im Griechischen unterrichtet wird. Selbst die Wittenberger Schule kennt nur den lateinischen Unterricht, aber einen Unterricht im Lateinischen, wie er Luther in seiner Schrift an die Ratsherren vorschwebte. Das Sprachideal der Humanisten soll hier verwirklicht werden. Von den Mönchsbüchern, die Luther in der Schrift an die Ratsherren in Bausch und Bogen verurteilt, wird hier keines mehr benutzt, so wenig wie auf der hohen Schule zu Wittenberg. Das Programm der Schrift an die Ratsherren ist an der Wittenberger Lateinschule durchgeführt. Die humanistische Schule, die Luther überall in deutschen Landen errichtet wissen wollte, ist in Wittenberg verwirklicht worden. Hier lernen nun die Schüler in wenig Jahren mehr denn bisher in 20 und 40 Jahren, nämlich das Latein der Humanisten, das überhaupt nicht ein Lehrziel der alten Schule gewesen war. Der Donat ist freilich das Lehrbuch für die Formenlehre. Aber ihn hatten ja auch die Humanisten gelten lassen. Das Doctrinale Alexanders jedoch ist verschwunden. Die Syntax und Moduslehre der Humanisten haben es verdrängt. Und der Lektüre dienten außer Cato und Asop, den alten Lesebüchern, die Bucolica Vergils und des Baptista Mantuanus, die Heroiden Eobans, die Paedologia Mosellans, die Briefe Ciceros und dessen Schrift de amicitia, die Sentenzen des Murellius mitsamt seiner Prosodie, die Stücke eines Terenz, die Fabeln eines Plautus und die Colloquia des Erasmus. Ausgesuchte „Klassiker“ und klassisch schreibende Humanisten liefern die Lesebücher für den Unterricht im Lateinischen.

Man ist erstaunt ob der Fülle des nicht nur vorgeschriebenen, sondern auch wirklich vorgelegten und durchgenommenen Leseoffs. Noch auch war es kein Unterricht in einer toten Sprache. Immer noch war es lebendiges Latein, mit dem der Schüler vertraut wurde. Und mochte es auch oft genug gespreizt sein — Luther bewährt auch darin seine Größe, daß er die gespreizte Ausdrucksweise der Humanisten vermied —, so war es doch ausdrucksreicher, bewegter und lebendiger als das Latein, das pädagogisch und methodisch moderner aufgebaute Gymnasien ihren Schülern vermittelt oder doch versucht haben zu vermitteln. „Ciceronianisches“ Latein war es freilich noch nicht. Terenz und Plautus wurden, um von einem Poeten wie Baptista Mantuanus zu schweigen, noch unbefangen neben Cicero geduldet. Aber ebendeswegen war es ein reicheres und beweglicheres, noch nicht ganz der „klassischen“ Phrase verfallenes und erstorbenes Latein.

Durchgreifender noch als die sprachliche Reform war die Wandlung des religiösen Gehalts des Unterrichts. Ihm vornehmlich soll die Reform der Lateinschule dienen. Das kündigt Luther ganz unverhüllt in seiner Schrift an die Ratsherren an. Sein eigentliches Interesse weilt gar nicht bei der Sprachreform. Sie ist ihm nicht wie den „Poeten“ das erste und letzte Anliegen, sondern ein Mittel zum besseren Verständnis des Evangeliums. Wohl kann er sich unbefangen des goldenen Jahres freuen, das durch die humanistische Philologie aufgerichtet worden ist. Für den Eigenwert der neuen Sprachwissenschaft fehlt es ihm durchaus nicht an Verständnis. Seine Freude an den feinen, gelehrten jungen Gesellen, die mit Sprachen und aller Kunst geziert sind, ist ganz unbefangen. Daß man jetzt in seinem 15. oder 18. Jahre mehr kann, denn bisher alle hohen Schulen und Klöster gekonnt haben, stellt er mit vorbehaltlosem Stolz fest. Es ist die Sache selbst, die neue Sprachwissenschaft, die ihn innerlich ergriffen hat, und deren Herold auch er gern sein will. Aber wichtiger doch ist ihm der Dienst der neuen Sprachen am Evangelium. Sie sind der Schrein, darinnen man das Kleinod des Evangeliums trägt. Wenn man die Sprachen fahren läßt, so wird man auch das Evangelium nicht erhalten können (W. A. 15, 38). Gottes Wort und Gnade sind jetzt da. Aber sie sind ein fahrender Platzregen,

