

Tenorth, Heinz-Elmar (5. Aufl. 2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

mie des Fernhandels. Die Modernisierungsbedingungen werden verstärkt mit den besonders außerhalb des ‚Heiligen römischen Reiches deutscher Nation‘ sich bildenden Staaten, in Deutschland in den Konflikten zwischen den zu Territorialherren werdenden Fürsten mit dem Kaiser, aber auch ganz alltäglich in der Lebensweise der Höfe und nicht zuletzt in der Entdeckung und Nutzung des Buchdrucks. Ökonomische Voraussetzungen und politische Bedingungen, aber auch das Leben und die Kommunikation der Oberschichten erzeugen dann die Anlässe und Ursachen, die den sozialen Prozess und die gesellschaftliche Struktur über die religiös bestimmte Welt selbst hinausdrängen. Die Religion, in der die alte Welt geordnet war, gibt schließlich in ihren eigenen Verfallsformen den Anlass der ‚reformatorischen‘ Ideen, in denen sich mit dem Glauben auch die religiöse Ordnung der Welt verändert und verändern kann, weil die Grundlagen sich gewandelt haben, auf denen die mittelalterliche Welt jenseits der Religion basierte.

3. Renaissance und Reformation – universale Zivilisierung und nationale Formierung

Bilder der Epoche

„Herbst des Mittelalters“ überschreibt der niederländische Historiker Johan Huizinga eine Studie, in der er die Zeit vom 13. bis zum 16. Jahrhundert in Burgund und in den Niederlanden analysiert. Huizinga beschreibt diese Phase in der Gleichzeitigkeit zweier Bewegungen, in der sich einerseits der Untergang eines ganzen, nämlich des mittelalterlichen, Kosmos abzeichnet, zugleich aber auch die Entstehung des Neuen in ihm. Huizinga tut das zwar mit deutlicher Sympathie für eine Epoche, die für ihn durch den Reichtum ihrer Kultur, die Offenheit ihrer Geselligkeit und die intensiven Möglichkeiten der Selbstverwirklichung des Menschen in Kunst und Literatur, Politik und öffentlichen Lebens gekennzeichnet ist, wie sie dann in der Renaissance zur vollen Ausgestaltung und Blüte kommt. Zugleich beschreibt er den „Herbst des Mittelalters“ aber auch als die große Illusion, als den Versuch, „in einem kunstvollen Lebensspiel“ die sich auflösende Lebensform des Mittelalters noch einmal, wenn auch vergeblich, in einen festen Rahmen zu binden. Huizinga bezeichnet das als scheiternden Versuch und das Ende zu Recht als das „Ableben überreifer Kulturformen“.²⁸

Die „Knaben- und Flegeljahre“ einer neuen Kultur entdeckt dagegen der deutsche Volkskundler Will-Erich Peuckert, wenn er den gleichen Zeitraum als die „Grosse Wende“ analysiert, die für ihn in Deutschland seit dem frühen 14. Jahrhundert einsetzt und in der Auflösung einer noch ländlich-bäuerlich bestimmten Zeit sowie im „Aufgang der bürgerlichen Welt“ ihre spezifische Si-

28 J. Huizinga: Herbst des Mittelalters. (1919) Stuttgart 1987; ders.: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. (1938) Reinbek 1987, S. 195 ff.

gnatur hat.²⁹ Peuckert sieht ebenfalls die entscheidende, große Zäsur, aber im Blick auf die deutsche Gesellschaft zeichnet er diesen Übergang nicht als heiteres Spiel und *fin de siècle*, sondern als Drama „von Mord und Brand und Hunger, Not und Grauen“.

Kein Zweifel, die Zeit vom 14. bis zum 16. Jahrhundert bedeutet in ganz Europa eine Wende. Diese Wende zur frühen Neuzeit bedeutet auch bildungs- und erziehungsgeschichtlich eine Zäsur. Dabei muss man den Bildungsbegriff voranstellen, weil die Epoche in ihrer geschichtlichen Bedeutung bis heute vor allem als Zeit der Humanisten und der Säkularisierung der Bildungsidee, als Epoche der Wiederbelebung einer gelehrten Welt, der Renaissance der Antike und der Entdeckung der neuzeitlichen Wissenschaften gesehen wird.³⁰ Aber es wäre eine Vereinfachung, in dieser Weise allein aus der Perspektive der hohen Kultur auf die große Wende zu blicken.

Die verschiedenen Begriffe, in denen der Übergang zur frühen Neuzeit begrifflich verdichtet wird, verweisen schon auf die anderen, mit dem humanistischen Bildungsproblem zwar verbundenen, aber selbstständigen Dimensionen dieses Übergangs: In Deutschland ist es traditionell die Zeit von „Reformation“ und „Gegenreformation“, die die neue Zeit kennzeichnet, und Luther ist derjenige, der – in einer protestantischen Deutung – die alte, katholische Welt zertrümmert. In den historischen Lehrbüchern der DDR dagegen wurde Luther nach 1980 zwar nicht mehr negativ gezeichnet, die Sympathien in dieser Epoche gehören dennoch nicht primär dem religiösen Neubeginn, sondern der ersten militanten Artikulation der Eigenansprüche des Volkes in den „Bauernkriegen“. Thomas Münzer oder der Pfeiffer von Niklashausen sind dann die Symbole des Übergangs und der Krise einer feudalen Welt. In gesamturopäischer Perspektive und zugleich modernitätstheoretischen Fragen verpflichtet, sieht Norbert Elias in diesem Zeitraum wiederum die entscheidende Weichenstellung für die moderne Etappe im „Prozess der Zivilisation“, die in der Kultur der Höfe einsetzt, aber bald die gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt und anscheinend irreversibel mit einem neuen Lebens- und Verhaltensstil überformt.

Die Thesen von Elias lassen sich den Arbeiten zur Geschichte der Kindheit, z. B. von Ph. Ariès, parallel ordnen, in denen die allmähliche Entstehung einer neuen „Gefühlskultur“ in der Familie und die Ausgrenzung der Kinder und Jugendlichen in den Institutionen der Schule beschrieben wird. Damit werde die moderne Zeit eingeleitet, für die neben der Entdeckung des Kindes aber auch das System von „Überwachen und Strafen“ (Foucault) begründet werde, Formen der Kontrolle also, die das Verhalten des Menschen über einen „Selbstzwang“ (Elias) beobachten und die Mechanismen dieser Kontrolle über sein Verhalten von außen nach Innen, in die Persönlichkeit der Menschen selbst einwandern lassen.

29 W.-E. Peuckert: Die große Wende. Das apokalyptische Saeculum und Luther. (1948) Darmstadt 1966, Zit. S. 311, S. 643 für das Folgende.

30 G. Böhme: Bildungsgeschichte des frühen Humanismus. Darmstadt 1984.

Erziehung und Schule, neue Aufmerksamkeit für das Lernen und für intellektuelle Schulung, die Neugier für die Natur des Kindes, aber auch die Sorge für ihre Disziplinierung – das spielt in allen diesen Deutungen eine große Rolle, nicht nur aus der Perspektive der Gelehrten, die dann Erziehungstraktate verfassen, um die Ziele der neuen Erziehung zu propagieren. Die Fülle der Traktate ist zugleich ein Indiz dafür, dass die Differenz zwischen der Realität und den angestrebten Idealen zunächst noch relativ groß bleibt.

