

Eruditio et Pietas

Die Wirkung der Reformation auf Schule und Universität*

Von Irene Dingel

»Sapiens atque eloquens pietas« – in dieser Formulierung des Straßburger Schulrektors Johann Sturm ist im Grunde – in kristallisierter Form – schon vorweggenommen, was das Verhältnis von Reformation und Bildung charakterisiert und was richtungweisend wird für die Wirkung der Reformation auf Schule und Universität. Versteht man die Bildung mit Heribert Smolinsky als einen »intellektuelle[n], umfassende[n] Lehr- und Lernprozeß ..., durch den der religiöse Mensch geformt wird«,¹ so könnte man sagen, dass das Anliegen der Reformation darin besteht, den Menschen durch Unterricht und Erziehung zu jener »sapiens atque eloquens pietas« hinzuführen, einer solchen »pietas«, die ihm ermöglicht, in seinen geistlichen und weltlichen Existenzzusammenhängen verantwortungsbewusst zu leben und zu handeln. Auf diesem Hintergrund könnte man die Reformation insgesamt als eine Bildungsbewegung beschreiben, die allerdings nicht nur der Erziehung des Menschen im einzelnen entscheidende Impulse verliehen, sondern im gleichen Zuge und mit Hilfe einer erneuerten Bildungsmethodik und neuer Bildungsinhalte auch verändernd in das Leben von Kirche, Politik und Gesellschaft eingegriffen hat.² Ein solcher Ansatzpunkt – nämlich die Reformation als Bildungsbewegung in den Blick zu nehmen – erschließt ein immenses Untersuchungsfeld mit reformationshistorischen, theologiegeschichtlichen, sozialgeschichtlichen und nicht zuletzt erziehungsgeschichtlichen Komponenten.

Für unseren Zusammenhang jedoch soll das Nachdenken über diesen Komplex in zweierlei Hinsicht eingeschränkt werden: Zum einen darin, dass nur eine Facette der Reformation als Bildungsbewegung zur Debatte stehen wird, nämlich ihre Wirkung auf das Schul- und Hochschulwesen. Das ist naheliegend, da sich die Reformatoren, namentlich Martin Luther, Philipp Melancthon und Johannes Bugenhagen, auch selbst mit entsprechenden Reden, Schriften und Schulordnungen für eine allgemeine Bildungsverantwortung der Jugend gegenüber und für eine neue Akzentsetzung in Unterricht und Studium eingesetzt haben. Für deren Begründung konnte man sogar auf die in der Heiligen Schrift überlieferten Gebote Gottes selbst zurückgreifen. So legte Luther das vierte Gebot: »Du sollst deinen Vater und Mutter ehren« nicht nur auf die Ehrfurchtspflicht der Kinder ihren

* Dieser Beitrag ist aus einem Gastvortrag an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig hervorgegangen, zu dem mich Herr Kollege Günther Wartenberg am 15. Januar 2007 eingeladen hatte.

1 Vgl. Heribert SMOLINSKY: Kirchenreform als Bildungsreform im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Bildungs- und schulgeschichtliche Studien zu Spätmittelalter, Reformation und konfessionellem Zeitalter/ hrsg. von Harald Dickerhof. Wiesbaden 1994, 36. Ähnlich Thomas Nipperdey, der darüber hinaus auf die Prozesse, Ziele und Resultate des Lernens und Erziehens sowie auf die Komponente der Bildung als »Lebensideal und Lebensaufgabe« hinweist; vgl. Thomas NIPPERDEY: Luther und die Bildung der Deutschen. In: Luther und die Folgen: Beiträge zur sozialgeschichtlichen Bedeutung der lutherischen Reformation/ hrsg. von Hartmut Löwe; Claus-Jürgen Roepke. München 1983, 14 f.

2 Vgl. dazu ähnlich und mit Bezug auf die Konfessionalisierung Smolinsky: Kirchenreform ... (wie Anm. 1), 43 f.

Eltern gegenüber aus, sondern betonte im Gegenzug dazu auch das Verantwortungsbewusstsein und die Verpflichtung der Eltern, ihren Kindern eine angemessene Erziehung zukommen zu lassen.³ Auch im Heidelberger Katechismus von 1563 wird die Pflicht auf Gewährleistung von Bildung und Erziehung aus dem Dekalog abgeleitet. In seiner Erklärung zum Gebot der Feiertagsheiligung – nach reformierter Zählung übrigens ebenfalls das vierte – führt der Heidelberger Katechismus an: »Gott will erstlich, daß das Predigamt und Schulen erhalten werden.«⁴ Die Aufwertung von Unterricht und Studium durch die Reformation durchzog die sich bildenden evangelischen Konfessionen gleichermaßen. Sie galt für die Wittenberger Reformation ebenso wie für die oberdeutsche und schweizerische. An dieser Stelle aber soll es zunächst genügen, die reformatorische Begründung für eine Neuordnung des Unterrichtswesens grundsätzlich vor Augen zu führen. Die einschlägigen Äußerungen Martin Luthers in ihrer theologischen wie gesellschaftlichen Perspektive sind dazu besonders aussagekräftig.

Eine zweite Eingrenzung der hier entworfenen Perspektive wollen wir insofern vornehmen, als konkret nach der praktischen Umsetzung dieses reformatorischen Bildungsprogramms anhand einiger ausgewählter Beispiele gefragt werden soll. Wir kehren dafür dem damaligen Kursachsen, dem Ursprungsland der Reformation, den Rücken und wenden uns geographisch gesehen dem Südwesten des Heiligen Römischen Reichs deutscher Nation zu. Denn hier entstand, parallel zu den Entwicklungen im nord- und mitteldeutschen Raum, in Straßburg nicht nur ein Kristallisationspunkt oberdeutscher Theologie, sondern auch ein herausragendes Zentrum schulischer und universitärer Ausbildung, das über den Südwesten hinaus einen nicht zu unterschätzenden Einfluss ausgeübt hat. Wie weit das im einzelnen der Fall war, kann in diesem Rahmen leider nur andeutungsweise zur Sprache kommen. Immerhin aber wird von daher Licht fallen auf die Mehrpoligkeit der Bildungslandschaft⁵ in der Frühen Neuzeit, die entscheidend durch Wittenberg, aber ebenso einflussreich auch durch Straßburg geprägt wurde.

Diese beiden Schwerpunkte: einmal die reformatorischen Wurzeln und Begründungen für die Neuordnung des Unterrichtswesens sowie zum zweiten die praktische Verwirklichung dessen, vornehmlich dargestellt am Beispiel Straßburgs und seiner Ausstrahlungskraft, verbergen sich hinter dem Thema dieses Beitrags. Bevor wir uns jedoch den genannten beiden Komponenten des Themas im Besonderen zuwenden, wird ein kurzer, schlaglichtartiger Blick die spätmittelalterliche Situation im Bildungswesen beleuchten,

3 Vgl. Martin LUTHER: Der Große Katechismus. In: BSLK, 603,17-604, 30.

4 Vgl. DER HEIDELBERGER KATECHISMUS VON 1563: 103. Frage. In: BSRK, 711, 36-39, das Zitat: ebd, 711, 39.

5 Vgl. zu dem Begriff »Bildungslandschaft« und zu dessen Anwendung z. B. auf Mitteleuropa Thomas TÖPFER: Gab es »Bildungslandschaften« im Alten Reich? Dimensionen und Möglichkeiten einer aktuellen Kategorie der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte am Beispiel Mitteleuropas. Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9 (2006), 101-112, außerdem Manfred RUDERSDORF; Thomas TÖPFER: Fürstentum, Universität und Territorialstaat: der Wittenberger Humanismus, seine Wirkungsräume und Funktionsfelder im Zeichen der Reformation. In: Funktionen des Humanismus: Studien zum Nutzen des Neuen in der humanistischen Kultur/ hrsg. von Thomas Maissen; Gerrit Walther. Göttingen 2006, 214-261. – Aus der zahlreichen neueren Literatur zu bildungsgeschichtlichen Fragestellungen sei an dieser Stelle lediglich hingewiesen auf ERZIEHUNG UND SCHULWESEN ZWISCHEN KONFESSIONALISIERUNG UND SÄKULARISIERUNG: Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel/ hrsg. von Heinz Schilling; Stefan Ehrenpreis. Münster 2003.

um sodann auf dieser Folie – in einem zweiten Schritt – das Anliegen der Reformation und ihre Neubewertung des Bildungswesens davon abzusetzen und abschließend das konkrete Beispiel heranziehen zu können.