der nicht wieder kommt, wo er einmal gewesen ist (ebd. S. 32). Darum soll zugreifen und halten, wer greifen und halten kann (ebd.). Und darum müssen auch die Sprachen gepflegt werden, deren vornehmster Dienst nicht darin besteht, linguistische und stilistische Fertigkeiten zu entwickeln oder urbane Bildung und Humanität zu vermitteln — weder das eine noch das andere verliert Luther aus den Augen —, sondern das Evangelium zu erhalten und zu helfen, daß es im rechten Verstande jedem lebenden Geschlecht nahegebracht werde. Dieser Dienst ist der höchste und letzte, den Luther von den Sprachen erwartet, und den er darum auch der humanistischen Schule auferlegt. Als die Mönchsschulen die Sprachen verfallen ließen, wurde das Evangelium verdunkelt. Der Teufel hatte nun ein leichtes Spiel. Die Schulen wurden Kinderfresser und Seelenmörder. Es ist eine unverdiente Gnade Gottes, daß die neuen humanistischen Schulen aufgetaucht sind. Denn sie haben eine Bresche in die Mauer gelegt, die der Teufel mit der Schule der Mönche und Sophisten errichtet hatte. Jetzt gilt es, das Werk zu vollenden und die Humanistenschule in den Dienst des paulinischen Evangeliums einzuordnen. Erst dieser bewußte Dienst vollendet die Sendung der Humanisten, deren Sprachkunst bereits in sich selbst dem Evangelium zugewandt ist und nun auch demgemäß verwertet werden soll. So wird aus der humanistischen Sprachschule eine ausgesprochene Bekenntnisschule, wie auch die mittelalterliche Schule es gewesen war. Nur der Inhalt der Lehre hat sich geändert. Der Charakter einer Konfessionsschule ist geblieben.

Vielleicht ist er noch deutlicher ausgeprägt, als es im katholischen Mittelalter der Fall war. Zwar gilt zunächst vom Religionsunterricht der reformatorischen Trivialschule, was über den der mittelalterlichen Trivialschule gesagt wurde. Die Konfessionsschule äußert sich nicht darin, daß wohl gar im Übermaß Religionsstunden in den Lektionsplan aufgenommen sind. Man folgt vielmehr dem mittelalterlichen Vorbild, indem man durch die lateinische Lektüre, den Unterricht in der Musik und den täglichen Kirchendienst der Schüler den konfessionellen Charakter der Schule wahrt. Die Musik bleibt ein wesentlicher Bestandteil der lutherischen Konfessionsschule. Luther kann darum auch ver-

langen, daß ein Schulmeister singen könne, sonst wolle er ihn nicht ansehen (vgl. H. Albert: Luther und die Musik, Flugschriften der Luther-Gesellschaft, 1924, S. 15). Der Lektionsplan der Wittenberger Lateinschule von 1533 fordert ausdrücklich das Übersingen der Gesänge vor den Festtagen. Vormittags und nachmittags werden die Schüler in die Kirche geführt. Sie haben wie in der mittelalterlichen Schule im Chor zu singen, deutsch und vor allem lateinisch. Der Kirchendienst der Schüler ist durchaus nicht gemindert worden. Begonnen wird der Unterricht morgens mit der oratio matutina, die gemeinsam gebetet wird, und dem gemeinsam gesungenen Choral „Deus creator spiritus“, mittags mit dem Gesang „Veni sancte spiritus“; beschlossen wird er durch die oratio vespertina und den Hymnus Jesu redemptor. Auf das Äußere angesehen, ist das Bild das gleiche wie im Mittelalter. Nur scheint man die religiöse Unterweisung stärker konzentriert zu haben, als es in der mittelalterlichen Schule der Fall war. Denn zweimal wöchentlich, in den Morgenstunden des Freitags und Samstags, wurde in der Wittenberger Lateinschule ausschließlich Religionsunterricht erteilt. Zwar kennen wir, wie erwähnt, auch Trivialschulen aus der Zeit vor der Reformation, die einen gesonderten Religionsunterricht erteilten. Aber es hat nicht den Anschein, als ob bestimmte Stunden der Woche ihm ausdrücklich vorbehalten gewesen wären und ihm methodisch und systematisch eine Sonderstellung innerhalb des Lektionsplans zugewiesen worden wäre. In der Wittenberger reformatorischen Lateinschule war dies der Fall. Jeden Freitag wird in der sonst der Grammatik vorbehaltenen Morgenstunde Katechismusunterricht lateinisch und deutsch erteilt. Außerdem werden die Gebete verhört, in lateinischer Sprache von den „Größeren“, in deutscher Sprache von den „Kleineren“. Am Samstag wird zur gleichen Stunde das Sonntagsevangelium durch einen Knaben „exponiert“. Die grammatische Erklärung gibt der Lehrer. Dann folgt das „Übersingen“ der Gesänge. Das ist schon ein recht konzentrierter Religionsunterricht: Katechismus, Gesangbuch, Gebet und Evangelium, die wesentlichen Stücke eines jeden protestantischen Religionsunterrichts, sofern er noch den Anspruch erhebt, Religionsunterricht zu sein, und nicht in Kulturunterricht sich auflöst.

