

Anführer, Befreier, Aufklärer.

Die Darstellung Martin Luthers in ausgewählten Schulbüchern
des 18. und 19. Jahrhunderts.

Inauguraldissertation

zur Erlangung eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Evangelische Theologie
der Johann-Wolfgang-Goethe Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von

Christian Stein

2017 (eingereicht) / 2018 (erschienen)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitende Überlegungen.....	3
1.1 Begriffsklärungen.....	6
1.2 Methodische Überlegungen.....	9
1.2.1 Untersuchungsabsicht.....	9
1.2.2 Vorgehen.....	10
1.3 Quellenlage und Forschungsstand.....	15
1.3.1 Schul- und Lehrbücher als Forschungsgegenstand.....	19
1.3.2 Historische Schul- und Lehrbücher und ihre Besonderheiten als Gegenstand historischer Forschung.....	22
1.3.3 Schulbücher des 18. und 19. Jahrhunderts und ihre Einflüsse auf die konfessionelle Identitätsbildung.....	24
1.3.4 Synthese.....	28
2. Kurze Skizze des Bildungswesens in deutschen Territorien zwischen 1770 und 1815.....	30
2.1 Das (erweiterte) Pädagogische Jahrhundert.....	30
Exkurs: Anreger des pädagogischen Diskurses – Von Rousseau und Locke über Francke zu Basedow, Campe und Pestalozzi.....	32
2.1.1 Reformen im Zeichen der Aufklärung.....	35
2.2 Wandel in der Vermittlung historischen Wissens.....	41
Exkurs: Das aufgeklärte Geschichtsbild.....	43
2.3 Das Schulwesen.....	47
2.4 Synthese.....	49
3. Werkanalysen.....	52
3.1 Johann Matthias Schröckh – Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. 1780; 1781.....	52
3.1.1 Das Werk „Allgemeine Weltgeschichte für Kinder“.....	58
3.1.2 Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. Zweiter Theil. 1780.....	61
3.1.3 Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. Theil 3. 1781.....	92
3.2 Johann Christoph Fröbing – Die Bürgerschule. Ein Lesebuch für die Bürger- und Landjugend. Band 3. 1793.....	107
3.3 Lorenz von Westenrieder – Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch. 1798.....	138
3.4 Gottfried Gabriel Bredow – Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. 1808.....	171

3.5 Karl Heinrich Ludwig Pölitz – Kurze Geschichte des Königreiches Sachsen - für den Vortrag derselben auf Lyceen und bessern Erziehungsanstalten. 1809.....	199
3.6 Jakob Brand – Allgemeine Weltgeschichte zum Gebrauche öffentlicher Vorlesungen. Der neuern Geschichte erste Hälfte. 1812.....	226
3.7 Ludwig Wachler – Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauch bey Vorlesungen auf höheren Unterrichtsanstalten. 1816.....	253
3.8 Karl Wilhelm Friedrich von Breyer – Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. Für die Studien-Anstalten des Königreiches Baiern. 1817.....	278
4. Vergleich der untersuchten Lehrwerke.....	308
4.1 Konsens und Dissens hinsichtlich Episoden, Motiven und Rollen in Verbindung mit Martin Luther	313
4.1.1 Episoden.....	314
4.1.2 Motive	317
4.1.3 Zugeschriebene Rollen	318
5. Zusammenführende Überlegungen.....	322
5.1 Ausblick.....	332
Verzeichnis der untersuchten Quellen.....	336
Verzeichnis der verwendeten Sekundärliteratur und weiteren Quellen.....	337
Weitere Quellen.....	350

1. Einleitende Überlegungen

Geschichtsbücher sind weit mehr als eine Anhäufung von Jahreszahlen und damit verknüpften Ereignissen. Nicht selten nutzen die Autoren von Geschichtsbüchern historische Persönlichkeiten und ihre Taten, um ihre Texte zu gestalten und zu strukturieren. Dabei greifen sie (die Autoren) unweigerlich in den Deutungsprozess von Geschichte ein und lassen die historische Person dem Leser mehr oder wenig lebendig gegenüberreten.

Im Jahr des 500jährigen Reformationsjubiläums stellt sich, neben vielen anderen Fragen, auch die nach der Entwicklung der Lutherdarstellung innerhalb spezieller Bezüge. Das Zeitalter der Aufklärung ist aufgrund der politischen Entwicklungen (im deutschen Raum ist vor allem der Aspekt der Zentralisierung, hervorgerufen durch die napoleonische Politik, zu beachten), welche mit den wissenschaftlichen Strömungen interagieren, eine der einflussreichsten Epochen auf das deutsche Bildungswesen. Die Veränderungen im Schulwesen, unter anderem ausgelöst durch pädagogische Diskurse und eine beachtliche Reformvielfalt¹, aber auch durch neue Anforderungen und den Wunsch der umfassenden Alphabetisierung der Bevölkerung, führt auch zu einer steigenden Anzahl an Publikationen im Bereich der Lehr- und Schulbücher. Daher erscheint diese Epoche als interessant, wenn die Frage nach der Inszenierung und Deutung des Reformators in Schulbüchern gestellt wird. Unter anderem ist zu untersuchen, wie etabliert Luther und die Reformation in der Darstellung in den Lehrwerken des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts sind und ob es sich bspw. um einen Abbruch oder eine Transformation der Luthertradition handelt. Existieren feste und wiederkehrende Rollenzuschreibungen oder findet sich in jedem Werk ein anderes Bild des Reformators? Erfolgt die Darstellung auf der Basis von übereinstimmenden Ereignissen, bzw. einer gemeinsamen Meistererzählung, oder liegt ein offener Erzählkorpus unterschiedlicher Episoden vor, der variiert wird? Ist die Vermittlung mit festen Motiven verbunden und existieren etablierte Deutungsmuster oder handelt es sich doch eher um eine offene Darstellung,

¹ S. Kapitel 2: Kurze Skizze des Bildungswesens in deutschen Territorien zwischen 1770 und 1815.

deren Deutung dem Lehrkörper und dem Schüler überlassen wird? Wie verhalten sich die Lutherdarstellungen in Schulbüchern zu anderen Darstellungen der Aufklärung², entsprechen sie diesen oder orientieren sie sich an anderen Lutherbildern? Wie ist die Deutung des Reformators insgesamt geprägt? Handelt es sich um eine theologiegeschichtliche, eine geistesgeschichtliche, eine nationalgeschichtliche oder sogar um eine Darstellung, die alle diese Aspekte gleichermaßen berücksichtigt?

Diese Fragen gilt es im Sinne einer Erschließung der Rezeptionsgeschichte Luthers im Horizont schulischer Vermittlungs- und Deutungsstrategien zu klären und die Geschichte des Reformators um wertvolle Hinweise zu ihrer Traditionsbildung, ihren Deutungsmechanismen und Erzählstrategien zu erweitern. Eine systematische Analyse der Lutherdarstellung in den (Schul)Geschichtsbüchern der späten Aufklärung verspricht ein wenig mehr Klarheit über den Grad der Etablierung und den Stellenwert der Reformation gegenüber anderen historischen Ereignissen zu erlangen. Anhand ihrer Verwendung lässt sich auch die Relevanz verschiedener Aspekte (wie bspw. das Motiv der Befreiung) und Rollenbilder (wie bspw. Luther als Wohltäter der deutschen Sprache) erarbeiten³ und in Beziehung zu weiteren Untersuchungspunkten setzen.

Im Fall von Martin Luther ist (mindestens) eine doppelte Inanspruchnahme festzustellen. Sowohl der schulische Religionsunterricht als auch der Geschichtsunterricht reklamiert Luther in Zusammenhang mit dem Großereignis der Reformation für sich. Dem zu Folge kommt es zu unterschiedlichen Darstellungen und Deutungen in den jeweiligen Unterrichtswerken. Aufgrund der Quellenlage und der im Zuge der Aufklärung stark veränderten Einstellung in Bezug auf historisches Wissen werden in dieser Arbeit jedoch nur Werke untersucht, die als Schulbücher für den Geschichtsunterricht konzipiert wurden. Dabei stellt sich auch die Frage nach

² vgl. u.a. Beutel, Luther, S. 164-191.

³ Lehmann hat mit Bezug auf das Lutherjubiläum 1883 u.a. die folgenden Rollenbilder festgestellt: Luther der Bibeltheologe, der deutsche Nationalheld, der gottgesandte Prophet, der christlich-bürgerliche Hausvater. Sowie Luther als Pädagoge, Erzieher der Deutschen, als Sprachschöpfer, Liederdichter, Kirchenvater und Verkünder des reinen lutherischen Bekenntnisses. Vgl. Lehmann, Luthergedächtnis, S. 59-77.

dem vorherrschenden Autorenkreis und etwaigen übereinstimmenden Strukturen in den Biographien der Lehrwerkautoren.

Die Untersuchung von einzelnen historischen Personen in (historischen) Schulbüchern findet so gut wie keinen Raum in Forschungsarbeiten⁴, weshalb es bisher keine grundlegende und, hinsichtlich der Vielfalt an analysierten Quellen, breit aufgestellte Untersuchung mit expliziten Lutherbezug gibt. Damit betritt die vorliegende Arbeit an dieser Stelle ein eher unbekanntes Gebiet. Zwar gibt es Untersuchungen zur Deutung und Darstellung Luthers in der allgemeinen Rezeption⁵, jedoch stellen Schulbücher ein anwendungsbezogenes Rezeptionsmedium mit einer spezifischen Rahmung dar, die bei den Analysen berücksichtigt werden muss. Diese Forschungsarbeit leistet einen Beitrag zur Erschließung Luthers sowie ihrer Art und Intensität in dem Medium des Schulbuchs im Kontext der Aufklärung. Über etwaige Auswirkungen der vermittelten Lutherbilder lässt sich an dieser Stelle keine direkte Aussage machen, da eine Lücke zwischen dem Material (Schulbuch) und dem Lernprozess existiert, die nur schwer geschlossen werden kann. In welcher Art und Weise geschriebene Schulbücher im Unterricht benutzt wurden und inwiefern sich das Medium des Schulbuchs auf die Schüler auswirkte, lässt sich (im Rahmen dieser Untersuchung) nicht rekonstruieren.

Die oben skizzierten Fragestellungen fußen auf der grundlegenden Annahme, dass es im Zuge des Vermittlungsprozess und der Traditionsbildung zu einer Instrumentalisierung und Umdeutung Luthers kommt. Unterrichtsmaterialien entwerfen ein Bild, welches an die nachfolgende Generation weitergegeben werden soll und weisen hinsichtlich Deutung und Bildungsintention eine Vielschichtigkeit auf. Luther wird in den Unterrichtswerken in einem festzustellenden Maße auf aktuelle Belange hin bzw. von diesen Positionen aus instrumentalisiert und für die jeweils eigenen Überzeugungen in Anspruch genommen. Es ist zu klären, ob und wie Luther auf der Basis historischer Ereignisse für die eigene Zeit aktualisiert und in Verbindung mit neueren

⁴ Eines der wenigen Werke, das explizit eine einzelne historische Person in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt, ist: Weber, Camillo Cavour.

⁵ Exemplarisch sei hier auf drei Werke der Rezeptionsforschung aus den letzten Jahren verwiesen: Laube, Lutherinszenierung; Danz, Erinnernte Reformation; sowie Moeller, Luther-Rezeption.

Strömungen gebracht wird, welche Motive wiederkehrend verwendet werden und wie stark die Transformation konfessionell, national oder anderweitig gesteuert wird. Es ist zu überprüfen, wie stark eine Inanspruchnahme Luthers in den Lehrwerken festzustellen und wie weit dieser Prozess beim Verfassen der jeweiligen Quelle bereits vorangeschritten ist.

Im Folgenden werden einige Begriffsklärungen vorgenommen und methodische Überlegungen zur Erschließung der ausgesuchten Quellen⁶ angestellt. An die Darlegung der ausgewählten Quellen, der Quellenlage insgesamt sowie des Forschungsstandes schließen sich Abschnitte zum historischen Kontext sowie zu den Besonderheiten von (historischen) Schulbüchern als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen an. Auf die einführenden Abschnitte zum deutschen Bildungswesen im Untersuchungszeitraum und die vielfältigen Reformen im (erweiterten) pädagogischen Jahrhundert folgt das Kernstück der Arbeit in Form von neun detaillierten Analysen der unterschiedlichen Lehrwerke. Jede Analyse folgt dabei dem gleichen Aufbau, um am Ende der Arbeit in einem Vergleich von Makro- und Mikrostrukturen, die sich vor allem mit Hilfe der Etablierung von Episoden und der Verwendung von Rollen nachzeichnen lassen, fruchtbar gemacht zu werden. Der Vergleich mündet in einigen Thesen zur Darstellung Martin Luthers in Schulbüchern des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts unter den Einflüssen der Aufklärung. Diesen Thesen möchten Aufschluss über Strukturen und Strategien, etablierte Bilder und tradierte Zuschreibungen bieten sowie eventuelle Spezifika zu anderen Darstellungen herausarbeiten.

1.1 Begriffsklärungen

Aufgrund der hohen Dichte an literaturwissenschaftlichen Theorien und der dadurch entstehenden Mehrdeutigkeit von Begriffen, welche in anderen

⁶ Da es bis in das 20. Jahrhundert hinein keine systematische Erfassung und Archivierung von Schulbüchern gab, ist die Quellenlage nicht optimal. Das Georg-Eckert-Institut hat bereits einen großen Bestand katalogisiert und verfügbar gemacht, dennoch können in Landesarchiven und vergleichbaren Stellen noch weitere Werke gefunden werden. Eine umfassende Systematisierung und Katalogisierung historischer Schulbücher wird noch Jahre in Anspruch nehmen. Für diese Arbeit galt daher zunächst das Primat der Verfügbarkeit der Quellen, andere Aspekte der Quellenauswahl wie Zeitraum, Herkunft und Entstehungshintergrund waren zunächst sekundär, wurden im weiteren Untersuchungsverlauf berücksichtigt.

Kontexten andere Konnotationen haben, ist eine (kurze) Klärung zentraler Begriffe angebracht.

In den Analysen der Quellen⁷ wurden sowohl Semantik, als auch Motive und Episoden unterschieden, um die Darstellung der Analyse zu strukturieren und einen entsprechenden Untersuchungsfokus zu setzen. Dabei bezeichnet der Begriff Semantik⁸ die Zusammensetzung des Textes in seiner äußeren wie inneren Struktur. Es geht um einen gezielten Blick auf verwendete und wiederkehrende Wörter, auffällige Merkmale in der Textgestaltung, wie bspw. das Vorkommen oder Nicht-Vorkommen von Jahreszahlen oder anderen Datierungen, aber auch bestimmte Zuschreibungen oder gerade das Umgehen von Zuschreibungen. Auch die Erwähnung von historischen Persönlichkeiten sowie die Art und Weise, wie diese in den Gesamttext eingebettet sind, gehört zu diesem Untersuchungsfeld. In dieser Arbeit bedeutet Semantik also das Aufgreifen der Textkomposition und die damit einhergehende gezielte Analyse der Strukturen und strukturellen Elemente des Textes auf einer sprachlichen Ebene. Die historischen Entwicklungen der Begriffe werden dabei hintenangestellt, um den Blick auf die sprachliche Gestaltung als Werkzeug der Lutherdarstellung innerhalb von Lehrbüchern nicht zu verstellen. Semantik wird als Untersuchungsschritt zur Analyse und Herausarbeitung von Merkmalen, Mustern und Eigenarten des jeweiligen Werkes in Zusammenspiel mit dem Lehrgegenstand (Luther/Reformation) verstanden.

Narrative Lehrtexte in den untersuchten Schulbüchern sind eine Zusammenstellung historischer Episoden, wobei eine Episode hierbei eine in sich abgeschlossene Erzähleinheit darstellt, die eine gewisse Entfaltung erfahren kann. Bezeichnet der Begriff der Episode in der griechischen Tragödie einen dialoggestützten Einschub⁹, so wird er hier als Einzelstück in

⁷ s. auch Abschnitt „1.2 Methodische Überlegungen“.

⁸ Der Begriff der Semantik ist Gegenstand zahlreicher Diskussionen und Abhandlungen. Im Gegensatz zur historischen Semantik mit ihrem diachronen Vorgehen, wie bspw. bei Blank, Prinzipien; Koch, Typology, S. 1142–1178 und Grzega, Historical Semantics, S. 233–244. wird hier ein eher pragmatischer Semantikbegriff angelegt, der stark auf die Strukturen und Merkmale der untersuchten Texte zielt.

⁹ Episode, Brockhaus Enzyklopädie, S. 469f. Der Begriff der Episode ist in Bezug auf Texte eher ungebrauchlich und daher nur wenig diskutiert. Häufigere Verwendung (auch in der hier

einem größeren narrativen Verbund verstanden. Der Episodenbegriff wird vor allem in der neueren Filmwissenschaft verwendet, eine ausführliche etymologische Diskussion ist jedoch schwer zu finden. Charakteristisch für den hier verwendeten Begriff ist die zentrale Stellung eines historischen Ereignisses, das im Zuge der narrativen Vermittlung um Details ergänzt und ausführlicher dargestellt wird. Eine Episode ist die Summe dieser Ausführungen, welche dasselbe historische Ereignis als zentralen Bezugspunkt aufweisen. Im Zuge der narrativen Darstellung kann es dazu kommen, dass die zuzuordnenden Textelemente von zwei (chronologisch) benachbarten Episoden sich überlappen und eine Trennung schwierig oder auch unmöglich wird. Hierbei gilt es dennoch beim jeweiligen Kernstück der Episode festzuhalten und nicht zwei historische Ereignisse zu einer Episode verschmelzen zu lassen. Episoden sind die Wegmarken zum Entwurf eines großen historischen Gesamtbilds, welches durch Versatzstücke zu einem Ganzen wird.

Diese Versatzstücke, die einen Text durchziehen können, aber nicht müssen, die einzelnen Episoden verbinden und manchmal nur einmalig aber durchaus auch wiederkehrend hervortreten können, werden in dieser Arbeit als Motive¹⁰ bezeichnet. Motive dienen der Thematisierung übergeordneter Ideale und Topoi, sie lassen die historischen Ereignisse in einem bestimmten Licht erscheinen und sind zentrales Element bei (der Vermittlung) der Deutung historischer Ereignisse. In den Narrationen historischer Ereignisse ist das Motivvorkommen selten so hoch, dass von einem Leitmotiv¹¹ gesprochen werden kann. Eher handelt es sich um eine nicht inhaltlich bestimmte Einheit, die sowohl zwischen, als auch in den einzelnen Episoden erkennbar wird.

verstandenen Bedeutung) findet der Begriff in den Theater-Film- und Medienwissenschaften, die dort getroffenen Definitionen sind jedoch für diese Arbeit nicht weiterführend.

¹⁰ Auch der Motivbegriff unterliegt einer anhaltenden Diskussion. Zum Begriff des Motivs s. u.a. Gfrereis, Motiv, S. 130. Oder: Lubkoll, Motiv, literarisches, S. 130f. sowie Frenzel, Stoff- und Motivgeschichte.

¹¹ Zum Begriff „Leitmotiv“ s. Meier, „Motiv, Leitmotiv“.

1.2 Methodische Überlegungen

1.2.1 Untersuchungsabsicht

Diese Arbeit trägt dazu bei, die Lutherdarstellung in Lehr- und Schulbüchern systematisch zu erschließen. Sie stellt sich der Herausforderung den jeweils spezifischen Akzent der Lutherdarstellung und -konzeption, welcher in den Lehrtexten des Lehrbuchs transportiert wird, herauszuarbeiten und im Verbund mit den anderen untersuchten Lehrbüchern auf übergreifende, verbindende und trennende Elemente zu untersuchen. Die herausgearbeiteten Elemente können dabei nicht als typisch für diese Generation von Lehrbüchern bezeichnet werden. Dieser Umstand resultiert daraus, dass in dieser Arbeit nur Detailuntersuchungen zu einem kurzen Zeitraum angestellt werden. Der Fokus liegt darauf diese Quellen miteinander in Bezug zu setzen und ein Bild zu zeichnen, in welcher Art Luther in dieser (frühen) Generation Schulbücher tradiert wird.

Die Spezifik von Geschichtsschulbüchern¹² führt zu einer Vielfalt von relevanten Bezugsdisziplinen, denen methodisch Rechnung getragen werden muss¹³. Zu ihrer Vielschichtigkeit treten gerade im deutschen Raum ebenfalls regionale Bezüge, die von der jeweiligen landesherrlichen Politik beeinflusst sein und sich unterschiedlich stark auf Konzeption, vermittelte Inhalte und Darstellungen auswirken können. In den einzelnen Kapiteln wäre daher eine umfangreichere Beschäftigung mit geographiegeschichtlichen Details wünschenswert, im Zuge einer Qualifikationsarbeit ist dies aufgrund von Umfangsbeschränkungen nicht realisierbar.

Für die Untersuchung von historischen Geschichtsschulbüchern muss beachtet werden, dass zwar im Zeitraum des 18. Jahrhunderts eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Fächer festzustellen ist¹⁴, die Schulbücher jedoch noch nicht über die *„mosaikartige Konstruktion von Text- und*

¹² Auch wenn bspw. Jacobmeyer den Begriff „Schulgeschichtsbuch“ verwendet, wird hier auf den Begriff des Geschichtsschulbuchs zurückgegriffen. Gemeint ist in beiden Fällen ein Schulbuch welches sich der Vermittlung historischen Wissens annimmt, es bündelt und aufbereitet. Bisher fehlt eine abschließende Definition des Schulbuchbegriffs, klar ist jedoch, dass es sich um ein Werk handelt, das in seiner Konzeption darauf ausgelegt ist in der Schule und ihrem näheren Umfeld zum Einsatz zu kommen.

¹³ Vgl. Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 239-252.

¹⁴ Jacobmeyer, Genese, S. 249.

*Quellenbausteinen*¹⁵ heutiger Schulbücher verfügen. Vielmehr handelt es sich um Narrationen, die mit Vermittlungsanspruch entworfen wurden. Ein Hinweis auf verwendete Quellen oder gar Auszüge aus historischen Quellen ist selten bis gar nicht zu finden.

1.2.2 Vorgehen

Da die Untersuchung historischer Schulbücher verschiedenen Ansprüchen gerecht werden muss (s.u.) und es keine breit etablierte Forschungsmethodik für diesen speziellen Bereich der Schulbuchforschung gibt, wurde in Anlehnung an die qualitativ-kategoriale Inhaltsanalyse von Waltraud Schreiber¹⁶ ein eigener Ansatz zur methodisch geleiteten Analyse entwickelt. Dabei wurde das grundlegende Vorgehen Schreibers, das wiederholte, spiralförmige Untersuchen des Lehrbuchtextes unter verschiedenen Gesichtspunkten, aufgegriffen und unter Einbezug der historischen Perspektive verändert bzw. erweitert.

Für diese Arbeit wurde zunächst ein Untersuchungszeitraum zwischen dem zweihundertsten (1717) und dreihundertsten (1817) Jubiläum der Reformation festgelegt. Als Untersuchungsgegenstand wurden Schulbücher für den historischen Unterricht festgelegt, die verschiedene Themen behandeln. Werke, die sich bspw. nur Luther oder nur der Reformation widmen, wurden von vornherein ausgeschlossen. Es wurde zunächst von einer näheren Definition abgesehen, um die Quellenlage nicht im Voraus zu beschränken. Aufgrund der gängigen Datenbanken mit Digitalisaten aus dem DFG-Projekt vd18¹⁷ sowie dem Georg-Eckert-Institut Braunschweig¹⁸ wurde zunächst eine umfangreiche Liste historischer Geschichtsschulbücher erstellt, die bereits erfasst und damit kurzfristig (und digital) verfügbar sind. Diese Liste wurde in einem weiteren Schritt reduziert und Werke, die bspw. tabellarisches Übersichtswissen enthalten oder dem narrativen Anspruch aufgeklärter Unterrichtswerke nicht entsprechen, wurden entfernt. Werke,

¹⁵ Teistler, Schulbuch, S. 159.

¹⁶ Vgl. Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 239-252.

¹⁷ Verbundprojekt „Digitalisierung und Erschließung der im deutschen Sprachraum erschienenen Drucke des 18. Jahrhunderts (VD 18)“, erreichbar unter: www.vd18.de (Zugriffsdatum: 1.4.2017).

¹⁸ Digitale Schulbuchbibliothek des Georg-Eckert-Instituts Braunschweig, <http://gei-digital.gei.de> (Zugriffsdatum: 1.4.2017).

die andere Zeiträume als das 16. Jahrhundert behandeln, wurden ebenfalls aus dem Corpus gestrichen. Die verbliebenen Werke wurden einer ersten Untersuchung hinsichtlich des Vorkommens und ihrer Informationsfülle zu Luther unterzogen, woraus sich eine erneute Reduzierung ergab.

Aus diesem Vorgehen entstand eine Liste mit rund dreißig Werken. Im nächsten Schritt wurden diese Quellen wiederum genauer auf den Umfang ihrer Lutherdarstellung untersucht, was zu einer weiteren Reduzierung der Werkauswahl führte. Hierbei spielten bereits narrative Inszenierung und eine gegebenenfalls deutlich hervortretende Wertung der Ereignisse im Lehrbuch eine Rolle für die weitere Auswahl.

Für die weitere Analyse wurden Kategorien zur genaueren Erfassung festgelegt, die sich an der qualitativ-kategorialen Inhaltsanalyse orientieren, wie sie Waltraud Schreiber vorschlägt¹⁹. Dieses dekonstruktivistische Vorgehen hat sich in neueren Werken bei der Frage nach dem Umgang mit Geschichte in historischen Narrationen als hilfreich herausgestellt und schien sowohl dem Untersuchungsgegenstand angemessen als auch hilfreich, um einen möglichst breiten Eindruck von der die Lutherdarstellung des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts zu erfassen.