I Die Vorgeschichte

Grundzüge des Bildungswesens im Spätmittelalter

Wie die großen Universitätsgründungen Prag (1348), Wien (1361), Heidelberg (1385/86), Köln (1386) und Erfurt (1392) belegen, gab es bereits im Spätmittelalter durchaus Ansätze für eine Erneuerung der Bildung, wenn auch das Streben nach landesherrlichem Prestige und die Auswirkungen des Großen abendländischen Schismas (1378-1415) im Einzelfall eine nicht unbedeutende Rolle für solche Neugründungen gespielt haben mögen. Denn das Schisma beschnitt den der römischen Oboedienz verpflichteten Studenten aus dem Reichsverband die Möglichkeit, akademische Grade an der Universität Paris zu erwerben, so dass sie auf andere Ausbildungsstätten ausweichen mussten. Die landesherrlichen Gründungen kamen dem entgegen.⁶ Auch die sogenannten Vorreformatoren, vorreformatorische Erneuerungsbewegungen wie die Windesheimer Kongregation und die von den Brüdern vom Gemeinsamen Leben getragene »Devotio moderna« sowie nicht zuletzt und vor allem der Humanismus haben sich um eine Regeneration von Bildung und Unterricht bemüht. Dazu gehörte die Predigt in der Volkssprache ebenso wie das Bemühen um eine Versorgung der Waisen und die Errichtung von Schulen. Nicht nur die Belebung des Unterrichts und seine Orientierung am Ideal der klassischen Antike, sondern auch die ethische Besserung der Person im Sinne der humanistischen und explizit von Erasmus ausgeführten »philosophia christiana«⁷ standen dabei im Vordergrund. Einzelne überragende Humanistenschulen machten sehr bald von sich reden wie z. B. die Lateinschule Sankt Georg zu Schlettstadt im Elsass, die sich unter der Leitung und dem Einfluss des Westfalen Ludwig Dringenberg und seiner Nachfolger⁸ zu einer herausragenden Bildungsanstalt entwickelte und sich an dem Ideal der »eloquens pietas« orientierte. Aus ihr gingen so einflussreiche Humanisten hervor wie Johannes Reuchlin, Conrad Celtis, Heinrich Bebel, Beatus Rhenanus, Jakob Wimpfeling und der spätere Wormser Bischof Johannes Camerarius. Außerdem fanden sich in den großen Städten, wie z. B. in Nürnberg, Basel, Straßburg, literarisch ausgerichtete Zirkel von humanistisch Gebildeten zusammen, die sogenannten »sodalitates«, die auch untereinander einen regen Austausch unterhielten und durch die von ihnen gepflegte Kultur des Briefwechsels ein internationales humanistisches Netzwerk bildeten. In ihnen konstituierten sich regelrechte »Akademien der Wissenschaften« en miniature.⁹ Aber all diese

6 Vgl. dazu im Überblick Thomas ELLWEIN: Die deutsche Universität: vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden 1997, 23-38.

7 Vgl. dazu Cornelis AUGUSTIJN: Erasmus von Rotterdam: Leben – Werk – Wirkung. München 1986, 66-81. Vgl. darüber hinaus DERS.: Erasmus: der Humanist als Theologe und Kirchenreformer. Leiden 1996.

8 Dringenbergs Nachfolger, die Humanisten Crato Hofmann, Hieronymus Gebwiller und Johann Sapidus, waren von Jacques Lefèvre d'Étaples und Erasmus beeinflusst. Vgl. Francis RAPP: De l'école latine de Sélestat à la Haute École de Strasbourg. Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme français, supplément au t. 137 (1990) 2, 9-19, bes. 11 f.

9 Vgl. Heinrich HEPPE: Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im sechzehnten Jahrhundert. Marburg 1860, bes. 50.

Ansätze brachten keine umfassende Reform des Schul- und Universitätswesens hervor. Auch wenn in den Städten – entweder in eigener Trägerschaft oder in der Trägerschaft von Pfarrgemeinden, Stiftern und Klöstern – Schulen existierten,¹⁰ so blieb die schulische Erziehung doch vornehmlich auf die lateinische Bildung ausgerichtet und zielte damit in erster Linie darauf, Gelehrte und vor allem den höheren Klerus heranzuziehen. »Vmb des bauchs willen«, so urteilte später Melanchthon, ist man »zur schule gelauffen, vnd hat der grösser teil darumb gelernet, das er eine Prebend krieget, da er versorget [ist und] sich mit sundlichem messhalten emeret.«¹¹ Das mittelalterliche Bildungswesen stand auf diese Weise in enger Beziehung zur Kirche und zu dem durch sie geprägten Verständnis der Geistlichkeit als einer höherwertigen, gottgefälligen Ordnung im Gegensatz zu einem den Versuchungen der Sünde preisgegebenen weltlichen Leben in den notwendigen, alltäglichen Verrichtungen und Verantwortlichkeiten der menschlichen Gesellschaft. Humanistische Erneuerungsansätze, die den Hintergrund altgläubiger Theologie wahrten, konnten sich Anfang des 16. Jh.s flächendeckend kaum durchsetzen und nur vereinzelt Bildungsinstitutionen ins Leben rufen. Diesen Zustand bildungsmäßiger Stagnation beklagte ein hessischer Chronist noch in den zwanziger Jahren des 16. Jh.s mit folgenden Worten: »Die Jugend also ist verführet worden, dass ihrer wenige mehr studirt haben und sich dafür gemeiniglich zu andern sitzenden Handwerken begeben. Davon nun die Studia allenthalben in Landen und Städten gefallen und verloschen, die Schulen wüste gemacht und Niemand seine Kinder mehr hat zur Schule halten wollen, auch die hochnötigen und ganz nützlichen Künste sammt den Gelehrten bei dem gemeinen Manne darüber in grosse Verlassung und Verachtung kommen.«¹² Die Reformation griff die humanistischen Bildungsansätze auf und versah sie in Kombination mit den reformatorischen Verkündigungsinhalten mit einer bis dahin nicht gekannten Durchsetzungskraft.

II Die theologische Begründung

Die Reformation als Bildungsreform

Martin Luthers Wiederentdeckung des Evangeliums hatte das Verheißungswort Gottes als Vermittlungsinstanz der Rechtfertigungsgnade, d. h. ein aktives, performatives Wort, das Glauben schenkt und die Heilzusage Wirklichkeit werden lässt, in den Mittelpunkt gerückt.¹³ Diese Betonung des Wortes Gottes hatte dazu geführt, dass man der Heiligen Schrift und der wirksamen Mitteilung der in ihr zu findenden Verheißung durch die Predigt besondere Aufmerksamkeit schenkte. Vor dem Hintergrund der reformatorischen Lehre vom allge-

10 So gab es in den Bischofsstädten Augsburg und Straßburg z. B. Domschulen und Stiftsschulen, außerdem Klosterschulen und Pfarrschulen. Für Nürnberg ist auf die Schule des Heilig-Geist-Spitals hinzuweisen; vgl. dazu Anton SCHINDLING: Die humanistische Bildungsreform in den Reichsstädten Straßburg, Nürnberg und Augsburg. In: Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts/ hrsg. von Wolfgang Reinhard. Weinheim 1984, 108.

11 So im sächsischen Schulplan, vgl. Philipp MELANCHTHON: Unterricht der Visitatoren, 1528. CR 26, 90.

12 Es handelt sich um ein Zitat des Chronisten Wigand Lauze aus dem Jahre 1527, zitiert nach Hepp: Das Schulwesen des Mittelalters ... (wie Anm. 9), 48.

13 Vgl. dazu Oswald BAYER: Martin Luthers Theologie: eine Vergegenwärtigung, 2. Aufl. Tübingen 2007, bes. 46-53.

meinen Priestertum aller Gläubigen bzw. aller Getauften,¹⁴ blieben der Zugang zur Heiligen Schrift, die Lektüre des Wortes Gottes und die philologisch und hermeneutisch angemessene Auslegung von Texten, um die es der Reformation deshalb zu tun sein musste, nun nicht länger nur bestimmten Amtsträgern vorbehalten. Jeder sollte Zugang zur Schrift haben und die Möglichkeit, in ihr zu forschen. Damit ging eine Ablehnung der herkömmlichen scholastischen Methodik,¹⁵ wie sie die Universitätstheologie bis dahin pflegte, einher. Populäre Flugschriften und illustrierte Flugblätter betonten – oft in antiklerikaler Ausrichtung – das Recht des Gemeinen Mannes, die Lehre der alten Kirche am Inhalt der Heiligen Schrift zu überprüfen, welche sich doch auch dem einfachen Verständnis erschließen musste.¹⁶ Dies hatte freilich an den Rändern der reformatorischen Bewegung auch bildungsfeindliche Tendenzen entstehen lassen. Eine solche der Bildung ablehnend gegenüberstehende Gesinnung wurde z. B. von Luthers ehemaligem Kollegen an der Universität Wittenberg, Andreas Bodenstein aus Karlstadt, vertreten, der als Bruder Andres schließlich seinen nach altem Recht erworbenen Dokortitel ablegte, die Nützlichkeit von Hochschulstudien für das Schriftverständnis in Frage stellte¹⁷ und sich auf eine kleine Pfarre nach Orlamünde zurückzog.¹⁸ Aber solche Strömungen, die einen ausgeprägten Antiklerikalismus mit einem Antiintellektualismus verbanden, blieben doch insgesamt Einzelfälle. Keiner der großen Reformatoren, ob Wittenberger oder oberdeutsch-schweizerischer Prägung, war bereit, dies mitzutragen.

Schon im Jahre 1517, noch vor seiner ersten Begegnung mit Luther, hatte Melanchthon in einer Rede »De artibus liberalibus«¹⁹ den Wert einer umfassenden Bildung in den sogenannten freien Künsten betont und mit seiner Antrittsrede an der Universität Wittenberg am 28. August 1518 unter dem programmatischen Titel »De corrigendis adolescentiae

14 Vgl. Martin LUTHER: An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung, 1520. In: WA 6, bes. 407-411.

15 Ein kurzer Abriss findet sich bei Bernhard SCHMEIDLER: Das spätere Mittelalter von der Mitte des 13. Jahrhunderts bis zur Reformation. Darmstadt 1962, 104-111.

16 Vgl. z. B. die Reformationsdialoge des Hans Sachs aus dem Jahre 1524: Disputation zwischen einem Chorherren und Schuchmacher ...; Ein gesprech von den Scheinwercken der Gaystlichen ...; Ein Dialogus ... den Geytz ... betreffend; Ain gesprech eins Evangelischen christen ... In: Hans SACHS: Die Wittenbergisch Nachtigall: Reformationsdichtung/ hrsg. von Gerald H. Seufert. Stuttgart 1974, 41-71. 73-92. 93-117. 119-141.