Kulturelle Begründungen und Ziele, wie wir heute sie kennen oder erstreben, stellt Luther der Trivialschule natürlich nicht. Mit unbefangener Selbstverständlichkeit führt er den Unterricht und die Erziehung auf Gottes Gebot zurück. Zwar sollten schon Natur und der Heiden Exempel zur Unterweisung der Jugend anleiten. „Es ist keyn vnvernunftig tier, das seyner iungen nicht wartet und leret, was yhn gepürt, on der straus, da Gott von sagt Job 31 (Hiob 39, 14. 16), das er gegen seyne iungen so hart is, als weren sie nicht seyn, vnd lesst syne eyer auff der erden ligen“ (W. A. 15, 32f.). Aber das entscheidende ist Gottes Befehl, „Gottis gebott, der durch Mose so oft treibt vnd fodert, die eltern sollen die kinder leeren, das auch der 77 Psalm spricht (Ps. 78, 5 f.). Wie hatt er so hoch vnsern vetern gepotten den kindern kund zu thun, vnd zu leren kinds kind. Vnd das weysert auch aus das vierde gebott Gottis, do er der elltern gehorsam den kindern so hoch gepeut, das man auch durch gericht tödten soll vngehorsame kinder. Vnd warumb leben wir allten anders, denn das wir des iungen volks warten, leren vnd auffziehen? Es ist yhe nicht müglich, das sich das tolle volk sollt selbs leren vnd halten, darumb hat sie vns Gott befolhen, die wyr allt vnd erfaren sind, was yhn gut is, vnd wird gar schwerlich rechnung von vns fur die selben fodern. Darumb auch Mose besilht Deutero. 32 vnd spricht. Fragedeynen vater der wird dyrs sagen, die allten die werden dyrs zeygen“ (W. A. 15, 32). Daß die Kinder Christenmenschen werden, daran eifrig, gewissenhaft und treu mitzuarbeiten, ist die Hauptaufgabe der Schule. Weil die alte Schule dies versäumt hat, verfällt sie dem Gericht. Wenn das gegenwärtige Geschlecht diese christliche Schule nicht aufrichtet, wird es „eyn bößes iar haben“ (ebd.). Die Schule wird religiös begründet. Schulpflicht und Schulziel wurzeln im Gehorsam gegen Gottes Gebot.

Das heißt jedoch nicht, daß Luther anderen Erwägungen überhaupt keinen Raum gegönnt hätte. Sie können zwar nicht entscheidend sein. Denn die Pflicht, die er den Ratsherren und Eltern auferlegt, stammt aus dem Worte Gottes und ist ein Gebot an das christliche Gewissen. Aber wir sahen schon, daß Luther den Eigenwert des Unterrichts in den Sprachen keineswegs außer acht ließ. Daß man jetzt feine, gelehrte junge Gesellen hat, die mit Sprachen und aller Kunst geziert sind, ist