Die Analyse der ausgesuchten Quellen richtet sich bei dieser Methode nach unterschiedlichen Kategorien und verläuft in mehreren, enger werdenden Untersuchungsdurchgängen. Als erste Kategorie wurde die sogenannte Oberflächenstruktur der Quellen analysiert und im Abschnitt „*Der Autor*“ festgehalten. Unter der Oberflächenstruktur werden im Weiteren äußere Begebenheiten wie Veröffentlichungsdatum, Autorenschaft, Verlag / Verleger verstanden. Der Autor mit seinen biographischen Einflüssen ist ein nicht zu unterschätzender Einfluss bei der Erörterung der gestellten Fragen, weshalb jedes Analysekapitel einen biographischen Teil enthält. Ebenfalls ist das Umfeld des Autors wie bspw. Arbeitgeber, Landesfürst und aktuelle politische Lage wichtig. Neben diesen Faktoren gilt es auch einen Blick auf die akademischen Strömungen und Einflüsse zu werfen. Es ist mehr als wahrscheinlich, dass prägende Jahre im Elternhaus und die eigene

¹⁹ Vgl. Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 239-252.

Bildungsbiografie sich in pädagogischen Haltungen und Einschätzungen historischer Personen sowie Ereignissen niederschlugen. Die konfessionelle Prägung des Autors kann sich ebenso auf die Gestaltung eines so zentralen Themas wie der Reformation in einem Lehrwerk auswirken, weshalb auch sie bei Bedarf thematisiert wird.

Nach der Kurzanalyse dieses „*Hintergrunds*“ tritt die Quelle selbst in den Fokus der Untersuchungen. Interessant erscheinen Aufbau und Inhalte sowie Komposition des Gesamtwerks, kurz die inhaltsbezogene Struktur, wobei Erwähntes und Unerwähntes sich gleichermaßen als lohnenswert für die Analyse der Lutherdarstellung herausstellen kann. Die Betonung und auch die Auslassung von Personen, Ereignissen, Orten liefern Hinweise auf Gewichtung, Informationsverfügbarkeit und Perspektive(n) des Autors. Die Ergebnisse dieses Schritts wurden in den Abschnitten „*Das Werk*“ sowie (falls vorhanden) in einer Analyse der „*Vorrede*“ mit Blick auf pädagogisch-didaktische Setzungen festgehalten. Eine erste Annäherung an die eigentliche Lutherdarstellung stellt das Festlegen der relevanten Abschnitte innerhalb der jeweiligen Quelle dar („*Wichtige Abschnitte*“). Dieser Schritt dient der Ein- und Abgrenzung des zu untersuchenden Textes, der im Abschnitt „*Paraphrase*“ in verkürzter Form dargelegt wird. Die Paraphrase gewährleistet nicht nur eine Vermittlung des Quelleninhalts, sie stellt auch einen Schritt der Analyse dar, da in ihr Quellenaussagen verdichtet sowie Strukturen und Auffälligkeiten festgestellt werden konnten, die in den weiteren Schritten eingehender untersucht wurden.

Eine detaillierte Untersuchung des Textcorpus ist das nächste Element in der enger werdenden Untersuchungsspirale und wurde im Abschnitt „*Semantik*“²⁰ untersucht. Nach der Analyse des Quellenkontexts, des Autors sowie seiner biographischen Einflüsse, dem Aufbau und der Komposition des Werkes sowie der Kapitelstrukturen gelangt die Arbeit nun zu ihrem eigentlichen Kern: Die Darstellung Martin Luthers in Lehrbüchern für den schulischen Gebrauch. Die Untersuchung der Darstellung dieser historischen Persönlichkeit wird in verschiedene Schritte gegliedert. Zunächst hilft eine Fokussierung rein auf

²⁰ Wie im Abschnitt 1.1 Begriffsklärungen dargelegt, wird hier eine andere Auffassung von „(historischer) Semantik“ angelegt.

Martin Luther und auf ihm zugeschriebene Attribute sowie auf Wortfelder, die mit der unmittelbaren Beschreibung Luthers in Zusammenhang stehen. Diese Wortfelder konnten im weiteren Verlauf genauer untersucht und mit den Wortfeldern aus anderen Werken verglichen werden. Die ausgewählten Textpassagen wurden dabei auf wiederkehrende Formulierungen, Strukturen und Auffälligkeiten untersucht. Indikatoren für die Weitergabe normativer Ordnungen (mit Hilfe von oder über Luther) können „wertende Adjektive oder Verben; Substantive mit zeitgenössischen Konnotationen, passivische Satzkonstruktionen, die Akteure verschleiern; Brüche in der narrativen Struktur des Textes“²¹ sein. Die erkenntnisleitende Frage nach der Inszenierung (wie wird Luther dargestellt) und Interpretation Luthers (als was wird er dargestellt) darf hierbei nicht aus dem Blick verloren werden. Zuschreibungen, Attribute, indirekte oder direkte Charakterisierungen, implizite und explizite Wertungen sowie Instrumentalisierungen müssen sowohl einzeln als auch in dem größeren Verbund betrachtet und interpretiert werden. Die herausgearbeiteten Wortfelder lassen Rollenzuschreibungen und Charakterisierungen Luthers aus dem Quellentext zu Tage treten. Mit Hilfe von biographischen Nachschlagewerken des 18. Jahrhunderts wurde eine Liste mit biographischen Episoden Luthers erstellt, die dabei half zu erfassen, welche Begebenheiten Eingang in die Tradierung fanden und welche (noch) nicht. Bspw. ist das „*Erlebnis zu Stotternheim*“ in keinem der untersuchten Werke zu finden, so dass gezeigt werden kann, dass diese Erzählung erst später Eingang in die (schulbezogene) Tradierung von Luthers Leben gefunden hat.

Die Versatzstücke zwischen den einzelnen Episoden (Abschnitt „*Motive*“) sowie die Wortfelder um diese Episoden herum geben Aufschluss über die zugrundeliegende Interpretation und Inszenierung der Episoden aus Luthers Leben. Bei aller Fokussierung auf die Inszenierung Luthers sowie seiner biographischen Daten ist auch das Beziehungsgeflecht (die Konstellationen in denen Luther und andere jeweils angeordnet werden) zu anderen Personen nicht außer Acht zu lassen. Kein Kapitel über Martin Luther, sein Handeln und Leben kommt ohne die (direkte oder indirekte) Erwähnung weiterer Personen aus. Welche Personen dies sind und in welcher Art und Weise sie ihren Platz

²¹ Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 243.

in der Narration eingeräumt bekommen ist jedoch sehr unterschiedlich. Nebenbei sei angemerkt, dass auch Martin Luther nicht in jedem Werk eine zentrale Rolle im entsprechenden Kapitel einnimmt. Die Ereignisse der Reformation lassen sich (wie sich zeigt) teilweise fast ohne die Nennung Luthers beschreiben. Die Frage nach der Konstellation von Kontrahenten, Förderern, Freunden und anderen Figuren der Reformation bietet Aufschluss darüber, wie stark die Fokussierung auf Luther ausgeprägt ist und welchen Regeln sie folgt. Eine Wortfeldanalyse zu diesem Beziehungsgeflecht liefert weitere Erkenntnisse zur Darstellung und Inszenierung der Person Martin Luthers. Weiterhin lassen sich mit einem Blick auf die „*narrativen Klammern*“ die Zusammenhänge zwischen einzelnen Kapiteln und Sinnschritten herausarbeiten bzw. herstellen.

Auf der Basis der so gewonnenen Erkenntnisse wurden die jeweils zugeschriebenen Rollen Luthers aus dem Text exkludiert und in einem eigenen Abschnitt herausgestellt. Die Luther innerhalb der historischen Ereignisse angetragenen Rollen entstehen durch das Zusammenspiel von Semantik, Episoden und Motiven, so dass in diesem Schritt stark auf die Ergebnisse dieser vorangegangenen Analyseschritte zurückgegriffen wurde. Den Abschluss der Arbeit bildet schließlich ein Vergleich der Darstellungen im Kontext der untersuchten Lehrwerke, von dem ausgehend weitere Überlegungen zu anschließenden Untersuchungen angestellt werden.

1.3 Quellenlage und Forschungsstand

Grundlage dieser Arbeit ist ein Korpus aus neun hinsichtlich Erscheinungsjahr und Autoren unterschiedlichen Lehr- bzw. Schulbüchern. Bislang gibt es keine größere systematische Untersuchung der Lutherdarstellung, die sich auf diese Quellengattung bezieht. In der einschlägigen Literatur finden sich verständlicherweise immer wieder auch Hinweise auf die Inszenierung Luthers im Rahmen von Unterrichtswerken, eine größere Untersuchung, die durch eine bestimmte Quantität an Analysen einen Beitrag zur Diskussion leistet, gibt es jedoch wie gesagt nicht.

Alle untersuchten Texte bedienen eine doppelte Situation. Sie spiegeln die Mischung aus dem bereits tradierten Lutherbild und gleichzeitig die aktuellen Ansichten der Autoren unter den Einflüssen der Politik, der Aufklärung und des Fachdiskurses wider. Mit über 250 Jahren Abstand zum Ereignis der Reformation und dem Anspruch einer fachgerechten Verdichtung historischer Fakten sind sie der Schmelztiegel, in dem unterschiedliche Deutungen Luthers zu einem (aktualisierten) Bild verschmolzen werden. Dabei unterscheiden sie sich von anderer historischer Literatur durch den intendierten Einsatz innerhalb von Vermittlungssituationen in deren Fokus Kinder (Schüler) stehen. Sie dienen nicht der Diskussion von Quellen oder Vermittlung historischen Theorien an ein gebildetes (Fach)Publikum, sondern nehmen sich dem Anliegen an, ein historisches Grundwissen an die nächste Generation zu vermitteln.

Als frühester Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit wurde das Lehrwerk von Johann Matthias Schröckh „*Allgemeine Weltgeschichte für Kinder*“ gewählt, welches wiederholt aufgelegt und überarbeitet wurde. Mit einem gewissen zeitlichen Abstand dazu erschien Johann Christoph Fröbings „*Bürgerschule*“. Das Werk fokussiert ähnlich wie Schröckhs Buch nicht die schulische Vermittlung, sondern ist ein Werk, welches nicht nur Kinder in den Blick nimmt, sondern auch im Bereich der privaten, außerinstitutionellen Aneignung angesiedelt ist. Den Anfang des untersuchten Quellenkorpus machen damit zwei Werke, die nicht dezidiert für den schulischen Unterricht entworfen wurden, aber in einer unmittelbaren Nähe zu Schulbüchern zu sehen sind. Sie richten sich an Kinder, bewegen sich aber außerhalb von

Unterrichtssituationen. Daraus folgt, dass es keine Instanz oder Fachkraft gibt, die zwischen Text und Lernenden vermittelt oder den Text in einer gewissen Weise an den Lernenden heranträgt (in der Schule ist dies der Lehrer). Schröckh betont zwar die Dialogsituation zwischen Eltern und Kind, es handelt sich hier aber nicht um eine Vermittlungssituation wie sie im Unterricht herrscht. Die Werke von Schröckh und Fröbing kommen ohne Rückgriff auf den Lehrer als fachliche Instanz aus, ihre Bücher sind kein Hilfsmittel für den Lehrer, sondern eigenständige Vermittlungsinstanzen, die ohne Lehrer, Schule und Klassenraum auskommen.

Die nachfolgenden Quellen von Bredow, Pölit, Wachler und Breyer sind bereits Schulbücher, die den Vermittlungsprozess in Verbindung mit einem ausgebildeten Lehrkörper und einer entsprechenden Vermittlungssituation in die Konzeption mit einbeziehen. Auch die Werke von Westenrieder und Brand sind solche Werke, stellen jedoch aufgrund der konfessionellen Zugehörigkeit der Autoren eine kleine Besonderheit dar. Die Darstellung Luthers in einem (säkularen) Geschichtsbuch durch katholische Gelehrte verspricht Einblicke in historische Tradierungsprozesse außerhalb der evangelischen Konfession.

Die untersuchten Quellen weisen eine breite geographische Streuung (u.a. Bayern, Hannover, Württemberg, Hessen, preußische Gebiete, Sachsen) innerhalb des deutschen Territoriums auf. Die jeweiligen Besonderheiten (bspw. Konfessionspolitik, pädagogische Strömungen, weitere politische Belange, Entstehungssituation) und auch die Biographien der Autoren werden in dem entsprechenden Analysekapitel erläutert. Durch die breite geographische Streuung ist es zwar möglich, eine Art Gesamtbild zu zeichnen, durch die unterschiedlichen Entstehungszeitpunkte und die jeweilige Einzigartigkeit der ausgewählten Quellen, muss jedoch betont werden, dass dieses Gesamtbild nur durch die Verbindung von auseinanderliegenden Analysepunkten entsteht. Diese Arbeit als dichten Gesamtabriss der Lutherdarstellung in Schulbüchern des 18. und 19. Jahrhunderts zu verstehen, wäre ein deutliches Missverständnis und entspricht nicht dem Anspruch der Arbeit, einen Einblick in die Vermittlung des Lutherbilds anhand von verfügbaren Quellen zu gewinnen.

Bei den Autoren handelt es sich um Angehörige einer besonderen und besonders einflussreichen Generation von Historikern²². Die von Pandel untersuchten und dargestellten Veränderungen und auch die Abkehr von einem universalhistorischen zu einem nationalgeschichtlichen Interesse innerhalb des Bildungswesens blieben auch nicht ohne Folgen für die Gattung der Geschichtsschulbücher²³. Nachdem Geschichte unter den Einflüssen der Aufklärung eine „nach Konstruktionsgesichtspunkten geschriebene Erzählung“²⁴ wurde, eröffneten sich neue Deutungsspielräume. Sie (die Erzählung) war (so Pandel) nicht mehr ohne weiteres vorhersagbar und bedurfte nun einer wissenschaftlich rückgebundenen Vermittlung²⁵. Dadurch rückten Lehrbücher als Medium der Vermittlung in ein besonderes Verhältnis zur Schule und auch zum Lehrer²⁶. Die Aufklärung brachte eine Generation von Historikern hervor, die als erstes Geschichtsschulbücher für Kinder als lesende Subjekte schrieben²⁷.

Die untersuchten Quellen entstammen dieser Generation und erstrecken sich (in ihren Erscheinungsjahren) von 1780 bis 1817. Aufgrund des gegebenen Umstands, dass es eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt, ein Lehrwerk zu konzipieren, zu schreiben und zu veröffentlichen, stellt das Erscheinungsjahr einen nachlaufenden Punkt in historischen Entwicklungen dar. Ein Buch kann nicht die neuesten Entwicklungen und Erkenntnisse aufgreifen, es erscheint mit einer gewissen Verzögerung. Dabei weisen diese Werke noch nicht alle Aspekte auf, die Pandel in seiner Arbeit herausgearbeitet hat. Sie stellen ausgesuchte Marker in dem durch die Aufklärung ausgelösten Veränderungsprozess²⁸ der Vermittlung von historischem Wissen und konfessioneller Tradition dar. Interessanterweise lassen sich bei genauem Hinsehen zwischen den einzelnen Autoren der Quellen durchaus Beziehungen (in Form von direktem oder indirektem Kontakt, persönlicher Bekanntschaft

²² Pandel, Historik und Didaktik, S. 31.

²³ Vgl. Pandel, Historik und Didaktik, S. 197.

²⁴ Pandel, Historik und Didaktik, S. 197.

²⁵ Pandel, Historik und Didaktik, S. 197.

²⁶ Vgl. Pandel, Historik und Didaktik, S. 217f.

²⁷ Pandel, Historik und Didaktik, S. 31. Diese Entwicklung fußt auf den Innovationen durch Rousseau, Locke, Francke und anderen, s. den entsprechenden Exkurs im Abschnitt „2.1 Das (erweiterte) Pädagogische Jahrhundert“.

²⁸ Vgl. Abschnitt „2 Kurze Skizze des Bildungswesen in deutschen Territorien zwischen 1770 und 1815“ insb. „2.1.1 Reformen im Zeichen der Aufklärung“.

oder auch durch Aktualisierung eines früheren Werkes eines anderen Autors, s.u.) feststellen, auch wenn diese Verbindungen als eher dünn zu bezeichnen sind. So waren Schröckh und Pölitz aufgrund des gemeinsamen Standortes miteinander bekannt, ähnlich wie von einer Verbindung zwischen Westenrieder und Breyer aufgrund der zeitgleichen Anstellung an der Akademie der Wissenschaften in München ausgegangen werden kann. Bredows Werk war als Ersatz für ein Lehrbuch Schröckhs in den Schulen gedacht und er war ein Zeitgenosse von Pölitz, so dass auch hier eine zumindest indirekte Verbindung hergestellt werden kann. Aufgrund der hohen Produktivität, die Pölitz an den Tag legte, ist es zudem unwahrscheinlich, dass Bredow ihn nicht kannte. Wachler war der Amtsnachfolger von Bredow in Breslau und steht dementsprechend ebenfalls mit ihm in einer Verbindung. Weiterhin ist es sehr wahrscheinlich, dass er während seiner Zeit in Marburg in Kontakt mit Brand kam. Es lässt sich ein (loses) Netz von Bezügen und Verbindungen unter den Autoren erschließen, die ähnliche und doch ganz unterschiedliche Werke verfassten, um historisches Wissen an nachfolgende Generationen weiterzugeben²⁹.

Der untersuchte Quellenkorpus dieser Arbeit besteht aus Werken, mit denen es möglich ist, den Übergang von allgemeinen Lehrbüchern³⁰ zu Schulbüchern³¹ nachzuzeichnen und die jeweilige Lutherdarstellung vor den unterschiedlichen Entstehungsbedingungen herauszuarbeiten. Der Umstand der Verbindungen zwischen den Autoren ist dabei ein Detail, dessen Auswirkungen auf die Werke selbst eher als gering einzuschätzen sein dürfte. Größeren Einfluss auf die Werke haben dagegen die Prägungen und Biographien der Autoren sowie die jeweilige Landespolitik. Bei der Untersuchung gilt es die gattungsspezifischen Eigenheiten (Verdichtung des Stoffes, Beeinflussung durch Bildungspolitik, Vorgaben durch Curricula, Entwurf des Werkes mit dem Wissen, dass es in eine Unterrichtssituation

²⁹ Die Beziehungen innerhalb dieser Generation von Historikern und Schulbuchautoren ist bisher nicht auf Quellenbasis erschlossen, wäre im Sinne einer Netzwerktheorie von Schulbuchautoren der ersten Generation aber erstrebenswert. Die hier getroffenen Aussagen beruhen auf Erschließung über äußere Faktoren, nicht auf der Basis von Briefverkehr o.ä.

³⁰ Gemeint sind Werke, die sich in einem breiten, allgemeinen Sinn der Vermittlung von Wissen widmen ohne dabei dezidiert auf die Situation Schule bzw. Unterricht einzugehen.

³¹ In Abgrenzung zu allgemeinen Lehrbüchern, jene Bücher die die Verwendung des Buches in der Schule fokussieren.

eingebunden sein wird/soll etc.) von (historischen) Schulbüchern nicht aus den Augen zu verlieren und sie in der Analyse konsequent zu reflektieren.

1.3.1 Schul- und Lehrbücher als Forschungsgegenstand

Schulbücher³² zeichnen sich durch ihren expliziten Bezug auf eine bestimmte Anforderungs- bzw. Einsatzsituation aus. Es handelt sich bei diesen Werken um Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, welche dem „*systematischen Aufbau der Schule*“ folgen³³ und unter anderem deshalb oftmals ebenfalls eine eigene streng systematische Struktur mit sich bringen. In einem weiteren Verständnis kann es sich auch um Werke handeln, die Inhalte in einer bestimmte Art oder mit einem bestimmte Bezug nur zusammenstellen (bspw. Lesebücher). Klar ist, dass das Schulbuch eine zentrale Stellung im Zuge der Vermittlungsanliegen schulischer Einrichtungen einnimmt und für das Bildungswesen und seine Rahmenbedingungen konzipiert wird. Dabei stellt sich das Schulbuch dem Anspruch, (fach)wissenschaftliche Fakten für die Zielgruppe pädagogisch aufbereitet zusammenzustellen und zu vermitteln. Mit Blick auf die Textgattung formuliert Werner Wiater treffend: „*Als Textart steht das Schulbuch zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch.*“³⁴

Der Anspruch von Schulbüchern lässt sich durchaus als vielschichtig beschreiben, sollen sie doch als Werkzeug zur „*Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse)*“³⁵ dienen. Das Schulbuch ist ein notwendiges Hilfsmittel³⁶ in Bildungseinrichtungen und damit auch ein Lehr- und Lerninstrument, das unterschiedlichen Einflüssen (darunter sind u.a. curriculare Bestimmungen, didaktische bzw. methodische Trends,

³² In dieser Arbeit wird der Begriff des Schulbuchs verwendet, äquivalent dazu gibt es u.a. die Begriffe des Lehrbuchs oder auch des Lehrwerks.

³³ Laubig/ Peters/ Weinbrenner, Methodenprobleme, S. 7.

³⁴ Wiater, Schulbuch, S. 12. Wiater verwendet die Begriffe Sachbuch und wissenschaftliches Fachbuch ohne nähere Bestimmung, aus der Verwendung lässt sich ableiten, dass das wissenschaftliche Fachbuch eine Publikation für akademisches Publikum darstellt, während das Sachbuch eine populäre Vermittlung von Fakten fokussiert und daher ungenauer arbeitet. Beide beziehen sich nicht auf den institutionellen Rahmen Schule und widmen sich einem kleineren/engeren Themenspektrum.

³⁵ Wiater, Schulbuch, S. 12.

³⁶ Die aktuellen Diskussionen um das Schulbuch in Zeiten der Digitalisierung und im Rahmen von Open Educational Resources (OER) seien hier mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand der Arbeit zunächst ausgeklammert.

bildungspolitische Vorgaben sowie fachwissenschaftliche Diskussionen und Erkenntnisse zu verstehen) ausgesetzt ist. Bereits die Entstehung eines Schulbuchs verläuft unter politischen, gesellschaftlichen, erziehungswissenschaftlich-pädagogischen sowie fachdidaktischen Bewertungen und Beeinflussungen. Wie kaum ein anderes Werk wird das Schulbuch unter Beachtung dieser Vielschichtigkeit zu einem faszinierenden Untersuchungsgegenstand für Bildungsprozesse und Entwicklungen im Bildungswesen, dessen Analyse und Erforschung lohnend erscheint. Gisela Teistler beschreibt Schulbücher als „*Kunstwerke der Wissenszusammenfassung und Wissensvermittlung*“³⁷, wobei sie dabei nicht vergisst, die indirekte Urheberschaft der Staaten und Gesellschaften, in denen Schulbücher entstehen, zu reflektieren und deren Einfluss auf die vermittelten Informationen zu betonen und herauszustellen³⁸. Bei der Arbeit mit und an Schulbüchern ist niemals zu vergessen, dass es sich um vielschichtige Gebilde handelt, bei denen eine eindimensionale Erschließung unmöglich ist³⁹. Die Feststellung Teistlers, dass „*das gebündelte Wissen, die Vermeidung von Wissen, die Konstruktion des Wissens, die Darstellungsart der Wissensvermittlung und die Tatsache, dass das Schulbuch [...] im Unterricht eine wesentliche Rolle spielte und spielt*“⁴⁰, verweist sehr deutlich auf die Komplexität und die zentrale Position von Schulbüchern im Hinblick auf Lehr- und Lernsituationen sowie die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen. Schulbücher sind Medien, deren Urzweck in der Konstruktion von Wissen besteht. Dabei werden mit den Inhalten (durch Auswahl und Darstellung/Inszenierung derselben) auch Leitideen, grundlegende Vorstellungen und Überzeugungen weitervermittelt. Schulbücher unterliegen einem besonderen Lektüreprozess und richten sich gleichermaßen an Lehrende wie Lernende. Sie sind in mehrfacher Hinsicht ein intergenerationales Medium, da sich in ihrer Benutzung die Generation des Autors, die des Lehrers und mehrere Schülergenerationen begegnen.

³⁷ Teistler, Schulbuch, S. 160.

³⁸ Teistler, Schulbuch, S. 164.

³⁹ Teistler, Schulbuch, S. 173.

⁴⁰ Teistler, Schulbuch, S. 173.

Im Falle von Geschichtsschulbüchern muss gesagt werden, dass sie die Interpretation eines historischen Ereignis durch eine Generation (der des Schulbuchautors) an eine (je nach Einsatzdauer des Lehrwerks auch mehrere) andere Generation darstellen. Die Lehrwerke greifen historiographische Diskurse und Erkenntnisse auf und übersetzen diese in einen pädagogischen Kontext. Die AutorInnen von Lehrbüchern sind bei ihren Konzeptionen auf die Ergebnisse professioneller Historiographie angewiesen. Sie sortieren das gewonnene Wissen der Historiographie unter (sich ändernden) Kriterien und formen es zu kohärenten Geschichtsbildern, ordnen es Lernzielen und didaktischen wie pädagogischen Ansprüchen zu⁴¹, um ein adäquates Vermittlungsinstrument entstehen zu lassen. Das Schulbuch vereint in dieser vielschichtigen Reduktions- und Redaktionsleistung auf einzigartige Weise gesellschaftliche Prozesse⁴² und die Kommunikation zwischen den Generationen. Unter Berücksichtigung der hier nur angerissenen Aspekte ist der aktuellen Schulbuchtheorie zuzustimmen, wenn sie Schulbücher „*erstens als Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse, zweitens als Arbeitsmittel, Lernhilfe und Gegenstand des schulischen Lernprozesses und drittens als Element in einer multimedialen Lernumgebung*“⁴³ sieht.