17 Vgl. dazu exemplarisch seinen Dialogus, in dem der einfache Laie Peter die nach Karlstadts Ansicht rechte Abendmahlslehre expliziert: DIALOGUS. Von Frembdem glauben. Glauben der kirchen. Tauff der Kinnder. Jetzundt new außgangen. M.D.XXvij. [Worms: Peter Schöffler] (VD16 – Nr. D 1342). Vgl. außerdem Calvin Augustine PATER: Karlstadt as the Father of the Baptist Movements: the emergency of Lay Protestantism. Toronto/Buffalo/London 1984. – In Wittenberg trat der Schulmeister Georg Mohr dafür ein, die Kinder aus der Schule zu nehmen. Tatsächlich wurde die Schule zeitweise in einen Bäckerladen umfunktioniert. Vgl. Martin BRECHT: Martin Luther. Bd. 2: Ordnung und Abgrenzung der Reformation, 1521-1532. Stuttgart 1986, 140.

18 Vgl. Ronald J. SIDER: Andreas Bodenstein von Karlstadt: the Development of his Thought 1517-1525, Leiden 1974, 148-303.

19 Vgl. MELANCHTHON'S WERKE IN AUSWAHL/ hrsg. von Robert Stupperich. Bd. 3: Humanistische Schriften/ hrsg. von Richard Nürnberger. Gütersloh 1961, 17-28 (= CR 11, 5-14) und Gerhard MÜLLER: Philipp Melanchthon zwischen Pädagogik und Theologie. In: DERS.: Zwischen Reformation und Gegenwart. Bd. 2: Vorträge und Aufsätze. Hannover 1988, 99-108.

studiis«²⁰ ein regelrechtes Studienreformprogramm vorgelegt. Es erweiterte den üblichen Fächerkanon der Universitäten im Studium der »artes« und betonte die Notwendigkeit der Sprachen, insbesondere der griechischen Studien. Denn nur über die Sprachenkenntnis ließen sich die auch für die Theologie wichtigen geschichtlichen Texte erschließen und nur so sei – so sieht es Melanchthon – der Verderbnis der Kirche gegenzusteuern. Für den jungen Gelehrten stehen – entsprechend seiner das Wort betonenden Theologie – der desolante Zustand der Wissenschaften und die Verderbnis der Kirche in einem engen Konnex. Von einer Verbesserung des Unterrichts könnten also beide wechselseitig profitieren, denn »eruditio« und »pietas«, Bildung und Frömmigkeit, und die daraus erwachsende Sittlichkeit – heute würde man sagen: das Wertebewusstsein – bedingen und fördern einander.²¹

Bei Luther finden wir ganz ähnliche Gedanken, welche auch Melanchthon in seinem Einsatz für eine Erneuerung von Bildung und Ausbildung weitere Impulse gaben und bestärkten. Beide traten für eine Abkehr von dem die Scholastik beherrschenden verderbten System des Aristotclismus ein, für eine entschiedene Distanzierung vom bisherigen Übergewicht des Kanonischen Rechts – Zeichen päpstlicher Überfremdung sowohl der Jurisprudenz als auch der Theologie – und für einen konsequenten Rückgriff auf die Quellen, d. h. auf die Heilige Schrift. Bereits in seiner Schrift »An den Christlichen Adel« aus dem Jahre 1520 hat Luther die Reformbedürftigkeit der Hohen Schulen zum Thema gemacht und praktische Vorschläge für eine Reform unterbreitet. Denn in dem alten aristotelischen Lehrprogramm²² seien »mit unnutzer erbeit, studiern und kost szoviel edler zeyt und seelen umb sonst beladen gewesen«. ²³ Ein Töpfer, so Luther, habe von sich aus mehr Kenntnis von den natürlichen Dingen als aus der Physik, Metaphysik und Ethik des Aristoteles zu entnehmen sei.²⁴ Dagegen hielt er die Logik, Rhetorik und Poetik des Aristoteles durchaus für gewinnbringend einsetzbar, auch wenn sie zur Zeit nicht dementsprechend genutzt würden und man »weder reden noch predigen« daraus lerne. Außerdem, so fuhr er fort, »het man nu die sprachen latinisch, kriechsch und hebreisch, die mathematice disciplinen, historien, wilchs ich befilh vorstendigern, und sich selb wol geben wurd, szo man mit ernst nach einer reformation trachte, und furwar viel dran gelegen ist, dan hie sol die christlich jugent und unszer edlist volck, darinnen die Christenheit bleybt, geleret und bereitet werden. Darumb ichs acht, das kein bebstlicher noch keyserlicher werck mocht geschehenn, dan gutte reformation der universitetenn, widderumb kein teufflicher, erger wesen, den unreformierte universiteten«. ²⁵ Die allmähliche Umgestaltung der Bildung

20 MELANCHTHON'S WERKE IN AUSWAHL ... 3 (wie Anm. 19), 29-42 (= CR II, 15-25). Eine deutsche Übersetzung von Gerhard Steinger findet sich in: MELANCHTHON DEUTSCH/ hrsg. von Michael Beyer; Stefan Rhein; Günther Wartenberg, Bd. I: Schule und Universität. Philosophie, Geschichte und Politik. Leipzig 1997, 41-63.

21 Vgl. z. B. MELANCHTHON: De corrigendis adolescentiae studiis = Wittenberger Antrittsrede, 1518. In: Melanchthon deutsch ... 1 (wie Anm. 20), 55-61. Vgl. dazu auch Müller: Philipp Melanchthon zwischen ... (wie Anm. 19), 100-102.

22 Luther plädiert für die Abschaffung von Physik, Metaphysik, De Anima und Ethik des Aristoteles, während die Logik, Rhetorik und Poetik durchaus beibehalten werden sollen; vgl. Luther: An den christlichen Adel ... (wie Anm. 14), 457 f.

23 Vgl. Luther: An den christlichen Adel ... (wie Anm. 14), 458, 1 f; vgl. dazu insgesamt Werner FLASCHENDRÄGER: »... mocht geschehenn ... gutte reformation der universitetenn ... «: zu Luthers Wirken als Professor und als Universitätsreformer. Jahrbuch für Regionalgeschichte 10 (1983), 26-36.

24 Vgl. Luther: An den christlichen Adel ... (wie Anm. 14), 457 f, bes. 458, 2-4.

25 Luther: An den christlichen Adel ... (wie Anm. 14), 458,32-40.

im Sinne des Wittenberger Bibelhumanismus und der damit übereinstimmenden frühen Reformation ließ die Universitäten, namentlich die evangelischen Fakultäten, im Laufe des 16. Jh.s für den protestantischen Bereich zu maßgeblichen Autoritätsträgern werden, die man in juristischen oder theologischen Zweifelsfällen um gutachterliche Stellungnahmen und Ratschläge bat, zumal die vorreformatorisch gültigen Entscheidungsinstanzen ausfielen.²⁶ Das Papsttum lehnte man bekanntlich entschieden als antichristisch ab, und ein Generalkonzil konnte im Zuge fortschreitender Konfessionsbildung ohnehin nicht mehr funktionieren.²⁷ So wird gerade am Beispiel der Universitäten nicht nur die Wirkung der Reformation auf die Bildung, sondern auch die stabilisierende Rückwirkung der Bildung auf die Reformation augenfällig.

Aber es war nicht nur die Universität, die von den reformatorischen Neuerungen erfasst wurde. Eine ebenso große, wenn nicht – auf die Länge der Zeit gesehen – größere Wirkung bis in das Leben jedes Einzelnen hinein hat die Reformation durch ihren Einsatz für die schulische Bildung ausgeübt. Die dahinter stehenden theologischen und gesellschaftlich-praktischen Begründungen, auf deren Grundlage neue Schulen eingerichtet und bestehende in ihrem Lehrprogramm umgestaltet werden sollten, sind in Luthers Schrift »An die Ratsherren aller Städte deutschen Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen«²⁸ und in seiner »Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle«²⁹ exemplarisch und als definitive Antwort auf bildungsfeindliche, die Volksnähe suchende Strömungen im reformatorischen Lager zusammengefasst.³⁰ Trotz ihrer situativen Einbindung sind diese Aussagen Luthers von grundsätzlicher Bedeutung für die Reformation insgesamt.

So analysiert Luther in seiner Mahnung »An die Ratsherren« zunächst die Bedingungen, aufgrund derer die Schulen in der Volksmeinung gerade durch den Beginn der Reformation in Misskredit geraten waren. Die bisherige Ausrichtung von Bildung und Erziehung auf den im altgläubigen Umfeld höher bewerteten geistlichen Stand, dessen Leben durch die reformatorische Theologie nun als fehlgerichtete Werkgerechtigkeit gebrandmarkt worden war, hatte die Menschen – im Grunde folgerichtig – dazu bewegt, ihre Kinder nicht mehr in die Stifts- und Klosterschulen zu schicken. »Ja weyl der fleyschliche hauffe sihet«, so Luther, »das sie yhre sōne, tōchter und freunde nicht mehr sollen odder mügen ynn klōster und stiftt verstossen und aus dem hause und gutt weysen und auff frembde gütter setzen, will niemand meher lassen kinder lernen noch studiern. ›Ja«, sagen sie, ›Was soll man lernen lassen, so nicht Pfaffen, Mūnich und Nonnen werden sollen? Man las sie so mehr lernen, da mit sie sich ernerren.«³¹ Aber dem hält der Wittenberger die gerade jetzt

26 Vgl. dazu Armin KOHNLE: Wittenberger Autorität: die Gemeinschaftsgutachten der Wittenberger Theologen als Typus. In: Die Theologische Fakultät Wittenberg 1502-1602: Beiträge zur 500. Wiederkehr des Gründungsjahres der Leucorea/ hrsg. von Irene Dingel; Günther Wartenberg. Leipzig 2002, 189-200.

27 Dem Konzil von Trient (1545–1563) gelang es ebenso wenig wie den großen Reichsreligionsgesprächen, die konfessionelle Einheit wieder herzustellen.

28 WA 15, (9) 27-53.

29 WA 30/II, (508) 517-588.

30 Gerade im Erscheinungsjahr von Luthers Schrift »An die Ratsherren«, 1524, ist für verschiedene Städte, wie z. B. Nürnberg, Straßburg und Basel, eine solche, der Bildung ablehnend gegenüberstehende Stimmung belegt; vgl. die Einleitung der Herausgeber zu »An die Ratsherren«. In: WA 15, 10.