dem zum Humanismus sich bekennenden Reformator ein großes Geschenk, dessen sich die deutsche Nation unbefangen freuen sollte, auch abgesehen von der Bedeutung der Sprachen für das Evangelium. Selbst wenn „keyn anderer nutz an den sprachen were, solt doch vns das billich erfrewen vnd anzünden, das es so eyn edle seyne gabe Gottis ist, da mit vns deutschen Gott igt so reichlich fast vber alle lender heym-suchet vnd begnader“ (W. A. 15, 36). Wird diese Gnade mißachtet, so hat das Ausland wirklich recht mit seinem Urteil, daß die Deutschen müssen immer Bestien und tolle Tiere sein und bleiben (W. A. 15, 36. 44). Humane Bildung und Kultur fordert der Reformator schon um des Ansehens und der europäischen Geltung seiner deutschen Nation willen. Auch hier weist er Fragen der platten Nützlichkeit, der unmittelbaren wirtschaftlichen Vorteile und dergleichen mehr zurück. Zwar nicht der Begriff, wohl aber der Gedanke der Kulturnation wird lebendig. Und dem hat das deutsche Volk in seinem Schulwesen und in der Ordnung seines Jugendunterrichts Rechnung zu tragen. Es wird dies nicht zu bereuen brauchen. Denn der Heiden Exempel sind noch vorbildlich, obwohl sie „heidnisch“ sind und darum gerade die Aufgaben und Ziele nicht kennen, die Luther der christlichen Schule stellt. „Wie hat die stad Roma than, die yhre knaben also lies zihen, das sie ynwendig funffzeihen, achtzeihen, zwenzig iaren auffß ausbündigst künden lateynisch vnd kriechisch, vnd allerley freye künste (wie man sie nennet) darnach flux ynn den krieg vnd regiment; da wurden wizige, vernünfftige vnd treffliche leute aus, mit allerley kunst vnd erfارunge geschickt, das, wenn man igt alle Bischoffe vnd alle Möniche ynn deutschem lande, auff eynen hauffen schmelzet, solt man nicht so viel finden, alls man da wol ynn eynem Römischen kriegs knecht fand. Darumb gieng auch yhr ding von staten, da fand man leute die zu allerley tüchtig vnd geschickt waren. Also hats die nort allezeyt erzwungen vnd erhallten ynn aller wellt, auch bey den heyden, das man zuchtmeyster vnd schulmeyster hatt müssen haben, so man anders etwas redlichs hatt wöllen aus eym volck machen“ (W. A. 15, 35). Darin also erkennt Luther die Größe und Vorbildlichkeit der griechischen und römischen Schule, daß sie tüchtige Bürger heranbildete, die den Aufgaben der Stadt und des Reiches in Krieg und Frieden gewachsen

waren. Ihre Schule soll zum kultivierten Menschentum erziehen, das in Stadt und Staat den bürgerlichen Gemeinsinn schafft und in bürgerlicher Tüchtigkeit und Verantwortlichkeit sich bewährt. Und nun weiter sich die Aufgabe zur Forderung einer deutschen nationalen Erziehung. Neben den Poeten und oratores, mögen sie Heiden oder Christen sein, sollen die Chroniken und Historien allerlei Völker, insonderheit des deutschen Volkes, den Schülern vertraut werden. Der Unterricht in der Geschichte soll ein wichtiger Bestandteil des Jugendunterrichts überhaupt sein. Der Nachdruck liegt freilich auf dem moralischen erziehenden Gehalt der Historien und Chroniken. So wenig Luther die Bibliotheken, zu deren Errichtung er ebenfalls in der Schrift an die Ratsherren aufruft, als Sammelstätten aller Literatur verstanden wissen will, so wenig er raten will, daß man „on vnterschied allerley bücher zu hauff raffe, vnd nicht mehr gedencke, denn nur auff die menge vnd hauffen bücher“ (W. A. 15, 51), so sehr er vielmehr Auswahl verlangt, nur die guten Bücher erhalten, den „mist“ aber vieler juristischen Kommentare, theologischen Sentenzenwerke, philosophischen Quaestionen und mönchischen Sermonen „ganz austossen“ möchte (ebd.), so wenig hier die tendenzlose wissenschaftliche Erkenntnis der geistigen Bewegungen schlechthin ihn bestimmt, so wenig ist der Unterricht in den Chroniken und Historien „tendenzlos“, zuvörderst mit der Aufgabe betraut, die Tatsachen festzustellen und in ursächlichen Zusammenhängen zu begreifen. Historien und Chroniken sollen ein Anschauungsunterricht für das Leben sein. Daß man aus der Geschichte lernen könne und ihre Lehre für die Gegenwart nützlich sei, daß man nicht die „ausgetretenen Geleise“ der Geschichte verlassen müsse, um sicher zu handeln und vorwärtszukommen, vielmehr aus der Geschichte Weisheit für Leben und Beruf in der Gegenwart gewinne, war Luther fest überzeugt. Was die Schulen der Griechen und Römer leisteten, was aus der Lebensweisheit der von ihnen hinterlassenen Schriften gelernt werden kann, das soll man auch aus den Historien lernen: „Denn die selben wunder nütz sind, der wellt lauff zu erkennen vnd zu regirn, Ja auch Gottis wunder vnd werck zu sehen“ (ebd.). Dem könnte vornehmlich die deutsche Geschichte dienen: „O wie manche feyne geschichte vnd sprüche solt man izt haben, die ynn Deutschen