Für Forschungsfragen und Forschungsprozesse in historischer Perspektive bedeuten diese Umstände, dass Schulbücher als historische Quellen einen reichen Fundus an Erkenntnissen zur Interpretation und Deutung von historischen Ereignissen, von Inszenierungen bzw. Darstellungen historischer Persönlichkeiten, Wahrnehmung und Bewertung von Entwicklungen und Veränderungen bieten. Ein bestehender Zusammenhang zwischen der Repräsentation historischer Phänomene in Schulbüchern und der Erinnerungskultur erscheint hinreichend plausibel⁴⁴. Die Beeinflussung von gesellschaftlichen Prozessen durch Schulbücher in Form von Vermittlung von Erkenntnisprozessen erfolgt dabei in einer retardierten Art und Weise (s.o.). Schulbücher vermitteln nicht nur reine Inhalte oder Wissen, sie formen in

⁴¹ Vgl. Friedrich / Middel / Sommer, Kurfürst, S. 162.

⁴² Vgl. Schallenberger / Stein, Schulbuch.

⁴³ Wiater, Schulbuch, S. 12. Zu Schulbuchtheorie siehe auch: Höhne: Schulbuchwissen. Sowie die Beiträge in Matthes / Heinze, Didaktische Innovationen.

⁴⁴ In Anschluss an Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Assmann sieht Geschichte als konstitutive Macht für die Formierung sozialer Gemeinschaft.

letzter Konsequenz sowohl Lern- und Denkweisen, Weltanschauungen, Leitvorstellungen und Ideenwelten von Lehrenden und Lernenden.

1.3.2 Historische Schul- und Lehrbücher und ihre Besonderheiten als Gegenstand historischer Forschung

In der Auseinandersetzung mit Schulbüchern muss (wie oben schon erwähnt) zwischen bspw. Lesebüchern zu einem Thema und Schulbüchern, die mehrere Inhalte kursorisch komponieren und zusammenstellen, unterschieden werden⁴⁵. Zweitere fokussieren stärker und müssen daher die Inhalte deutlicher zuspitzen und anders auswählen. Schulbücher, die Stoff zu verschiedenen Themen zusammenstellen, unterliegen anderen (Vor-)Bedingungen und weisen einen anderen Umgang mit Themen und Unterthemen auf, als jene Schulbücher, die sich nur einem einzigen Thema widmen. Bei ihnen ist nicht nur die Frage interessant, „ob“ ein Thema Eingang in das Werk gefunden hat, sondern auch, welche Auswahlprozesse eine Rolle spielten, in welchem quantitativen Verhältnis das untersuchte Thema zu den anderen Themen/Kapiteln steht⁴⁶ und welche Aufbereitungsstrategien verfolgt werden. Das Schulbuch als „gedrucktes Kompendium des schulischen Wissens“⁴⁷, als zentrales Element in der Wissensvermittlung, unterliegt sowohl politischen als auch gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen. Schulbücher sind spätestens dann einer starken Entwicklung unterworfen, wenn sich neue politische oder gesellschaftliche Maßstäbe etablieren bzw. wenn neue Erkenntnisse der Fachwissenschaft in das Allgemeingut übergehen⁴⁸. Das historische Geschichtsschulbuch als Forschungsgegenstand stellt mit seiner Konstruktion von Wissen und der Interpretation von Inhalten eine wichtige Quelle für Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Politik, etc. dar. Durch seine Position als mehrfache Gelenkstelle zwischen Generationen, Fachwissenschaft und (schulischer) Öffentlichkeit sowie durch seinen elementarisierenden und komprimierenden Charakter gewinnt es für die Erforschung von „*Entwicklung von Traditionen*,

⁴⁵ Wiater, Schulbuch, S.12.

⁴⁶ Zum Ansatz der quantitativen Analyse von Schulbüchern s. bspw. Demantowsky: Österreichische Schulbücher, S. 149-175.

⁴⁷ Teistler, Schulbuch, S. 155.

⁴⁸ Teistler, Schulbuch, S. 155.

*kulturellen Einflüssen und politischen Wahrnehmungen*⁴⁹ an Stellenwert. Wolfgang Jacobmeyer geht sogar so weit, Geschichtsschulbücher als „*Autobiographien von Nationen*“ zu bezeichnen⁵⁰. Mit ihrer Hilfe lassen sich Erinnerungskulturen⁵¹ auf ihre Ursprünge und Entwicklungen hin untersuchen. Die Fortschreibung nationaler Geschichtsmymen (aber auch der Abbruch dieser Fortschreibung) lässt sich durch die Untersuchung von Geschichtsschulbüchern beschreiben, analysieren und kann dabei helfen, Erklärungsmuster zu diesen Phänomenen zu gewinnen⁵². In diesen Lehrwerken zeigen sich „*Deutungen (von Vergangenen) und Sinnbildungen (für die Gegenwart/Zukunft)*“⁵³ in Form historischer Narrationen. Geschichtsschulbücher sind medial manifestierter Umgang mit Geschichte und in der Regel die einzigen gedruckten Zeugen schulischer Vermittlungs- und Lehrversuche. Damit liefern sie auch wichtige Belege für Wissens- und Erziehungsinhalte, die in einem überindividuellen Rahmen eine Rolle spielten. Jacobmeyer stellt fest, dass das Geschichtsbuch als „*das umfangreichste Medium moderner Gesellschaften zur Überlieferung von Geschichte*“⁵⁴ zu gelten habe. Auch mit Blick auf die Nutzungsqualität sind Geschichtsschulbücher seines Erachtens ein Medium besonderer Güte⁵⁵. Durch die spezifischen Entstehungs- und Verwendungsbedingungen wird es zur qualitativ und quantitativ hochwertigen Rezeptionsform von Geschichte⁵⁶. Das Geschichtsschulbuch, das Geschichtsbuch für den Einsatz im Unterricht, spiegelt als Medium der Geschichts- und Erinnerungskultur die „*kollektiven Tradierungsbedürfnisse*“⁵⁷ der sie erstellenden Gruppe (Nation, Institutionen, Autor(en)), aber auch der Lehrenden, die das Werk letzten Endes benutzen, wider. Die Lehrwerke bringen den Lernenden die „richtige“ Anschauung der Welt (hier: der Geschichte) nahe, „*in ihrer Erzählweise mischen und durchdringen sich die Merkmale von Deskription und Intentionalität*“⁵⁸.

⁴⁹ Teistler, Schulbuch, S. 155.

⁵⁰ Vgl. Jacobmeyer, Schulgeschichtsbuch, S. 26-34.

⁵¹ Zu dem Begriff und dem Thema vgl. Cornelißen, Erinnerungskulturen.

⁵² Teistler, Schulbuch, S. 157.

⁵³ Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 240.

⁵⁴ Jacobmeyer, Vorbericht, S. 123.

⁵⁵ Jacobmeyer, Vorbericht, S. 123.

⁵⁶ Jacobmeyer, Vorbericht, S. 123.

⁵⁷ Vgl. Jacobmeyer, Das Schulgeschichtsbuch.

⁵⁸ Jacobmeyer, Vorbericht, S. 123f.

Geschichtsschulbücher weisen ebenfalls eine charakteristische Struktur auf, die niemals (entstehungs)zeitunabhängig ist⁵⁹. Es muss dabei bedacht werden, dass die Ergebnisse systematischer Schulbuchanalysen keine generalisierbaren Aussagen über geschichtskulturelle Transformationen zulassen. *„Das Schulgeschichtsbuch ist ein Medium sui generis“*⁶⁰, seine *„Konstruktion und Rezeption bewegen sich im Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen und politischen Legitimationsbedürfnissen, geschichtswissenschaftlicher Forschung und pädagogisch-didaktischen Intentionen“*⁶¹.

1.3.3 Schulbücher des 18. und 19. Jahrhunderts und ihre Einflüsse auf die konfessionelle Identitätsbildung

Das Schulbuch ist eingebunden in einen spezifischen Kontext und soll eine ebenfalls spezifische Funktion erfüllen. Es soll im Unterricht vermitteln, unterstützen, anleiten und das unter den Voraussetzungen fach- und zugleich auch erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Wissen wird in einer gewissen Weise zusammengestellt, aufbereitet, dem Wissenstand der Lernenden angepasst und neu kommuniziert. Das Schulbuch setzt sich dem Anspruch aus, Inhalte zusammenzufassen, aufzubereiten und dabei nicht in Trivialisierung abzugleiten. Sein Charakter besteht darin, *„Wissen zu bündeln, zu elementarisieren, zu komprimieren mit dem Ziel es in einer bestimmten zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit den Lernenden in der Schule zu vermitteln und im Gedächtnis zu verankern“*⁶². Es ist sowohl pädagogisches Instrument als auch ein Massenmedium⁶³. Die historische Forschung auf der Basis von Schulbüchern kann nur auf die noch verfügbaren Werke zugreifen, *„weder wurde das Schulbuch bibliothekarisch gesammelt, noch gab es eine behördliche Zulassung, aus deren Akten sich die Überlieferung rekonstruieren ließe“*⁶⁴. Dazu kommt die zusätzliche Einschränkung, dass die Gattung „Schulbuch“ verhältnismäßig jung im Vergleich zu anderen Quellengattungen ist. Erst im Laufe des 18. Jahrhunderts entwickeln sich dezidiert für die Schule entworfene

⁵⁹ Vgl. Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 241.

⁶⁰ Handro, Abschied, S. 200f.

⁶¹ Handro, Abschied, S. 200; siehe auch: Stein, Das Schulbuch als „Politikum“, S. 25-76.

⁶² Teistler, Schulbuch, S. 158.

⁶³ Jacobmeyer, Vorbericht, S. 123.

⁶⁴ Jacobmeyer, Genese, S.249. und Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945, S. 29.

Lehrwerke⁶⁵. Der Begriff des „Lehrbuchs“ ist Jacobmeyer zufolge zum ersten Mal bei Reccard belegt und setzt sich dann im weiteren Verlauf des 18. Jahrhunderts immer mehr durch⁶⁶. Auch im 19. Jahrhundert ist der pragmatische Bezug des Mediums deutlich an den Selbstbezeichnungen in Form ihrer Titel abzulesen. Diese Bedingungen für historische Forschung auf der Basis von Schulbüchern führen einerseits zu erhöhtem Reflexionsbedarf⁶⁷ auf der Seite des Forschenden und andererseits zu einem nicht lösbaren Methodenproblem. Erforscht werden kann nur das, was überliefert wurde. Die Erforschung der Rezeption und des Praxiseinsatzes von Schulbüchern erfordert daher kreative Methoden. Selbst bei aktuellen Schulbüchern entzieht sich ihre Rezeption innerhalb des Klassenraums quasi vollständig dem Zugriff der Forschung⁶⁸, von den Wirkungen und ausgelösten Effekten ganz zu schweigen. Bei Forschungsergebnissen auf Basis von historischen Geschichtsschulbüchern muss klar herausgestellt werden, dass sie mehr über den Autor und seine Ansprüche, Interpretationen und (Vor-)Urteile verraten, als darüber, wie Unterricht und Lernen wahrgenommen wurde. Ihr Wert liegt darin, dass sie die jeweiligen Sinnbildungen und Deutungen des Urhebers für Gegenwart und Zukunft erkennen lassen⁶⁹ und Einblick darin geben, welche *„individuelle und kollektive Orientierung wichtige Motivation für die Zuwendung zu Verganem“*⁷⁰ ist. In den Narrationen von Geschichtsschulbüchern zeigt sich das *„Verfügen-Können über gesellschaftlich als relevant erkannten Konventionen“*⁷¹. Die bewussten und unbewussten Vorannahmen⁷² auf Seiten des Autors prägen das Schulbuch und stellen den eigentlichen Kern des Interesses in der historischen Schulbuchforschung dar, da die Rezeption (leider) nicht mehr zu rekonstruieren ist.

⁶⁵ Die Entwicklung dieser Quellengattung kann hier nicht Gegenstand der Untersuchung sein, s. hierzu bspw. Jacobmeyer, Genese. Und: Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945, S. 29-44 und S. 45-68.

⁶⁶ Jacobmeyer Vorbericht, S. 125. Jacobmeyer verweist an dieser Stelle auf Reccard, Lehr-Buch. Sowie das Werk von Schröckh, Unterrichte der Jugend. Sowie Galletti: Lehrbuch und Marschhausen: Deutsche Geschichte.

⁶⁷ Teistler, Schulbuch, S. 168.

⁶⁸ Lediglich neuere Projekte, die mit Hilfe der Technik des Eye-Tracking operieren, erschließen die Rezeption des Schulbuchs durch SchülerInnen annähernd.

⁶⁹ Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 240.

⁷⁰ Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 245.

⁷¹ Schreiber, Inhalts- und Strukturanalysen, S. 245.

⁷² Teistler, Schulbuch, S. 158.

Bei Berücksichtigung dieser Begebenheiten darf der Wert der historischen Schulbuchforschung nicht gering geschätzt werden, da es sich um ein Forschungsgebiet handelt, welches mit Quellen arbeitet, die prägende Einstellungen, Wertvorstellungen und Weltbilder beinhalten und (teilweise über mehrere Generationen hinweg) direkt auf Lehrende und Lernende eingewirkt haben. Ausgehend von dem Umstand, dass sich Geschichtsschulbücher erst im Verlauf des 18. Jahrhunderts entwickelten, ihre eigene Charakteristik und einen eigenen Stellenwert im Bildungskontext ausgestalteten, ergibt sich, dass eine Untersuchung der Lutherdarstellung innerhalb dieser Quellengattung sich mit den ersten Lutherdarstellungen dieser Art beschäftigt. Der Zeitkorridor zwischen dem 200- und 300jährigen Lutherjubiläum ist die Zeitspanne, in der sich diese Quellengattung erstmals greifen lässt. Wer nun eine beeindruckende Quellenvielfalt erwartet, muss dennoch enttäuscht werden. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts läuft die Schulbuchproduktion nur äußerst stockend an, dann steigt die Zahl der gedruckten Geschichtsschulbücher jedoch nahezu sprunghaft an⁷³. Dabei vollziehen sich sowohl ein methodischer Wandel (von Katechese zu Narrativität⁷⁴) als auch ein struktureller Wandel (von gekammerter zu linearer Geschichtsdarstellung⁷⁵) sowie ebenfalls ein inhaltlicher Wandel (von Universal- zu Spezialhistorien⁷⁶). Jacobmeyer sieht in diesen Veränderungen

⁷³ Vgl. Jacobmeyer, *Genese*, S. 249.

⁷⁴ Vgl. Pandel, *Historik und Didaktik*. Und Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945*, S. 30ff. Der Wandel von Katechese zu Narrativität zeichnet sich vor allem durch die Abwendung von einer Strukturierung des Lernstoffes mithilfe von konstruierten Fragen und Antworten hin zu einer Methodik der „*fortfließenden Erzählung*“ (Schröckh, *Allgemeine Weltgeschichte I*, 1779, S. 47). Die narrative Methode verzichtet dabei auf die „*exzessive Redundanz*“ (Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945*, S. 32) der katechetischen Vermittlung mit Hilfe von mehrfach gestellten, sich ähnelnden Fragen und vorgegebenen Antworten. Durch die vorgegebenen Antworten ist der Interpretationsspielraum für den Lernenden ebenfalls sehr begrenzt, narrative Lehrtexte bringen dagegen eine deutlich größere Deutungsoffenheit mit sich.

⁷⁵ Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945*, S. 34ff. Jacobmeyer bezeichnet mit „*gekammerter Geschichtsdarstellung*“ eine Darstellung, die auf die Vorstellung der vier Weltreiche aus dem Buch Daniel zurückgreift, um Geschichte zu strukturieren. Aufgrund des Wissenszuwachses des 18. Jahrhunderts veränderte sich, so Jacobmeyer, Geschichte als Schulfach von einer Gedächtnis- zu einer Erkenntnisleistung. Der behandelte Zeitraum (und damit der Stoff) war nicht mehr durch ein äußeres System (gemeint ist das der vier Weltreiche) gegliedert, sondern gliederte sich durch seinen Verlauf selbst. Das Gehäuse des teleologischen Modells, welches auf die „Kammern“ der vier Weltreiche zurückgriff, hatte ausgedient und wurde durch eine (linear) fortlaufende Geschichtsdarstellung ersetzt.

⁷⁶ Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945*, S. 36ff. In Folge der Abkehr von der katechetischen Vermittlung und dem gekammerten Geschichtsverständnis, setzt sich die Erkenntnis durch, dass auch andere, bisher nur als Spezialhistorien angesehene, historische

sowie in den neuen Anforderungen im 18. Jahrhundert eine „klare Zäsur“ in der Gattungsgeschichte des Lehrbuchs⁷⁷. Diese Zäsur führt nicht nur zu einer Veränderung der Gattung, sie transportiert den veränderten Umgang der Epoche mit historischen Begebenheiten und Persönlichkeiten. Im Falle von Martin Luther (und anderen Personen der Kirchengeschichte) ist anzunehmen, dass sich die von Jacobmeyer herausgearbeiteten Veränderungen nicht nur auf das historische Wissen, sondern auch auf die Konstruktion Konfession und konfessioneller Identität auswirkten. Schulbücher sind einerseits stark regional geprägt und spiegeln das Verhältnis ihres Kontexts zum Thema Reformation und Martin Luther wider, gleichzeitig sind Schulbücher die einzigen Bücher, die im 18. Jahrhundert eine breite Wirkung entfalten, da sie durch ihre Verortung im Schulkontext und das sich verändernde Bildungssystem für einige Menschen die einzigen Bücher sind, die überhaupt gelesen werden. Im Umgang und der Interpretation mit der Figur „Martin Luther“ zeigen sich Deutungen, Auffassungen und Argumentationen, Wissenskonstruktionen und Schwerpunktsetzungen, die sich im Spannungsfeld religiös-konfessioneller⁷⁸ und historischer Bildung⁷⁹ bewegen und (so die Annahme) unmittelbaren Einfluss auf die konfessionelle Identität haben. Dabei ist das Problem, dass „*normative Ordnungen oft implizit und latent gegeben werden, statt offen und diskursiv*“⁸⁰, eine weitere

Ereignisse ihre Daseinsberechtigung in Lehrwerken haben. Geschichte braucht eine neue Rahmung und kann sich nicht mehr nur auf die vier Weltreiche konzentrieren, die Lehrwerke müssen der Forderung nach einem weiteren Blick gerecht werden und die Autoren sich der neuen „Unsicherheit“ stellen indem sie neue Konzepte zur Gliederung und Auswahl des Lernstoffes vorlegen. An die Stelle von teleologischer Interpretation und formaler Rahmung tritt eine Deutungsoffenheit und damit auch ein Erkenntnisprozess, dessen Gelingen nicht durch das Lehrwerk allein garantiert werden kann (Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945, S. 38).

⁷⁷ Jacobmeyer, Genese, S. 251ff.

⁷⁸ Im Rahmen dieser Arbeit werden lediglich Schulbücher für das Fach Geschichte untersucht, für den Bereich der religiös-konfessionellen Bildung sei auf folgende Werke verwiesen: Schönfeld, Lehrbücher; auch die Werke von Adam / Lachmann zu Kinder- und Schulbibeln stellen hier eine wertvolle Ressource dar.

⁷⁹ Der Bildungsbegriff nimmt in verschiedenen Fachdiskursen eine wichtige Stellung ein und ist zugleich nicht endgültig geklärt. Für den hier relevanten theologischen Kontext sei verwiesen auf: Preul, Evangelische Bildungstheorie. Je nach angelegtem Bildungsbegriff verändert sich somit das Verständnis von der attributiven Erweiterung des Begriffs (hier: konfessionell bzw. historisch). In dieser Arbeit wird Bildung immer im Kontext eines erkennenden Subjekts verwendet, s. Korsch, Religion, S. 135. Bildung ist hier „*die prozesshafte Vermittlung von Selbst und Welt zum Zwecke selbstbewusster, sozial verantworteter und erfolgreicher Weltgestaltung*“.

⁸⁰ Schreiber, Inhalts- und Strukturanalyse, S. 244.

methodische Herausforderung, diese impliziten und latenten Botschaften herauszuarbeiten und in einen Kontext zu stellen.

1.3.4 Synthese

Historische Schulbücher sind als vielschichtige Quellengattung zu betrachten, die in einem vielfältigen Beziehungskomplex steht. Dabei wirken bei der Entstehung und Konzeption der Lehrwerke Wissenschaft, Politik und Gesellschaft in nicht immer festzustellenden Maße auf sie ein und beeinflussen Inhalt und Gestaltung. Eine Untersuchung, die historische Lehr- und Schulbücher in den Mittelpunkt stellt, muss sich dieser spannungsreichen Faktoren bewusst sein und ihr Möglichstes tun, sie zu identifizieren und ihre Einflussnahme zu benennen. Das Schulbuch als solches wird damit zur Quelle für Erkenntnisse der Wahrnehmung und Vermittlung von Geschichte, Kultur, Politik und weiteren gesellschaftlich relevanten Themenfeldern.

Die neuen Maßstäbe, die unter dem Einfluss der Aufklärung und dem aufgeklärten Absolutismus an das Bildungswesen gestellt werden, wirken sich innerhalb kurzer Zeit auf die (dort noch junge) Gattung an Schriftwerken aus. In Schulbüchern werden gesetzte Standards und Erwartungen einer Epoche sichtbar, nicht nur die erwähnten Inhalte sondern auch die unerwähnten geben Aufschluss über die Gewichtung von zu vermittelnden (oder eben auch nicht zu vermittelnden) Erkenntnissen und Themen. Sie (die Schulbücher) sind ein verbindendes Element zwischen Generationen, Fachwissenschaft und der Institution Schule. Sie sind der greifbare Umgang mit Geschichte und ein wichtiges Instrument innerhalb von Erinnerungskultur und institutionalisierter Wissensvermittlung sowie Ausdruck eines Tradierungsbedürfnisses.

Mit Blick auf eine einzelne historische Person (hier Martin Luther) können Schulbücher neue Erkenntnisse über als zentral angesehene Ereignisse und wiederkehrende Zuschreibungen liefern. Ebenfalls lassen sie die Etablierung der Person in der Vermittlung historischen Wissens und ihre Verbindung mit bzw. Einbettung in andere Ereignisse und Strukturen erkennen. Geschichtsschulbücher sind demnach ein Schlüssel, um sich den Erinnerungs- und Tradierungsprozessen rund um eine personal zentrierte Geschichtsvermittlung zu nähern. Sie liefern Hinweise auf die

personengebundene Weitergabe historischen Wissens. Dabei ist davon auszugehen, dass die historische Person innerhalb von Grenzen (die durch die Existenz historischer Fakten existieren) instrumentalisiert und gedeutet wird. Es kommt zu einer Art Einfärbung der historischen Person mit zeitgenössischen Ansichten und zu vermittelnden Interpretationen.

Angesichts der vielfältigen Erkenntnisse, die aus Geschichtsschulbüchern gewonnen werden können, ist die Quellenlage hinsichtlich der Verfügbarkeit und Dokumentation besonders bedauerlich. Da es sich bei dem Schulbuch um ein Massenmedium handelt, erreicht es zu der Zeit, in der es in den Schulen zum Einsatz kommt, besonders viele Lehrende und Lernende. Wird es jedoch durch eine neuere oder andere Version ersetzt, gerät es schnell in Vergessenheit. Eine zentrale Aufbewahrung ausgedienter Schulbücher gab es lange Zeit nicht, auch jetzt ist dieser Punkt nicht abschließend geklärt⁸¹. Von den vielen Werken, die in der kurzen Zeit entstanden, seitdem eine große Menge (und auch Vielfalt) an Schulbüchern benötigt wird, sind vermutlich nur ein Bruchteil noch auffindbar⁸². Eine Untersuchung des gesamten Marktes ist schwer zu realisieren, auch wenn eine solche Analyse vielfältigen Nutzen für die Forschung mit sich bringen würde. Die Untersuchung einzelner Werke stellt einen Anfang dar, da sie (die Werke) Einblicke in die Deutungsmuster und Gewichtungen historischer Ereignisse des Urhebers geben.

⁸¹ Jacobmeyer, Genese, S. 249. Das Georg-Eckert-Institut Braunschweig leistet auf dem Gebiet sehr gute Arbeit und verfügt über eine umfangreiche digitale Datenbank.

⁸² Jacobmeyer, Genese, S. 249.

2. Kurze Skizze des Bildungswesens in deutschen Territorien zwischen 1770 und 1815

2.1 Das (erweiterte) Pädagogische Jahrhundert

Der hier (mit Hilfe der ausgewählten Quellen) gewählte Untersuchungszeitraum ist angesiedelt inmitten einer Gemengelage von politischen Entwicklungen und Ereignissen, die nur kurz angerissen werden sollen. Auch wenn dieser Abriss nur skizzieren kann, welche historischen Entwicklungen Einfluss auf die Autoren und damit auch auf die untersuchten Lehrwerke nahmen, so soll doch versucht werden, ein Bild zu entwerfen, das eben diese Einflüsse in einen Kontext einordnet und aufzeigt, in welcher Zeit die untersuchten Werke entstehen. Hierbei soll die politische Lage nur angerissen werden, da die Entwicklungen im Bildungswesen von größerer Bedeutung für diese Arbeit sind.