Die intensive Beachtung für erzieherische Probleme wird ebenfalls in der Geschichte der Bildungsinstitutionen dieser Zeit festgehalten, auch außerhalb der Universitätsgeschichte. Die Historiker konstatieren die erste „Bildungsrevolution der Neuzeit“. Vor allem die protestantischen Schulordnungen, die von den sächsischen Fürsten des frühen 16. Jahrhunderts erlassen werden, aber auch die Ordnungen in Braunschweig oder Württemberg, Stralsund oder Weimar, gelten als wesentlicher Ursprungsort der niederen Schulen und als erster Versuch der Durchsetzung allgemeiner Schulpflicht in Deutschland.³¹ Die Schulordnungen der Jesuiten definieren andererseits schon 1599, freilich für höhere Schulen, die Kultur eines katholischen Schullebens, in dem in der Selbstinszenierung des Glaubens, des Lernens und des Wissens die Versuche der gegenreformatorischen Restituierung einer geschlossenen Erziehungswelt in großer Pracht neu auferstehen.

Die Erziehungsanstrengungen der bürgerlichen Gesellschaft sind trivialer, weltlicher und profan, aber nicht minder Zäsur setzend. In den Schriften des Erasmus auf großer Höhe, in den massenhaften Erziehungstrakten popularisiert, wird der neue Verhaltensstandard gesetzt, den die Höfe vorgelebt haben und zunächst auch wohl allein praktizieren: Die Kontrolle der rohen Triebe, das andere Benehmen bei Essen und Trinken, der Gebrauch von Messer und Gabel, das Verbot von Spucken, Schneuzen und Rülpsen, die Durchsetzung neuer Schamsschwellen, die beginnende Tabuisierung der Sexualität. Die Zivilisierung beginnt ganz alltäglich.

Ich will hier nicht den Versuch unternehmen, den ganzen Reichtum der erziehungstheoretischen und -praktischen Anstrengungen der frühen Neuzeit zu rekapitulieren, den meine knappen Verweise auf zentrale erziehungstheoretisch bedeutsame Deutungen der Epoche andeuten. Aber es ist unübersehbar, dass jetzt die Ausdifferenzierung einer eigenen Erziehungsordnung in einem neuzeitlichen Sinne beginnt, so dass auch Überlegungen zur Formgebung der Erziehung in der Moderne von ihrem Ursprung aus notwendig sind. Einige systematische Hinweise auf den Charakter der Epoche, Überlegungen zur Schule, den Schulgründungen und zur Veränderung der Jugendphase sollen folgen, schließlich ist es erforderlich, neben den universalen Indizien der Entstehung der Moderne auch die spezifisch deutsche Überformung dieser Wendung zur Welt vorzustellen.

31 Gesammelt bei Th. Dietrich/J.-G. Klink (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. I, Bad Heilbrunn 1964.

Renaissance und Reformation, Italien und Deutschland

Die große Wende ist zwar ein Phänomen, das für ganz Europa eine Zäsur setzt, aber dieser historische Einschnitt vollzieht sich in den einzelnen Landschaften des Mittelalters in unterschiedlicher Weise, zeitlich wie thematisch gesondert. Für die Erziehungs- und Bildungsgeschichte wird das besonders an der Differenz bewusst, die sich an der Entstehung, Ausbreitung und Wirkung des Humanismus in Deutschland und Italien ablesen lässt.

Der europäische Humanismus entsteht seit dem 14. Jahrhundert in Italien.³² Petrarca (1304–1374) ist derjenige, der mit seinen Gedichten an Laura und in der Wiederentdeckung der Antike, vor allem Ciceros, diese geistige Bewegung zugleich auslöst und personifiziert. Mit den italienischen Humanisten und Literaten – von Dante und Boccaccio zu Macchiavelli – nimmt in den Stadtstaaten Oberitaliens und in Universitäten wie Padua der Humanismus seinen Ausgang. Er verbreitet sich seit dem 15. Jahrhundert über die Alpen und wird bis zum 16. Jahrhundert zu einer gesamteuropäischen Bewegung.

In Italien sind, trotz der engen Bindung dieser Bewegung an die besonderen politischen Probleme dieser Region, auch die Dimensionen insgesamt vorgeprägt, in denen sich Herausforderung und Wirkung des Humanismus bis heute manifestieren: die Zuwendung zu den Quellen der Kultur, die von den Humanisten (und in ihren Renaissance bis heute) in der Antike entdeckt werden, bei Cicero vor allem, aber auch in der griechischen Kultur, als nach dem Fall von Byzanz 1453 die Gelehrten mitsamt ihren Schriften nach Westeuropa flüchten. Die Forderung des *ad fontes* begründet ein Bildungsprogramm, das sich von den Schriften der Alten als Quellen inspirieren lässt und in der sprachlichen Schulung, in der Aneignung des Griechischen und Lateinischen und in der Auseinandersetzung mit dieser Tradition das Zentrum der Bildungsarbeit sieht. Diese Wertschätzung hat auch nicht nur ein separiertes Motiv, z. B. das esoterische oder rein philologische Interesse des Gelehrten, sondern ruht auf der Überzeugung, dass in der Antike die Idee des Menschen und seiner Bestimmung klassisch bezeugt wird.

Die Rückkehr zu den Quellen ist daher auch nicht als ein Programm zu verstehen, die Bildungsprozesse in der Enge der Gelehrtenstuben zu belassen. Es ist vielmehr begleitet von einer Zuwendung zur Welt und zum Menschen, zu politischen Geschäften und zur Entdeckung und Erforschung der Natur. Der Humanismus bleibt in Italien auch keineswegs allein ein Oberschichtphänomen, bedeutsam nur für die literarische Kultur. Obwohl der Kultus des Dichters, den Petrarca's Besteigung des Mont Ventoux (1336 bei Avignon) als Selbstdarstellung seiner Person und als Inszenierung von Naturverehrung, Weltflucht und Katharsis symbolisiert, von ihm selbst auch so gedeutet wird, solche Beschränkung auf den genialen Einzelnen definiert nicht die ganze humanistische Bewegung. Dantes ‚Göttliche Komödie‘ belegt nämlich nicht nur das Überleben

32 Sehr aufschlussreich jetzt H.-U. Musloff: *Erziehung und Bildung in der Renaissance. Von Vergerio bis Montaigne*. Köln/Weimar/Wien 1997.

von alten Problemen der christlichen Welt, sondern auch die Entstehung und literarische Gestaltung des Italienischen als Sprache des Volkes, und in seiner politischen Wirkung bestätigt er zugleich die breite gesellschaftliche Bedeutung des Humanismus.