landen geschehen vnd gangen sind, der wyr izzt gar keyns wissen, das macht, niemand ist da gewesen, der sie beschrieben, oder ob sie schon beschrieben gewest weren, niemand die bücher gehalten hat, darumb man auch von vns Deutschen nichts weys ynn andern landen, vnd müssen aller wellt die Deutschen bestien heysen, die nichts mehr künden, denn kriegen vnd fressen vnd sauffen. Aber die Kriechischen vnd Lateinischen, Ja auch die Ebreischen haben yhr ding so gnaw vnd fleyssig beschrieben, das, wo auch eyn weyb oder kind ettwas sonderliches gethan odder geredt hat, das mus alle wellt lesen vnd wissen, die weyl sind wyr Deutschen noch ymer Deutschen, vnd wöllen deutsche bleyben" (ebd.). Könnte die Schule die Deutschen mit den Historien ihres Volkes vertraut machen, die Ehrfürcht vor den großen oder „sonderlichen“ Taten der Vergangenheit wecken und die Nutzenwendung für die Gegenwart ziehen, so würde sie ihrer Aufgabe gerecht werden und die Schüler zu tüchtigen und gewissensernsten Bürgern erziehen. Eine Schule, die dies nicht erkennt und aufgreift, ist sich ihrer Pflichten gegen das Volk und seine Glieder nicht bewußt geworden. In der nationalen Gewissenserziehung erblickt Luther eine unerläßliche und bleibende Aufgabe der Schule.

Er weiß, daß er damit etwas Besonderes fordert. Was er hier verlangt, ist eine Folgerung aus seiner reformatorischen Predigt und den Wirkungen, die sie hatte. Wohl hatten auch die Humanisten den Blick in die deutsche Vergangenheit gelenkt. Tacitus' Germania hatte sie dazu angeleitet. Die alten Germanen treten als Vorbilder in den Gesichtskreis des lebenden Geschlechts. Arminius wird zu einem frühgermanischen Nationalhelden. Ein Hutten versuchte es, die Gestalt Heinrichs IV. aus der Beleuchtung herauszurücken, in die die päpstlichen Parteigänger sie gestellt hatten, und ihn als deutschen Kämpfer zu begreifen. Luther kann selbstverständlich dieses erwachenden Interesses humanistischer Gelehrten an der deutschen Geschichte sich freuen. Aber seine neue Forderung für die Schule ist nicht von dorthier bestimmt. Sie erwächst vielmehr aus der Erkenntnis, daß das weltliche oder zeitliche Leben eigene, von Gott gewollte Ansprüche stellt, die es nicht von Kirche und Geistlichkeit sich braucht verkümmern zu lassen. Diese Ansprüche würden sogar bleiben, auch wenn es keine Seele und