Wird das 18. Jahrhundert betrachtet, so zeigt sich ein Jahrhundert, in dem Europa von großen Veränderungen betroffen war. Bereits die Reformation, ein „*Rahmen und Einschnitt zugleich für das Schul- und Bildungswesen*“¹, löste eine Art Expansion im Bildungswesen aus, die jedoch im weiteren Verlauf durch die Ereignisse des Dreißigjährigen Kriegs wieder gehemmt wurde². Im Nachgang zum Dreißigjährigen Krieg kamen weitere Entwicklungen wie die Etablierung der allgemeinen Schulpflicht in verschiedenen Territorialstaaten zu unterschiedlichen Zeitpunkten hinzu sowie eine Ausdehnung der Schullandschaft durch einen Ausbau des Bildungswesens. Angesichts der deutschen Viel- und Kleinstaaterei, die bis ins Jahr 1815 (bzw. 1803/1806) anhielt, wäre ein Überblick über die verschiedenen Systeme und Entwicklungen eine eigene Arbeit wert. Erst durch Napoleon erfuhr das deutsche System einen Zentralisierungsschub, der auch (positive) Auswirkungen auf das Bildungswesen hatte (s.u.).

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts veränderten sich mehr als nur die Umstände in einem Territorium. Durch die „*kolonialen Expansionen entstand*

¹ Menk, Bildungs- und Schulwesen, S. 155. Siehe auch: Wriedt, Säkularisierung, S. 57-76.

² Nach: Menk, Bildungs- und Schulwesen, S. 157.

ein globaler Wirtschaftsraum unter europäischer Hegemonie“³. Zugleich geschah ein Wandel von der Theologie als Leitwissenschaft hin zur Jurisprudenz als Leitwissenschaft im akademischen Diskurs⁴. Glauben und Wissen entwickelten sich zu Kategorien, die in einem spannungsreichen Verhältnis einander gegenüberstanden⁵. Das traditionelle Wissenssystem wurde in Zweifel gezogen und erfuhr eine naturwissenschaftliche Umdeutung. Nicht zuletzt der Zuwachs an Wissen führte bspw. die Geschichtswissenschaften an ihre Grenzen⁶ und erforderte neue Ansätze, Konzepte und Theorien, um das eigene Fach zu aktualisieren, zu strukturieren und zu modernisieren. Unter dem Einfluss der Aufklärung entstand eine bildungsorientierte Gesellschaft, die von Fortschrittsoptimismus geprägt war, der sich auch in einer Menge an publizierten Schriften äußerte.

Das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts wurde stark von der geisteswissenschaftlichen Strömung der Aufklärung⁷ geprägt, aus dem revolutionären Frankreich drängten kurz vor Ende des Jahrhunderts schließlich weitere Ideen nach Deutschland herüber. Die für das Deutsche Reich einschneidenden Verluste der linksrheinischen Gebiete mündeten politisch im Reichsdeputationshauptschluss von 1803 sowie im Rheinbundvertrag mit Napoleon, womit der territoriale Flickenteppich schließlich ein wenig einheitlicher wurde. Ob diese Veränderung sich bereits in den untersuchten Werken (in den Biographien der Autoren wird sie selbstverständlich sichtbar) abzeichnet, wird noch zu zeigen sein.

Die Aufklärung bewirkte in ganz Europa eine Auseinandersetzung um Bildung und Erziehung, so dass am Ende des 18. Jahrhunderts diese beiden Begriffe in

³ Stollberg-Rilinger, Einleitung, S. 2

⁴ Vgl. Wriedt, Säkularisierung, S. 57-76. Sowie: Seifert, Das höhere Schulwesen, S. 197-345. Und: Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 97-133.

⁵ Stollberg-Rilinger, Einleitung, S. 4f.

⁶ Dazu: Pandel, Historik und Didaktik.

⁷ Der Begriff der Aufklärung bezeichnet hier die ideengeschichtliche Strömung, die sich mit ihrer Fokussierung auf den menschlichen Verstand (Kant) auf nahezu alle gesellschaftlich-kulturellen Bereiche auswirkte. S. u.a.: Pütz, Aufklärung. Stuke, „Aufklärung“, S. 243-342. Sowie: Martus, Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert, insb. S. 835ff. Eine Verwendung des Begriffs Aufklärung als epochengeschichtliche Einteilung ist aufgrund der Verzögerung im Produktionsprozess von Schulbüchern (Konzeptionierung, Druck, Einführung, Verwendung in Bildungseinrichtungen) hier nicht weiterführend.

einem säkularen Sinn geprägt wurden⁸. Aufgrund dieses Endpunkts (wenn man ihn so nennen möchte) und wegen der vielen Reformen des Bildungswesens, die im 18. Jahrhundert in Angriff genommen wurden, trägt es auch den Namen des Pädagogischen Jahrhunderts. Dieses endete jedoch nicht mit dem Jahr 1799, vielmehr wurde eine Vielzahl der pädagogischen Reformen erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts wirksam⁹, so dass auch die nach 1800 erschienen Lehrwerke des hier gesteckten Untersuchungszeitraums durchaus als noch zu diesem Pädagogischen Jahrhundert zugehörig gezählt werden können (vor allem da die Autoren alle vor 1800 geboren wurden). Bereits Mitte des 18. Jahrhunderts wurden die ersten dem aufklärerischen Denken verpflichteten Erziehungsreformen in Europa angestrebt, deutlich dominiert von dem auf den Schriften von Locke und Comenius aufbauenden Diskurs¹⁰.

Exkurs: Anreger des pädagogischen Diskurses – Von Rousseau und Locke über Francke zu Basedow, Campe und Pestalozzi
Der Bildungsdiskurs des 18. Jahrhunderts, und damit auch alle entstehenden pädagogischen Schriften sowie Lehrwerke, ist geprägt von einem Personenkreis, dessen Schriften das Denken über Bildung und Erziehung nachhaltig (manche bis heute) beeinflussen. Es vollzieht sich nicht nur eine Entwicklung pädagogischen Denkens, auch die Auffassung über Kinder und ihre Lernfähigkeit unterliegt einem Wandel. Der Akt des Lernens in seinen vielfältigen Bezügen erhält in dieser Epoche zum ersten Mal einen Stellenwert in der Diskussion und dem Nachdenken über Bildung. Im Folgenden werden die als zentral erachteten Personen und ihre Wirkungen knapp umrissen, um einen Eindruck der herrschenden Einflüsse auf das Bildungswesen zu entwerfen. Eine umfassende Darstellung ist leider nicht möglich, alle hier genannten haben aber bereits in der Forschung entsprechende Aufmerksamkeit erhalten¹¹.

⁸ Stollberg-Rillinger, Einleitung, S. 1.

⁹ Schmale, Deutschland, S. 733.

¹⁰ Schmale, Einleitung, S. 5f.

¹¹ Exemplarisch seien hier angeführt: zu Locke u.a.: Moseley, John Locke. Und: Euchner, John Locke zur Einführung. Zum Leben und Werk Rousseaus siehe u.a.: Mesching, Rousseau zur Einführung. Böhm, /

Als Anreger auch im deutschsprachigen Raum gelten Locke und Rousseau¹², deren Schriften das Verständnis vom kindlichen Lernen grundlegend verändert haben. Locke stellte dabei bereits 1693 mit seinem Werk „*Einige Gedanken über die Erziehung*“ den Erfahrungsraum des Kindes als zentrales Element für eine gelingende Erziehung dar. Nur auf der Basis von eigenen Erfahrungen ist ihm zu Folge eine Entwicklung von Selbstständigkeit und gesellschaftskonformer Gesinnung möglich. Locke fokussiert die jeweilige Individualität des Kindes und läutete damit eine Wende im pädagogischen Denken ein¹³. Das Werk Lockes wurde erst von Rousseaus „*Emile*“ (1762) in den Hintergrund gedrängt.

Anders als Locke geht Rousseau nicht zuerst vom Kind, sondern vom Menschen als lernendes Subjekt aus und sieht im Erziehungsgeschehen den Widerstreit zwischen Kultur und Natur. Rousseau identifiziert die Umwandlung von Natur in Kultur als Anliegen und Aufgabe der Erziehung und macht sich, im Anschluss an Locke, um eine neue Sicht auf die Kinder- und Jugendzeit verdient. Das Kind gilt nicht länger als schwach, vielmehr wird nun in der Notwendigkeit zu Lernen und der offenen Entwicklung, die jedem Menschen möglich ist, eine Chance gesehen. Rousseau baut die vom Kind ausgehende Pädagogik Lockes aus und vollzieht den „*Paradigmenwechsel von Erziehung als ‚Kinderzucht‘ und Anpassung hin zu Erziehung als angeleitete Selbstentwicklung*“¹⁴.

Soëtard, Rousseau der Pädagoge. Sowie Soëtard, Rousseau. Und: Hansmann, Anthropologie, Pädagogik und Staatsphilosophie.

Zu Francke: Kotsch, Francke. Und: Zaunstöck, Welt. Sowie zu Campe: Schmitt, Lebensklugheit. Und: Fertig, Erziehung. Sowie: Herrmann, Pädagogische Anthropologie, S. 178-193.

Zu Basedow und Campe (u.a.): Finzel-Niederstadt, Lernen und Lehren. Und: Biermann, Begründung.

Zu Pestalozzi: Kuhleumann, / Brühlmeier, Pestalozzi. Und vor allem aufgrund der historischen Perspektive: Tröhler, Republikanismus und Pädagogik.

¹² Eine Zusammenfassung der anregenden Momente aus den Schriften Lockes und Rousseaus findet sich bei: Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 102ff.

¹³ Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 102ff.

¹⁴ Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 105.

Zeitlich gesehen zwischen Locke und Rousseaus wirkte in Deutschland August Hermann Francke¹⁵ in Halle, der als erster Erzieher bezeichnet wird. Franckes Pädagogik ist dabei stark von den theologischen Einflüssen des Pietismus geprägt und unterscheidet neben der Erziehung des Willens auch Realienunterricht und Fleiß, um das noch als „verderbt“ verstandene Kind für die Worte Gottes zu öffnen. Francke steht Locke und Rousseau gegenüber, im Gegensatz zu ihnen argumentiert er noch systematisch-theologisch und fokussiert nicht die Entwicklung der Persönlichkeit, sondern das Überbrücken der Kluft zwischen Schöpfer und Geschöpf als Sinn und Ziel von Erziehung. Im Gegensatz zu Locke und Rousseau kommt er dagegen aber ganz von einer Erziehungspraxis her, die sich den weniger privilegierten Kindern der Gesellschaft zuwendet. Bereits bei einer kurzen Reflexion nur dieser drei Einflüsse (Francke, Locke, Rousseau) auf das ausgehende 18. Jahrhundert lässt sich eine veränderte, auf die Individualität und jeweilige Entwicklung des Kindes fokussierte Pädagogik konstatieren. Hinzu kommen weitere spätere Einflüsse von unter anderem dem Philanthropen¹⁶ Johann Bernhard Basedow und Joachim Heinrich Campe¹⁷, der an Basedow anschließt. Basedow favorisiert in seinem Ansatz das Spielerische im Elementarunterricht und stützt sich ebenfalls zu großen Teilen auf selbsttätige Erfahrungen und praktisches Arbeiten. Campe zeigt sich von Rousseau inspiriert und tritt stark für ein Recht auf Selbstbestimmung des Kindes und demnach auch pädagogische Zurückhaltung ein. Dazu gesellen sich in der kurzen Zusammenschau des pädagogischen Denkens die Ansätze Pestalozzis, in denen er (der frühe Pestalozzi) mit Hilfe seiner Lehrmethode versucht, die ursprüngliche menschliche Natur in einem „*Zustand sittliche[r] Vergesellschaftung*“¹⁸ aufgehen zu lassen. Auch wenn Pestalozzi nach den Erfahrungen der Französischen Revolution skeptisch gegenüber den eigenen Ansichten zur Vereinbarkeit der beiden menschlichen Naturen wurde, so

¹⁵ Die hier gemachten Ausführungen legen die Darstellung von Herrmann zu Grunde. Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 101f. Weitere Literatur zu Francke s.o.

¹⁶ Zur Strömung des Philanthropismus s. auch: Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 108ff.

¹⁷ Zu beiden siehe ebenfalls den Abriss von Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 106ff.

¹⁸ Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 118.

bleibt doch die Erkenntnis verschiedener Anpassungszwänge, denen der Mensch ausgesetzt ist. Pestalozzi ist derjenige, „*der – nach Shaftesbury und Herder – den Weg eröffnete für das Verständnis des Inneren des Menschen als einer kulturschaffenden [...] ‚Kraft‘*“¹⁹. Weitere Personen, die in diesem Zusammenhang zu nennen wären, sind bspw. Christian Gotthilf Salzmann, der auch zu dem Kreise der Philanthropen zu zählen ist, sowie Carl Wilhelm Humboldt oder auch Friedrich Fröbel.

Der Philanthropismus wurde nach und nach von der Strömung des Neuhumanismus abgelöst, Gründe dafür liegen sowohl in inneren Spannungen der Bewegung, als auch in äußeren Faktoren wie den napoleonischen Kriegen²⁰. Die Liste mit Personen, die sich um Reformen des Bildungswesens verdient gemacht haben, könnte noch fortgesetzt werden. So könnte bspw. noch auf den erstmaligen Einbezug von empirischen Befunden in die Erziehungslehre bei Ernst Christian Trapp eingegangen werden oder auch auf seinen Kollegen Johann Stuve. Der pädagogische Diskurs wurde im Laufe des 18. Jahrhundert von einer Vielzahl von Persönlichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen geprägt. Hinzu kommt das Phänomen der großen Produktivität von Schriften, welche zur Verbreitung der Reformen und Konzepte führen. Diese Entwicklungen wirkten auf Schule und auch auf Schulbücher ein und förderten das oben erwähnte Bedürfnis nach einer neuen Generation von Lehrwerken. Die klassischen Kompendien vergangener Generationen konnten der neuen Perspektive auf das Lernen als Vorgang und das Kind als Subjekt nicht gerecht werden, so dass sie abgelöst wurden.

2.1.1 Reformen im Zeichen der Aufklärung

Die Aufklärung führte zu einer deutlichen Intensivierung und Systematisierung des pädagogischen Denkens, beide Phänomene lassen sich auch mit der Publikation einer Vielzahl pädagogischer Lehrbücher belegen²¹. Unter anderem veröffentlichte August Hermann Niemeyer Ende des 18. Jahrhunderts sein vielbeachtetes Lehr- und Handbuch „*Grundsätze der*

¹⁹ Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 120.

²⁰ Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 119.

²¹ Herrmann, Pädagogisches Denken, S. 114ff.

Erziehung und des Unterrichts“, worin er sich in einem Abschnitt auch der Unterrichtsfächer und ihrer Didaktik bzw. Methodik annimmt. Wenig später folgte sein „*Leitfaden der Pädagogik und Didaktik*“ (1802), welcher die Ansätze von 1796 weiter vertieft. Die von der Aufklärung entwickelten Modelle zur Modernisierung von Staat und Gesellschaft ermöglichten es Schule und Bildung zum zentralen Punkt in Modernisierungsdiskussionen zu werden²². Die territorialherrschaftliche Vielfalt Deutschlands beförderte dabei eine Konkurrenzsituation zwischen den unterschiedlichen Gebieten und Bildungseinrichtungen, die in Verbindung mit dem aufklärerischen Denken zu einer erhöhten Produktivität und einer Vielzahl an Konzepten zur Reformierung des Bildungswesens führte²³.

Die Durchsetzung vieler Reformen erfolgte jedoch erst mit der zunehmenden territorialen Zentralisierung²⁴, so dass zwischen dem Entwurf einerseits und einer tatsächlichen Realisierung bzw. Etablierung von neuen Strukturen andererseits unterschieden werden muss. Ende des 18. Jahrhunderts war die Schuldichte in Deutschland deutlich angestiegen und die Auffassung über Bildung, Schule und Lernen hatte sich grundlegend geändert. Anstatt die Unvollkommenheit des Menschen negativ zu deuten, wurde nun in der Fähigkeit Lernen zu können eine Stärke gesehen, was eine grundlegende Umdeutung der Voraussetzungen für das Bildungswesen bedeutete. Von nun an versuchte es nicht Defizite auszugleichen, sondern das bereits Angelegte in den Lernenden nutzbar zu machen. Hinzu trat die Herauslösung der

²² Schmale, Einleitung, S. 38.

²³ Vgl. Schmale, Deutschland, S. 631.

²⁴ Schmale, Deutschland, S. 640.

Wissensbestände aus theologischen Deutungsmustern in Zeiten fortschreitender Säkularisierung²⁵ und Rationalisierung^{26,27}.

Der Heterogenität in Deutschland stand in dieser Epoche zugleich eine Vielzahl an verbindenden Gemeinsamkeiten gegenüber. Die grundlegendste dieser Gemeinsamkeiten stellte der aufgeklärte Absolutismus dar, der eine Symbiose von aufgeklärtem Rationalismus und einem starken Gestaltungswillen der Fürsten war²⁸. Dementsprechend dienten die Schulreformen dieser Zeit (auch) der Sicherung der fürstlichen Herrschaft²⁹. Im 18. Jahrhundert kam es durch die Verbindung von Reformen und aufgeklärtem Absolutismus zu einer Art Generalangriff auf veraltete Strukturen und Lehrpläne³⁰. Letztlich stellten auch die Techniken, mit denen die Reformen eingeführt wurden, eine Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Territorien dar. Überall kam es zu einem starken Eingriff in die bestehenden Strukturen, jedoch ohne die traditionelle Rechtslage grundlegend zu ändern. Dies erfolgte vor allem, um Zuständigkeiten (neu) zu regeln und Kontrollinstanzen innerhalb des Bildungswesens etablieren zu können³¹. Der so ermöglichte staatliche Zugriff auf die Bildungsinstitutionen wurde mit Hilfe von neu ausgebildeten Behörden gesichert und zugleich eine empirische Erhebung über den Zustand des Schulwesens eingeführt. Schließlich (eine der aus heutiger Sicht wichtigsten Reformen) besann man sich auf eine Qualifizierung der Lehrenden durch das

²⁵ Der Begriff der Säkularisierung ist in diesem Kontext vor allem als Ablösung und Emanzipation weltlicher Bereiche von religiösen Einrichtungen und Strukturen zu definieren. In diesem Prozess verlieren die religiösen Institutionen an Einfluss auf das Bildungswesen während andere Strukturen geschaffen werden. Im untersuchten Zeitraum wird Säkularisierung vor allem als *„nichts anders, als gewisse Sachen oder Güter, so erst geistlich gewesen, weltlich machen, oder welches gleich viel ist, geistliche Personen, Stifter, und die darzu gehörigen Einkünfte oder Kirchen-Güter entweder dem Fürstlichen Fisco zuschlagen oder doch zu andern Bequemlichkeiten und Nutzungen des Staats, oder auch nur bloßen Privat-Personen, verwenden“* (Zedler, „Secularisieren“ Sp. 946) verstanden. S. u.a.: Bergunder, Säkularisation/Säkularisierung – I. Religionswissenschaftlich, Sp. 774-775 und Lehmann, Säkularisation / Säkularisierung – II. Geschichtlich, Sp. 775-778.

²⁶ Der Begriff Rationalisierung bezeichnet in diesem Fall (bei Schmale) die Ausbreitung des Rationalismus als Strömung der Spätaufklärung. S. u.a.: Steiger, „Rationalismus - III. Kirchengeschichtlich“, Sp. 49-51.

²⁷ Schmale, Einleitung, S. 3.

²⁸ Schmale, Einleitung, S. 11.

²⁹ Schmale, Deutschland, S. 632.

³⁰ Schmale, Deutschland, S. 674.

³¹ Die weiteren Punkte alle nach: Schmale, Deutschland, S. 635.

Einrichten von Lehrerseminaren und entsprechend ausgerichteten Instituten, nutzte den gewonnenen Zugriff und verbesserte die Schulaufsicht, um die staatliche Kontrolle weiterhin gewährleisten zu können. Es lässt sich nicht nur eine Verdichtung von Verwaltungsstrukturen, sondern auch eine gewisse Prozesshaftigkeit der Reformen belegen. Ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts kam das deutsche Schulwesen derart in Bewegung, dass die angestoßenen Reformen noch in das 19. Jahrhundert hinein wirkten. Ob erfolgreich oder nicht, die breit angelegte Reformoffensive veränderte auf unterschiedlichen Ebenen das Denken über Bildung, Schule und Erziehung, so dass von einer allgemeinen mentalitätsbildenden Wirkung gesprochen werden muss³².

Die kirchliche Vorherrschaft über die Schulen wurde in dieser Zeit zwar nicht explizit aufgehoben, unter dem Reformdruck, der durch die Aufklärung entstand, jedoch stark in ihrer Wirkkraft zurückgedrängt³³. Der Diskurs um Schule und Erziehung kümmerte sich nicht um die Grenzen der Konfessionen, sondern überwand sie (was nicht als Versöhnung zwischen den Konfessionen interpretiert werden darf)³⁴. Die Auflösung des Jesuitenordens mag für die katholischen Gebiete zwar als eine Zäsur erscheinen, oft lehrten jedoch die gleichen Personen in der Rolle als Weltgeistliche weiter. Für eine wirkliche Veränderung brauchte es Zeit, da die konfessionell-vielfältige Struktur in Deutschland eben diesen Effekt, die Ordensauflösung als Reformoffensive zu nutzen, erstickte³⁵. Dennoch eingeführte Reformen sind daher auf die Aufklärung zurückzuführen und nicht allein mit der Auflösung des Jesuitenordens als Auslöser in Verbindung zu bringen. Die beiden christlichen Konfessionen mussten einsehen, dass sich keine Partei durchsetzen konnte, während die *„Forderung nach individueller Religionsfreiheit und Konfessionsneutralität“*³⁶ zunahm. Das Ereignis der deutschen Gebietsverluste am Anfang des 19. Jahrhunderts führte dazu, dass der Raum Schule eine

³² Schmale, Deutschland, S. 639.

³³ Wunder, Verstaatlichung, S. 223. Siehe auch das Werk von Erlinghagen, Säkularisierung.

³⁴ Schmale, Einleitung, S. 6.

³⁵ Schmale, Deutschland, S. 674.

³⁶ Handbuch Deutsche Bildungsgeschichte, Einleitung, S. 3.

identitätswahrende Funktion erhielt, die schließlich in den Prozess der nationalstaatlichen Bewusstseinsbildung einging³⁷. Unter diesem Einfluss wurde Schule der Ort der Nationalerziehung, nicht im Sinne eines Nationalismus, sondern vielmehr im Sinne eines einheitlichen Wissenskanons, einer vereinheitlichten Wissensvermittlung, die sich auch an ähnlichen Orten (systematisierte Schulstrukturen) abspielte³⁸. Gerade historische Wissensbestände waren den Strömungen des zunehmenden Nationalismus³⁹ und der sich durchsetzenden Nationalerziehung⁴⁰ besonders zugeordnet, dem entsprechend (auch in Verbindung mit dem starken pädagogischen Diskurs) kam es auch zu einem beträchtlichen Wandel in der Vermittlung historischen Wissens (s.u.).

Die Ideen der Aufklärer zur Veränderung von Bildung und Erziehung standen stark den bereits etablierten und aus der Praxis stammenden Erziehungsmodellen anderer sozialer Schichten gegenüber. So prallten bei den Umgestaltungsversuchen des Schulwesens *„Kultur des Volkes, Kultur der Aufklärung und geschichtlich gewordene Realität der Schule spannungsvoll aufeinander“*⁴¹. Die Veränderungen durchdrangen alle Schichten des schulischen Alltags, von den baulichen Voraussetzungen über die Lehrkörper bis hin zu angewandten Methoden und verwendeten Materialien⁴². Wie auch heute standen die etablierten Aneignungspraktiken von Wissen in Konkurrenz zu neuen Systemen und Ansätzen. Die von der Aufklärung in breitem Maße provozierten Konflikte beschleunigten die gewollte Veränderung von Schule und Gesellschaft⁴³ und verschränkten letztlich in den Schulen die unterschiedlichen Wissensmodelle von Aufklärung und *„Volk“*⁴⁴. Die Wissensaneignung wurde aus dem gelebten Beruf in die Institution Schule

³⁷ Schmale, Einleitung, S. 9.

³⁸ Schmale, Einleitung, S. 9.

³⁹ Der Nationalismus des 18. Jahrhunderts ist geprägt von der Vorstellung der Nation als soziale Einheit, welche sich von anderen Nationen in jeweiligen Eigenarten unterscheidet. S.u.a. Grenholm, Nationalismus, S.21-34 (insb. Abschnitt 3. „Geschichte“).

⁴⁰ Zum Begriff der Nationalerziehung siehe: König, Geschichte der Nationalerziehung. Sowie: Stübiger, Nationalerziehung.

⁴¹ Schmale, Einleitung, S. 39.

⁴² S. Schmale, Einleitung, S. 40.

⁴³ Schmale, Einleitung, S. 46.

⁴⁴ Nach Schmale, Einleitung, S. 46.

hinein verschoben, womit sowohl der Stellenwert von Schulen im Bildungswesen als auch im politischen Interesse anstieg. Mit dieser Verschiebung bzw. Neuordnung musste sich die institutionalisierte Bildung als hilfreich für die verschiedenen Lebens- und Berufsräume erweisen.