Die sprengende und gesellschaftsrevolutionäre Kraft dieser Epoche wird gerade bei den kritisierten und problematisierten traditionellen Instanzen wahrgenommen. Die Kirche interpretiert die Kritik des alten Wissens, die mit der neuen Zeit einhergeht, als Bedrohung; denn die beginnende Abstützung des Wissens aus der Erfahrung, der Wert, der auf Anwendbarkeit und Nützlichkeit gelegt wird, und die Dynamik, die das Wissen in der Zuwendung zur Welt gewinnt, lassen die alten Autoritäten kämpferisch aufmerksam werden, bis zur Ausübung von Gewalt zur Verteidigung ihrer Welt. Die Inquisition verfolgt die Theorie. Giordano Bruno (1548–1600), der als ihr Opfer auf dem Scheiterhaufen endet, wird zum Symbol der neuen Wissenschaft, die sich aus dem Aufbruch der Humanisten entwickelt. An Bruno, der über eine katholische Erziehung den Weg aus Neapel zuerst in den Dominikanerorden und dann in die Welt geht, in Paris und Oxford lehrt, ist auch die Fremdheit dieser neuen Wissenschaft gegenüber der heutigen und ihre noch enge Verflechtung mit der Spätantike zu sehen; denn Bruno ist nicht nur Philosoph und Astronom, Mathematiker und ein Kritiker des Aristoteles der Scholastik. Bruno sucht seine neuen Ideen geradezu aus dem intensiven Kontakt mit hermetischen Lehren und aus okkulten Schriften der Spätantike zu begründen. Die Verbindung von Astrologie und Astronomie, von Aberglauben und Wissen, die z. B. an Copernikus (1473–1543) und Kepler (1571–1630) so überrascht, ist also nicht singular, sondern gehört zu den historischen Bedingungen und Begleitumständen des Übergangs, unter denen sich die neuen universalen Prämissen der Gestaltung des Wissens durchsetzen. Die Kontroversen und Diskussionen der Zeit verweisen auf den Sprung zur modernen Welt, der sich hier vollzieht, auf die allmählich sich ausbreitende Vielfalt von Werten und die Pluralität von Weltentwürfen, die sich entfalten und kontrovers erörtert werden.

In Deutschland und im deutschen Sprachgebiet wird der Humanismus seit dem späten 15. und vor allem im 16. Jahrhundert wirksam, zuerst im kleinen Kreis der Gelehrten, dann, konfessionell überformt, auch im Alltag des stadtbürgerlichen Lebens und seiner Erziehung des Nachwuchses. Dieser Humanismus teilt die Bildungsideale der italienischen Humanisten, die Berufung auf die klassischen Schriften ebenso wie die Lebensideale – *virtus* und *doctrina*, Tugend und Gelehrsamkeit, vereint in der *humanitas*. Aber der Humanismus ist hier im Vergleich zu Italien nicht nur konfessionell getrennt, sondern in der Mehrheit seiner Vertretern auch fern der literarischen Faszination, die von Petrarca oder Dante ausgeht. Erasmus von Rotterdam (1466–1536) ist der berühmteste und zugleich in seiner Wirkung und Politik umstrittenste, Melanchthon (1497–1560) – nahe bei Luther wirksam – vielleicht der einflussreichste dieser vielen Humanisten.

Erasmus ist in die Geschichte der Erziehung und der Erziehungsreflexion vor allem als ein Theoretiker eingegangen, der die eigenen leidvollen Erfahrungen

einer brutalen, strafend-gewalttätigen Erziehung im Kindes- und Jugendalter in die Mahnungen des abgeklärten Erwachsenen übersetzt, die Kinder zu ihrem eigenen Recht kommen zu lassen: „Der erste Schritt zum Lernen ist die Liebe zum Lehrer“, so sagt er und fordert vom Lehrer ein Verhalten, dass er geliebt werden kann.³³ Aber Erasmus wäre mit solchen Plädoyers für die liebende Zuwendung zum Kind, in der Kritik der bornierten und verdummenden professionellen Erziehung („Lob der Torheit“) und in Schriften für die Bedeutung einer Erziehung im frühen Kindesalter nur zum Teil gewürdigt. In Erziehungsfragen zeigt Erasmus den Vorgriff auf die Moderne auch darin, dass er die Notwendigkeit einer strikten Verhaltenskontrolle der Heranwachsenden begründet, die „Selbstdomestikation“, die den neuzeitlichen Menschen auszeichnet und ihn viel wirksamer und zuverlässiger bändigen soll, als es ein direktes System der Strafen vermag. Erasmus ist schließlich darin unzeitgemäß, dass er die Entscheidung zwischen den konfessionellen Lagern und die Parteinahme in den Auseinandersetzungen verweigert und die Distanz bewahrt, die als Erziehungsideal in einer konfessionell geprägten Welt noch nicht zugestanden wird.

Am Zögern des Erasmus, eine eindeutige Stellungnahme in den kontroversen religiösen Fragen abzugeben, und an Melanchthons politischer Praxis im Umfeld Luthers ist bereits zu sehen, dass die religiösen Glaubenskämpfe der Reformation und die ihnen folgenden politisch-militärischen Auseinandersetzungen die Rezeption des Humanismus als Bildungsbewegung in Deutschland überformen. Dieser Zeitraum wird für Deutschland allenfalls in der Bildungsgeschichte vorrangig als Zeit des Humanismus wahrgenommen, sonst gilt er als Zeit von Reformation und Gegenreformation mit all ihren politischen und gesellschaftlichen Folgen.

Die Bildungsbewegung des Humanismus darf man aber dennoch nicht unterschätzen. In seinen Ansprüchen – wie bei Melanchthon – immer noch und selbstverständlich christlich geprägt, wenn er fordert, „dass durch die Wissenschaft die Sitten zur Tugend, zur Humanität und Frömmigkeit hingelenkt werden“³⁴, verändert der Humanismus doch auch die Erziehungswirklichkeit. Vor allem in den Reichsstädten bildet sich seit dem 16. Jahrhundert auf der Grundlage des mittelalterlichen Domschulwesens im Gefolge des Humanismus eine reiche Kultur höherer Schulen aus, die auch den Universitäten ein neues Fundament geben.³⁵ Nach ihrer Rekrutierung sind diese Schulen zwar auf die städtischen Oberschichten begrenzt, eindeutig von der Volkskultur abgehoben, aber sie sind nicht bloß für die künftigen Gelehrten konzipiert, sondern verbinden

33 H. Rumpf: Erasmus von Rotterdam. In: H. Scheuerl (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. München 1979, S. 15-31, Zit. S. 28. In meiner knappen Skizze nutze ich auch sonst die Anregungen von Rumpf.

34 *Corpus Reformatorum* XI, S. 108.