keine Sorge um ihr Heil gäbe. Dessen haben sich die Sophisten „so gar nichts“ bisher angenommen. Sie haben die Schulen „so gar auff den geystlichen stand gerichtet, das gleich eyne schande gewesen ist, so eyn gelerter ist ehlich worden, vnd hat müssen hören sagen, sihe, der wird weltlich vnd will nicht geystlich werden, gerade alls were alleyn yhr geystlicher stand Gott angenehm, und der weltliche (wie sie yhn nennen) gar des teufels vnd vnchristlich. So doch die weyl fur Gott sie selbs des teufels eygen werden, vnd alleyn diser arm pöffel (wie ynn der Babylonischen gefencknis dem volck Israel geschach) ym land vnd rechten stand ist blieben, vnd die besten vnd obersten zum teuffel gen Babylon gefurt sind mit platten vnd kappen“ (W. A. 15, 44). „Tu last vns auch den leyb fur nemen, vnd setzen, ob schon keyn seel noch hymel odder helle were, vnd sollten alleyn das zeytelich regiment ansehen nach der welt, ob das selb nicht dürffe viel mehr gutter schulen vnd gelerter leutte denn das geystliche“ (ebd. S. 43). Wie dem weltlichen Leben wird auch der Schule eine eigene Aufgabe zuerkannt. Das eine bedingt sofort das andere. Die Zertrümmerung der katholischen Lebensordnung durch die reformatorische Predigt wirkt auf den Aufgabekreis der Schule und ihre Stellung in der Öffentlichkeit des bürgerlichen Lebens zurück. Das neue Urteil über das weltliche Leben und die inneren Beziehungen zum neu verstandenen geistlichen Leben brauchen hier nicht erwogen zu werden. Die Tatsache selbst muß genügen. Luther hat ohne irgendwelches Schwanken aus ihr die Folgerung für die Schule gezogen. Zwar gab es auch in der mittelalterlichen Trivialschule einen „weltlichen“ Unterricht. Vornehmlich in der ars dictandi stellte er sich dar. Aber in erster Linie diente doch die Schule den Bedürfnissen des geistlichen Standes. Das war, wie gezeigt, wohlverständlich. Denn es entsprach der gesellschaftlichen Ordnung und Wertschätzung jener Tage, erhielt aber eben dadurch der Schule den Charakter einer Anstalt, die vornehmlich für den geistlichen Nachwuchs zu sorgen habe. Die Reformation räumte nicht nur mit den Mönchen, sondern auch unter den Klerikern überraschend schnell und gründlich auf, so gründlich, daß nun den Vätern die Schule problematisch wurde. War für geistliche Personen nicht mehr wie bisher Bedarf und Unterkommen, so schien

es zwecklos zu sein, die Kinder in die Schule zu schicken. Dies Echo der praktischen Wirkungen der Reformation ist in Luthers Schrift an die Rats Herrn deutlich vernehmbar. Aber eben hier begegnet er auch diesen Schlussfolgerungen und weist der Schule ihre bleibenden Aufgaben auch für das weltliche Leben zu. Braucht man auch bei weitem weniger geistliche Personen denn zuvor, so braucht man doch nicht weniger durch gute Schulen hindurchgegangene und wohlunterrichtete Personen. Ja, das zeitliche Regiment bedarf noch viel mehr guter Schulen und gelehrter Leute denn das geistliche. Die „Verweltlichung“ der gesellschaftlichen Ordnung hat die Schule so wenig überflüssig gemacht, daß sie nun erst recht nötig ist. Denn nun übernimmt der weltliche Stand eigene Verantwortungen und stellt darum die Schule auch unmittelbar und bewußt in den Dienst des zeitlichen Regiments. Sie soll „die geschichte vnd sprüche aller welt“ lehren und wie in einem Spiegel die Welt zeigen, auf daß man sich in diesem äußeren Leben zurechtfinde „vnd anderen auch darnach radten vnd regirn“ könne. In der Schule sammelt sich die Erfahrung und Weisheit der Geschlechter zu Nutz und Frommen der Gegenwart. Das „weltlich“ gewordene Leben kann der Schule so wenig entraten, daß es ohne sie überhaupt nicht bestehen kann; es sei denn, daß Vanausentum und Unkultur um sich greifen, gewissenhafte Tüchtigkeit und sittlicher Ernst eines seiner Kraft und Verantwortung sich bewußten Bürgertums dahinschwinden sollen. Die protestantische Konfessionschule hat sich auch und grundsätzlich als „weltliche“ Schule erkannt, die sich berufen weiß, dem zeitlichen Regiment zu dienen, und mit Hilfe der Weisheit von Schrift und Geschichte Stadt und Staat sittlich gesund und in ihren Ständen und Berufen leistungsfähig erhält. Die Konfessionschule ist so wenig eine „geistliche“ oder gar das Konventikelhafte fördernde Schule, daß sie sich vielmehr ganz in das bürgerliche Leben des Tages hineinstellt und die bleibende Grundlage seiner geordneten und Erfolg verheißenden Arbeit legt. Das ist eine neue, weit reichende, in dieser Bestimmtheit und Grundsätzlichkeit der mittelalterlichen Trivialschule fremde Aufgabe, hinter der das neue Verständnis des Geistlichen und Weltlichen in der evangelischen Predigt steht.