31 Martin LUTHER: An die RATHERREN aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. WA 15, 28, 11-16.

bestehenden, überaus günstigen Bildungsmöglichkeiten entgegen. Dass zur gegenwärtigen Zeit eine Fülle junger, sprachlich versierter Gelehrter zur Verfügung stehe, um die Jugend jetzt in rechtem Sinne zu unterweisen – gerade auch darin erweise sich die Gnade Gottes. Deshalb mahnt er, diese Gelegenheit nicht ungenutzt verstreichen zu lassen; »denn das sollt yhr wissen«, so redet er die Adressaten seiner Schrift an, »Gottis wort und gnade [und dazu rechnet er auch die jetzt zu ergreifende Chance zu Unterweisung und Bildung] ist ein farender platz regen, der nicht wider kompt, wo er einmal gewesen ist. ... Drumb greyff zu und hallt zu, wer greyffen und hallten kann, faule hende müssen eyn bösses jar haben.«³² Die Möglichkeit, eine solche Erziehung zu nutzen, ist für Luther um so wichtiger, als Gott sein Evangelium, das er zwar durch den Heiligen Geist täglich aufs neue den Menschen offenbart, doch einzig und allein im Mittel der Sprache erschließt.³³ Sprache und ihre angemessene Handhabung werden damit als kostbare Träger von Inhalten vorgeführt, die nicht nur die weltliche, sondern auch die geistliche Existenz des Menschen betreffen. Gerade das macht das Erlernen von Sprachen – und Luther denkt dabei natürlich in erster Linie an das Hebräische, Griechische und Lateinische, aber auch an die rechte Beherrschung der Volkssprache, des Deutschen also – für alle so unerlässlich, denn »wo wys versehen, das wyr (da Gott fur sey) die sprachen faren lassen, so werden wyr nicht alleyn das Euangelion verlieren, sondern wird auch endlich dahyn geratten, das wir weder lateinisch noch deutsch recht reden odder schreyben künden ... Und bey nahend [dabei denkt Luther an die falsche Handhabung des Unterrichts in den Klöstern] auch die natürliche vernunft verloren haben.«³⁴ Wenn aber das Evangelium, das göttliche Wort, ebenso wie menschliche Fähigkeiten erhalten und überliefert werden sollen, dann müssen sie in Sprache, bzw. »Schrift und Bücher«, gegossen werden.³⁵

Ein ebenso schlagendes Argument aber für die Einrichtung, Erhaltung und Reformierung von Schulen ist die Korrektur des bisherigen Ständedenkens. Zwar hält auch Luther an der mittelalterlichen Gliederung der Gesellschaft in die drei Bereiche der »ecclesia«, »politia« und »oikonomia« fest, jedoch hat der in der »ecclesia« verankerte geistliche Stand für die Reformation seinen den anderen Lebensbereichen qualitativ übergeordneten Rang verloren.³⁶ Das weltliche Regiment – ob es sich nun im Amt der territorialen bzw. städtischen Obrigkeit oder in dem des Hausvaters oder der Hausmutter realisiert – wird ebenso als »göttlich ordnung und stand«³⁷ angesehen wie das geistliche. Es liegt sogar im Interesse Gottes, dass die Repräsentanten dieser Stände den ihnen jeweils anvertrauten Lebensbereich, in den hinein sie – gemäß Luthers Berufslehre³⁸ – berufen sind, »gelert und geschickt«³⁹ führen sollen. Selbst wenn die Ausrichtung des Unterrichts auf die

32 Luther: An die Ratsherren ... (wie Anm. 31), 32, 6 f. 13 f.

33 Ebd., 37-43. Vgl. hier besonders 37, 11-13: »Niemandt hat gewust, warumb Gott die sprachen erfür lies komen, bis das man nu allererst sihet, das es umb des Euangelio willen geschehen ist, wilchs er hernach hat wöllen offinbarn ...«.

34 Ebd., 38, 12-15. 20 f. – Auch Melanchthon widersprach in ähnlicher Weise der schwärmerischen Auffassung, es sei für einen Prediger des Evangeliums ausreichend, Deutsch zu können; vgl. Friedrich HAHN: Die evangelische Unterweisung in den Schulen des 16. Jahrhunderts. Heidelberg 1957, 10.

35 Vgl. Luther: An die Ratsherren ... (wie Anm. 31), 49, 14-20.

36 Vgl. Ebd., bes. 44.

37 Ebd., 44, 11 f.

38 Vgl. dazu insgesamt Gustaf WINGREN: Luthers Lehre vom Beruf. München 1952, bes. 52-60.

39 Luther: An die Ratsherren ... (wie Anm. 31), 44,23.

Vermittlung des notwendigen Handwerkszeugs zur Erschließung der Heiligen Schrift und des Handelns Gottes am Menschen irrelevant wäre, so wäre allein jener weltliche Aspekt – die gelehrte und geschickte Leitung des jeweiligen Verantwortungsbereichs – Grund genug, so betont Luther ausdrücklich, »die aller besten schulen beyde für knaben und meydlin an allen ortten auff zu richten, das die welt, auch yhren weltlichen stand eusserlich zu halten, doch bedarff feiner geschickter menner und frawen, Das die menner wol regirn künden land und leutt, Die frawen wol zihen und hallten künden haus, kinder und gesinde. Nu soliche menner müssen aus knaben werden, und soliche frawen müssen aus meydlin werden. Darumb ists zu thun, das man kneblin und meydlin dazu recht lere und auff zihe.«⁴⁰ Dennoch bleibt es für Luther und die Reformation insgesamt dabei, dass Bildung und Erziehung in erster Linie theologisch motiviert sind, indem sie die rechten Voraussetzungen für das Gottesverhältnis schaffen. Zugleich aber vermitteln sie auch all jene Fähigkeiten, deren der Mensch in seinen gottgegebenen Verantwortlichkeiten in Politik und Gesellschaft sowie generell in seiner Beziehung zum Mitmenschen und zur Gewährleistung gesellschaftlichen Zusammenlebens bedarf.

Auf diesem Verständnishintergrund konnte Luther nun all diejenigen, die bisher Ablass erworben, Messen, Vigilien und Jahrtage gestiftet sowie Bettelmönche und Bruderschaften unterstützt hatten, dazu ermahnen, ihre finanziellen Mittel lieber Gott zu Ehren für die Förderung von Schulen und Unterricht der Jugend einzusetzen. Denn die Förderung einer solchen Bildung, die demnach zum Bestand gottgewollter Lebensordnungen entscheidend beitrug, war in Luthers Augen gleichbedeutend mit dem kontinuierlichen Kampf gegen den Widersacher, d. h. mit anderen Worten: Förderung von Bildung war »cooperatio Dei.«⁴¹ Aber Luther wusste aufgrund der im Zusammenhang mit der Leisniger Kastenordnung gemachten Erfahrungen auch, dass die Eltern aus mancherlei Gründen dieser schulischen Erziehungsaufgabe allein nicht nachzukommen vermochten. Die Aufhebung der Klöster sowie zahlreicher kirchlicher Pfründen und die Überführung von dessen Vermögen in den gemeinen Kasten zur Bestreitung gemeinnütziger Zwecke hatte nämlich viele Eltern dazu gebracht, bei ihren Kindern nicht mehr auf Bildung schlechthin, sondern auf das Erlernen eines einträglichen Berufs zu achten.⁴² Deshalb wandte sich Luther mit seiner Schrift an die Obrigkeit, nämlich die städtischen Ratsherren. Denn ihnen musste als Garanten für das Wohlergehen des Gemeinwesens an »gelehrten, vernünftigen, wohl erzogenen Bürgern«⁴³ gelegen sein, und sie hatten nach Luthers Ansicht außerdem einen direkteren Zugang zu entsprechenden Bildungsmaßnahmen als territoriale Obrigkeiten.⁴⁴

Einen weitaus stärkeren Akzent aber als auf diese praktischen Überlegungen für die Einrichtung bzw. Reformierung von Schulen legte Luther auf die Weisung Gottes selbst. Bildung und Erziehung sind seiner Ansicht nach keineswegs in die Entscheidungsvollmacht der Eltern gestellt und dann entsprechend offen für eine beliebige Gestaltung, vielmehr sind sie von höherer Instanz, nämlich von Gott, ausdrücklich geboten. Luther kann dafür sowohl Stellen aus dem Psalter (z. B. Ps 78,5 f) als auch das vierte Gebot (Dtn 5,16),

40 Luther: An die Ratsherren ... (wie Anm. 31), 44,26-33.

41 Vgl. Ebd, 30 f.

42 Vgl. dazu genauer Brecht: Martin Luther ... 2 (wie Anm. 17), 140-143.

43 Vgl. Luther: An die Ratsherren ... (wie Anm. 31), 34,33.

44 Vgl. Ebd, 45,4-6: »Darumb wills euch lieben Radherrn alleyne ynn der hand bleyben, yhr habt auch raum und fug dazu, besser denn Fürsten und herrn«.