35 W. Reinhard (Hrsg.): *Humanismus im Bildungswesen des 15. und 16. Jahrhunderts*. Weinheim 1984; G. Keil/B. Moeller/W. Trusen (Hrsg.): *Der Humanismus und die oberen Fakultäten*. Weinheim 1987 (Mitteilungen der Kommission für Humanismusforschung XII, XIV).

die wissenschaftliche mit der pädagogischen Intention. In Städten wie Straßburg, Nürnberg oder Augsburg, dann auch im katholischen Bereich, in Frankfurt, Ulm oder Regensburg, in kleineren Städten, wie z. B. Schweinfurt oder Würzburg, bilden solche humanistischen Anstalten die Spitze einer lokalen Schulkultur, in der es für die Bürger immer selbstverständlicher und bei Handwerk und Handel auch notwendig wird, ihre Kinder zumindest elementar in den Kulturfertigkeiten zu bilden.³⁶

In der Konzentration der historisch anzutreffenden Kontroversen auf die Konfessionsfrage und in der Vorliebe der Forschung für die meist protestantischen Städte in Deutschland kann der Eindruck entstehen, der Humanismus habe gegenüber den kirchenpolitischen Problemen der Reformation nur wenig Bedeutung gehabt. Die Schulen und Universitäten, aber auch das Fortleben von Bildungsideen, in denen die Sprache im Zentrum der pädagogischen Praxis stehen und die klassischen Sprachen vor allem als didaktisch wohl begründete Exempel gelten, sollten vor solcher Einseitigkeit warnen. Aber selbstverständlich ist auch in der Erziehungsgeschichte die umfassende Bedeutung der Reformation unverkennbar.

Lebensverhältnisse und Reformation

Die These Max Webers, dass die ‚Ethik des Protestantismus‘ die mentale Grundlage der kapitalistischen Wirtschaftsweise gelegt habe, hat die Perspektive klassisch vorgegeben, dass die folgenreiche Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit ihre Wurzeln in einem neuen Verständnis von Religion und innerweltlicher Moral gehabt habe. Diese Thesen Webers werden sehr kontrovers erörtert. Man kann jetzt die Konsequenzen der unterschiedlichen Protestantismen in England, Deutschland oder der Schweiz, in den Lehren von Wiclif, Luther oder Calvin nicht mehr übersehen und die nationale Formung, die damit zugleich die Ursprungssituation bestimmt; denn in ihrem Anspruch und in ihrer Wirkung lassen sich diese Differenzen nicht einebnen.

Auch für die Bildungsgeschichte erkennt man die unterschiedlichen Konsequenzen, die sich mit der verschiedenen Ausprägung des Protestantismus im orthodoxen oder reformierten Geist verbinden. Das ist z. B. sichtbar am Vorsprung, den calvinistisch geprägte Handelszentren wie Amsterdam beim Ausbau eines städtischen Schulwesens haben; diese Differenzen erkennt man auch im Tempo der Alphabetisierung, wie es in den skandinavischen Ländern oder in Schottland eingeschlagen wird, und sich auf dem Kontinent erst zögerlich entwickelt.

Neben der Bedeutung der religiösen Frage für die Entstehung der modernen Welt haben aber ökonomische Veränderungen und regionale Traditionen und Politikverläufe ein eigenes Gewicht. Die Verlagerung des Fernhandels z. B., aus dem deutsch-skandinavischen Bereich, in dem noch die Hanse lebte, an Nordsee und

36 Endres 1983; A. Schindling: *Die humanistische Bildungsreform in den Reichsstädten Straßburg, Nürnberg und Augsburg*. In: Reinhard 1984, S. 107-120.

Atlantik, in die protestantischen Niederlande und nach England ist ein solcher entscheidender Vorgang. Mit dem Zeitalter der Entdeckungen wandert das Zentrum der europäischen Welt zunächst auch in die katholischen Länder Portugal und Spanien; und dann stellen die territoriale Zersplitterung und die relativ autonome Rolle der Fürsten in Deutschland Entwicklungsbedingungen dar, die neben der Religion in ihrer eigenen Dynamik wirksam werden. Es schmälert die Bedeutung der Reformation aber nicht, wenn man sie insofern als eine Kraft neben anderen sieht, die in Deutschland die neue Zeit herbeiführen.

Die Wirkung der Reformation auf die Lebensverhältnisse in Deutschland bleibt auch in einer solchen relativierenden Perspektive noch groß genug. Sie ist, nicht nur politisch, sondern auch in den Dimensionen des alltäglichen Lebens, die für die Erziehung wichtig werden, von universalhistorischer Bedeutung. Einige der erziehungsgeschichtlich wichtigen Aspekte, in denen sich die verändernde Kraft der Reformation spiegelt, seien deshalb hier genannt.³⁷

Gegenüber dem Mittelalter besteht diese Veränderung der Lebensform zunächst darin, dass Religion sich als Kirche konstituiert und d. h. vor allem, dass sich seit der Reformation Religion überhaupt erst von der Lebensform und dem Alltag der Menschen insgesamt unterscheiden lässt, ausdifferenziert wird, nicht mehr das Leben insgesamt ist und bestimmt, sondern neben anderen als ein separierter, wenn auch zentraler Bereich zum Leben gehört – wie Politik und Ökonomie, Handwerk und Feierabend, Arbeit und Feier, unterscheidbar und nach eigener Logik funktionierend. Von besonderer Bedeutung ist dieses Phänomen deshalb, weil sich die Religion gleichzeitig in einem Pluralismus der Kirchen organisiert, der für das Mittelalter und seine Einheitsvorstellungen völlig undenkbar war und entsprechend heftige Reaktionen gerade der katholischen Opponenten des Protestantismus hervorruft. Für die reformierten Kirchen wird es ferner typisch, dass sie sich von der Macht der Priester befreien und als Laienkirchen organisieren, in deren Mittelpunkt nicht der Kultus, sondern die hl. Schrift steht, und dass sie sich in ihrem Anspruch zugleich zunehmend auf religiöse Fragen begrenzen. Diese Konzentration auf religiöse Fragen wird auch dadurch verfestigt, dass sich innerhalb der Kirchen Konfessionen mit je eigenem Bekenntnis ausbilden. 1530 wird die sog. *confessio augustana*, die Augsburger Konfession, zu einem Bekenntnis, in dem sich die protestantischen Kirchen noch zu einem Kompromiss zusammenfinden, gleichzeitig aber vom Katholizismus trennen. Diese Konfessionen bedürfen der Auslegung durch die Theologie, und durch den damit geweckten Bedarf an einer Dogmatik stärken sie neu die Rolle der gelehrten Kleriker.

Mit der Ausbildung von Konfessionen und Kirchen ist nicht nur um 1500, sondern bis ins 20. Jahrhundert in Deutschland eine neue, scharfe Abgrenzung der gesellschaftlichen Lebensformen verbunden; denn die einzelnen Kirchen bestimmen je regional die Zugehörigkeit zu Gesellschaft und Territorium und

37 Vor allem im Anschluss an R. v. Dülmen: Reformation und Neuzeit. Ein Versuch. In: Zeitschrift für historische Forschung 14 (1987), S. 1-25.

grenzen so auch die Angehörigen der anderen Konfession als anders und fremd, mit Hilfe der Zurechnung zur jeweiligen Kirche, aus. Angesichts der Vielfalt der protestantischen Kirchen bedeutet diese Zurechnung des Menschen aber nicht nur eine Abgrenzung. Sie gibt auch eine der Ursachen für die Entstehung von Toleranz, zumindest unter den protestantischen Glaubensbrüdern und Kirchen. Ansonsten erfasst der Glaube dann doch wieder das Leben der Menschen bis in den Alltag hinein, aber nicht mehr als einheitliche Religion, sondern als kirchlich gebundene Doktrin.