Die Konzentration der Aufklärung auf Schulen erweiterte letztlich den Funktionsrahmen der Einrichtungen, so dass er schließlich „von der Disziplinierung im Interesse der Obrigkeit über die Förderung der Persönlichkeitsbildung oder der Nationsbewußtwerdung bis hin zur Instrumentalisierung für diktatorische Zwecke“⁴⁵ reichte. Der Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert markiert in Deutschland die Säkularisierung der Schulen und stellt eine Zeit durch die Aufklärung ausgelöster, absoluter Reformenvielfalt dar. Der im 16. Jahrhundert begonnene Wandel, in dem Schulen zu einem „Massenphänomen“ werden und die Möglichkeiten des Wissenserwerbs vervielfältigt werden⁴⁶, gelang im 18. Jahrhundert zu einer Art Höhepunkt – es kam zu einer „Art Generalangriff auf veraltete Lehrpläne“⁴⁷ und Schulformen. In keiner anderen Epoche kam es zu einem so grundlegenden Wandel und einer derart intensiven Beschäftigung mit Schule, Erziehung, Bildung und Lernen als grundlegende Themen gesamtgesellschaftlichen Interesses. Ab den 1760er Jahren kam es zu einer hohen Dichte an Reformen, die nach und nach die regionale Schuldichte erhöhten, das Schulwesen insgesamt ausbauten sowie einen gesellschaftlichen Mentalitätswandel in Bezug auf den Stellenwert von Bildung und Erziehung nach sich zogen⁴⁸. Grundlegend für diese Veränderungen und Jahrzehnte voller Reformen waren einerseits die voranschreitende Zentralisierung der deutschen Territorien, andererseits aber auch die neu aufkommenden bzw. entwickelten pädagogischen Konzepte mit ihren anthropologischen Ansätzen und der Umdeutung von Wissensaneignung als eine Stärke des Menschen⁴⁹.

⁴⁵ Schmale, Einleitung, S. 46.

⁴⁶ Vgl. Schmale, Einleitung, S. 43.

⁴⁷ Schmale, Deutschland, S. 674.

⁴⁸ Schmale, Deutschland, S. 678 und S. 733.

⁴⁹ Herrmann, Pädagogisches Denken, 123ff. sowie Schmale, Deutschland, S. 640.

2.2 Wandel in der Vermittlung historischen Wissens

Wie keine andere Epoche wirkte sich die Aufklärung auf Geschichte als akademische Disziplin in unterschiedlichen Belangen aus. Die geführten Diskurse und entwickelten Theorien wirkten sich (wie dieser Abschnitt zeigen soll) unmittelbar auf die veröffentlichten Lehrbücher und damit auf den hier gewählten Untersuchungsgegenstand aus. Hans-Jürgen Pandel hat in seinem Werk „Historik und Didaktik“ von 1990 ausführlich die Veränderungen von Geschichte und der Vermittlung von historischem Wissen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts herausgearbeitet. Um diese Veränderungen zu skizzieren wird im Folgenden daher auf sein grundlegendes Werk Bezug genommen.

Die Aufklärung ist als eine Zeit anzusehen, in der das historische wie geographische Wissen einen enormen Zuwachs erfuhr. Dabei kam es nicht nur zu einem Aufwuchs an Fakten, vielmehr veränderte sich auch das Verhältnis zu diesen Fakten. Ging es vorher um das bloße Bewahren, wurde nun der Wahrheitswert von Geschichte zum relevanten Faktor. Es ging um *„wahrheitliches Wissen, das in der Geographie wie in der Geschichte durch Forschung gewonnen werden kann“*⁵⁰. Wissenschaftliche Fächer gerieten unter eine Art „Empiriesierungszwang“⁵¹, der sich auf unterschiedliche Arten auswirkte. Während sich in der Geographie Forschungsreisen als neuer Maßstab etablierten, wurde in der Geschichte die Quellenkritik der zentrale Maßstab für den Wahrheitsgehalt der getroffenen Aussagen. *„Zu der ungeprüften Tradition hat man kein Vertrauen mehr“*⁵², sie konnte allein durch ihren Überlieferungscharakter nicht mehr für den eigenen Wahrheitsgehalt bürgen und nun den Maßstäben der historischen Kritik standhalten⁵³. Johannes von Müller ging 1781 schließlich so weit, eine komplette Revision der Universalhistorie zu fordern⁵⁴.

Pandel zeigt, dass Geschichte als Fach seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts neuen Anforderungen nachkommen musste. Sie musste

⁵⁰ Pandel, Historik und Didaktik, S. 33f.

⁵¹ Pandel, Historik und Didaktik, S. 34.

⁵² Pandel, Historik und Didaktik, S. 35.

⁵³ Pandel, Historik und Didaktik, S. 36.

⁵⁴ Müller, Antrittsrede, S. 15.

einerseits „historisch wahr“, aber gleichzeitig auch „chronologisch wahr“ sein. Mit Blick auf Personen war nicht mehr nur relevant, ob jemand gelebt hatte, es wurden auch kritische Fragen an Ort, Zeit und realistische (mögliche) Handlungen und Ereignisse in Verbindung mit dieser Person gestellt. Dieser Wandel und die „Überprüfung“ der (eigenen) historischen Traditionen und weitergetragenen historischen Motive und Elemente wurden zu einem „auslösenden Moment für eine Reflexion auf die Konstitutionsbedingungen von Geschichte als Wissenschaft“⁵⁵. Traditionelle Darstellungsweisen (wie bspw. tabellarische oder katechetische Werke) konnten mit dieser raschen Veränderung und den sich ändernden Ansprüchen nicht mithalten und wurden durch das neue Paradigma der Narration abgelöst. Es kam zu einer Gegenstandsverschiebung in der Betrachtung von Geschichte. Nun waren es „nicht mehr ausschließlich die einmaligen und bemerkenswerten Persönlichkeiten, die in einem einmaligen Ereignisakt aufeinander bezogen waren, sondern es sind auch soziale Prozesse, die nicht mehr ausschließlich auf einen großen Protagonisten zurückgeführt werden können“⁵⁶ – dieser Feststellung Pandels steht zwar (hier) eine oftmals luthergestützte Darstellung der Reformation entgegen, sie verdeutlicht aber die enormen Veränderungsprozesse denen Geschichte und geschichtliche Darstellung insgesamt ausgesetzt waren. Diese Prozesse führten zu einer Forderung nach neuen Werken für die allgemeine Wissensvermittlung und den Schulunterricht. Die alten oftmals katechetisch oder tabellarisch aufgebauten Werke konnten hier nicht mithalten⁵⁷. In verhältnismäßig kurzer Zeit löste sich die Textgestaltung der Lehrwerke von der bis dahin etablierten katechetischen Darstellungsweise, es entwickelte sich eine auf Narrationen basierende Vermittlung von Geschichte, die ihrerseits neue Herausforderungen und Stilmittel mit sich brachte. Einerseits verschwand die inszenierte, direkte Rede historischer Persönlichkeiten aus den Texten, stattdessen wurde über diese Rede geschrieben⁵⁸, andererseits brachte die

⁵⁵ Pandel, Historik und Didaktik, S. 39.

⁵⁶ Pandel, Historik und Didaktik, S. 44.

⁵⁷ Vgl. Pandel, Historik und Didaktik, S. 46f.

⁵⁸ Pandel, Historik und Didaktik, S. 44.

neue an den Leser appellierende Struktur der Texte eine Deutungsvielfalt mit sich, die es in den katechetischen Werken bis dahin nicht gab. Durch die neue Textform war der Leser nicht nur am Prozess der Aneignung, sondern auch am Prozess der Deutung mitbeteiligt, es wurde möglich, dass sich ein „Sinnüberschuss“⁵⁹ oder gar vollkommen neue Deutungen, die vom Autor gar nicht intendiert waren, entstanden⁶⁰. Dieses neue Phänomen musste auch in den verschiedenen Vermittlungssituationen bedacht werden und wirkte wiederum auf nachfolgende Textgenerationen ein.

Exkurs: Das aufgeklärte Geschichtsbild

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wandelte sich die Auffassung von Geschichte⁶¹. Geschichte wurde „zum Agens menschlichen Schicksals oder gesellschaftlichen Fortschritts“⁶². Dabei entwickelte sich ein Begriff, wie er heute noch gebräuchlich ist⁶³. Es entstand der Begriff Geschichte als Kollektivsingular⁶⁴ und die Begriffe Geschichte und Historie verschmolzen miteinander⁶⁵. Das Geschichtsbild der Aufklärung nahm in sich die Existenz von einzelnen Begebenheiten auf, die jedoch alle in einem systemischen Zusammenhang miteinander standen⁶⁶. Geschichte wurde sowohl ein Wirklichkeits- als auch ein Reflexionsbegriff. Geschichte war nicht mehr die chronologische Erzählung von Veränderungen⁶⁷, vergangene Erfahrungen und die reflektierte Darstellung dieser Erfahrungen wurden bewusst miteinander verknüpft. Mit dieser Entwicklung ging auch die Erkenntnis einher, dass der Historiker integraler Bestandteil des Deutungsprozesses von Geschichte ist⁶⁸. Vergangenes wurde als Entstehungsbedingung der

⁵⁹ Vgl. Pandel, Historik und Didaktik, S. 128.

⁶⁰ Pandel, Historik und Didaktik, S. 128.

⁶¹ Dazu siehe: Koselleck, Geschichte, Historie, S. 647-715 und den Sammelband von Bödeker / Iggers / Knudsen / Reil, Aufklärung und Geschichte. Sowie: Muhlack, Geschichtswissenschaft. Und: Rohbeck, Aufklärung und Geschichte. Sowie: Kocka, Geschichte und Aufklärung.

⁶² Koselleck, Geschichte, Historie, S. 650.

⁶³ Kocka fasst vier Innovationen kurz und prägnant zusammen: (1) Vorstellung von Geschichte als Kollektivsingular als Teil des Fortschrittgedankens, (2) Entstehung moderner Quellenkritik, (3) Erkenntnis von der Perspektivität historischen Erkennens, (4) Veränderung der Darstellungsform. Vgl. Kocka, Geschichte und Aufklärung, S. 142f.

⁶⁴ Koselleck, Geschichte, Historie, S. 647ff. insb. S. 649-653.

⁶⁵ Koselleck, Geschichte, Historie, S. 653-658.

⁶⁶ Koselleck, Geschichte, Historie, S. 652.

⁶⁷ Koselleck, Geschichte, Historie, S. 654.

⁶⁸ Iggers, Einleitung, S. 14.

Gegenwart begriffen. Es setzte sich die Auffassung von Geschichte als Prozess, der andauernd fortlaufend ist und in einem direkten Bezug zu den eigenen Lebensbedingungen steht, durch⁶⁹. Mit diesem vom Fortschrittsgedanken geprägten Geschichtsbild wurde Geschichte zum Instrument, um kulturelle Entwicklungsstufen nachzuvollziehen und diente (auch) zur „*Diagnose der eigenen Zeit*“⁷⁰.

Die Ansprüche der Aufklärer an Geschichte setzten auch eine Methodendiskussion in Gang, die in ihrem Kern die Quellenkritik beförderte. Es galt zwischen möglicher und geschehener Geschichte zu unterscheiden⁷¹, die überlieferten Fakten zu systematisieren und mit Hilfe von Kausalitäten überprüfbar zu machen⁷². Auf diese Weise wurde Temporalität und Kausalität in der aufkeimenden Diskussion, die vor allem von Johann Christoph Gatterer und August Ludwig Schlözer⁷³ in Göttingen vorangetrieben wurde, miteinander verknüpft⁷⁴. Schlözer trat hierbei vor allem für eine Systematisierung ein, die „*nackte Fakta*“ präsentiert, damit der Leser sich in einem weiteren Schritt, mit Hilfe seines (aufgeklärten) Verstandes, sich selbstständig ein Urteil über die Geschichte bildet⁷⁵. Für das Geschichtsbild der Aufklärung gilt: nur jenes historische Wissen gilt als relevant und gesichert, welches mit Hilfe von Quellen belegt und vernünftig (im Sinne von kausal) erklärt werden kann⁷⁶. Das Anliegen liegt darin, „*die Einheit der Geschichte pragmatisch nachzuweisen, kausal zu erklären und systematisch darzustellen*“⁷⁷. Mit der Methodik änderte sich also auch die Darstellung von Geschichte, sie „*wurde diskursiver und argumentativer, methoden- und forschungsbezogener*“⁷⁸.

⁶⁹ Vgl. Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 666ff. Iggers, 15, 17.

⁷⁰ Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 672ff. Zitat entnommen von S. 673.

⁷¹ Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 669. Kocka, *Geschichte und Aufklärung*, S. 143.

⁷² Iggers, *Einleitung*, S. 19.

⁷³ Neben Gatterer und Schlözer war eine Vielzahl an Zeitgenossen am Diskurs was Geschichte (Geschichtsphilosophie) ist und was sie als Fach leisten soll beteiligt. U.a. Kant, Herder, Schiller und Goethe. Vgl. Koselleck, *Geschichte, Historie*.

⁷⁴ Vierhaus, *Interesse*, S. 271.

⁷⁵ Vierhaus, *Interesse*, S. 268.

⁷⁶ Vierhaus, *Interesse*, S. 271.

⁷⁷ Vierhaus, *Interesse*, S. 273.

⁷⁸ Kocka, *Geschichte und Aufklärung*, S. 143.

Über den akademischen Diskurs hinaus, bei dem sich die Geschichtswissenschaft zudem als eigenes Fach im Fächerkanon etablierte⁷⁹, geriet Geschichte auch in den Fokus des Bildungsbürgertums. Geschichte wurde mit Hilfe eines neuen geschichtlichen Selbstbewusstseins zu einem Faktor der eigenen Identität⁸⁰, sie wurde zum „Zentralbegriff der Weltdeutung“⁸¹, indem sie der Reflexionsbegriff für sowohl Vergangenheit als auch Zukunft einer Gruppe wurde, die sich selbst als Volk mit einer gemeinsamen Vergangenheit entwarf⁸².

Um diesen äußerst verdichteten und damit auch verkürzten Exkurs zusammenzuführen, sei hier folgendes betont: Das Geschichtsbild der Aufklärung, welches sich (mit einer gewissen Verzögerung) in den untersuchten Schulbüchern wiederfinden lässt, ist von einem starken Umbruch und einer radikalen Umdeutung der Vergangenheit geprägt. Das Vergangene steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der eigenen Gegenwart, die Beschäftigung mit Geschichte geschieht nicht mehr um ihrer selbst willen, sondern um Rückschlüsse auf die eigene Lage und zukünftige Entwicklungen ziehen zu können. Die Gegenwart ist das Ergebnis einer als fortlaufenden Prozess verstandener Geschichte, die nicht objektiv wiedergegeben werden kann. Die Aufklärung erkennt die Standortbestimmung des Historikers als zentrale Bedingung für historische Erkenntnisse⁸³. Nicht mehr die reine chronologische Überlieferung ist von Interesse, sie muss mit einer kausalen und systematischen Verknüpfung einhergehen. Die Aufklärung erhebt neue Forderungen an Geschichte, vereint in diesem ‚neuen‘ Begriff gleichsam Narration und Geschichtsschreibung und macht sie mehr zu einem gegenwartsbezogenen Reflexionsraum als zu einer reinen Konservierung der Vergangenheit. Der Wille das Vergangene nicht nur zu bewahren, sondern zu begreifen, schlug sich in Diskursen zur

⁷⁹ U.a. Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 691. Sowie Iggers, *Einleitung*, S. 11 und Vierhaus, *Interesse*, S. 266ff.

⁸⁰ Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 691.

⁸¹ Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 690.

⁸² Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 690f.

⁸³ Iggers, *Einleitung*, S. 18, sowie Koselleck, *Geschichte, Historie*, S. 699. Vgl.auch: Koselleck, *Standortbindung*, S. 17-46.

Geschichtsphilosophie, dem Begriff von Geschichte und (auch) zur Methodik der Geschichtswissenschaft nieder.

In der späten Aufklärung vollzog sich damit ein Wandel in der Auffassung von Geschichte, sie war nun eine „*durch Vernunft organisierte Erzählung (...) die sich durch Einheit und Zusammenhang auszeichnet(e)*“⁸⁴. Die narrative Form zur Vermittlung von (kritisch geprüften) historischem Wissen konfrontierte die Historiker und Lehrbuchautoren jener Generation mit Problemen der Wissensdistribution, der Mehrdeutigkeit und letztlich auch der unterrichtlichen Methodik und Didaktik. Nicht zuletzt wurde vor dem Hintergrund des angestiegenen historischen Wissens ebenso der selektive Charakter historischer Darstellungen nur allzu deutlich, so dass die Lehrbücher der neuen Generation auch mit dieser Herausforderung offen umgehen mussten und nicht mehr den Anspruch einer absoluten Universalgeschichte erheben konnten oder wollten. Die einzelnen Konstruktionspunkte und die Auswahlkriterien wurden nun ein relevantes Moment im Entwurf von Lehrbüchern⁸⁵.

Für die Lehrbücher gilt nicht nur, dass sie vor dem Hintergrund eines angestiegenen Wissens und einem anderen Anspruch entstanden, durch die pädagogischen Entwicklungen wurden Kinder auch bei Büchern, die nicht explizit für den schulischen Unterricht geschrieben wurden, als zum Leserpublikum zugehörig gedacht⁸⁶. Auch dieser Umstand führte zu einer erhöhten Produktion von Geschichtsbüchern für den schulischen wie auch außerschulischen Gebrauch⁸⁷. Diese neuen Geschichtsbücher, die nun dem Paradigma der Narrativität und nicht mehr der Katechetik folgten, die sowohl von den fachwissenschaftlichen Veränderungen als auch den pädagogischen Fortschritten der Aufklärung profitierten, waren es, die eine unerreichte Wirksamkeit auf Unterricht und Unterrichtung entfalteten⁸⁸. Keine andere

⁸⁴ Pandel, Historik und Didaktik, S. 128.

⁸⁵ Vgl. Pandel, Historik und Didaktik, S. 197f.

⁸⁶ Vgl. Pandel, Historik und Didaktik, S. 31.

⁸⁷ Pandel, Historik und Didaktik, S. 31.

⁸⁸ Vgl. Pandel, Historik und Didaktik, S. 30f.

Lehrbuchgeneration wurde dermaßen lange genutzt, überarbeitet (teilweise auch erweitert) und wieder aufgelegt⁸⁹.

Für die hier untersuchten Lehrbücher ist festzuhalten, dass sie zu genau dieser Generation gehören. In ihnen spiegeln sich die skizzierten Entwicklungen wider, sie entstanden unter dem Druck vielfältiger neuer Anforderungen und waren mit dem Wunsch verbunden, diesen Wandel auch im Fach Geschichte mitzugestalten.

2.3 Das Schulwesen

Ebenso wie die politische Landschaft divers war, so war auch das Schulwesen des ausgehenden 18. Jahrhunderts von einer durchgängigen Heterogenität geprägt⁹⁰. Es gab keine einheitliche Gliederung des Schulwesens. Daher kann einerseits nicht von einem Bildungssystem gesprochen werden, andererseits muss damit umgegangen werden, dass es eine Vielzahl an Begriffen für die unterschiedlichen Schularten gibt⁹¹. Das Schulwesen befand sich im ausgehenden 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhundert an einem Punkt, an dem es erst zu Systembildungsprozessen kam⁹². Hauptmerkmal dieser Systembildungsprozesse war der Kampf zwischen Staat und Kirche um die Vorherrschaft im Bildungswesen⁹³. Wolfgang Schmale unterscheidet verschiedene Bildungsebenen mit denen jeweils ein gewisses Wissensniveau verbunden wurde⁹⁴. So identifiziert er als Elementarwissen in Anlehnung an das Trivium / Quadrivium die Fächer Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen. Das Wissen der höheren Schulen konzentrierte sich dagegen auf einen, ebenfalls den artes liberales entlehnten, Kanon aus Latein, Rhetorik, Philosophie sowie wissenschaftlich aufbereiteten Realienfächern⁹⁵. Neben der

⁸⁹ Pandel, Historik und Didaktik, S. 31.

⁹⁰ Diese Heterogenität schlägt sich auch im heutigen Forschungsdiskurs nieder, nur allzu oft ist festzustellen, dass Werke, die sich dem „Deutschen Bildungswesen“ widmen, deutlich auf das Bildungswesen in preußischen Gebieten beziehen. So u.a. auch das hier mehrfach zitierte Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Dennoch soll hier ein Abriss versucht werden, um zumindest ein grobes Bild von der Praxis zu entwerfen, für die, die hier untersuchten Schulbücher entworfen wurden.

⁹¹ Vgl. Schmale, Einleitung, S. 4.

⁹² Vgl. Fend, Geschichte des Bildungswesens, S. 150.

⁹³ Fend, Geschichte des Bildungswesens, S. 161.

⁹⁴ Schmale, Einleitung, S. 4.

⁹⁵ Schmale, Einleitung, S. 4.

stetig zunehmenden Erhöhung der Schuldichte waren in ländlichen Gebieten der Wandel von der Winterschule zur allgemeinen, durchgängig stattfindenden Volksschule und auch erste Ansätze zur Professionalisierung der Lehrerbildung zu verzeichnen.

Wirkkräfte auf das deutsche Schulwesen

Im Zuge der oben skizzierten Reformen wirkten auf das Schulwesen in Europa je nach Land verschiedene Akteure mehr oder weniger stark ein. Schmale identifiziert zur einheitlichen Beschreibung drei unterschiedliche Wirkkräfte – gesellschaftliche, staatliche und kirchliche – in unterschiedlichen Konstellationen⁹⁶. Das deutsche Schulwesen sieht er dabei gleichermaßen von jeder dieser drei Kräfte beeinflusst, wobei dies nicht zuletzt durch die zahlreichen eigenständigen Territorien begünstigt wurde. Im Gegensatz zu anderen europäischen Nationen brachten sich hier sowohl Pfarrerschaft, Gemeinden und Städte, Einzelpersonen und auch die assoziierten Eltern der Schülerschaft in den Um- und Ausbau des Schulwesens ein, was die Landschaft erneut vielfältiger werden ließ und eine detaillierte Rekonstruktion nur auf Einzelfallebene zulässt.

Schularten

In dieser Arbeit werden vornehmlich Werke untersucht, die sich an Schüler der höheren Schulen wenden, dennoch soll ein kurzer Blick auf die etablierten Schulformen im ausgehenden 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhundert geworfen werden. Bei dem Versuch die verschiedenen Schularten zu umreißen, muss beachtet werden, dass es schwierig ist sie voneinander abzugrenzen, da sie in der Praxis durchaus miteinander vermischt und den jeweiligen Begebenheiten und Bedürfnissen angepasst wurden⁹⁷. Schmale (u.a.) versucht dennoch einen Aufriss der Schullandschaft und unterscheidet hierbei sechs verschiedene

⁹⁶ Vgl. Schmale, Einleitung, S. 15.

⁹⁷ Schmale, Deutschland, S. 648. Die von Schmale identifizierten Schularten finden sich mit einer ähnlichen Beschreibung auch in vergleichbaren Werken. Aufgrund der inhaltlichen Nähe unter den Werken wird auf fast ausschließlich auf Schmale zurückgegriffen. Eine vergleichbare Darstellung findet sich bspw. bei: Hamann, Geschichte des Schulwesens, S.81ff. oder auch in den Abschnitten von: Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte „Schulen und Hochschulen“, S. 213-368.

Arten, die er mit prägnanten lokalen Beispielen belegt⁹⁸. Neben den sogenannten Elementarschulen, die sich als klassische Dorf- und Stadtschulen der Vermittlung der oben genannten grundlegenden Wissensbeständen wie Lesen und Schreiben widmeten, nennt er hier auch die Industrieschulen mit ihrer Ansiedlung im ländlichen Raum und einem starken Berufsbezug. Weiterhin werden die Mädchenschule, jüdische Schulen und militärische Schulen genannt. Vor allem das Feld der Mädchenschule führt Schmale immer wieder an, um die Entwicklungen und vor allem den Ausbau des Schulwesens ab der Mitte des 18. Jahrhunderts aufzuzeigen. Mit den Sekundarschulen, deren Kernstück die Gymnasien darstellten, wird der Aufriss abgerundet. Auch bei dieser Schulart muss jede Einrichtung für sich betrachtet werden, *„der Niveauunterschied zwischen einem nur die unteren Klassen führenden und einem vollklassigen Gymnasium konnte immens sein“*⁹⁹.

2.4 Synthese

Das Schulwesen des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts stellt mit seinen Ausdifferenzierungen, den vielfältigen Einflüssen und Wirkkräften denen es unterliegt, bereits einen komplizierten Untersuchungsgegenstand dar. Wie in keiner anderen Epoche floßen Strömungen aus anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens in dieses Gebiet ein und veränderten es von Grund auf. Das Fehlen einer übergeordneten Bildungspolitik gestaltet einen Abriss besonders schwierig ebenso wie die territoriale Komplexität des deutschen Reichs. Zu diesen äußeren recht diversen, aber auch anregenden Bedingungen treten die Aspekte des sehr lebendigen pädagogischen Diskurses der Aufklärung um Bildung, Erziehung und Unterricht. Die Reformvielfalt innerhalb des deutschen Bildungswesens macht eine verkürzte Darstellung besonders anspruchsvoll, da sie zwangsläufig eine Reihe von Aspekten vernachlässigen muss. Das Bildungswesen des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts ist ein interessanter Untersuchungszeitraum,

⁹⁸ S. Schmale, Deutschland, S. 648-679.

⁹⁹ Schmale, Deutschland, S. 673.

in dem unzählbare Einflüsse miteinander verschmelzen und auf Schule und Unterricht, Lehrer und Schüler einwirken.