das er auf die Verantwortung der Eltern ihren Kindern gegenüber deutet, heranziehen. Nur dann nämlich können die Eltern die im Dekalog gebotene Ehre von ihren Kindern erwarten, wenn sie sich, entsprechend ihrer Verantwortung in ihrem häuslichen Stand, um deren Erziehung kümmern. Ja, die Jugend hat sogar ein Recht auf gute Erziehung und Unterricht,⁴⁵ das sich – nach Luther – wiederum aus der Heiligen Schrift herleitet. Christus selbst nämlich ist es, der sich (Mt 18,5 f.10) für die Würde und Bedürfnisse der Kinder einsetzt und sie der Fürsorge der Erwachsenen ausdrücklich anbefiehlt.⁴⁶ Einen ähnlichen Gedanken finden wir übrigens auch bei Johannes Bugenhagen, der in seiner Braunschweiger Kirchenordnung von 1528 den Taufbefehl nicht nur auf die Taufe selbst, sondern auch auf die gebotene Unterweisung hin auslegt. Denn – so heißt es dort unter Hinweis auf Mt 28,19 f: »Nach der Weise sollen wir an den Kindern auch vornehmen die beiden Stücke: sie lehren und taufen; lehren, wenn wir können, taufen, wenn wir können. Wir können sie wohl taufen, wenn sie geboren sind, lehren aber, wenn sie aufwachsen. Beides ist uns befohlen; nichts sollen wir an ihnen versäumen. Christus will sie gerne annehmen nach seinem Wort.«⁴⁷

Wenden wir uns an dieser Stelle in einer Zwischenbilanz noch einmal der Ausgangsfrage zu, nämlich der Wechselwirkung zwischen Reformation und Bildung bzw. der Wirkung der Reformation auf Schule und Universität, so treten verschiedene Aspekte hervor, die sich thesenartig zusammenfassen lassen: 1) Die Reformation hat nicht etwa ein neues Unterrichtssystem begründet. Das nämlich stand seit dem Spätmittelalter, auch unter Einbeziehung humanistischer Reformansätze, durchaus zur Verfügung. 2) Der Beitrag der Reformation und dessen enorme Wirkung liegen vielmehr in der theologischen Begründung und inhaltlichen Gestaltung von Bildung und Erziehung. 3) Ihr zugrunde liegt eine von Gott als Schöpfer, Erhalter und Erlöser her existenzumgreifend gedachte Konzeption, die den ganzen Menschen in seinen weltlichen und geistlichen Bezügen sowie Bedürfnissen im Blick hat. In beiden Bereichen nämlich, dem geistlichen und dem weltlichen, sind alle Menschen zum Dienst Gottes oder zum Dienst an denen, für die sie Verantwortung tragen, »berufen«. 4) Das wiederum bringt zwei Konsequenzen hervor: Zum einen müssen sich Unterricht und Erziehung als sozusagen mittelbares Handeln Gottes auf alle Menschen erstrecken und können nicht mehr einzelnen, vermeintlich höherwertigen Ständen vorbehalten bleiben. Zum anderen gewinnen Unterricht und Erziehung auf dem Hintergrund dieser Konzeption auch ein doppeltes Ziel, nämlich über die vermittelten Fähigkeiten einerseits den Zugang zum Wort Gottes – sowie umgekehrt den Zugang des Wortes Gottes zum Menschen – zu ermöglichen und andererseits das Funktionieren menschlichen Lebens in den gottgegebenen weltlichen Ordnungen und Verantwortlichkeiten zu gewährleisten.

45 Vgl. Luther: An die Ratsherrn ... (wie Anm. 31), 32 f.

46 Vgl. Ebd., 48,19-26.

47 Vgl. DIE EVANGELISCHEN KIRCHENORDNUNGEN DES XVI. JAHRHUNDERTS/ hrsg. von Emil Sehling. Bd. 6/I. Tübingen 1955, 351: »Nach der wise schole wy an den kynderen ock vorschaffen de beyden stucken: sie leren unde döpen, leren, wen wy könen, döpen, wen wy könen. Wy könen se wol döpen, wen se gebaren synt, leren overs, wen se upwassen. Beyde is uns bevalen, nitches schole wy an en versümen. Christus will se herne annemen nach synem wörde«.

III Die Praxis

Ein oberdeutsches Beispiel: Straßburg und der deutsche Südwesten

Alle bisher entfalteten Überlegungen zur reformatorischen Konzeption und Begründung von Erziehung und Unterricht hatten den engen Zusammenhang von Evangelium und Bildung, von Reformation und Unterricht im Blick. Dies brachte nun auch konkrete Reformen hervor. Bereits nach seiner Antrittsvorlesung von 1518 begann Melanchthon, erste Maßnahmen zur Neugestaltung des Unterrichtswesens in die Wege zu leiten, zunächst an der Leucorea, dann 1524 und 1526 an den Schulen in Eisleben, Magdeburg und Nürnberg. Neue, auf den Praeceptor zurückgehende Lehrbücher wurden eingeführt, und sein Einfluss setzte sich überall da auch auf organisatorischer Ebene fort, wo man sich an den von Melanchthon konzipierten sächsischen Schulplan⁴⁸ hielt, der eine dreistufige Klassenabfolge, kombiniert mit einem bestimmten Lehrprogramm, vorsah. Die Tatsache, dass die Reformation die durchaus existierenden Ansätze für eine säkulare Begründung von Unterricht und Erziehung theologisch zurückband, erklärt, inwiefern nun, im Zuge städtischer oder territorialer Reformationen, die von den Obrigkeiten getroffenen Regelungen zur Gestaltung von Erziehung und Bildung ganz selbstverständlich den von ihnen erlassenen Kirchenordnungen eingegliedert wurden bzw. als Teil von Kirchenordnungen erschienen. Bugenhagens Schulordnungen und Johannes Brenz' Große Württemberger Kirchenordnung von 1559, die u. a. Bestimmungen für die noch zu erhöhende Zahl von deutschen Schulen bot, gelten als entscheidende Etappen für die weitere Entwicklung des Schulwesens.⁴⁹ Praktisch möglich wurde die obrigkeitliche Einrichtung bzw. Neuorganisation von Schulen dadurch, dass man Kloostergüter einzog und für die Einrichtung und die Gestaltung von Schulen verwandte.

Neben diese Entwicklungslinie, die von Melanchthon ausgehend vor allem den Norden, den Osten und die Mitte des Reichs erfasste und über Brenz auch einen Teil des Südens erreichte, trat die Ausstrahlungskraft des Straßburger Gymnasiums und der ebenfalls beachtliche Einfluss des gelehrten Johann Sturm.⁵⁰ Grundlage dafür war die Einführung der Reformation in Straßburg, die in den frühen zwanziger Jahren des 16. Jh.s ihren Anfang nahm und mit der von Martin Bucer verfassten Kirchenordnung von 1534 ihren Abschluss fand. Schon 1523/24 begannen Bucer, Wolfgang Capito, Propst zu St. Thomas, und der Domprediger Caspar Hedio, biblische Vorlesungen zu halten.⁵¹ Zugleich wandten sich die

48 Als letzter Teil enthalten in Martin LUTHER: Unterricht der Visitatorn an die Pfarhern ym Kurfurstenthum zu Sachssen, 1528. WA 26, 236-240; vgl. CR 26, 90-96.

49 Vgl. Heppel: Das Schulwesen des Mittelalters ... (wie Anm. 9), 61 f.

50 Er war im Jahre 1507 in Schleiden in der Eifel geboren worden und hatte in Löwen und am Collège de France in Paris studiert. Mitten in den Wirren um die reformatorische Lehre in Frankreich und deren beginnende Verfolgung verließ er Ende 1536 Paris und ging auf Einladung Bucers nach Straßburg. Im Jahre 1589 starb er. Vgl. zu Sturm die immer noch lesenswerte Gesamtdarstellung von Charles SCHMIDT: La vie et les travaux de Jean Sturm, premier recteur du Gymnase et de l'Académie de Strasbourg. Strasbourg 1855 (ND Nieuwkoop 1970).

51 Zu Beginn des 16. Jh.s hatten hier mit Jakob Wimpfeling und Johann Geiler von Kaysersberg bedeutende Humanisten gewirkt. Die anschließende reformatorische Entwicklung wurde entscheidend von Martin Bucer bestimmt. Und so gilt das Jahr seiner Ankunft in Straßburg, 1523, als entscheidend für die Reformation in der Stadt. 1524 wurden die deutsche Messe und das Abendmahl unter beiderlei Gestalt eingeführt. Mit der von Martin Bucer verfassten Confessio Tetrapolitana von 1530 hatte die Stadt ihr eigenes Bekenntnis, das sie im Grunde auch nicht aufgab, als sie 1532 auf dem Schweinfurter

Straßburger Prediger mit der Bitte an den Rat, in den aufgehobenen Klöstern Elementarschulen zu eröffnen. Der Rat wiederum bat Melanchthon, der soeben das Gymnasium in Nürnberg eingerichtet hatte, um eine Stellungnahme. Ob eine Antwort Melanchthons erfolgte, ist unbekannt; Tatsache aber ist, dass man 1528 damit begann, öffentliche Schulen zu schaffen. Obwohl – über die alte Artes-Gliederung hinausgehend – eine Fülle von Fächern unterrichtet wurde, angefangen bei der Philosophie, den alten und orientalischen Sprachen bis hin zur Rhetorik, Mathematik und Geographie, fehlte zunächst eine generelle Organisation, die auch die qualitative Staffelung bzw. Verbindung der Schulen untereinander geklärt hätte. Ebenso wenig war das Fortschreiten von einer Klasse zur anderen festgelegt, und auch die Rekrutierung des Lehrpersonals – in Straßburg oft Glaubensflüchtlinge – erfolgte nicht etwa nach festen Kriterien. So begann der Rat der Stadt im Jahre 1534 eine übergreifende Organisation des Schulwesens in Angriff zu nehmen. Schon 1525 hatte er eine Kommission von drei Schulherren, den sogenannten Scholarchen, gebildet. Ihnen standen Visitatoren zur regelmäßigen Überprüfung des Schulwesens zur Seite. Nun begann man außerdem – angesichts der Fülle bereits eingerichteter Ausbildungsstätten –, das Entstehen neuer Schulen zu verbieten, wenn nicht das ausdrückliche Einverständnis der Scholarchen dazu vorlag. Diese waren auch für die Stellenbesetzungen zuständig⁵² und sollten fortan über Qualität und Kompetenz der Kandidaten wachen. Man entzernte die lokale Häufung von bestehenden Elementarschulen und siedelte sie – sechs Jungen- und vier Mädchenschulen – für jedermann erreichbar in verschiedenen Stadtvierteln an. Im Jahre 1536 folgte eine Generalvisitation aller Institutionen. Das Hauptresultat dieser Visitation legte den Grundstein für das bekannte Straßburger Gymnasium illustre. Denn angesichts der Knappheit des Lehrpersonals und der Fülle der zu unterrichtenden Fächer schlugen die Scholarchen dem Rat vor, die in Straßburg bestehenden Lateinschulen zu einer einzigen Schule zusammenzufassen,⁵³ eine Maßnahme, die auch von dem inzwischen aus Paris nach Straßburg berufenen Johann Sturm, dem späteren Rektor des Gymnasiums bzw. der Akademie, vertreten wurde. Er legte zu diesem Zweck dem Rat einen ausführlichen Schulplan vor.⁵⁴ Die Geschichte des Gymnasium illustre beginnt also mit der Durchführung dieses Vorschlags im Jahre 1538. Untergebracht wurde es in dem seit der Durchführung der Reformation verlassenen und schließlich aufgehobenen Dominikanerkloster.