In den protestantischen Kirchen und Territorien wird besonders dieser Aspekt, die kirchliche Bestimmung des gesamten weltlichen Lebens von großer Bedeutung, besonders in den Wirkungen, die aus der von Luther bestimmten Kirche – etwa im Unterschied zum Calvinismus – auf das öffentliche Leben ausgehen. Luthers Doktrin macht zwar das je individuelle Handeln und je subjektive Leben in der Welt selbst zum Ort, an dem sich die Verwirklichung der kirchlichen Ideale kontrolliert und allein realisiert. Aber er gibt dem Prozess der Verweltlichung doch eine charakteristisch-eigentümliche Deutung.

Diese Zuwendung zur Welt und die Verweltlichung religiöser Erwartungen spiegelt sich z. B. in der Übersetzung der christlichen Idee der *vocatio*, als Berufung, vor allem in ihren Konsequenzen in der Berufsidee. Gemeinsam mit Luthers Vorstellungen über die Rolle der Obrigkeit, die sich im Protestantismus durchsetzen und im Bündnis von Thron und Altar noch im 19. Jahrhundert verankert sind, wird diese Berufsidee nämlich traditionell ausgelegt und als Berufung in eine festgelegte gesellschaftliche Ordnung und Arbeitswelt verstanden. Einordnung, Anpassung und Pflichterfüllung an der Stelle, zu der der Mensch berufen ist – das werden die Tugenden, die mit dieser Übersetzung religiöser Ideale in die Struktur weltlicher Aufgaben verbunden sind. Anders als in den angelsächsischen Ländern wird damit eher ein Rückzug aus der Öffentlichkeit und die gesellschaftliche Anpassung als eine aktive politische Philosophie und die selbstbewusste Intervention in politischen Verhältnissen nahegelegt.³⁸ Dieser Deutung des Berufs folgt auch die traditionelle Berufserziehung in Deutschland. Bekräftigt durch die feste Ordnung der Zünfte und ihre, ebenfalls bis in die Gegenwart fortdauernden Regelungsmechanismen, wird die Berufserziehung sehr intensiv von Berufsidealen aus gedeutet und der Beruf als Lebensform verstanden, in der sich, möglichst auch lebenslang, die Persönlichkeit des Menschen verwirklicht. ‚Arbeit‘ als Lohnarbeit, auch die später als ‚Jobgesinnung‘ gerügte Erwartung, berufliche Tätigkeit vor allem als Entwicklungs- und ökonomische Reproduktionschance zu begreifen und entsprechend auch mobil zu betrachten, haben schon seit dieser Frühzeit negativen Beiklang.

In der Gleichsetzung von Kirche und Territorium verbindet sich die Religion schließlich mit dem Staat und damit auch den staatlichen Aktivitäten, u. a. den entstehenden öffentlichen Formen der Bildung und Ausbildung. Schulen und

38 R. Münch: Die Kultur der Moderne. Frankfurt 1986, Bd. 2, S. 686 für die Konsequenzen in vergleichender Perspektive.

Universitäten, die in Sachsen gegründeten Fürstenschulen (Grimma, Meißen, Schulpforta) oder die entstehenden Formen der Volksbildung in den protestantischen Ländern sind in diesem Sinne nicht allein staatliche, sondern ebenso religiös definierte Einrichtungen. Analog gilt das auch für die Jesuitenschulen in den katholischen Regionen. Sie werden – wie auch die Universitäten in Würzburg, als katholische, oder die protestantischen in Marburg oder Erlangen – von den Landesherrn eigens gegründet, wenn die jeweilige Konfession über eine eigene Bildungsinstitution nicht verfügt, und bei katholischen Universitäten von den Landesherrn nicht selten in Konkurrenz zu den Jesuiten zu gestalten gesucht.

Die Formung der Bevölkerung im je konfessionellen Geist beeinflusst schließlich auch die Erziehungsansprüche im Alltagsleben. Ehe und Familie werden zum Adressaten konfessionell geordneter Erziehungsvorstellungen. Erziehung wird vor allem Sache dieser Instanz, nicht mehr der Kirchen (wie man es stärker noch im katholischen Bereich finden kann). Die protestantischen Erziehungstraktate und -praktiken stärken die Gewalt des Hausvaters als nicht nur ökonomische, sondern auch religiöse Autorität. Aber in diesen Fragen wird durch die protestantischen Erziehungskonzepte auch die eigenständige Rolle der Frau aufgewertet. Die „Moralisierung der Familie“ (van Dülmen) geht letztlich parallel einer Moralisierung des öffentlichen Lebens, bis hin zum Arbeitsprozess und zur Kontrolle abweichenden Verhaltens.

Arbeit gilt als Berufung des Menschen, sie wird hoch geachtet und trägt zur Entstehung eines spezifischen Berufsethos bei. Entsprechend gelten Randgruppen, Zeichen von Armut und Müßiggang, mit denen die mittelalterliche Gesellschaft noch wie selbstverständlich als quasi notwendigen Elementen der gesellschaftlichen Ordnung lebte, jetzt als amoralisch und werden als Fehler des Einzelnen bewertet. In der Konsequenz dieser Betrachtungsweise liegen Erziehungsanstrengungen und Besserungsmaßnahmen. Sie fordern die Kontrolle nicht nur des familiären, sondern auch des alltäglichen Lebens. „Disciplina“ ist als Anspruch und Begriff schon gegenwärtig, bevor er in der Aufklärung im umfassenden moralpolitischen Sinne der Gestaltung der ganzen Gesellschaft neu aufgenommen wird.

In dieser Skizze wesentlicher Ansprüche und Effekte der reformatorischen Zäsur in der Neuordnung der Lebensformen und der ihnen zugehörigen Neufassung öffentlich-kirchlicher Erziehungsansprüche sind historische Abläufe im einzelnen, kleinräumlich bestimmte Entwicklungen und Konsequenzen der Erziehungsorganisation noch nicht berücksichtigt. An drei Beispielen – der Entstehung von Volksschulen, der Veränderung des Jugendstatus und der Bildung von Frauen – will ich deshalb abschließend zeigen, in welchem Verhältnis Anspruch und Realität, Tradition und Moderne in der Ordnung der Erziehung seit dem 16. Jahrhundert zueinander stehen.

„Volks“-Schulen

In der Tradition der Volksschulidee werden die Schulordnungen vor allem der protestantischen Länder seit dem 16. Jahrhundert³⁹, aber auch die *Ratio studiorum* der Jesuiten, als Startpunkt einer Entwicklung gewertet, in der die moderne Idee eines Volksbildungswesens entsteht, die sich in den allgemeinen Bildungsanstalten des 20. Jahrhunderts vollendet habe.⁴⁰ Die Küster-, Elementar- und Landschulen der frühen Neuzeit werden hier als Teil einer Schulkultur betrachtet, die vom *gymnasium illustre* der Humanisten über die Lateinschulen der Städte bis zu den ‚teutschen‘ Schreib- und Rechenschulen reicht und schließlich auch die ländlich-kleinstädtischen Formen der Elementarbildung umgreift.⁴¹

Die damit bezeichnete Schulwirklichkeit lässt sich nicht bestreiten oder in ihrer Bedeutung gering bewerten, dennoch ist es nicht leicht, in diesen Einrichtungen schon ein ‚modernes‘ Volks-Schulwesen zu sehen. Nach der Programmatik nähern sich diese Schulen zwar insofern der modernen Bildungskonzeption an, als sie die elementare Qualifikation für einen jeden Heranwachsenden fordern; aber nicht nur Luthers „Sendschreiben“ „An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte in deutschen Landen, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ lässt 1524 auch schon die Differenzen erkennen. Luther hat als Schulart offenkundig noch eher Lateinschulen als deutschsprachige Anstalten im Auge; er schwankt zudem in der Zielsetzung unentschieden zwischen den Erwartungen der Kirche und den Notwendigkeiten einer Qualifizierung für den Stand. Aber weder kann er schon eine allgemeine Laienbildung im weltlichen Geist denken noch eine Elementarbildung ohne berufsvorbereitende Funktion. Es entspricht dieser Vorstellung, dass die meisten Schulordnungen noch Teil der regionalen Kirchenordnung sind. Erst 1642 findet sich in Gotha ein selbstständiger „Schulmethodus“.