Auf diese Schule ist nach Luther darum jeder gewiesen, der irgend-

wie zum Herrschen berufen ist. Wenn Luther diese Forderung erhebt, so denkt er nicht an einige wenige, die innerhalb der bürgerlichen Ordnung eine obrigkeitliche Gewalt besitzen sollen, wie Fürsten, Herren und Ratsmänner, oder an den „Ausbund“ der Begabungen, an jene, die Lehrer, Lehrerinnen und Prediger werden sollen. Er hat vielmehr alle im Auge, die in ihrem Stande anderen Weisungen zu erteilen haben und darum Pflichten und Verantwortungen übernehmen. Auch hier und vollends hier, beherrschen der sittliche Idealismus und Imperativ die Forderung. Luther konnte die innere Größe seiner Auffassung von der Schule schwerlich eindrucksvoller zeichnen, als indem er ihr die Aufgabe der Erziehung zur Herrschaft, aber einer nicht Rechte verleihenden, sondern Pflichten auferlegenden Herrschaft stellte. Er denkt auch gar nicht daran, durch sie Standesvorurteile ins Leben zu rufen und Standesvorteile zu schaffen. Wie sollte dies überhaupt möglich sein, wenn nicht Rechte, sondern Pflichten und Verantwortungen gegen die Gesamtheit die Anschauung bestimmen? Da es heute in manchen Kreisen üblich wird, in unverantwortlichster Weise den Reformator als einen „Sozialreaktionär“ zu schildern, oder wie sonst noch die wirklich nicht von der geringsten Sachkenntnis getrübbten Schlagworte lauten mögen, so darf auch hier nachdrücklich betont werden, daß dergleichen Regungen dem Reformator unbekannt sind. Die Schule, die vor seinem geistigen Auge stand, als er die Ratsherren der deutschen Städte an ihre christliche Pflicht erinnerte, hat mit Standes- und Klasseninteressen nichts zu tun, soll auch nicht das Volk in „gebildete“ und „ungebildete“ Stände auseinanderreißen und ebenfalls nicht die „Bildeinheit“ der deutschen Nation zerstören. Sie sammelt vielmehr die zu verschiedenen Berufen Bestimmten, Knaben sowohl wie Mädchen, indem sie sie zu einer in der Pflicht begründeten und von Weisheit geleiteten Herrschaft erzieht. Freilich hatte Luther das Glück, weder den Staat des Behördenmechanismus noch den des Klassengegensatzes zu kennen. Er mochte unbefangener und sicherer als es sonst vielleicht möglich gewesen wäre, seine Forderung entwickeln und seine Ziele aufweisen. Das beeinträchtigt aber in keiner Weise die innere Größe und sittliche, auch sozialetische Gesundheit seiner Anschauung von der zum „Herrschen“,

d. h. zum gewissensternsten Dienst erziehenden Schule. Sie alle, Männer und Frauen, sollen fein und geschickt sein, damit sie ihr Amt im Leben recht verwalten können. „Wenn nu gleich ... keyn seele were, vnd man der schulen und sprachen gar nichts dürffte vmb der schrift vnd Gottis willen. So were doch alleyn dise vrsach gnugsam, die aller besten schulen beyde fur knaben vnd meydlin an allen ortten auff zu richten, das die wellt, auch yhren weltlichen stand eußerlich zu halten, doch bedarff feiner geschickter menner vnd frawen. Das die menner wol regirn künden land vnd leutt. Die frawen wol zihen vnd hallten künden haus, kinder, vnd gesinde. Nu soliche menner müssen aus knaben werden, vnd soliche frawen müssen aus meydlin werden. Darumb ist zu thun, das man kneblin vnd meydlin dazu recht lere vnd auffzihe“ (W. A. 15, 44). Die Erziehung zum Herrschen wird die höchste Leistung und vornehmste Aufgabe der Schule auf weltlichem Gebiet. Luther verlangt nicht von der Schule, daß sie vielerlei Wissen beibringe, wohl aber, daß sie Weisheit vermittele und die Fähigkeit zu verantwortlichem „regirn“ entfalte. Wer herrschen soll, sei es im Rat oder im Haus, über Untertanen oder Gesellen und Gesinde, muß Bildung haben. Und nur der sollte herrschen dürfen, der jene Bildung hat, die Luthers Trivialschule vermitteln will, und die in gewissensternster Verantwortung wurzelt. Die zum „Herrschen“ erziehende Schule ist die zur Weisheit und Verantwortlichkeit erziehende Schule. Auch ihre weltliche Aufgabe kann sie nur erfüllen, indem sie das Gewissen weckt und dem auch die Unterrichtsfächer einordnet.