Bundestag der *Confessio Augustana* beirat. Dies jedenfalls führte Sturm in den Auseinandersetzungen um die Konkordienformel später immer wieder ins Feld. Vgl. Irene DINGEL: *Concordia controversa: die öffentlichen Diskussionen um das lutherische Konkordienwerk am Ende des 16. Jahrhunderts*. Gütersloh 1996, bes. 51-53, 60-72. Zu Straßburg vgl. Matthieu ARNOLD: *Straßburg*. In: *RGG*⁴ 7 (2004), 1770-1773.

52 Zum Gremium der Scholarchen vgl. *LES STATUTS ET PRIVILÈGES DES UNIVERSITÉS FRANÇAISES DEPUIS LEUR FONDATION JUSQU'EN 1789*/ publié par Marcel Fournier et Charles Engel. T. 4. Paris 1894 (ND Aalen 1970), 3 – Nr. 1963; vgl. außerdem Schindling: *Die humanistische Bildungsreform ...* (wie Anm. 10), 110.

53 Vgl. Schmidt: *La vie et les travaux ...* (wie Anm. 50), 18-31.

54 Sturm hatte Paris am 30. Dezember 1536 verlassen und war am 14. Januar 1537 in Straßburg eingetroffen. Vgl. dazu Anm. 51 und zu Sturms Aktivitäten genauer Schmidt: *La vie et les travaux ...* (wie Anm. 50), bes. 32, 35-37. – Der Schulplan trägt den Titel »*De literarum ludis recte aperiendis, liber Johannis Sturmii ad prudentissimos viros, ornatissimos homines, optimos cives, Jacobum Sturmium, Nicolaum Cnipsium, Jacobum Meierum*«; ein Résumé findet sich bei Georg MERTZ: *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert*. Heidelberg 1902, 146-151.

Sturm hatte eine Gliederung der Schule in neun aufeinander aufbauenden Klassen geplant, in denen zwar unterschiedliche Stoffe, diese aber durchgehend nach ein und derselben Methode unterrichtet werden sollten, um die Effizienz des Lehrens und Lernens zu gewährleisten. Die ersten sieben Klassen legten einen Schwerpunkt auf den Erwerb des Lateinischen und dessen Beherrschung; die daran anschließenden zwei auf die Verbesserung des Stils.⁵⁵ Das Gymnasium gewann sehr schnell insofern herausragende Bedeutung, als es nun aber nicht nur den Typus der Lateinschule repräsentierte, sondern darüber hinaus in fünf weiteren Schuljahren »lectiones publicae«, d. h. auf das Universitätsstudium vorbereitende, wissenschaftliche Vorlesungen bot und so den Charakter der Schule mit dem der Universität verband. Diese »lectiones« erstreckten sich auf die Philosophie, die alten Sprachen, die Geschichte, Mathematik und Theologie,⁵⁶ später auch auf die Jurisprudenz und Medizin. Während seiner Straßburger Zeit (1538–1541) hatte auch Johannes Calvin dort Vorlesungen gehalten.⁵⁷ Eine Zeitlang (1556–1560) zählte außerdem der Glaubensflüchtling und Jurist François Hotman zu den Straßburger Professoren.⁵⁸ Innerhalb kürzester Frist wurde das Gymnasium illustre ein Bildungszentrum von großer Ausstrahlungskraft, dessen Existenz in Straßburg und dessen Wirkung nach außen freilich ohne die durch die Wittenberger Reformation geschaffenen Voraussetzungen gar nicht denkbar und möglich gewesen wären.

Der Schulorganisation⁵⁹ zugrunde lag jener von Johann Sturm entwickelte Schulplan, die »methodus Sturmiana«, welcher die Lehr- und Lernmethode festlegte. Als Bibelhumanist setzte Sturm – darin den Wittenberger Reformatoren ähnlich – bei der Herausbildung sprachlicher und rhetorischer Fähigkeiten ein, denn in ihnen erkannte er die Grundlage für ein auch logisch korrektes Erfassen von Gegebenheiten. Philologisch geschultes Erschließen von Wörtern und Sachen sollte der Frömmigkeit dienen und zu ihr hinführen. Sturms Bildungsziel ist – wie er selbst sagt – die »sapiens atque eloquens pietas«,⁶⁰ eine »pietas«, die nicht nur für den Theologen von Belang ist, sondern gleichermaßen für den späteren Mediziner, den Rechtsgelehrten oder Ratsherrn in all seinen weltlichen Verantwortlichkeiten.⁶¹ Vorstufe jener »pietas« aber ist die rechte schulische und vor allem sprachliche Erziehung, ein Anliegen, das die Wittenberger Reformatoren ebenfalls in den Mittelpunkt gerückt hatten. Und so versucht die »methodus Sturmiana« die Schüler über die Lektüre fest vorgeschriebener antiker Rhetoriklehrbücher⁶² mit der rhetorischen Theorie vertraut

55 So Schmidt: *La vie et les travaux ...* (wie Anm. 50), 286. Das Eintrittsalter der Schüler lag bei fünf bis sieben Jahren; vgl. ebd.

56 Vgl. Ebd., 36.

57 Vgl. dazu das Protokoll der Scholarchen vom 1. Februar 1539. In: *Les statuts et privilèges ...* (wie Anm. 52), 34 – Nr. 1990.

58 Vgl. die *Obligatio Francisci Hottomani*. In: *Les statuts et privilèges ...* (wie Anm. 52), 67 – Nr. 2017.

59 Vgl. dazu die grundlegenden Untersuchungen von Schindling: *Die humanistische Bildungsreform ...* (wie Anm. 10), 110–115 und *DERS.: Humanistische Hochschule und freie Reichsstadt: Gymnasium und Akademie in Straßburg 1538–1621*. Wiesbaden 1977.

60 Vgl. Hahn: *Die evangelische Unterweisung ...* (wie Anm. 34), 103, und Johann Sturm selbst: »Propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum«. In: *ders.: De literarum ludis recte aperiendis*, zit. nach Schmidt: *La vie et les travaux ...* (wie Anm. 50), 235.

61 Vgl. Schmidt: *La vie et les travaux ...* (wie Anm. 50), 290 f.

62 Aristoteles, Cicero und Hermogenes; vgl. Schindling: *Die humanistische Bildungsreform ...* (wie Anm. 10), 113 f.

zu machen. Auch aus Sturms eigener Feder stammen zahlreiche Schriften, die die zu erlernenden sprachlichen Fähigkeiten zum Gegenstand haben.⁶³ Dass Sturm ein vehementer Verfechter des klassischen Latein war, dessen Reinheit und Eleganz er auch unter seinen Schülern durchsetzen wollte, versteht sich da schon von selbst. Anders als bei Luther trat bei ihm die Beherrschung der Volkssprache als Ziel der Bildung völlig in den Hintergrund, und dementsprechend wurde in Straßburg der zu Anfang, in der neunten Klasse, noch in der Muttersprache gelesene Katechismus Bucers⁶⁴ schon in der achten durch dessen lateinische Variante⁶⁵ ersetzt. Das Deutsch der Straßburger Schüler blieb im Vergleich mit den mittel- und norddeutschen Schulabsolventen eher schwerfällig.⁶⁶

Im übrigen umfasste die religiöse Erziehung der Schüler neben dem lateinischen Katechismusunterricht (bis zum Abschluss der 6. Klasse) auch die Lektüre ausgewählter Passagen des Neuen Testaments in Griechisch (ab der nächst höheren, der 5. Klasse), das Erlernen der hebräischen Grammatik und deren Anwendung beim Lesen im Pentateuch (in der 2. und 1. Klasse). Am Ende der Schulzeit sollten die Schüler nicht nur über das Leben Jesu und der Apostel sowie über die Hauptereignisse des Alten Testaments Bescheid wissen, sondern sich auch das angeeignet haben, was für den Protestantismus in Lehre und Leben theologisch entscheidend und identitätsstiftend geworden war.⁶⁷

Was den praktischen Umgang mit Quellen anging, so empfahl Sturm seinen Zöglingen die durch Melanchthon propagierte Loci-Methode, nach der ein Text in loci communes, d. h. übergreifende Sinn- und Sachgruppen gegliedert werden soll, um so stringente Gedankengänge aufzuzeigen und die Fähigkeit herauszubilden, diese zu vermitteln und unter ausgewählten Gesichtspunkten auch eigenständig weiterzuentwickeln.