Diese enge Bindung an den Stand, das Geschlecht und die kirchlichen Bedürfnisse zeigen auch noch die meisten Lehrpläne: Einerseits legen sie für anspruchsvollere Bildungsformen immer noch großen Wert auf das Lateinische, andererseits sind der Katechismus und die Hl. Schrift das Medium, in dem die elementare Bildung – über das Buchstabieren, Zusammensetzen von Silben zum Lesen, Schreiben und elementaren Rechnen – zugleich religiös traditionell bestimmt wird und nicht etwa für sich selbst steht. Noch im „Katholischen Schulreglement“ für Schlesien (1765) wird diese Struktur des Lehrplans belegt: Gebet und Singen, Lesenlernen am Katechismus, Nachsprechen der Gebote und

39 Th. Dietrich/J.G. Klink (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. I (Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert). Bad Heilbrunn 1964.

40 Nützlicher Literaturüberblick – trotz der einseitig ökonomischen Perspektive der Kritik – bei H. Zander/G. Ketterer/A. Steiner: Zur Methodenproblematik in der Analyse der Volksschulentwicklung. In: K. Hartmann u. a. (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1974, S. 254-291.

41 Endres 1983.

Erklärungen der religiös-kirchlichen Lehren bestimmen den Unterricht vom frühen Vormittag bis zum Nachmittag gegen drei Uhr.

Ihrer Funktion nach ist diese Elementarschule also eingebunden in die kirchlich bestimmte Lebensweise. Sie bereitet elementar auf berufliche Tätigkeiten und die Ideale christlichen Lebens vor und kann es daher auch tolerieren, dass sie nicht mit Schulzwang wirklich und vollständig durchgesetzt wird. In der Konkretisierung hängt diese Schule nämlich sehr von den lokalen Bedingungen ab, vom Interesse der Gemeinde und vor allem des Pfarrers, dessen Aufgabe es ist, die Schulen zu organisieren. Meist überträgt er die Durchführung dem Küster, und damit nicht etwa einem eigens qualifizierten Stand. Allein in den größeren Städten werden auch schon ‚Schulmeister‘ – nicht selten im Nebenamt – angestellt, ohne dass deren in der Regel schmales Gehalt es erlaubte, bei der Rekrutierung dieser Lehrer große Ansprüche zu stellen.

Insgesamt wird man daher wohl sagen dürfen, dass die neuzeitliche Volksschule in den protestantischen Schulordnungen seit dem 16. Jahrhundert allenfalls Motive ihrer Entstehung findet und institutionelle Formen, die vielleicht für die Landschulen des 19. Jahrhunderts noch stilbildend sind. Aber sowohl der verweltlichte Lehrplan wie der Schulzwang und die professionell, wenn nicht in der Ausbildung, so zumindest beruflich eigens abgestützte Lehrarbeit fehlen diesen Schulen noch. Nach ihrer Funktion sind sie auch noch nicht eindeutig zwischen Berufsvorbildung und ständisch geforderter Qualifizierung, der Erzeugung religiös-obrigkeitlicher Gesinnung und den elementaren, unerlässlichen Kenntnissen, in denen ein jeder Heranwachsender gebildet sein sollte, in ihrem Anspruch bestimmt. Die Gesellschaft bis zum frühen 19. Jahrhundert kann deshalb auch sehr gut damit leben, dass die Kulturtechniken keineswegs allgemein verbreitet sind. Man kann allenfalls damit rechnen, dass ein knappes Drittel der Bevölkerung, vorzugsweise und dann stärker in den Städten, des Lesens und Schreibens kundig ist.⁴²

Bildung für Frauen

Mit der frühen Neuzeit gewinnt auch die Praxis und Reflexion der Bildung von Frauen neue Dimensionen.⁴³ In der Öffentlichkeit wird explizit erörtert, ob gelehrte Bildung auch den Frauen offenstehen soll oder kann, in der Planung der Elementarbildung werden Mädchen wie Jungen berücksichtigt, mit der Grün-

42 H.E. Bödeker u. a. (Hrsg.): *Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der Frühen Neuzeit*. Tübingen 1999

43 Die historische Frauenforschung hat sich inzwischen intensiv mit den bildungsgeschichtlichen Fragen befasst. Einen guten Zugang zum Thema bieten die Arbeiten von E. Kleinau/C. Opitz (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 1: *Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*; Bd. 2: *Vom Vormärz bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M./New York 1996 sowie E. Kleinau/C. Mayer (Hrsg.): *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts*. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. 2 Bde., Weinheim 1996.

ding weiblicher Schul-Orden entstehen Anstalten für die höhere Mädchenbildung; Lehrerinnen sind in Italien schon in der Renaissance anzutreffen, lese- und schreibkundige Mädchen ebenfalls, wenn auch, wie schon bei den Jungen, mit deutlichen ständischen Unterschieden. Das zentrale Problem bleibt freilich, dass die neue Thematisierung zugleich die Differenz der Geschlechter in Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung in einer Weise festschreibt, wie es ebenfalls für lange Zeit bestimmend bleibt.

Diese Differenzbehauptungen spiegeln zunächst die durch überlieferte Anschauungen und neue Bilder der gesellschaftlichen Ordnung zugleich definierte Situation der frühen Neuzeit. In dieser Übergangslage dominiert die Gleichzeitigkeit und Spannung von neuen und universalistischen Forderungen, z. B. dass jeder Heranwachsende der Erziehung und Bildung bedarf, und der partikularisierenden Konkretion, z. B. weiterhin nach dem Stand, aber auch nach dem Geschlecht. Luther fasst die Erziehungskonsequenzen knapp und bündig zusammen, wenn er in seinem Sendschreiben „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“, 1524 zwar fordert, „dass man Knaben und Mädchen dazu recht lehre und erziehe“, aber doch zugleich relativiert: „Damit die Welt auch ihren weltlichen Stand äußerlich erhalten kann, bedarf sie doch feiner geschickter Männer und Frauen, damit die Männer wohl Land und Leute regieren können und die Frau wohl Haus, Kinder und Gesinde zu ziehen und zu halten vermag. Nun, solche Männer müssen aus Knaben werden und solche Frauen müssen aus Mädchen werden.“⁴⁴