Um zu erreichen, was ihm vorschwebt, scheut Luther auch nicht vor einem Vorschlag zurück, der uns heute organisatorisch eigenartig erscheinen mag, den Luther selbst auch gar nicht organisatorisch weiter ausführt, der aber sein Ziel unmißverständlich zu erkennen gibt. Das Problem der organisatorischen Verwirklichung braucht uns jedoch nicht aufzuhalten. So viel nur braucht gesagt zu werden, daß es innerhalb der Schulform des 16. Jahrhunderts, die nur drei „Hausen“ und kein ausgebautes Klassensystem kannte, sehr viel leichter gelöst werden konnte als später. Utopisch war der Vorschlag darum nicht, mag er auch heute in der vorgeschlagenen Form so erscheinen. Luther wünscht nämlich, daß dem Unterricht der Trivialschule, d. h. also der Lateinschule, nicht

nur diejenigen zugeführt werden, die Gelehrte werden sollen, sondern auch Knaben und Mädchen, die für den Beruf eines Handwerkers oder einer schlichten Hausfrau bestimmt sind. Das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viele feine Gelehrte, vernünftige, ehrbare, wohlerzogene Bürger hat (W. A. 15, 34). Darum sollen die künftigen Bürger einer Stadt, was auch ihr Beruf sein möge, die Schule besucht haben, die solchen Bürgersinn pflegt und solche Bürgertugend weckt. Und wenn man fragt: „Ja, wer kann seiner Kinder so entbehren und alle zu Junkern erziehen? Sie müssen im Hause der Arbeit warten usw.“, so antwortet Luther: „Meyn meynung ist, das man die knaben des tags eyn stund odder zwo lasse zu solcher schule gehen, vnd nichts deste weniger die ander zeyt, ym hausse schaffen, handwerck lernen, vnd wo zu man sie haben will, das beydes mit eynander gehe, weyl das volck iung ist, vnd gewarten kan. Bringen sie doch sonst wol zehen mal so viel zu, mit keulichen schießen, ball spielen, lauffen, vnd rammeln. Also kan eyn meydlin ia so viel zeyt haben, das des tages eyne stunde zur schule gehe, vnd dennoch seyns geschaffts ym hause wol warte, Verschleffts vnd vertanget vnd verspielet es doch wol mehr zeyt. Es feylet alleyn daran, das man nicht lust noch ernst dazu hat, das iunge volck zu zihen, noch der wellt helffen vnd ratten mit feynen leuten. Der teuffel hat viel lieber grobe blöche vnd vnnütze leut, das den menschen ia nicht zu wol gehe auff erden“ (W. A. 15, 47). Nur den „Ausbund“ der Knaben und Mädchen soll man mehr und länger dabei lassen, daß sie befähigt werden, als Lehrer, Lehrerinnen und Prediger dem Volk zu dienen. Die christliche Schule, die Luther errichtet wissen will, ist also nicht schlechtweg die lateinische Gelehrtenschule. Zwar hat er auch nicht die spätere Volksschule im Auge. Seine Schrift an die Ratsherren ist weder ein Stiftungsbrief der protestantischen Gymnasien noch vollends das Programm einer Volksschule. Was er geschaffen wissen möchte, ist eine protestantische Bürgerschule. Im nationalen und sittlichen Idealismus dieser konfessionellen „Einheitschule“ und ihrer „Bildungseinheit“ gipfelt seine Forderung an die Ratsherren.

Dadurch hebt er auch auf dem Gebiet der Schule sich aus dem Mittelalter heraus und überwindet er die Einseitigkeit und Ausschließlichkeit der humanistischen Schulreform.