Der wichtigste Aspekt im Zuge dieser großen und anhaltenden Umwälzungen besteht in den Auffassungen, die den Menschen allgemein und das Kind im Speziellen als lernendes Subjekt im positiven Sinn verstehen. Dieser Wandel ist der Ausgangspunkt für alle weiteren pädagogischen, didaktischen und bildungstheoretischen Überlegungen, die sich schließlich im Bildungswesen niederschlugen. Die Entwicklungen, die auf die allgemeinbildenden Schulen einwirkten und sie mit neuen Anforderungen konfrontierten, lösten Wissensbestände aus alten Vermittlungsstrukturen heraus und transferierten sie in die institutionalisierte, reglementierte und gewissermaßen auch kontrollierte Umgebung des Klassenraums. Dabei führte der Zuwachs an Wissen und das Ablösen der Theologie als Leitwissenschaft sowie das Zurückdrängen der kirchlichen Vorherrschaft in den Schulen zur Etablierung des neuen, kritischen Geschichtsverständnisses, welches sich unmittelbar auf historische Lehrwerke auswirkte. Statt den traditionellen Lehrwerken bedurfte es neuer Formen, welche sich am Paradigma der Narrativität orientierten und einen zeitgemäßen, kritischen Umgang mit Geschichte beförderten. Auch wenn dies zu einer eher deutungsoffenen Darstellung historischer Umstände führte, die den etablierten Aneignungspraktiken zunächst konflikthaft gegenüberstand. Zugleich wurden neue qualitative Anforderungen an das Fach Geschichte gestellt, wie Pandel zeigt. Dazu traten weitere politische Einflüsse, die identitätswahrende¹⁰⁰ Elemente in die Schulen transportierten, die sich in einer Art Konsensfindung des Wissenskanons niederschlugen.

Die Lehrbücher des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts sind Produkte einer Zeit, in der das gesamte Bildungswesen und auch die Fachwissenschaft durch eine Vielzahl an Einflüssen in Bewegungen kommen. Sie entstehen vor dem Hintergrund eines explosionsartigen Wissenszuwachs

¹⁰⁰ Zum komplexen Begriff der Identität siehe: Straub, Identität, S. 277-303. Und: Meyer-Drawe, Subjektivität, S. 304-315.

und der Forderungen nach vernunftgeleiteter, kritisch überprüfter Geschichtsvermittlung, die auf einer grundlegenden Fortschrittsgläubigkeit aufbaut. In keiner anderen Epoche kam es zu einem so grundlegenden Wandel und einer derart intensiven Beschäftigung mit Schule, Erziehung, Bildung und Lernen als grundlegende Themen gesamtgesellschaftlichen Interesses. Diese kumulierten Phänomene wirkten auch auf die Darstellung und Interpretation historischer Personen in Lehrwerken ein. Eine gezielte Darstellungsanalyse, welche die Schulbuchkorpora in das Zentrum stellt, sollte demnach Erkenntnisse über diese Auswirkungen liefern.

3. Werkanalysen

3.1 Johann Matthias Schröckh – Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. 1780; 1781.

3.1.a Der Autor

Der Autor des im Folgenden zu analysierenden Werkes wurde am 26. Juli 1733 in Wien geboren und verstarb am 01. August 1808 in Wittenberg. Johann Matthias Schröckh, Zeitgenosse von unter anderem Johann Gottfried Herder (1744–1803) und Immanuel Kant (1724–1804), wurde aufgrund der herrschenden Konfessionspolitik im Erzherzogtum Österreich zunächst katholisch getauft, eine Aneignung oder Ausübung katholischer Frömmigkeit fand bei ihm nie statt¹. Der Vater war Großhändler in Wien, seine Mutter die Tochter des slowakischen Geschichtsschreibers und Lehrers Matthias Bel². Mit zehn Jahren kam Schröckh 1743 zu seinem Großvater Bel nach Pressburg und besuchte das dortige Gymnasium, welches von seinem Großvater geleitet wurde und das an das evangelische Lyceum angeschlossen war. Bevor Schröckhs Großvater als Rektor an das Gymnasium in Pressburg kam, war er u.a. Lehrer an der Armenschule von August Herrmann Francke³. Wichtiger als die Ausbildung am Gymnasium könnte für Schröckh, in pädagogischer Hinsicht, demnach die Prägung durch den Großvater gewesen sein. Matthias Bel hatte zu diesem Zeitpunkt, wie später der Enkel auch, bereits einige historische Arbeiten verfasst und publiziert. Er wurde sogar der Geschichtsschreiber Karl VI. Darüber hinaus darf nicht vergessen werden, dass die evangelisch-lutherische Gemeinde Ungarns in Pressburg ein Zentrum gefunden hatte und es damit als Zentrum der ungarischen protestantischen Frömmigkeit gelten darf. 1749 wechselte Schröckh nach dem Tod des Großvaters auf die Schule des Kloster Berge bei Magdeburg (auch bekannt unter dem Namen Klosterberge), welche in dieser Zeit unter dem pietistischen Generalsuperintendent Magdeburgs und Rektor Johann Adam Steinmetz eine

¹ Döring beschreibt Schröckh in seinem Werk „Die gelehrten Theologen Deutschlands im 18. u. 19. Jahrhundert“ von 1835 sogar als „gekränkten Protestant“. Döring, Theologen, S. 12.

² Wurzbach, Schröckh, S. 309.

³ Wurzbach, Bel, S. 235.

wahre Blütezeit erlebte⁴. Nach seiner schulischen Ausbildung in Pressburg und an der Klosterschule⁵ ging Schröckh 1751 nach Göttingen und studierte dort u.a. bei Johann Lorenz von Mosheim (Kirchengeschichte) und Johann David Michaelis (orientalische Sprachen). Über Mosheim schreibt Schröckh selbst, dass er seine Neigung zur Kirchengeschichte ihm zu verdanke habe⁶. Schröckhs Kollege Heinrich Gottlieb Tzschirner sieht Schröckh jedoch in einer lebenslangen Abhängigkeit von Mosheims „Muster und Methode“⁷. 1754 wurde er von seinem Onkel Karl Andreas Bel, welcher die Professur für Dichtkunst in Leipzig innehatte, nach Leipzig gerufen. Schröckh wurde Mitarbeiter an den „Acta eruditorum“ sowie den „Leipziger gelehrten Zeitungen“⁸. Hier wurde er weiter durch die Vorlesungen von Johann Friedrich Christ (Poesie, Literaturgeschichte) und Johann August Ernesti (Alte Literatur, Rhetorik)⁹ geprägt. 1755 erlangte Schröckh die Doktorwürde, habilitierte sich im März des folgenden Jahres und begann gleich darauf Vorlesungen zu halten. 1762 folgte die Ernennung zum außerordentlichen Professor, dann dauerte es noch weitere fünf Jahre, bis Schröckh den Ruf auf die ordentliche Professur für Dichtkunst an der Universität Wittenberg annahm.

Schröckhs Wittenberger Zeit fällt in die „*emanzipatorische Nachblüte*“¹⁰ der Leucorea. Bereits als Inhaber der Poetikprofessur bot er, wie andere Kollegen auch Vorlesungen im Bereich der Kirchengeschichte an, was für beträchtlichen Unmut sorgte. Die theologische Fakultät ging sogar so weit beim Kurfürsten Klage gegen die angebotenen Vorlesungen einzureichen¹¹, Schröckh zog sein Lehrangebot auf Weisung aus Dresden noch vor Einreichung der Klage zurück, beharrte aber auf seinen Privatvorlesungen die sich kirchenhistorischen Themen widmeten¹². Aufgrund seines großen Interesses für Geschichte in allen ihren Bezügen, auch aufgrund seiner vielbeachteten Publikationen in diesem Bereich folgte Schröckh 1775 Johann Daniel Ritter auf die Professur

⁴ Vgl. Bernardi, Steinmetz, S. 35ff.

⁵ Klippel / Wagenmann, Schröckh, S. 779.

⁶ Vgl. Schröckh, Kirchengeschichte 1, S. 193.

⁷ Tzschirner, Schroeckh's Leben, S. 53.

⁸ s. auch Fleischer, Urchristentum, S. 270.

⁹ s. auch Fleischer, Urchristentum, S. 270. Anmerkung 5.

¹⁰ Nach: Kathe, Fakultät, S. 347-419.

¹¹ Vgl. Kathe, Fakultät, S. 366.

¹² Kathe, Fakultät, S. 373. Anm. 104. Siehe auch: Fleischer, Tradition und Fortschritt, S. 450f.

für Geschichte. Einzig aus Existenzgründen habe er die Professur für Poetik angenommen schrieb Schröckh selbst bereits einige Jahre zuvor¹³. Mit dem Ruf auf die Geschichtsprofessur und als Direktor der Universitätsbibliothek erhielt Schröckh 1794 eine Besoldung von insgesamt 666 Talern womit er dem Großteil seiner Kollegen einiges voraus war¹⁴. Jedoch ist die Existenz eines Großteils seiner Publikationen wohl auch dem daraus resultierenden Zuverdienst zu verdanken¹⁵.

Die erneute Blüte der Universität Wittenberg in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts führten bereits die Zeitgenossen Schröckhs u.a. auch auf seine Person zurück. Seine Vorlesungen erfreuten sich großer Beliebtheit bei den Studierenden und auch seine Schriften wurden gerne gelesen¹⁶. Seine Vielzahl an Werken¹⁷ ist unter anderem mit seinem disziplinierten Tagesablauf zu begründen¹⁸. Gutschera¹⁹ teilt die Werke Schroeckhs in drei Kategorien ein: biographische Werke (bspw. seine Lutherbiographie von 1778), profangeschichtliche Werke (wie bspw. seine Lehrbücher für Kinder) und als zentrales Feld seines Schaffens die Kirchengeschichte. In diesem Gebiet hinterließ Schröckh seine Christliche Kirchengeschichte, die „wohl bislang umfangreichste protestantische Kirchengeschichte“²⁰ mit insgesamt 35 Bänden sowie mit weiteren 10 Bänden seine Christliche Kirchengeschichte seit der Reformation²¹.

Auch wenn Schröckh durchaus eine „fehlende Weiterentwicklung seiner Gedankenarbeit“²² attestiert wird, so ist doch in dieser (positiv formuliert) Beständigkeit in seinem methodischen Zugriff auch der „unermüdliche Versuch, die Geschichte in den Griff zu bekommen“²³ zu erkennen. Schröckhs

¹³ Vgl. Schröckh, *De communi poetate et historici munere*, S.3.

¹⁴ Kathe, Fakultät, S. 363.

¹⁵ Kathe, Fakultät, 376.

¹⁶ s. Klippel / Weidenmann, Schröckh, S. 779.

¹⁷ Schroeckh verfasste 1791 im Rahmen seiner Autobiographie ein Verzeichnis seiner Schriften.

¹⁸ s. Kathe, Fakultät, S. 374 (mit Bezug auf Nitzsch, Schröckhs Studienweise und Maximen).
Sowie Tzschirner, Schröckhs Leben.

¹⁹ Gutschera, *Reformation und Gegenreformation*, S. 3f.

²⁰ Fleischer, *Urchristentum*, S. 271.

²¹ Die beiden letzten Bände (9 und 10) wurden nach Schröckhs Tod von seinem Kollegen Tzschirner verfasst.

²² Fleischer, *Tradition und Fortschritt*, S. 443.

²³ Gutschera, *Reformation und Gegenreformation* S. 5.

Werke sind geprägt von einer „quellengestützten, sammelnd-deskriptiven popularwissenschaftlichen Darstellung der Kirchengeschichte“²⁴. Zentral für seine Perspektive auf historische Ereignisse ist seine pragmatische Herangehensweise, die er durch seine Prägung durch Mosheim erhalten hat. Für Schröckh ist das zentrale Auswahlprinzip in historischen Darstellungen die Frage nach einer Lehre für die Gegenwart, welche aus vergangenen Ereignissen gezogen werden kann²⁵. In seinem Lehrbuch (s.u.) tritt dieses Vorgehen in der Vorrede deutlich zu Tage²⁶.

Der zentrale Dreh- und Angelpunkt sowohl in theologischen als auch in historiographischen Bezügen ist für Schröckh der Begriff der Freiheit²⁷. Für die Tätigkeit des Historikers und für Wissenschaft im Allgemeinen ist sie (die Freiheit), für Schröckh, unabdingbar und eine zwingende Voraussetzung²⁸. Ebenfalls ist die evangelische Religion für Schröckh eine Religion des freien Geistes²⁹. Hierbei erscheint sie (die Religion) nicht nur als förderliches Umfeld, sondern auch als logische Konsequenz von Freiheit und freiheitlichem Denken. Schröckh ist der Überzeugung, dass sich ein gebildeter Mensch auch dann zur evangelischen Religion bekennen würde, wenn er nicht in ihr aufgewachsen sei. Allein das freie Nachdenken führe ihn dazu³⁰. Sein „*Kriterium für die Beurteilung der Religion und der Kirche*“³¹ ist die „*Frage nach den Freiheitschancen*“³², welche eine Religion bietet. Dementsprechend beurteilt Schröckh die katholische Kirche äußerst negativ und sieht in ihr ein System, welches der Freiheit negativ gegenübersteht und auf einem Gerüst aus Befehlen und Befehlsausführung basiert³³.

Insofern überrascht es nicht, dass Schröckh in Luther einen Freiheitshelden sieht. Jedoch lohnt sich vor allem mit Blick auf seine Schulbücher ein genauerer Blick auf Schröckhs Lutherinterpretation. Der Reformator, der sich

²⁴ Kathe, Fakultät, S. 376 sowie Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 2.

²⁵ vgl. Schröckh, Kirchengeschichte I, S. 269. sowie: Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 5f.

²⁶ Vgl. Schröckh, Lehrbuch, S. 3.

²⁷ Fleischer, Tradition und Fortschritt, S. 443f

²⁸ Fleischer, Tradition und Fortschritt, S. 443f.

²⁹ Fleischer, Tradition und Fortschritt, S. 446. siehe auch: Schröckh, Kirchengeschichte I, S. 3.

³⁰ Schröckh, Kirchengeschichte I, S. 4.

³¹ Fleischer, Tradition und Fortschritt, S. 449.

³² Fleischer, Tradition und Fortschritt, S. 449.

³³ Fleischer, Tradition und Fortschritt, S. 449. siehe auch: Schröckh, Kirchengeschichte I, S. 6.

entschied ebendiese Rolle anzunehmen³⁴, musste, um die Reformation in Gang zu bringen, zunächst einen Erkenntnisprozess durchleben. Mit zunehmender Erkenntnis drängte sich dem Reformator das Lösen von der katholischen Kirche zunehmend auf. Die Motive Luthers in persönlichen Beweggründen zu suchen, ist Schröckh fremd. Luther wird durch seine erfahrene Erkenntnis zum Werkzeug göttlicher Vorsehung³⁵. Luther erkannte die Notwendigkeit einer Reformation und war darüber hinaus auch bereit die entsprechenden Maßnahmen zu ergreifen; damit ist er für Schröckh nicht nur der Ausgangspunkt sondern auch die entscheidende bewegende Kraft der Bewegung, welche in der Aufklärung ihre große Blüte erlebt³⁶. „*Protestantismus erscheint hier – unter Berufung auf LUTHER – als eine mit der Wissenschaft verbündete Bildungsrevolution*“³⁷. Luther schillert in der Darstellung Schröckhs sowohl in der Rolle des Reformators, der den Christen ihre Entfremdung vom Urchristentum vorhält, als auch als Aktivator der deutschen Nation. Durch seine Ansprache des deutschen Volks, welches seine Anregungen aufnahm und weiterentwickelte, breitete sich die Reformation aus und es gelang eine Verwurzelung der freiheitlichen Ideale. Mit der freien Ausbreitung und Weiterentwicklung begründet Schröckh in seinen Reformationsdarstellungen ebenfalls ab einem gewissen Punkt eine Abkehr von der lutherzentrierten Erzählweise. Der Reformator musste aus dem Zentrum der Erzählung zurücktreten und die von ihm gesetzten Impulse ihre Wirkung entfalten lassen³⁸. Diese Argumentation ermöglicht Schröckh auch das Vernachlässigen von Charakterfehlern Luthers: Zwar erwähnt er sie, verweist aber darauf, dass man sich an ihnen nicht zu lange aufhalten sollte und führt diese Fehler nicht weiter aus³⁹. In einer zu starken Fokussierung auf Luther sieht er schließlich eine Gefahr für den überragenden Wert der Reformation⁴⁰. Luther ist in einem kurzen Abschnitt der Reformation, zu

³⁴ vgl. Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 27.

³⁵ Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 28/29.

³⁶ Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 30.

³⁷ Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 30.

³⁸ Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 30f.

³⁹ vgl. Schröckh, Kirchengeschichte I, 68. sowie: Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 39.

⁴⁰ Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 31.

ihrem Beginn, der notwendige Zündfunke. In der Wahrnehmung Schröckhs zeigt er sich bereit die Rolle des Reformators anzunehmen⁴¹.

Schröckh kombiniert die verschiedenen Bereiche der Wirkung Luther, Bildung, Nation, Religion und Kirche und verknüpft sie durch das eingangs erwähnte Leitbild der Freiheit. Darüber legt er die Interpretation der alles durchdringenden Verbesserung durch die Reformation (welche in ihrem Kern wiederum in der ermöglichten Freiheit besteht, von der aus das gesamte Ereignis zu denken und zu deuten ist).

Bis zu seinem Karriere(und Lebens)ende blieb Schröckh in Wittenberg, Eine Bewerbung auf eine Leipziger Professur für Geschichte war nicht von Erfolg gekrönt. 1808 starb Schröckh an den Folgen eines Sturzes von der Bücherleiter im Alter von 75 Jahren⁴². Von Karl Heinrich Ludwig Pölitz, dessen Lehrwerk von 1809 hier ebenfalls Untersuchungsgegenstand ist, liegt ein Nekrolog vor, welcher Aufschluss über Leben und Person Schröckhs liefert⁴³.

Johann Matthias Schröckh liefert einige interessante Quellen für die Untersuchung der Darstellung Luthers in Schulbüchern, obgleich er selbst nie an einer Schule gelehrt hat. Seine Lehrerfahrungen beschränken sich auf den privaten Bereich und auf die Lehre an akademischen Institutionen. In Österreich geboren ist Schröckh als Kind einer protestantischen Familie von Repressalien betroffen. Dagegen stehen die ungarischen Einflüsse eines lutherischen Protestantismus über die mütterliche Seite der Familie und weitere Prägungen durch den Großvater, welche seine antikatholische Haltung weiter förderten. Schröckh zeigt sich als Vertreter einer pragmatischen aufgeklärten Kirchengeschichtsschreibung⁴⁴, für den die Darstellung der Reformation vor allem an ihren Akteuren hängt, dementsprechend fokussiert er auch in seinen Werken die Biografien der Reformatoren. Die katholische Kirche ist in seiner Perspektive der Gegenspieler der Reformation und steht den von ihm betonten freiheitlichen Idealen mit ihren Strukturen und Traditionen gegenüber. Seine

⁴¹ Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 27.

⁴² Frank, Schröckh, S. 501.

⁴³ Pölitz, Schröckh's Nekrolog, Wittenberg 1808.

⁴⁴ Vgl. Gutschera, Reformation und Gegenreformation, S. 24ff.

Lutherdarstellung in Schriften für Kinder und Jugendliche muss unter diesen biographischen Vorzeichen und Einflüssen betrachtet und ernstgenommen werden.

3.1.1 Das Werk „Allgemeine Weltgeschichte für Kinder“

Das Lehrbuch „Allgemeine Weltgeschichte für Kinder“ umfasst insgesamt vier Bände, in denen Schröckh den Anspruch erhebt alle relevanten Fakten zu einer allgemeinen Beschreibung historischer Ereignisse zusammenzufassen und diese kindgerecht aufzubereiten. Der erste Band erschien 1779 in Leipzig im Verlag Weidmann und Reich⁴⁵. Die anderen Bände wurden jeweils mit einem Jahr Abstand gedruckt und veröffentlicht. Durch die Benennung der Zielgruppe verortet Schröckh sein Werk bereits durch den Titel im Bildungsgenre für SchülerInnen, jedoch (implizit) außerhalb der Institution Schule.

Schröckh gliedert seine Allgemeine Weltgeschichte in Form großer Epochen. Die vier Bände des Werkes sind betitelt mit: Alte Geschichte (Theil 1), Anfang der Neuern Geschichte (Theil 2), Geschichte der Deutschen (Theil 3) und Fortsetzung der neuern Geschichte (Theil 4). Schröckh setzt die Grenze zwischen „Alter“ und „Neuer“ Geschichte zum Zeitpunkt der Geburt Christi. Weiterhin fällt ins Auge, dass Schröckh im dritten Band eine Abweichung bzw. Fokussierung vornimmt: statt eines allgemeinen Titels wählt er hierbei als Fokus die Angehörigen einer Nation und betitelt den Band entsprechend. In der Gesamtschau zeichnet sich der dritte Band bereits durch seinen Titel als ein Einschub in einen größeren, in sich geschlossenen Verbund aus. Der vierte Band offenbart sich bereits vor dem ersten Aufschlagen als die chronologische Fortsetzung des zweiten Teils. Schröckh strukturiert den Inhalt nach großen Kapiteln der Weltgeschichte und folgt einem klassisch anmutenden historiographischen Aufbau. Die Scheidung von alt und neu durch den Marker

⁴⁵ Der Verlag, der auf die Weidmannsche Buchhandlung in Frankfurt am Main zurückgeht, existiert noch heute, befindet sich jedoch inzwischen in Hildesheim. Schröckh publizierte in dem Verlag, während das Haus von Philipp Erasmus Reich geführt wurde, der als Reformator des deutschen Buchhandels gilt. Reich engagierte sich gegen Raubdruck und Selbstverlag und forderte mehr Privilegien für den Buchhandel. Ebenfalls gründete er, zusammen mit anderen, eine Buchhandlungsgesellschaft, ähnlich des 1825 gegründeten Börsenvereins der Deutschen Buchhändler. Zum Verlag und zur Person siehe: Jauernig, Weidmannsche Buchhandlung; Lehmstedt, Philipp Erasmus Reich; Lehmstedt, Struktur und Arbeitsweise; Kurtze, Philipp Erasmus Reich. S. 144–154.

des Christentums sowie die Strukturierung in den weiteren Schichten der einzelnen Bände ist ein Rückgriff auf das etablierte chronologische System seiner Zeit.

„Vorrede“ und „Zur Vorbereitung“ des ersten Bandes

In der Vorrede⁴⁶ des ersten Bandes seiner Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder legt Schröckh den Anspruch an sein eigenes Werk dar. Er möchte, so schreibt er, eine zusammenhängende Weltgeschichte vorlegen, keine Sammlung von Einzelerzählungen und auch kein moralisierendes Werk. Es handelt sich um eine Universalgeschichte für ein ausgewähltes Publikum, dass er nicht über die Rolle als Schüler, sondern über die Zugehörigkeit zu einer Altersklasse zusammenfasst.

Schröckh betont deutlich, dass er manche Begebenheiten gekürzt hat bzw. kürzen musste und wie schwer er sich bei der Gestaltung seines Werkes hinsichtlich der zu treffenden Entscheidungen bzgl. Sprache und Vermittlungsmethode getan hat. Die Herausforderungen pädagogischer und didaktischer Entscheidungen erschweren auch ihm die historische Darstellung. Zentral dafür ist die starke Fokussierung auf eine Zielgruppe, die aufgrund ihrer eigenen (sehr unterschiedlichen) Entwicklungen und persönlichen Fähigkeiten in einem starken Spannungsverhältnis zum umfangreichen und komplexen Gegenstand steht.

Immer wieder kommt Schröckh darauf zu sprechen, dass sich sein Buch an Kinder richtet, dabei betont er, dass die Kindheit eine Zeit großer Entwicklungen ist und er sich der Schwierigkeit der unterschiedlichen Voraussetzungen bei Kindern unterschiedlichen Alters stellen muss⁴⁷. Schröckh weist hier sehr deutlich auf das Kind als ernstzunehmendes Subjekt im Vermittlungs- und Aneignungsprozess hin. Ihm ist bewusst, dass es sich bei Kindern nicht um kleine Erwachsene, sondern um Menschen in einem sehr entwicklungsintensiven Lebensabschnitt mit eigenen Perspektiven, Bedürfnissen und auch eigenen sprachlichen Strukturen handelt. Schröckh reflektiert das Spannungsverhältnis zwischen dem Gegenstand, den (unterschiedlichen) Adressaten und seinem eigenen Anspruch an die

⁴⁶ Unpaginiert, nach eigener Zählung S. I-VIII.

⁴⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. V.

Vermittlung. Auch hinsichtlich der verwendeten Sprache in seinen Texten führt er aus, dass er sich gegen einen gestellten Dialog und gegen das Einflechten imaginerter Kinderfragen in seinem Buch entschieden hat, da diese Methoden ihm allzu weit hergeholt und damit pädagogisch fraglich erscheinen⁴⁸. In der Folge strebt er einen kindgerechten Umgang, aber keine Verfälschung bzw. Verschleierung der Autorenperspektive an. Er schreibt und beschreibt aus seiner Perspektive in einer Sprache, die es seiner Meinung nach Kindern (im Dialog mit ihren Eltern, s.u.) ermöglicht, historische Begebenheiten in ihrer Bedeutung zu erfassen und zu verinnerlichen⁴⁹. Dabei gerät auch er als Autor und Historiker in das Spannungsfeld dem eigenen Anspruch an die eigene Fachidentität zu genügen und gleichzeitig die (selbst gestellte) Aufgabe der kindgerechten Vermittlung zu erfüllen. Er begreift das Kind hierbei immer als eigenständiges und vollwertiges Subjekt, das im Fokus seines Werkes steht.