Die Trennung der Sphären nach Innen und Außen, Öffentlichkeit und Privatheit, Politik und Haus, beruflicher Arbeit und Kindererziehung wird aber nicht nur von dem konservativen Luther in Deutschland unterstellt und gefordert, sondern auch von den Humanisten. Die polare Geschlechterphilosophie und die Gleichzeitigkeit von modernen Vorstellungen über die Notwendigkeit der Erziehung und partikularisierender Unterscheidung nach dem Geschlecht bestimmt z. B. auch die einschlägigen Überlegungen des spanischen Humanisten Ludovico Vives (1492–1540). Seine Schrift über die Erziehung christlicher Frauen („de institutione feminae christianae“, 1523) betont zwar sehr stark die Notwendigkeit weiblicher Bildung und Erziehung, aber es ist nicht allein eine Erziehung für das Haus und für die Aufzucht der Kinder sowie primär eine religiös-moralisch geprägte Erziehung, sondern auch eine Verhaltenslehre, die den Frauen nicht einmal die Wahl des Ehepartners einräumen will. Ähnlich wie Vives argumentiert in Erziehungsfragen angesichts der Geschlechterdifferenz auch Erasmus von Rotterdam (1466–1536)⁴⁵, und bei aller Anerkennung der

44 Zit. nach dem Abdruck in F. Hofmann (Hrsg.): *Pädagogik und Reformation*. Von Luther bis Paracelsus. Berlin (DDR) 1986, S. 81.

45 Ein Biograf des Erasmus rechtfertigt noch im 19. Jahrhundert solche Überlegungen zur strikteren Erziehung der Mädchen mit der Bemerkung: „... die Verführung ist geschäftiger, der Geist schwächer, die Schande eines Fehltritts größer“ (F.A. Lange:

weiblichen Gelehrsamkeit, die sich angesichts gebildeter Frauen bei italienischen Humanisten findet, verbannen auch sie die Frau aus der Öffentlichkeit, in die Ehe, Familie und zur Kindererziehung (oder in das Kloster) als den Stätten ihrer wahren Bestimmung.⁴⁶

Historisch folgenreich werden dennoch die katholischen Schulgründungen der Zeit. Im Geist der Gegenreformation und innerkirchlicher Reformbewegungen inspiriert, werden u. a. die Schulen der Ursulinen und der Englischen Fräulein solche lang nachwirkenden Erfindungen der frühen Neuzeit. 1535 gründet Angela de Merici die „Compagnia di Santa Ursula“, 1606 entsteht in Köln die deutsche Gesellschaft der Ursulinen. Nach dem Vorbild der Jesuiten gründet Maria Ward 1611 in den Niederlanden die Gemeinschaft der „Englischen Fräulein“ (benannt nach der Herkunft von Maria Ward). Sie wird 1631 vom Papst verboten und kann sich erst im 18. Jahrhundert neu bilden, liefert deshalb auch ein Indiz für die innerkirchlichen Auseinandersetzungen über die Lebensform von Frauen. Andere Schulorden, z. B. Jesuitinnen, Notre Dame-Schwestern oder Katharinen-Schwestern, nehmen ebenfalls die Intentionen der Bildung des weiblichen Geschlechts auf. Im protestantischen Bereich ist in der Zeit von 1698 bis zu seiner Schließung 1740 das von August Herrmann Francke in Halle gegründete Gynäceum ein bezeichnender Versuch der Bildung der Frauen.⁴⁷

Diese Schulen werden nicht allein für die Ausbildung des Ordensnachwuchses eingerichtet, sondern stehen auch für die Laienbildung offen. Der Ausbildungsgang umfasst – etwa bei den Ursulinen in der für Paris erlassenen Schulordnung von 1652 – sowohl die Elementarbildung, auch für externe Schülerinnen, als auch die höhere Bildung, dann in Internatsform. In den Lehrplänen dominiert keineswegs die Religion oder nur frauenspezifisches Wissen. Lesen und Schreiben, der Zeit entsprechend natürlich an Katechismus und religiösen Texten, Rechnen und die Fächer der weiblichen Handarbeit stehen nebeneinander; in der höheren Bildung dokumentiert der Lehrplan, dass die Schulorden die ihnen anvertrauten Mädchen der Oberschichten auch für die Welt handlungsfähig und für gelehrte Kommunikation im privaten Kreis kompetent machen wollen: Fremdsprachen, Geografie, Naturwissenschaften, Musik und Zeichnen bestimmen den Inhalt des Unterrichts, der sowohl von weltlichen Lehrerinnen als auch von Ordensfrauen erteilt wird. Vergleichbar den Schulen der Jesuiten ist aber nicht allein der Unterricht, sondern das gesamte Schulleben als erzieherisches Medium konstruiert. Die damit intendierte Welt ist selbstverständlich zeitlich und sachlich streng geordnet, klösterlichen Lebensformen nachgebildet, in den Idealen am Leitbild religiöser, sittlicher Lebensführung ausgerichtet. Die

Erasmus. In: K. Schmid (Hrsg.): Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2 Bde., Gotha 1860, S. 149).

46 A. Buck: Der italienische Humanismus. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1, 1996, S. 18 f.

47 Ausführliche Darstellungen bei A. Conrad: Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16./17. Jahrhunderts. Mainz 1991; U. Witt: Bekehrung, Bildung, Biografie. Tübingen 1996, bes. S. 87 ff.

Schulorden lassen damit zugleich erkennen, dass sie sich nicht nur als Bildungseinrichtungen, sondern als Teil der religiösen Erneuerungsbewegungen verstehen.

Die Debatte über die Gelehrte Bildung der Frauen und über weibliche Gelehrsamkeit, die *querelle des femmes*⁴⁸, ist dagegen kein schulbezogenes Phänomen, sondern ein kulturelles. In ganz Europa wird seit dem 15. Jahrhundert darüber diskutiert, ob Frauen zur Gelehrsamkeit und zur Teilhabe an Wissenschaft fähig sind und zu höheren Studien zugelassen werden dürfen. Männer sprechen den Frauen solche Fähigkeit ab und sperren sie von höherer Bildung aus, Frauen wehren sich gegen diese Zuschreibungen und Barrieren. Der argumentative Hintergrund besteht in theologischen Traditionen, anthropologischen Vorurteilen und sozialen Stereotypen, die sich dann in beharrlicher Weise über die Zeit stabilisieren.

In Texten der an der Diskussion beteiligten Frauen, u. a. bereits im ausgehenden 14. Jahrhundert bei Christine de Pizan (1364–1430) und in ihrem 1405 erschienenen „Buch von der Stadt der Frauen“, werden auch schon die Gegenpositionen formuliert. Ihre Thesen lassen sich nicht nur wie eine Vorwegnahme feministischer Argumente, sondern auch als Einsicht in die pädagogischen Mechanismen der Konstruktion der scheinbaren Bestätigung der Abwertung von Frauen lesen. Die nach den Ursachen der Benachteiligung suchende Fragestellerin erfährt jedenfalls: „Noch einmal sage ich dir mit allem Nachdruck: wenn es üblich wäre, die kleinen Mädchen eine Schule besuchen und sie im Anschluss daran, genau wie die Söhne, die Wissenschaften erlernen zu lassen, dann würden sie genauso gut lernen und die letzten Feinheiten aller Künste und Wissenschaften ebenso mühelos begreifen wie jene.“⁴⁹ In Deutschland setzt diese Debatte etwas später ein, sie kennt die gleichen Themen, wenn auch nicht so früh und in derart radikalen Texten wie in Italien. Trotz der Barrieren, die Männer errichten, sind Gelehrte Frauen auch hier zu finden, von Juliane Peutingen und Charitas Pirkheimer bis zu Anna-Maria Schurmann (u. a.). Aber die Bildung der Frauen ist noch in den Debatten der Aufklärungszeit wie in ganz Europa bestimmt von Geschlechtsstereotypen und patriarchalischer Abwehr.