Diese Bildungskonzeption des Gymnasium illustre mit seiner auf die Universität zielenden Propädeutik übte eine bedeutende Breitenwirkung aus, und das Straßburger Gymnasium erfuhr einen für damalige Verhältnisse unerhörten Zulauf. Um die Mitte des 16. Jh.s studierten dort bereits um die 600 bis 700 Schüler.⁶⁸ Zwei entscheidende Etappen markieren die weitere Geschichte dieser Bildungsstätte. Im Jahre 1566 erhielt sie durch Kaiser Maximilian II. das Privileg zur Verleihung der das Studium der »artes« begleitenden Grade des Baccalaureus und des Magisters und damit den Status der »Aka-

63 So z. B. »De amissa dicendi ratione et quomodo ea recuperanda sit«, »Partitionum dialecticarum libri duo priores«, »In partitiones oratorias Ciceronis dialogi quattuor«, »Educatio puerilis linguae graecae« und auch die »Onomastica« zum Erlernen lateinischer Wörter und Redewendungen. Eine Auflistung dieser Schriften findet sich bei Mertz: *Das Schulwesen der deutschen Reformation ...* (wie Anm. 54), 146.

64 Bucer hatte drei Katechismen für die Kinder bzw. die schulische Unterweisung verfasst, die »Kurtze schriftliche erklärungs« von 1534, den »Kürtzer Katechismus« von 1537 und dessen völlig überarbeitete Fassung von 1543. Sie sind abgedruckt in MARTIN BUCERS DEUTSCHE SCHRIFTEN. Bd. 6.3: *Martin Bucers Katechismen aus den Jahren 1534, 1537, 1543*. Gütersloh 1987.

65 Nur von dem »Kürtzer Katechismus« von 1537 und dessen Überarbeitung von 1543 existierten lateinische Übersetzungen, für die Fassung von 1537 allerdings nur indirekt nachgewiesen; vgl. *Martin Bucers Deutsche ...* 6.3 (wie Anm. 64), 48 f.

66 Vgl. Schmidt: *La vie et les travaux ...* (wie Anm. 50), 271-285, bes. 283-285.

67 Vgl. Ebd., 288. Den gesamten Inhalt des Unterrichts entfaltet er ebd., 221-299.

68 Für das Jahr 1545 sind 644 Schüler belegt; vgl. Schindling: *Die humanistische Bildungsreform ...* (wie Anm. 10), 112 mit Anm. 15.

demie«. ⁶⁹ Ein halbes Jahrhundert später veränderte noch einmal ein kaiserliches Privileg Stand und Ansehen der einstigen Hohen Schule. Denn Ferdinand II. erhob im Jahre 1621 die Akademie in die Rechte und Pflichten einer Universität, ⁷⁰ eine Entwicklung, die, über die konfessionellen Streitigkeiten mit dem sich konsolidierenden Luthertum hinweg, ⁷¹ entscheidend von Johann Sturm eingeleitet und mitgetragen worden war.

Sturms Einsatz für Organisation und Lehre des Straßburger Gymnasiums hat ein weitreichendes Echo gefunden. Bis in die frankophone Schweiz (nach Lausanne und über Calvin nach Genf), nach Frankreich (Nîmes), nach Polen (Lewartow, heute Lubartow) und auch in den südwestdeutschen und besonders in den Pfälzer Raum hinein hat er gewirkt. ⁷² Vor allem dort, wo man in politischen Angelegenheiten, d. h. über den Stettmeister Jakob Sturm, oder aber über den Einfluss des Reformators Martin Bucer ⁷³ mit Straßburg in Verbindung stand, ließ man sich vom Vorbild des dortigen Gymnasiums anregen und leiten. Interessant aber sind jene Gründungen, bei denen ein Ineinandergreifen des von der Wittenberger und von der oberdeutschen Reformation ausgehenden Einflusses auf die Bildungsstrukturen deutlich wird oder wo sich ein solches Zusammengehen im Lehrpersonal abbildet. Als Beispiele dafür können die unter dem Pfalzgrafen Wolfgang neu organisierten Schulen von Hornbach ⁷⁴ in Pfalz-Zweibrücken und in dem pfalz-neuburgischen Lauingen an der Donau dienen, das damals ebenfalls dem Zweibrückenschen Landesherrn unterstand. Anders als sein Vetter, Kurfürst Friedrich III., der Fromme, von der Pfalz, der sich mit dem Heidelberger Katechismus und seiner Neigung zu der von Bullinger erstellten *Confessio Helvetica posterior* ⁷⁵ dem Calvinismus zuwandte, orientierte sich Wolfgang weiterhin an der Wittenberger Reformation. ⁷⁶ Sein Versuch, eine mittlere Position zwischen oberdeutschen und Wittenberger Einflüssen zu wahren, zeigt sich auch in der Organisation der schola Lauingana.

69 Das Dokument ist abgedruckt in *Les statuts et privilèges ...* (wie Anm. 52), 98-100 – Nr. 2036. Die Entwicklungen sind detailliert beschrieben bei Schmidt: *La vie et les travaux ...* (wie Anm. 50), 146-155.

70 Abgedruckt in *Les statuts et privilèges ...* (wie Anm. 52), 382-384 – Nr. 2173.

71 Vgl. dazu Dingel: *Concordia controversa ...* (wie Anm. 51), 39-100.

72 Vgl. dazu insgesamt Bernard VOGLER: *L'Impact du Gymnase sur d'autres écoles*. *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme français: supplément au t. 137* (1990) 2, 29-35.

73 Bucer war vermutlich ebenso ein ehemaliger Schüler der Schlettstadter Humanistenschule. Vgl. Robert STUPPERICH: *Martin Bucer*. *TRE* 7 (1981), 258, und ihm folgend Bernd MOELLER: *Martin Bucer*. *RGG*⁴ 1 (1998), 1810-1812.

74 Vgl. zu Hornbach Andreas NEUBAUER: *Die Schule zu Hornbach, ihre Entstehung und ihr erstes Jahr: eine Jubiläumsausgabe für das Gymnasium Zweibrücken (1559–1909)*. Zweibrücken 1909.

75 Mit ihr hatte er jedenfalls auf dem Augsburger Reichstag von 1566 versucht, die Übereinstimmung der CA mit den ausländischen Kirchen und zugleich seine Augsburger Konfessionsverwandtschaft unter Beweis zu stellen. Der Kurfürst hatte sich an Heinrich Bullinger gewandt und »bereits 1563 eine Apologie des Heidelberger Katechismus von Bullinger erbeten und erhalten«. Vgl. Endre ZSINDEL: *Confessio Helvetica Posterior*. *TRE* 8 (1981), 169-173, bes. 170. Vgl. auch Dingel: *Concordia controversa ...* (wie Anm. 51), 101 f. und Dies.: *Augsburger Religionsfriede und »Augsburger Konfessionsverwandtschaft« – konfessionelle Lesarten*. In: *Der Augsburger Religionsfrieden von 1555/* hrsg. von Heinz Schilling; Heribert Smolinsky. Gütersloh 2007, 163-165.

76 Vgl. zu Wolfgang von Zweibrücken und seiner Religionspolitik Irene DINGEL: *Konfession und Politik in den pfälzischen Territorien 1555–1580*. *Blätter für Pfälzische Kirchengeschichte und religiöse Volkskunde* 74 (2007), 9-26.

Sie war damals eine durchaus beachtenswerte Institution. 1562 wurde sie eröffnet, und Pfalzgraf Wolfgang hatte eigens Johann Sturm von Straßburg an die Donau kommen lassen, um ihm die Organisation anzuvertrauen. Das Gymnasium illustre in Lauingen lag dem Pfalzgrafen insofern am Herzen, als er mit dieser Schulgründung der benachbarten jesuitischen Universität in Dillingen (Bayern) ein protestantisches Gegengewicht zur Seite stellen wollte.⁷⁷ Die Schule sollte deshalb dem erfolgreichen didaktischen Konzept des Straßburger Vorbilds folgen. Sturm gliederte die Schule, die ein schnelles Erlernen der alten Sprachen gewährleisten sollte, in fünf Klassen, in denen Latein (5.) und Griechisch (2.) sowie Grammatik, Stilübungen (4. und 3.), Rhetorik und Dialektik (2.) unterrichtet wurde. Diesem schulischen Unterbau fügte Sturm »lectiones publicae« in Theologie, Jurisprudenz, Politik, Dialektik, Rhetorik, Physik und Mathematik hinzu, die, wie in Straßburg, propädeutische, auf das Universitätsstudium vorbereitende Sachkenntnisse vermitteln sollten. Von der Konzeption her folgte sie also ganz dem oberdeutschen Muster. Im Lehrpersonal aber gab es sächsische Einflüsse. Denn seit ihren Anfängen lehrte hier der Theologe Johann Friedrich Coelestin, der zuvor Griechischprofessor an der Universität Jena gewesen war, aber im Januar 1562 an der Seite der Gnesiolutheraner wegen deren Protest gegen das obrigkeitlich eingerichtete Konsistorium das ernestinische Sachsen hatte verlassen müssen.⁷⁸ In Lauingen fand er nach kurzen Aufenthalten in Frankfurt/O. und Bayern durch eine Berufung durch den Pfalzgrafen ein neues Wirkungsfeld, bevor er fünf Jahre später wieder nach Jena zurückkehrte. In Lauingen verfasste er auch seine 1568 in Straßburg gedruckte Abhandlung »Von Schulen«,⁷⁹ in der er über die Organisation von Ausbildungsstätten, Bildungsstandards für Lehrer, curriculare Inhalte, Lehr- und Verwaltungsformen sowie die Wahrung der Disziplin handelte.⁸⁰ Die schola Lauingana dürfte ein lohnendes Beispiel sein, an dem sich die Verbindung verschiedener Einflüsse anhand personeller Konstellationen untersuchen ließe.