Als Auswahlinstrument in der Vielzahl der historischen Begebenheiten und Persönlichkeiten greift Schröckh auf den (zugesprochenen) Vorbildcharakter von Ereignissen, Erfindungen und Persönlichkeiten zurück, spricht sich jedoch offen gegen ein moralisierendes Lehrwerk aus⁵⁰. Schröckh möchte mit seinem Werk Ursachen und Wirkungen von Begebenheiten weitergeben und sie nicht in den Dienst eines Wertesystems stellen⁵¹. Dies steht zunächst scheinbar in einem Widerspruch, wenn er davon schreibt, dass es ihm um „*bewundernswürdige und nachahmungswerthe Handlungen*“⁵² ginge. Die Beurteilungskriterien für „*bewunderns- und nachahmenswert*“ werden von ihm nicht explizit genannt, vielmehr sind sie dem gestalteten Curriculum zu entnehmen. Schröckh versucht eine von moralisierenden Ausformulierungen unabhängige Darstellung historischer Ereignisse, deren Ziel es ist die Persönlichkeit von Kindern zu bilden. Dieser Bildungsprozess beruht dabei auf der freien Entwicklung einer eigenen Meinung und dem selbstständigen

⁴⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. V.

⁴⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. VI.

⁵⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. II.

⁵¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. II.

⁵² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. IV.

Einschätzen historischer Ereignisse, nicht auf dem Erlernen vorgegebener Interpretationen von Geschichte.

Methodisch konzentriert sich Schröckh darauf, Begebenheiten einzeln darzustellen und miteinander in einen größeren Zusammenhang zu setzen⁵³. Er bemüht sich sowohl um eine fokussierte wie auch um eine übergreifende Darstellung, um bei den Adressaten ein vernetztes Wissen zur Weltgeschichte zu fördern. Mit den zur Verfügung gestellten Zeittafeln am Ende jedes Buches ermöglicht er ein schnelles Nachschlagen und bietet dem Leser Überblicksmaterial zum behandelten Stoff an. Diese Zeittafeln stellen eine reduzierte Form der Narrationen des Lehrwerks dar. Schröckh betont, dass sein Lehrwerk einen Dialog zwischen Kind und Eltern anregen soll, dass es nicht dazu gedacht ist, Kinder mit den Texten alleine zu lassen, da sonst Fragen offen bleiben. Es sei keine „*Erzählung für Kinder allein*“⁵⁴, vielmehr eine „*Anweisung zum Gespräche mit ihnen über die Geschichte*“⁵⁵. Er nimmt nicht nur das Kind als Subjekt in den Blick sondern fordert und fördert den lehrreichen Dialog zwischen Eltern und Kind. Die Eltern werden aktiv in die Lernsituation mit eingebunden und das Kind als abhängiges Wesen verstanden. Schröckh spricht ein aufgeklärtes, bildungsorientiertes Familienbild an und fordert eine gemeinsame Auseinandersetzung mit Geschichte innerhalb der Eltern-Kind-Triade, dabei ist für ihn selbstverständlich, dass historische Bildung nicht nur im Verantwortungsbereich von institutionalisierten Einrichtungen liegt.

3.1.2 Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. Zweiter Theil. 1780.

Der zweite Band der allgemeinen Weltgeschichte für Kinder von Schröckh eröffnet dem Leser das, was Schröckh den „*Anfang der neuern Geschichte*“ nennt, auf insgesamt 469 Seiten. Schröckh offeriert hier den Anbruch eines neuen Zeitalters, einer neuen Epoche und untergliedert dieses Buch in verschiedene Abschnitte, die den Fokus sowohl auf die Geschichte der jüdischen und christlichen Religionsgemeinschaften, aber dann auch auf verschiedene Kulturen (Römer, Araber, Türken, Perser, Mongolen) legen. So

⁵³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. II.

⁵⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. VI

⁵⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. VI.

kombiniert Schröckh in diesem Band zwei unterschiedliche Perspektiven auf historische Ereignisse, richtet sich seine Betrachtung aber beide Mal auf eine vorherrschende und die Geschichte beeinflussende Gruppierung. Ein übersichtlich gestaltetes (tabellarisches) Inhaltsverzeichnis findet sich nicht in diesem Band, Schröckh überlässt das Erkennen der Struktur dem Leseprozess.

Die Kapitel des Bandes sind jeweils in weitere Abschnitte gegliedert, die eine erneute Strukturierung durch römische Ziffern sowie glossenartige Überschriften am Textrand aufweisen. Schröckh lässt die „*Neuere Zeit*“ mit der Geburt Christi beginnen, an der weiteren Struktur des Werkes wird deutlich, dass er diese Zäsur als maßgebend für alle folgenden Jahrhunderte betrachtet; nicht zuletzt sieht er in der Geburtsstunde des Christentums ein Ereignis, welches untrennbar mit der europäischen Geschichte verwoben ist und das einen starken Einfluss auf alle weiteren Ereignisse entfaltet (s.u.). Da Schröckh sich dafür entscheidet der „*Geschichte der christlichen Religion*“ einen eigenen Abschnitt zu widmen, entsteht automatisch eine doppelte Chronologie innerhalb des Gesamtwerks. So werden bspw. Martin Luther und die Reformation sowohl in diesem Abschnitt, wie auch in Band drei „*Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder. Geschichte der Deutschen*“ behandelt. Schröckh nutzt diese Doppelstruktur jedoch produktiv und verweist in „*Theil 3*“ explizit auf die Darstellungen der Reformation im Abschnitt „*Geschichte der christlichen Religion*“. In dieser Dopplung kann der Versuch Schröckhs gesehen werden religiöse von nationalen Entwicklung zu entkoppeln und die Religionsgeschichte als grenzübergreifendes Objekt im historischen Vermittlungsprozess anzusiedeln. Innerhalb des Lehrwerks begegnet somit ein Wiederhall der Säkularisierung, Schröckh trennt die beiden Bereich Religion und Nation voneinander, ohne dabei eines von beiden zu Vernachlässigen. Dennoch ist es ihm ein Anliegen die „*Geschichte der christlichen Religion*“ in seiner Allgemeinen Weltgeschichte zu verorten. Schröckh schafft sich mit der Entkopplung zusätzlichen Raum für Ausführungen, geht aber nicht so weit, eine rein auf Nationengeschichte beruhende Weltgeschichte zu entwerfen.

In der Vorrede führt Schröckh knapp in den zweiten Band seines Lehrwerkes ein und erläutert, weshalb er der deutschen Geschichte einen eigenen Band widmet und sie nicht in verkürzter Form im Band „Anfang der Neuern Geschichte“ unterbringt⁵⁶. Klar formuliert er an dieser Stelle den eigenen Anspruch „...nicht bloß einen bündigen Auszug der Weltgeschichte...“⁵⁷ zu schreiben, vielmehr sieht er sich in der Pflicht sich „bey den vielen Personen und Begebenheiten lange genug aufzuhalten“⁵⁸. Daraus zieht er den Schluss, dass drei und nicht wie ursprünglich vorgesehen zwei Bände für die neuere Geschichte nötig seien, um die Begebenheiten in der Darstellung nicht auf eine „sehr unangenehme Art“⁵⁹ zu verengen. Die Eröffnung des Themenabschnitts der „neuere Geschichte“ durch das Kapitel zur christlichen Religionsgeschichte bezeichnet er aufgrund „des unzertrennlichen und fast unaufhörlichen Zusammenhangs dieser Religion mit der neuere Weltgeschichte“⁶⁰ als „dienlich“⁶¹ und macht auf diese Weise deutlich, dass ohne das Wissen dieses Kapitels europäische Geschichte nicht erfasst oder vermittelt werden kann. Das Christentum begegnet hier als zentraler Faktor, der die historischen Ereignisse mitbestimmt hat und der nötig ist um ein historisches Verständnis zu entwickeln und sich die Ereignisse zur erschließen. Diese exponierte Stellung begründet er weiter mit den „zahlreichen großen und wichtigen Veränderungen, welche diese Religion hauptsächlich in Europa gestiftet hat“⁶² und stellt die christliche Religion hiermit als befruchtende, positive Kraft mit erheblicher Macht der Veränderung vor. Wissen um das Christentum ist für Schröckh aus diesen Gründen die Basis für ein Verständnis der neueren Geschichte. Einerseits ist es unlösbar mit den Ereignissen verbunden, es ist in die Geschichte quasi eingeflochten, andererseits ist es auch die (eine?) treibende Kraft in der Dynamik der historischen Ereignisse. In seiner Formulierung lässt Schröckh offen, ob er Veränderungen politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder sonstiger Art meint, in Kombination mit dem unzertrennlichen

⁵⁶ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S.3.

⁵⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 2.

⁵⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 2.

⁵⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 2.

⁶⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 4.

⁶¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 4.

⁶² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 4.

Zusammenhang ist anzunehmen, dass er Veränderungen auf allen Feldern auf das Christentum zurückführt.

Hinsichtlich seiner Didaktik und Methodik bleibt Schröckh an dieser Stelle eine ausführliche Erläuterung schuldig. Es wird lediglich deutlich, dass er (weiterhin) auf eine erzählende Vermittlung des Stoffes setzt⁶³ und keinen Anlass sieht seine im ersten Band verwendete Methode grundlegend zu überarbeiten. Er räumt jedoch seinen Willen ein, die von ihm verwendete Methode weiter zu verbessern und damit „brauchbarer zu machen“. Worin diese Verbesserungen bestehen oder bestehen könnten, wie sie sich auswirken und woran er den Grad der „Brauchbarkeit“ misst, verrät Schröckh dem interessierten Leser nicht, es ist mit dem Begriff jedoch ein recht früher Bezug zu einer utilitaristischen Auffassung zu erkennen. Nicht nur, weil er eine Verbesserung der Anwendung der Methode anstrebt, scheint es möglich, dass eine gewisse Kritik an seiner Darstellungsweise der Ereignisse im ersten Band vorgelegen hat, Schröckh selbst erwähnt (dankbar) Beurteilungen und Anmerkungen von Kollegen, die ihn entweder über Zeitschriften oder auf anderem Wege erreichen⁶⁴. Er geht sogar darüber hinaus und spricht einen Kritiker an, dem er zuspricht „ein Mann von sehr ausgebreitetem Ruhm und gleicher Wissenschaft“⁶⁵ zu sein. Dem namenlos bleibenden Kollegen wirft er jedoch zugleich vor, seine Kritik nicht explizit zum Ausdruck gebracht und den offenen Dialog gescheut zu haben.

Insgesamt wird in der Einleitung des zweiten Bandes deutlich, was Schröckh bereits im ersten Band ausführt und betont: Ihm geht es um eine Vermittlung der relevanten und prägenden Ereignisse der Weltgeschichte. Ihm ist bewusst, dass er an einigen Stellen kürzen und an anderen Stellen wiederum ausführlicher vorgehen muss, da seine Adressaten eben Kinder und keine „kleinen Erwachsenen“ sind. Er hat das Kind *sui generis* mit jeweils eigenen Bedürfnissen vor Augen und richtet seine erzählende Vermittlung darauf aus. In der Vorrede räumt er dem veränderten Aufbau seines Lehrwerks einen großen Stellenwert ein und legt ausführlich dar, aus welchen Gründen diese

⁶³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 4.

⁶⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 4.

⁶⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 4.

Veränderung notwendig und positiv ist. Er möchte eben nicht nur kurze, aneinandergereihte Auszüge vorlegen sondern eine ausführliche Weltgeschichte entwerfen. Die gewählte Ausführlichkeit, die sich in dem zusätzlichen Band äußert, erfolge zu Gunsten der Darstellung von Personen und Begebenheiten. Insgesamt richtet sich die Einleitung an erwachsene Leser und nicht an Kinder. Das Kind steht erst ab dem narrativen, inhaltlichen Teil des Lehrwerks im Zentrum seiner Bemühungen. In der Einleitung rechtfertigt sich Schröckh eher vor Fachkollegen und Eltern, als dass er den eigentlichen Adressaten darlegt, was sie erwartet (anders verhält es sich im Abschnitt *„Vorbereitung. Warum man Geschichte lernt.“* des ersten Buchs).

Wichtige Abschnitte

Für die Untersuchungen zur Darstellung und Interpretation Martin Luthers in Schröckhs Werk ist im zweiten Teil seines Lehrwerks der Abschnitt *„Geschichte der christlichen Religion von Luthern bis auf unsere Zeiten“* zentral. Mit Blick auf die Überschriften der anderen Abschnitte wird klar, dass Luther von Schröckh hier eine genauso wichtige Rolle in der Weltgeschichte wie bspw. Konstantin oder sogar Christus selbst zugesprochen wird. Hält er sich im ersten Buch des zweiten Bandes noch an (diese drei) Personen, um die Unterkapitel des gesamten Bandes weiter zu strukturieren, greift er dann im weiteren Verlauf auf andere Kategorien zurück. Durch dieses Ordnungsprinzip entstehen zwar chronologisch ungleiche Zeiträume, dafür folgt Schröckh weiter seinem Prinzip, den behandelten Stoff lernbar zu gestalten und die Aneignung zu erleichtern, indem er für den Leser Sinnabschnitte in der Geschichte bildet.

An der hier relevanten Stelle strukturiert er den Text mit Hilfe von Umbrüchen bzw. einschneidenden Veränderungen im religiösen System der Welt (wobei diese eine eurozentristische Welt ist). Da der letzte Abschnitt die Zeit vom Jahr 1517 bis *„auf unsere Zeiten“*, und damit auch das ausgehende 18. Jahrhundert, umspannt, lässt sich erkennen, dass es in der Darstellung Schröckhs nach dem Wirken Martin Luthers keine ähnliche bedeutende Umwälzung (oder auch Person) der Religion gegeben hat. Luther wird von Schröckh als Fortschrittsmarker und historische Zäsur innerhalb des Lehrbuchs verwendet. Die Ereignisse um Luther dienen Schröckh dazu, den Beginn einer

neuen Epoche einzuläuten und das Mittelalter für beendet zu erklären. Die so begonnenen Ereignisse befinden sich in der gleichen Epoche wie auch Schröckh selbst, es wird das Bild einer Weiterentwicklung entworfen, die mit Luther ihren Anfang nimmt.

Bereits mit dem Ende des zweiten Abschnitts⁶⁶ „*Geschichte der christlichen Religion von dem Kaiser Constantin dem Großen bis auf Luthern*“ bereitet Schröckh den folgenden Abschnitt vor und schlägt eine thematische Brücke, indem er einen Ausblick auf das nächste Kapitel gewährt. Diesen Ausblick konstruiert Schröckh mit einem Vokabular, das zunächst positiv klingt, aber bei genauerem Hinsehen die Zeit vor der Reformation als Zeit der Bedrängnis und falschen Lehre klassifiziert. Er verweist darauf, dass „*die Christen*“ noch geduldig auf eine „*glücklichere Zeit der Freiheit*“⁶⁷ warten mussten, in der sie sich dann an den „*heiligen Befehlen*“ Gottes ausrichten würden.

An dieser Stelle folgt Schröckh dem aufgeklärten Epochenbild seiner Zeit und verwendet das Bild einer Befreiung durch die Reformation. Diese Befreiung folgt auf eine Situation der Unfreiheit, die „*die Christen*“ betraf. Weiterhin wird die epochenprägende Veränderung als ersehnt dargestellt und das Bild der Unfreiheit auf diese Weise verstärkt. Das Christentum vor Luther wird als verfälscht und nicht schriftgemäß dargestellt und die Reformation als lang ersehnter Moment installiert. Das ausgehende Mittelalter ist eine Zeit, in der den Christen der (direkte) Zugang zu Gott verstellt ist und sie sich in einer Art Gefangenschaft befinden. In dieser bewussten Gestaltung des Abschlusses des zweiten Abschnitts, den Ereignissen seit Kaiser Constantin, lässt sich Schröckhs Methode erkennen immer wieder Anlässe für Fragen und Neugier bei seinen Lesern zu schaffen, Freiräume aufzumachen und mit bewusst eingestreuten, vorausgreifenden Informationen die Lust am Weiterlesen zu fördern. Anstatt das Kapitel zusammenfassend zu beenden, nutzt er das Ende des Textes zur Erweiterung der Perspektive und richtet den Blick auf die weiteren historischen Ereignisse. Seine Vorstellung des kontextualisierenden

⁶⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 131.

⁶⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 131.

Vermittelns und Lernens und nicht zuletzt seine Auffassung von Geschichte als konsequent voranschreitende Weiterentwicklung treten hier deutlich hervor.

Das dritte Kapitel wird, wie auch die anderen, durch Titel und Untertitel eröffnet. Neben dem bereits bekannten „*Geschichte der christlichen Religion von Luthern bis auf unsere Zeiten*“ begegnet hier der Zusatz „*Die Zeiten der Wiederherstellung des Christenthums und der neuen Freyheit der Christen*“. Damit wird der Ausgangspunkt der Interpretation Schröckhs offensichtlich: Das Christentum wurde (durch Luther) wiederhergestellt und brachte damit Freiheit für die Christen mit sich. Schröckh lässt hier kein Wort darüber verlauten, ob diese Freiheit auch durch andere christliche Konfessionen ermöglicht wird, im Text wird dann aber durchaus deutlich, dass nur der Protestantismus zum „*wahren Christentum*“ gehört, da nur die Lehre Luthers⁶⁸ frei von falschen Dogmen ist. Luther wird bereits im Titel des Kapitels mit der Wiederherstellung in Verbindung gebracht und sein Wirken in der Folge mit der erneuten Freiheit der Christen.

Schröckh strukturiert das Kapitel durch weitere Abschnitte, die mit Hilfe von römischen Zahlen und den bereits erwähnten glossenartigen Überschriften am Rand abgegrenzt werden.

Der erste dieser Abschnitte⁶⁹ stellt mit seiner allgemeinen Kritik am Papsttum generell, als auch mit einer personenbezogenen Kritik an Alexander VI. und Leo X. eine Hinführung auf den zweiten Abschnitt dar, in dem sich Schröckh dann Luther und den Ereignissen der beginnenden Reformation widmet. In dieser Hinführung vergisst er nicht die in den Kapitelüberschriften angekündigte Befreiung aufzunehmen und ihren Zeitpunkt als „*weit früher als man sich zu hoffen unterstanden hatte*“ zu nennen. Schröckh durchbricht mit dieser Formulierung die chronologische Erzählweise und greift den eigenen Beschreibungen vor. Er teilt dem Leser mit, dass es zur Befreiung kommt und das zu einem Zeitpunkt, an dem es zunächst nicht abzusehen war. Damit klassifiziert er die Reformation als ein Ereignis, das seiner Zeit voraus war. In der Formulierung Schröckhs „*diejenigen beförderten sie [die Befreiung] wider*

⁶⁸ Die Reformatoren Zwingli und Calvin erwähnt Schröckh erst nach Luthers Tod ab Abschnitt XIII. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 143ff.

⁶⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 119-121.

*ihren Willen am meisten, welche hauptsächlich die Religionsfreiheit der Christen unterdrückt hatten*⁷⁰ verbirgt sich der Hinweis auf eine Dynamik der Reformation, die durch Reaktionen der Gegenseite entstand. Daraus lassen sich zwei Deutungen ableiten, entweder hatten die Gegner der Reformation in der Interpretation Schröckhs den Ereignissen nichts entgegensetzen oder (stärker interpretiert) ihre Handlungen führten ungewollt zu einer Stärkung der Reformation.

Am Ende des Abschnitts spannt Schröckh dann den Bogen von einer allgemeinen Beschreibung des Machtmissbrauchs der Päpste hin zur Thematisierung des Ablasshandels, den er nicht als Einzelphänomen, sondern als wiederkehrende Maßnahme beschreibt. Er nimmt dieses konkrete Ereignis zum Anlass, die Päpste als gegenüber den Beschwerden von „Fürsten und anderen Christen“ ignorant darzustellen. Durch den so dargestellten Machtmissbrauch stellt er die Päpste der Gruppe der Fürsten und Christen gegenüber und transportiert auch das Bild der dem Amt des Papstes gegenüber machtlosen weltlichen Fürsten. Schröckh erwähnt an dieser Stelle auch, dass „die meisten Christen den Ablass immer als nützlich Gabe“⁷¹ betrachteten. Das vorher entworfene Bild der Päpste auf der einen und das der Christen auf der anderen Seite weicht er mit der Erwähnung des akzeptierten Ablasses wieder auf und durchbricht eine zuvor stark dualistisch anmutende Darstellungsweise.

Der bereits in der Überschrift verwendete Terminus „Befreiung“ impliziert durchgängig eine Bedrängungssituation oder zumindest einen Zustand der eingeschränkten Freiheit oder der Unfreiheit, welcher überwunden wird und in Zusammenhang mit einer Wiederherstellung des Christentums steht.

Paraphrase

Auch wenn es die Überschrift vermuten lässt, so beginnt Schröckh, wie bereits erwähnt, seine Darstellungen nicht mit Luther selbst. Den ersten Abschnitt des dritten Kapitels nutzt er in der beschriebenen Weise, um die Situation vor dem Wirken Luthers zu beschreiben, dabei fokussiert er stark eine Kritik an der päpstlichen Macht, ihres Eingreifen in weltliche Belange und dem

⁷⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 119f.

⁷¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 121.

Ablasshandel. Der von Leo X. initiierte Ablass ist für Schröckh schließlich zu Beginn des zweiten Abschnitts der Ausgangspunkt, um zu Martin Luther und der Reformation überzuleiten⁷². Der ausgerufene Ablass wird zum chronologischen Marker für die Relevanz Luthers, erst ab hier ist es für die Geschichte der christlichen Religion notwendig, sich mit dieser Person zu beschäftigen. Luther wird an dieser Stelle als in Wittenberg lebender „*Lehrer der Religionswissenschaft [...] und zugleich ein Mönch in dem dasigen Kloster des Augustinianerordens...*“⁷³ eingeführt. Die Lehrtätigkeit an der Wittenberger Universität wird in direktem Bezug zu Luthers Ordenszugehörigkeit genannt, er tritt dem Leser in der Kombination Mönch / Universitätsgelehrter entgegen. Nach der knappen Vorstellung Luthers als Mönch und Gelehrter vertieft Schröckh das Bild des Gelehrten und hebt hervor, dass er (Luther) „*schon seit einiger Zeit aus der heiligen Schrift bessere Begriffe vom Ursprunge und Fortgange der christlichen Gottseligkeit geschöpft, als man damals kannte*“⁷⁴ – die Studien Luthers, zwar nicht im Detail genannt, aber mit Ursprung und Entwicklung des Christentums verknüpft, erscheinen bereits hier als besonders fortschrittlich. Von Anfang an stellt Schröckh Luther als öffentlich handelnde Person dar, die Erkenntnisse predigt und diese aus der eigenen Studierstube hinausträgt⁷⁵.

Nach diesen erwähnten Predigten Luthers geht Schröckh zu seiner Beschreibung vom Ablasshandel und dem Thesenanschlag über. Dabei erwähnt er Johann Tetzel jedoch nicht, er schreibt lediglich, dass der Ablass „*in der Nachbarschaft von Wittenberg sehr anstößig empfohlen*“⁷⁶ wurde, er fährt fort und schildert die mit dem Ablass verbundene Erwartung der Menschen nicht nur ihre Sünden vergeben zu bekommen, sondern auch „*völlige Freyheit, künftig zu leben wie sie wollten*“⁷⁷ zu erhalten. Schröckh erweitert das Thema der Sündenvergebung um eine libertinistische Komponente und bringt somit erneut einen herrschenden Freiheitsdrang ins Spiel. In der Darstellung Schröckhs ist es den Menschen eben nicht möglich, zu leben wie sie wollen.

⁷² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 121.

⁷³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 121.

⁷⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 121.

⁷⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122.

⁷⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122

⁷⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122.

Diese Erfahrung ist für ihn scheinbar essentiell für die Etablierung der kritisierten Ablasspraxis. Diese Praxis, verknüpft mit den formulierten freiheitlichen Erwartungen der Menschen, bis hin zur Überzeugung auch die Seelen der Verstorbenen mittels des Ablasses aus dem Fegefeuer zu befreien, ist es nun, die Luther dazu bewegt aktiv gegen den Ablass vorzugehen.

Schröckh klassifiziert die beschriebenen Erwartungen als schädliche Irrtümer, gegen die Luther mithilfe der Thesen, die jedoch als veröffentlichte Schrift⁷⁸ bezeichnet werden, vorgeht. Schröckh verzichtet auf das Bild des Reformators, der seine Thesen an die Schlosskirche anschlägt, stattdessen greift er auf die Beschreibung der Thesen als (akademische) Schrift zurück. Er bezeichnet zunächst den Ablass als von der Kirche missbraucht und verweist bereits hier auf eine Argumentation Luthers mit Hilfe der „*Lehre Christi*“. Auch das *sola gratia* lässt er an dieser Stelle in den Text einfließen und verbindet seine historische Darstellung mit soteriologischen Ansätzen Luthers. Die Thesen Luthers fasst Schröckh pointiert mit „*Gott allein [...] vergiebt die Sünden*“⁷⁹ zusammen und erweitert diesen griffigen Lehrsatz mit pietistisch anklingenden Erläuterungen⁸⁰. Für diese Vergebung brauche es vom Herzen ausgehendes Bereuen der eigenen Sünden, „*Besserungsbegierde*“⁸¹ und Vertrauen auf die Erlösung durch Christus. Schröckh fährt mit den soteriologischen Ausführungen fort, er beschließt auf diese Weise die Darstellung der historischen Ereignisse mit einem theologischen Absatz, der die Thesen Luthers zusammenfassend würdigt. Dabei fokussiert er Vertrauen auf Christus und Buße der Gläubigen als notwendige Bedingung für die Vergebung der Sünden. Im letzten Satz kehrt Schröckh zur Kritik am Ablass und am Papst zurück. Der Abschnitt gipfelt schließlich mit der Aussage, der Ablass helfe „*gar nichts zur Erwerbung der Gnade Gottes, und zur Seligkeit nach diesem Leben*“⁸².

⁷⁸ „Er bestritt also in einer am letzten October 1517 bekannt gemachten Schrift...“ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122.

⁷⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122

⁸⁰ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 121-122.

⁸¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122.

⁸² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122.