Jugendleben und Vergesellschaftung

Die Schule bestimmt in diesen engen Grenzen eine Phase der Kindheit, das Jugendleben dagegen noch fast gar nicht, denn hier regiert neben dem Stand der Beruf. Mit dem Übergang zur Neuzeit verändert sich nämlich auch der Charakter der selbstbestimmten Jugendgeselligkeit. Alte Formen der Organisation der

48 Eine knappe, aber aufschlussreiche Skizze liefert J. Jacobi: Frauenbildung in der frühen Neuzeit. In: H. Weimer/J. Jacobi: Geschichte der Pädagogik. 19. Aufl., Berlin/New York 1992, S. 68-72.

49 Zit. nach Kleinau/Mayer 1996, Bd. 1, S. 20, dort S. 17 ff.; in der knappen Einführung von M. Friese auch weitere Hinweise zu dieser *querelle* und der einschlägigen Forschung.

Jugend werden altersunspezifisch aufgelöst bzw. durch die berufliche Ordnung des Lebenslaufs überformt. Das lässt sich sehr schön am Phänomen des ‚Charivari‘ studieren, das retrospektiv vielleicht nur als Frühform der Lachkultur und Vorstufe karnevalistischer Praktiken gedeutet wird, bis zum späten Mittelalter aber Teil der umfassenden Regelung jugendlicher Lebenszeit und -perspektive war.

Charivari, übersetzt „Katzenmusik“, ist ein Ritus des Jugendlebens, der sich seit dem 14. Jahrhundert in Westeuropa vielfach beobachten lässt.⁵⁰ Eingebunden in die Vereinigungen der Jugend, die für die Ordnung des sozialen und moralischen Lebens der Heranwachsenden, für die Bewältigung der Sexualität und den Übergang ins Erwachsenenalter bis in die Neuzeit große Bedeutung behalten und im jugendlichen Brauchtum auf dem Lande gelegentlich sogar bis ins 20. Jahrhundert überleben, hat das Charivari aber in der Gesellschaft des späten Mittelalters auch noch eine spezifische, der Altersklasse zukommende autonome Rolle.

Sichtbar als Tumult, der sich in Umzügen darstellt, vor allem gegen Witwer und Witwen gerichtet, die sich zum zweiten Mal und dann mit einem erheblich jüngeren Partner verheiratet, versuchen die Jugendlichen des Dorfes nämlich, die Zahl der Heiratsfähigen und die Prozesse der Eheschließung durch kollektive Zusammenschlüsse selbst zu kontrollieren.⁵¹ Diese Zusammenschlüsse unverheirateter junger Männer bildeten sich z. B. in Frankreich schon seit dem 12. Jahrhundert, unter unterschiedlichen Bezeichnungen, als Vereinigungen (*compagnons à marier*) oder Jugendabteilungen (*abbayes de la jeunesse*). Die Bedeutung dieser Zusammenschlüsse lag nicht nur in der Festkultur, für die sie parallel zu den kirchlichen Festen (Fastenzeit, Allerheiligen etc.) verantwortlich waren, sondern auch, und im späten Mittelalter dann vor allem, in der Gerichtsbarkeit über das Verhalten jung verheirateter Eheleute und bei Wiederverheiratungen. Diese Ereignisse zeigen deshalb auch, dass die Festkultur selbst Teil der Durchsetzung einer sozialen Ordnung ist. Die Umzüge maskierter Jugendlicher, mit großem Lärm von Töpfen, Tambourins, Glocken, Klappern und Hörnern sollten die Wiederverheiratung gerade bei altersungleichen Paaren als unerwünscht brandmarken, weil damit die Heiratschancen der anderen Jugendlichen gemindert wurden, gleichzeitig eine Geldbuße eintreiben und die beanspruchte Kontrolle der Jugendlichen über Eheschließungen bekräftigen, indem das Paar durch seine Zahlung die Regeln der Jugendlichen anerkannte.

In der historischen Lage des 14. Jahrhunderts hatte dieses Verhalten auch ökonomisch gute Gründe; denn die Zahl der Jugendlichen im heiratsfähigen Alter war durch Kriege und Krankheiten, die Pest vor allem, beschränkt, die Heiratschancen wurden also gemindert, wenn Ältere wieder heirateten. Aber neben der

ökonomischen Funktion, der Kontrolle über den Heiratsmarkt und der sozialen Funktion, die Eheordnung im Dorfe ebenso zu stabilisieren wie die Zurechnung von Verantwortung zwischen den Lebensaltern und gegenüber den Kindern aus der ersten Ehe, lässt sich auch eine religiös-rituelle Leistung nicht übersehen, nämlich die Besänftigung des toten Ehepartners, die mit der Wiederverheiratung notwendig wird. Anders als in der neuen Zeit gehört zum Mittelalter im vorindustriellen Europa nämlich noch die selbstverständliche Anwesenheit der Toten, als Drohung und als Trost, wie es das Charivari zeigt.⁵²

Der Kern dieses Rituals aber ist den Formen zuzurechnen, mit denen die Jugendlichen selbst den Übergang ins Erwachsenenalter und die Gestaltung ihrer eigenen Zukunft kontrollieren. In dieser Leistung ist die Herrschaft der Narren und der Tumult des Charivari für das Leben des Dorfes oder in der Stadt auch höchst funktional, „nicht aufrührerisch“, sondern „sehr stark im Dienste der Dorfgemeinschaft“.⁵³ Der Übergang zur modernen Welt ist dann dadurch charakterisiert, dass sich diese Ordnungsleistung vor allem in den Städten schon seit dem 16. Jahrhundert von der Gestaltung durch die Jugend ablöst, in je besondere Mechanismen abwandert und, altersunspezifisch, z. B. von Berufsgruppen übernommen wird oder sich im Karnevalstreiben funktional entleert. Es gab zwar weiterhin kollektive Zusammenschlüsse der Jugendlichen, Jugendbänden, in denen sie ihr Viertel in Nachbarschaftsgruppen kontrollierten und die Erwachsenen drangsalierten, aber diese Vereinigungen verloren die umfassende rituelle Leistung, die ihnen vorher zukam.

50 Mitterauer 1986, S. 168; Gillis 1980, S. 43.

51 Meine Darstellung im Anschluss an N. Zemon Davis: Die Narrenherrschaft (The Reasons of Misrule). In: dies.: Humanismus, Narrenherrschaft und die Riten der Gewalt. Frankfurt a.M. 1987, S. 106-135.