Demgegenüber bietet die Schule von Hornbach ein Beispiel für die gezielte Kombination sächsischer und Straßburger Ausbildungsstrukturen. Nach der Einführung der Reformation in Pfalz-Zweibrücken unter dem maßgeblichen Einsatz Johannes Schwebels schon in den dreißiger Jahren⁸¹ und dem Erlass einer Kirchenordnung im Jahre 1557⁸² hatte Pfalzgraf

77 Vgl. Vogler: *L'Impact ...* (wie Anm. 72), 32 f.

78 Vgl. Robert KOLB: *The book trade as Christian calling: Johann Friedrich Coelestin's admonition to printers and bookdealers*. In: *Habent sua fata libelli: books have their own destiny; essays in honor of Robert V. Schnucker*/ hrsg. von Robin B. Barnes; Robert Kolb ... Kirksville, MO 1998, 62 f.

79 VON SCHULEN: *Ausz was vrsachen dieselben hin vnnd wider in Stetten vnnd Flecken so jämerlich zerfallen, oder vbel gestellet vnd regieret werden, vnd wie allen fürfallende[n] mängen ab, den Schulen auff, vnd der Schuljugent in jhren Studijs ... fürzuhelffen ...* / Durch Iohan. Frid. Coelestinvm Theologiae Doctorem vnd Professorem. Straßburg: Samuel Emmel, 1568. (VD16–H 3731) Vgl. dazu Remigius STÖLZLE: *Johann Friedrich Coelestin als Erziehungstheoretiker*. ARG 15 (1918), 204–225; 16 (1919), 54–78.

80 Vgl. Robert KOLB: *Philipp's foes, but followers nonetheless: late humanism among the Gnesio-Lutherans*. In: *The harvest of humanism in Central Europe: essays in honor of Lewis W. Spitz*/ hrsg von Manfred Fleischer. St. Louis (MO) 1992, 165.

81 Schwebel stand in theologischer Nähe zu dem Straßburger Reformator Martin Bucer und in Kontakt mit dem dortigen Schulrektor Johann Sturm, vgl. zu seiner Biographie Theodor Julius NEY: *Art. Schwebel, Johannes*. RE³ 18 (1906), 10–17.

82 Die Reformation hatte schon in den dreißiger Jahren [1533/34] Einzug nach Pfalz-Zweibrücken gehalten.

Wolfgang eigens verfügt, dass eine Ausbildungsstätte nach Straßburger und sächsischem Muster eingerichtet werden solle, die Unterricht in Grammatik, Dialektik, Rhetorik und den drei alten Sprachen, Latein, Griechisch und Hebräisch, gewährleisten und damit dem Ideal der »sapiens atque eloquens pietas« dienen konnte. Die Schule wurde im Benediktinerkloster Hornbach etabliert.⁸³ Im Blick auf die Schulorganisation favorisierte man unter dem Einfluss des Kanzlers Ulrich Sitzinger zunächst das Straßburger Vorbild mit seinen neun Klassenstufen und den darauf aufbauenden »lectiones publicae«, während man nach sächsischem Muster die Trivialschule, die weiter qualifizierende Höhere Schule und die Hochschule sauber voneinander trennte. In der Schule von Hornbach hat man nun insofern beide Schultypen – den sächsischen und den Straßburger – miteinander kombiniert, als man die äußere Organisation schließlich weitgehend dem sächsischen Vorbild annäherte.⁸⁴ Das bedeutete, dass in Hornbach eine »Particular-Schule« existierte, die nur die vier letzten (oberen) Klassen der neun Straßburger Klassenstufen umfasste. Inhaltlich aber, d. h. was das Lehrprogramm, die zu lesenden Autoren und den »modus docendi« anging, richtete man sich, ebenso wie in Lauingen, nach dem Straßburger Vorbild.⁸⁵ Der Kontakt zum Straßburger Gymnasium illustre sollte darüber hinaus auch insofern aufrecht erhalten bleiben, als man, gemäß den Empfehlungen des 1558 zur Visitation nach Pfalz-Zweibrücken geladenen Straßburger Theologen Johannes Marbach vorsah,⁸⁶ sechs Stipendiaten nach Beendigung ihrer Schulzeit von Hornbach an das Gymnasium illustre zu entsenden, um sich dort mit den von Sturm gelehrtten rhetorischen Künsten vertraut zu machen und ihr Studium zu vertiefen. Freilich wurde diese Möglichkeit in der Praxis nur von wenigen wahrgenommen.⁸⁷

Straßburg hatte sich, ähnlich wie Wittenberg, zu einem intellektuellen Zentrum entwickelt. Viele Faktoren haben dafür eine Rolle gespielt. Dies waren nicht zuletzt die in Straßburg herrschende, an der Confessio Tetrapolitana orientierte bekenntnismäßige Offenheit sowie Sturms Sympathie für den Calvinismus, seine internationalen Kontakte und sein Einsatz für die bedrängten Glaubensgenossen in Westeuropa, sowohl auf diplomatischem Parkett als auch auf literarischer Ebene.⁸⁸ All dies machte das von ihm geleitete Gymnasium zu einem pädagogischen Anziehungspunkt jenseits konfessioneller Grenzen. Bis zum Ende seiner Amtszeit als Rektor im Jahre 1581 widmete sich Sturm dem Bestreben, eines Tages die nach dem Interim immer mehr in Streitigkeiten zerfallenen evangelischen Gruppierungen wieder zusammenzuführen. Trotz der Ende der vierziger Jahre

83 Zunächst war das geräumigere Zisterzienserkloster Werschweiler in Aussicht genommen worden, aber es war zu juristischen Schwierigkeiten gekommen. Von Zweibrückenscher Seite befürchtete man das Einschreiten des Grafen von Nassau-Saarbrücken, mit dem man im Blick auf Werschweiler wegen der Kastenvogtei zerstritten war; vgl. dazu Neubauer: Die Schule zu Hornbach ... (wie Anm. 74), 3-10.

84 Die Hornbacher Schule baute mit ihren vier Klassen auf der in sechs Klassen gegliederten Trivialschule auf. Diese vier Klassen sollten den vier oberen Klassen des Straßburger Gymnasiums entsprechen; vgl. Neubauer: Die Schule zu Hornbach ... (wie Anm. 74), 15.

85 Vgl. dazu Neubauer: Die Schule zu Hornbach ... (wie Anm. 74), 1-24. Zum Lehrstoff vgl. ebd., 15-17. Vgl. außerdem Vogler: L'Impact ... (wie Anm. 72), 31 f. In der religiösen Unterweisung legte man den Katechismus Luthers und den lateinischen Katechismus des Chytraeus zugrunde.

86 Vgl. Vogler: L'Impact ... (wie Anm. 72), 32.

87 Vogler benennt eine Zahl von 41 Studenten für die Zeit von 1558 bis 1588, vgl. ebd., 32.

88 Vgl. dazu Dingel: Concordia controversa ... (wie Anm. 51), 88-92.

– mit der Ankunft Marbachs (1545) – allmählich beginnenden Wendung Straßburgs zum Luthertum, die das Gymnasium insofern betraf, als man – zum Missfallen Sturms – den bisher gelehrten Katechismus Martin Bucers durch den des David Chytraeus ersetzte, hielt Sturm unerschütterlich an diesem Ziel fest. Und so empfand er die in den siebziger Jahren fortschreitende Wendung des städtischen Kirchenkonvents zu dem vor allem von August von Sachsen geförderten Luthertum der Konkordienformel und dessen Versuch, Kompetenzen in der Akademie geltend zu machen, insofern als Gefahr für seine Bildungsinstitution, als er damit zwangsläufig einen Verlust an Internationalität heraufziehen sah. Er prangerte den durch die Konkordienformel und ihre Verwerfungen der falschen Lehre vermeintlich eingeleiteten Verfall der »caritas christiana« an⁸⁹ und befürchtete – bestärkt durch den Blick auf den Konfessionswechsel der benachbarten Kurpfalz unter Ludwig VI. zum Luthertum und die entsprechende Neubesetzung von Professuren an der Universität Heidelberg – eine Verödung seiner Akademie, die dann für Schüler aus dem benachbarten reformierten Ausland unattraktiv würde.⁹⁰ Dass der erwartete Niedergang nicht eintrat und die Akademie selbst nach vollzogenem Konfessionswechsel der Stadt im Jahre 1598 ihre Entwicklung zu einer blühenden Universität vollenden konnte, zeigt, dass sich lutherische Konfessionsbildung und Konfessionalisierung einerseits und humanistisches, durch die Reformation entscheidend befördertes Bildungs- und Erziehungsideal andererseits keineswegs ausschlossen.⁹¹ In einem weit gefassten Blick könnte man deshalb auch sagen, dass die Reformation keineswegs nur in eine konfessionelle Polarisierung ausmündete, sondern dass eine ihrer bedeutenden Wirkungen auch darin bestand, im Raum von Bildung, Schule und Universität konfessionelle Verschiedenheiten in der Pflege eines gemeinsamen humanistischen Erbes und einer darauf aufbauenden weitgehenden bildungsmäßigen Übereinstimmung und Kontinuität zu überbrücken, nämlich im Sinne einer »sapiens atque eloquens pietas«.

89 Die Konkordienformel sprach Verwerfungen über falsche Lehre aus, die in den Kernpunkten von Abendmahl und Christologie vor allem den Calvinismus trafen. Sturm sah von diesen Verwerfungen auch die solche Lehren vertretenden Personen – seiner Meinung nach zu Unrecht – betroffen; vgl. dazu im einzelnen Dingel: *Concordia controversa ...* (wie Anm. 51), 39-100, bes. 88-98.

90 Vgl. dazu Dingel: *Concordia controversa ...* (wie Anm. 51), 93.

91 Das haben Anton Schindling und Manfred Rudersdorf in einem Vergleich der Universitäten von Straßburg, Tübingen und Marburg überzeugend deutlich gemacht; vgl. Anton SCHINDLING; Manfred RUDERSDORF: *Luthéranisme et université à l'époque confessionnelle: une comparaison entre Strasbourg, Tubingen et Marbourg*. *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme français*, supplément au t. 137 (1990) 2, 64-76.