Im dritten Abschnitt des Kapitels nimmt Schröckh zunächst die Spaltung der Kirche vorweg, indem er klarstellt, dass eine Aufhebung der Gemeinschaft mit den anderen Christen nicht im Interesse Luthers lag. Vielmehr sei es das Anliegen Luthers gewesen, an die Grundsätze der christlichen Frömmigkeit zu erinnern⁸³ und die herrschenden Irrtümer zu bekämpfen. Besonders im Fokus für diese notwendigen Veränderungen um die *„Grundsätze der Frömmigkeit nicht so offenbar zu verfälschen“*⁸⁴ waren nach Schröckh die Gruppe der Lehrer der Christen, vor allem die Ablassprediger. Hier formuliert er auch die Hoffnung Luthers, vom Papst in Form eines Eingreifens und dem Untersagen von groben Missbräuchen des Ablasses unterstützt zu werden. Nach diesem Einstieg kehrt Schröckh in seiner Darstellung zu konkreteren historischen Ereignissen zurück und erwähnt die päpstliche Aufforderung (hier: Befehl) zum Widerruf. Für Schröckh steht weniger das Weigern Luthers im Mittelpunkt als vielmehr seine Aussage, zu widerrufen, wenn ihm anhand der Bibel bewiesen werden könne, dass er einen *„Irrtum des Glaubens“*⁸⁵ habe. Erneut begegnet der Schriftbezug als argumentative Grundlage Luthers in der Dynamik historischer Prozesse und den Auseinandersetzungen mit dem Papst. Diese Konfrontation endet zunächst mit der Androhung des Papstes, Luther mit den *„fürchterlichen Strafen eines Ketzers“*⁸⁶ zu belegen. Schröckh verzichtet in diesem Abschnitt auf Details, stattdessen entwirft er eher ein dynamisches Gesamtbild der Entwicklungen. Die Androhung des Papstes nutzt er im weiteren Verlauf, um die Darstellung der Ereignisse kurz zu unterbrechen und Luther als frei von *„Leichtsinn und eigennützigen Absichten“*⁸⁷ zu beschreiben, vielmehr wird er als Mann dargestellt, dessen Antriebsfeder seine *„Lieb zur Religion und Wahrheit“*⁸⁸ gewesen sei.

An die Darstellung des Widerspruchs gegen den Ablasshandel und die darauf folgenden Androhungen der Verfolgung als Ketzer fügt Schröckh den weiteren Widerspruch Luthers gegen *„noch mehr Lehrsätze der bisher eingeführten*

⁸³ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123.

⁸⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123.

⁸⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123.

⁸⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123.

⁸⁷ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123.

⁸⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

*Religion*⁸⁹ ein, da sie „von einer spätern Erfindung wären“⁹⁰. Die weiteren Untersuchungen Luthers werden als Reaktion auf die Auseinandersetzung mit dem Papst geschildert, hier schimmert das bereits zuvor genannte Prädikat des unfreiwilligen Helfers der Reformation auf.

Erneut fasst Schröckh weitere Entwicklungen zusammen, um vom Jahr 1517 ins Jahr 1520 zu springen, den dazwischenliegenden Zeitraum füllt er mit dem Hinweis auf eifrige, aber friedliche Bemühungen Luthers dem „*verdorbenen Christentum Hilfe zu verschaffen*“⁹¹, die jedoch nicht bis zu den „*mächtigsten Lehrern*“⁹² durchdrangen. Als weitere Repressalien drohen, versetzt sich der Luther in Schröckhs Darstellung nun selbst in jene Freiheit, die er sich für alle Christen wünschte. Diesen Akt der Befreiung stellt Schröckh in der öffentlichen Verbrennung des päpstlichen Gesetzbuchs dar, deutlich arbeitet er heraus, dass sich Luther damit für jedermann (!) sichtbar vom Papst löste, da er ihn für einen „*unrechtmäßigen Oberherren der Christen halte*“. In direkter Folge sieht Schröckh die Stiftung einer „*freye[n] christliche[n] Gemeinde*“⁹³ und erweitert so das Lutherbild vom durch Wahrheitsliebe getriebenen Widerständler um den Aspekt des Gemeindestifters und Anführers (weitere Ausführungen dazu s.u.). Im abschließenden Satz greift er auf eine Messias-Analogie zurück und schreibt Luther zu, der von den Christen lang ersehnte Anführer zu sein, der sie aus der geistlichen Knechtschaft entreiße. Dementsprechend groß ist auch die Unterstützung, die er Luther an dieser Stelle mit der Bezeichnung „*viele Christen*“ zuschreibt.

Im darauf folgenden vierten Abschnitt des Kapitels baut Schröckh die entworfene Szenerie von Luther, der sich unerschrocken auf die wahre Religion beruft, weiter aus. Unter der Überschrift „Er vertheidigt die verbesserte Religion vor einer Menge Fürsten“ schildert Schröckh, wie Luther dem Befehl des Kaisers (der an dieser Stelle nicht namentlich genannt wird) zum Wormser Reichstag zu erscheinen Folge leistete und dort „*unerschrocken*“ Kaiser und Fürsten gegenüberstand. Die gesamte Unternehmung deutet er als

⁸⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

⁹⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

⁹¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

⁹² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

⁹³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

gefährlich für Luthers Freiheit und Leben, untermauert aber mit diesem Bedrohungsszenario das Gottvertrauen und die Überzeugung Luthers⁹⁴. Schröckh verknüpft mit dem Wormser Reichstag nicht nur Deutungen zu Gunsten Luthers Charakters sondern auch eine Würdigung seines Liedes „Eine feste Burg ist unser Gott“, für Schröckh ein „*Denkmal seiner Gesinnungen*“⁹⁵. Das Auftreten gegenüber Kaiser und Fürsten wird als unerschrocken und standhaft beschrieben, zur Verdeutlichung dieser „*ungemeine[n] Standhaftigkeit*“⁹⁶ zitiert Schröckh die letzten Worte der Wormser Reichstagsrede⁹⁷, auch mit dem so berühmt gewordenen nachträglichen Zusatz „*Hier stehe ich, ich kann nicht anders*“⁹⁸, und führt mit dem dort enthaltenen Verweis auf die „*Zeugnisse der heiligen Schrift*“ einmal mehr die Rolle der Bibel in Luthers Argumentation dem Leser vor Augen.

In dem Abschnitt begegnet erneut die christliche Freiheit als zentrales Leitmotiv (weiteres dazu s. u.), welches dem Motiv der geistlichen Knechtschaft gegenübersteht. Schröckh beschreibt weiterhin wie Friedrich der Weise (der nicht mit Namen genannt wird) Luther auf die Wartburg, welche ebenfalls nur als „*ein Schloss*“ genannt wird, bringen lässt, wo dieser zwar gegen seinen Willen, aber zu seinem eigenen Schutz verweilt. Die Rückkehr Luthers nach Wittenberg beendet den Abschnitt ohne auf die Gründe für diese Rückkehr einzugehen (auch hier fällt auf, dass die Person Andreas Rudolf Bodenstein, bzw. Karlstadt nicht mit Namen oder indirekt genannt wird). Stattdessen vermittelt Schröckh den Eindruck, dass die Rückkehr rein dem Vorantreiben reformatorischer Ideen diene, die damit verbundenen Streitigkeiten innerhalb der Reformationsbewegung lässt er unerwähnt. In dem abschließenden Absatz streut Schröckh eine Beurteilung der dargestellten Ereignisse ein und verweist auf die bis dahin erwachte „*allgemeine Begierde [...] sich über die Religion eines Bessern belehren zu lassen, und der christlichen Freyheit zu genießen*“ unter „*den deutschen Christen aller*

⁹⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 125.

⁹⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 125.

⁹⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 126.

⁹⁷ „*So lange ich nicht durch Zeugnisse der heiligen Schrift, oder durch klare und helle Gründe und Ursachen überwiesen werde, daß ich Irrthümer habe, so kann und will ich nichts widerrufen, weil es mir nicht erlaubt ist, wider mein Gewissen zu handeln. Hier stehe ich, ich kann nicht anders. Gott helfe mir! Amen.*“ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 126.

⁹⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 126.

*Stände*⁹⁹. Dieses Verlangen nach einer moralisch-sittlichen Erneuerung sei so stark gewesen, dass es bereits zu diesem Zeitpunkt (unter dem Verzicht von äußerster Härte) unmöglich geworden sei die Reformation aufzuhalten.

Nach diesen Beschreibungen widmet sich Schröckh im nächsten Abschnitt der Übersetzungstätigkeit Luthers sowie der Unterscheidung der Begriffe „*Evangelische*“ und „*Lutheraner*“. Die Bibelübersetzung Luthers erscheint hier als Folge der zuvor beschriebenen Ereignisse („*Jetzt erkannte Luhter, daß...*“¹⁰⁰) und als Notwendigkeit für die Verbreitung eines freien Christentums. Schröckh verortet sie jedoch nicht auf der Wartburg oder an einem anderen Ort, vielmehr ist dieser Abschnitt ohne geographische Bezüge gestaltet. Mit Blick auf die Veröffentlichung der deutschen Übersetzung des Neuen Testaments macht Schröckh deutlich, dass es sich hierbei nicht um die erste deutsche Übertragung, sehr wohl aber um die erste Übersetzung auf der Basis des hebräischen bzw. griechischen Urtextes handelte. Frühere Übersetzungen hätten auf einer bereits fehlerhaften lateinischen Übersetzung beruht und hätten daher „*beynahe niemanden*“ geholfen¹⁰¹. Die Übersetzung Luthers hingegen habe eine besondere Qualität, sie sei „*so rein und angenehm, daß unsere Sprache überhaupt durch dieselbe sehr viel gewonnen hat*“¹⁰² so Schröckh. Die rasche Verbreitung der lutherischen Übersetzung schreibt Schröckh dem Freiheitsdrang der Christen zu¹⁰³ (nicht etwa dem Buchdruck mit beweglichen Lettern), welche sich den „*freyen Gebrauch*“¹⁰⁴ der Schrift nicht länger „*vorenthalten ließen*“¹⁰⁵. Luther befriedigt das Bedürfnis seiner Mitchristen sich in eine eigenständige, freie Auseinandersetzung mit der Schrift, welche die Grundlage ihres Glaubens ist, zu begeben. Er befreit nicht nur auf einer machtpolitischen, sondern auch auf einer inhaltlichen Ebene. Der Abschnitt gipfelt schließlich in der Aussage, dass „*hätte Luther weiter nichts besseres als dieses [gemeint ist die Übersetzung] zum Besten der christlichen Religion gethan: so würde er den Christen schon eine überaus große Wohlthat*

⁹⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 127.

¹⁰⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 127.

¹⁰¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 128.

¹⁰² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 128.

¹⁰³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 128.

¹⁰⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 128.

¹⁰⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 128.

*erwiesen haben*¹⁰⁶. Mit der Aussage, mit Hilfe dieser Übersetzung sei es den Menschen möglich geworden sich selbst zu belehren, verbindet Schröckh die Episode der Bibelübersetzung mit den aufgeklärten Idealen des mündigen, sich selbst bildenden Menschen. Dieses Bild dehnt er sogar über das einzelne Individuum hinaus aus; die Christen, besonders die Deutschen, wie er betont, *„belehrten sich selbst [...] aus der heiligen Schrift“*¹⁰⁷ und auch die *„Ungelehrten, die Chrstinnen eben sowohl, als die übrigen“*¹⁰⁸.

Der Abschnitt zur Bibelübersetzung ist der erste Abschnitt, der ein verändertes Gestaltungsschema erkennen lässt. Statt historischen Episoden fokussiert Schröckh nun Veränderungen und bietet dem Leser eine strukturierte Aufbereitung der Folgen der Anfangszeit der Reformation.

Im weiteren Verlauf des Kapitels bleibt Schröckh dabei nicht bei dem im fünften Abschnitt entworfenen Bild der sich selbst belehrenden Christen stehen, stattdessen geht er auf theologische Ansichten Luthers ein und beschreibt die umgreifenden Veränderungen und Reformen die von Luther ausgingen. Schröckh zählt im sechsten Abschnitt eine ganze Reihe an Lehrsätzen auf, die Luther unter Rückgriff auf die Bibel wiederlegt habe und welche Lehren er mit Hilfe der Heiligen Schrift *„wiederhergestellt“* habe¹⁰⁹. Als Luthers argumentative Grundlage dient dabei konsequent die Bibel und nicht etwa Luthers Charisma. Weiterhin widmet Schröckh einen Abschnitt den Veränderungen (Abschnitt VII.) der äußeren Religion, sprich dem Gottesdienst und liturgischen Handlungen. Auch diese Reformen deutet der Historiker als eine Rückkehr zur ursprünglichen Gestalt, eine Gestalt frei von Zeremonien, die *„kindische, falsche und schädliche“*¹¹⁰ Ausdrücke der *„Liebe und Ehrerbietung gegen Gott und Religion“*¹¹¹ waren. Maßgeblich für einen solchen Gottesdienst seien vor allem die *„frommen Erinnerungen und Gedanken“*¹¹², womit auch eine gewisse *„Verzierung der Kirchen“* und auch *„manche Bilder in*

¹⁰⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 129.

¹⁰⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 129.

¹⁰⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 129.

¹⁰⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 129ff.

¹¹⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 131.

¹¹¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 131.

¹¹² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 131.

*denselben*¹¹³ durchaus zu rechtfertigen sei. Schröckh geht am Ende dieses Abschnitts erneut auf die von Luther verfassten Lieder ein und attestiert ihnen, den Mangel geistlicher Lieder in deutscher Sprache nicht nur behoben, sondern auch einen zeitlosen Charakter zu haben, da sie die „*Bewegungen in der Seele eines Christen*“ so überaus treffend ausdrückten¹¹⁴.

Ebenfalls widmet Schröckh einen Abschnitt dem veränderten Rollenverständnis der Geistlichen (Lehrer statt Führer) und rundet damit den inhaltlichen Aufbau ab¹¹⁵. Diese Veränderung sei sowohl notwendig als auch heilsam gewesen, Schröckh macht hier das Bild des Geistlichen als Lehrer der Gläubigen gegenüber einem hierarchisch geprägten Verständnis als „*Befehlshaber, Gesetzgeber, Richter, oder gar Fürsten*“¹¹⁶ stark. Auch diese Veränderung deutet Schröckh als Befreiung und als Ermutigung sich des eigenen Verstandes zu bedienen. Daraus zieht er die Konsequenz, dass es zu einer allgemeinen Verbesserung der Bildung und Bildungsinstitutionen kam¹¹⁷. In diesem Abschnitt widmet sich Schröckh erneut einer Kritik am Papsttum und inszeniert Luther als scharfen Gegner desselbigen. Das Bild des Geistlichen als Lehrer und nicht als Herrschenden¹¹⁸ hilft ihm dabei ungemein und wird erneut aufgegriffen. Auch hier tritt wieder die Freiheit und die selbst herbeizuführende Befreiung vom „*unglücklichem Joche*“¹¹⁹ des Papstes als Element hervor. Im Zusammenhang mit dieser Lösung von der päpstlichen Herrschaft sieht Schröckh einen für die weltlichen Fürsten positiven Effekt, den er im neunten Absatz ausführt: gleichermaßen wie er zu einer Lösung vom Papsttum aufrief, erinnerte Luther die Christen daran, dass die Geistlichen „*Unterthanen ihres Landesfürsten*“¹²⁰ seien. Luther, so Schröckh, schwächte nicht nur die kirchliche Macht, er griff auch in das politische Machtsystem ein und verhalf den weltlichen Fürsten zu ihren Rechten. Die christliche Religion solle die weltliche Macht festigen und sich ihr nicht gegenüberstellen. Am Ende dieses Abschnitts interpretiert Schröckh, etwas unvermittelt, schließlich auch

¹¹³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 131.

¹¹⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 132.

¹¹⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 133ff.

¹¹⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 133.

¹¹⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 133f.

¹¹⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 133.

¹¹⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 134.

¹²⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 135.

die Abschaffung des Zölibats als eine Wiederherstellung von Freiheit¹²¹. Die Bauernkriege oder auch den Reichstag von Augsburg 1530 erwähnt der Text nicht (womit auch eine Erwähnung der *confessio augustana* fehlt).

Schließlich definiert Schröckh im zehnten Abschnitt die Reformation als durch Luther bewirkte „*Verbesserung der christlichen Religion und Kirche, ihres öffentlichen Gottesdienstes, ihrer Lehrer, ja überhaupt der Denkungsart und der Sitten der Christen in Absicht auf ihre Religion*“¹²², die zwar starken Hindernissen ausgesetzt gewesen sei, aber aufgrund der breiten Unterstützung nicht zurückgehalten werden konnte¹²³. Schröckh wirft eine Reihe rhetorischer Fragen hinsichtlich Wirkung und Bewertung der Reformation auf, in welchen er sich an die Leser wendet; er schließt diesen Einschub mit einem Appell an die eigene Urteilskraft und dem Verweis, dass Luthers Werk trotz der großen Hindernisse und Widerstände von Luther vollendet worden sei. In diese Beschreibung eingeflochten taucht kurz Philipp Melanchthon als Gehilfe Luthers auf, der der „*liebenswerteste, gelehrteste und nützlichste*“¹²⁴ unter Luthers Gehilfen gewesen sei. Der zehnte Abschnitt dient Schröckh zu einer Zusammenführung der vorangegangenen Abschnitte, er summiert die vorangegangenen Beschreibungen und stellt die Ereignisse schließlich in einen größeren, teleologischen Zusammenhang mit dem er den erreichten Fortschritt betont. Die Reformation sei nicht nur dem Willen Gottes gemäß, man müsse auch erkennen, dass er (Gott) sie gegen den „*mächtigsten Widerstand*“ unterstützt habe.

Schröckh leitet im elften Abschnitt mit einer Skizze der Ausbreitung der Reformation in den deutschen Ländern das Ende der Darstellungen um Luther ein. Der Entscheidung der Fürsten stellt er die Entscheidung der Untertanen voran, die sich meist noch vor ihren Landesherren für das „*gereinigte Christentum*“ entschieden hätten. Daher sei auch keine Gewalt notwendig gewesen, wenn ein Landesfürst sich der neuen Lehre anschloss. Ohne das Schlagwort oder auch die Stadt zu nennen, nimmt er Bezug auf den

¹²¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 135.

¹²² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 136.

¹²³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 138.

¹²⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 137.

Schmalkaldischen Bund, die beteiligten Fürsten benennt er lediglich als „*evangelische Fürsten Deutschlands*“¹²⁵ und lässt damit wie auch durch die restliche Gestaltung des Abschnitts den Eindruck einer größeren Verbreitung der evangelischen Konfession entstehen. Der Abschnitt endet mit der Auflistung europäischer Länder, die sich ebenfalls zum evangelischen Glauben bekannten.

Der zwölfte Abschnitt ist gänzlich Luthers Tod gewidmet. Schröckh hält dabei die Ausführungen über den Tod Luthers – bis auf „1546 in Eisleben“ erhält der Leser keine weiteren Informationen – äußerst kurz. Stattdessen nutzt er das Ende seines Textes um Martin Luther ein weiteres Mal ausführlich als standhaften Vertreter und Streiter des reinen, christlichen Glaubens zu inszenieren, der ein „*Wohlthäter des menschlichen Geschlechts*“¹²⁶ und einer der „*gelehrtesten, beredsten und arbeitsamsten Lehrer seiner Zeit*“¹²⁷ war. Luther erscheint hier als rechtschaffener Reiniger des Christentums, der jedoch nicht ganz ohne Fehler war. Nachdem Schröckh das gesamte Kapitel über Luther als vorbildlichen, starken Charakter installiert hat, verweist er zum Schluss auf das hitzige Gemüts des Reformators, worüber jedoch aufgrund seiner großen Taten hinweggesehen werden sollte.

Semantik

Schröckh entwirft in dem Band zur Geschichte der christlichen Religion eine interessante Kombination aus historiographischer Darstellung und Vermittlung theologischer Inhalte. Nur selten greift er auf Jahreszahlen zurück, auch die Chronologie der Ereignisse muss sich seiner Anordnung der Abschnitte beugen. Durch die Entscheidung, mit konkreten Episoden zu beginnen und im weiteren Verlauf (ab der Bibelübersetzung) auf eine chronologische Verortung zu Gunsten einer thematischen Struktur zu verzichten, stellt Schröckh zunächst das historische Szenario voran und widmet sich dann den Reformen Luthers auf einer inhaltlich-theologischen, nicht so sehr auf einer chronologisch-historischen Basis. Auffallend ist sein Umgang mit Personen im Kontext der Reformationereignisse: Papst Leo X.

¹²⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 140.

¹²⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 141.

¹²⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 141.

nennt er nur eingangs mit Namen, danach nur noch als „den Papst“. Kaiser Karl V. und Kurfürst Friedrich der Weise von Sachsen werden nur mit ihren Titeln genannt, lediglich Melanchthon schafft es noch als namentlich genannter, „nützlicher Helfer“ Luthers in den Text. Andere Unterstützer nennt Schröckh nicht. Widersacher wie beispielsweise Tetzl, Thomas Cajetan oder Johannes Eck werden nicht genannt, Schröckh braucht sie aber auch nicht, da er die Konfliktlinie zwischen Papst und Luther eröffnet, das Erwähnen weiterer Personen wäre hinderlich und würde diese Linie stören. So kann Schröckh die „Lehrer der Christen“ ganz allgemein kritisieren und Luther auf Augenhöhe mit Papst und Kaiser ansiedeln, wobei festzuhalten ist, dass der deutsche Kaiser nicht als Widersacher erscheint, er bestellt Luther lediglich nach Worms, das Urteil über Luther fällt hingegen die Reichsversammlung, so wird er weder positiv noch negativ mit den Geschehnissen in Worms in Verbindung gebracht.

Die Darstellung Schröckhs ist mit den vielen Abschnitten verhältnismäßig umfangreich und kleinteilig. Dabei beginnt Schröckh mit einem einführenden Abschnitt, der die historische Ausgangslage beschreibt. Daran schließen sich drei episodengestützten Abschnitte an, die die Ereignisse vom Thesenanschlag (ohne diesen explizit zu nennen) bis zur Rückkehr Luthers von der Wartburg nach Wittenberg schildern. In diesen Abschnitten geht Luther aus den Konfrontationen mit Papst und Kaiser siegreich hervor, sie münden schließlich in der Übersetzung der Bibel, die als Folge der Ereignisse dargestellt wird und den Auftakt zu anders gelagerten Abschnitten bildet. Im Anschluss an die episodischen Abschnitte widmet sich Schröckh dem theologisch-politischen Wirken Luthers und lässt dabei eine chronologische Darstellung bzw. Verortung aus. Diese Fokussierung ist im Sinne der religionsgeschichtlichen Relevanz vielleicht nachvollziehbar, führt aber zu einer Verzerrung in der Wahrnehmung der historischen Abläufe. Die Reformen werden zeitlich entkoppelt und gemeinschaftlich irgendwann in der Zeit nach der Rückkehr von der Wartburg angesiedelt.

In seiner Textgestaltung greift Schröckh auf ein Vokabular zurück, das emotionsbehaftet und damit von einer barocken Sprachgestalt geprägt anmutet. In Hinblick auf den Ablasshandel und die Vergebung spricht er von

der notwendigen „*herzliche[n] Bereuung*“¹²⁸, von der „*Begierde*“¹²⁹ zur Verbesserung und dem notwendigen Vertrauen auf die Erlösung durch Christus. So zentral die Stellung der Vernunft und der kognitiven Auseinandersetzung mit der Schrift in seinem Buch sind, genauso groß ist doch der Raum, den er den Gefühlen von Menschen innerhalb der verwendeten Sprache einräumt. Dadurch entsteht ein Wechselspiel, das für den Leser zu einer Ausgewogenheit dieser beiden Pole menschlichen Handelns führt. Besonders mit Blick auf die Lutherinszenierung fallen die emotionalen Zuschreibungen Schröckhs auf. Luther wird konsequent mit dynamischen, kraftvollen Adjektiven und Verben belegt. So finden sich qualifizierende Wörter wie „*unerschrocken*“, „*überzeugt*“, „*standhaft*“ und „*aufopfernd*“ in unmittelbarem Bezug zur Person Luthers. Die hierbei verwendeten Begriffe sind überwiegend positiv und werden durch emotionale Adjektive erweitert. Dazu zählen bspw. „*lebhaft*“, „*rechtschaffen*“, „*manchmal hitzig*“ sowie die Zuspreehung eines „*brennenden Eifers*“ für die Reformation. Die Einbindung des Zitats¹³⁰ beim Reichstag in Worms trägt erheblich zur Authentizität und Lebendigkeit der historischen Erzählung Schröckhs bei. Durch die fast ausnahmslos positive Darstellung Luthers (lediglich an einer Stelle lässt Schröckh verhaltene Kritik anklingen, indem er auf das hitzige Gemüt Luthers verweist) erscheint Luther zwar menschlich, aber eher als aufgrund seiner Erkenntnisse und Überzeugungen idealer Mensch.

Episoden

Auch wenn bereits im Vorwort auf notwendige Auslassungen in den Darstellungen der Ereignisse hingewiesen wird, ist doch festzuhalten, dass Schröckh ein relativ dichtes Paket aus konkreten Episoden schnürt und diese entfaltet, bevor er dazu übergeht allgemeiner gehaltene Abschnitte zu den Auswirkungen der Reformation zu formulieren. In Schröckhs Darstellung sind drei Abschnitte, die mehrere Episoden abbilden, zentral. Die darauf folgenden Abschnitte werden ohne konkrete Ausgestaltung historischer Episoden entworfen, bauen aber das Bild, welches Schröckh mit den vorangehenden

¹²⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122.

¹²⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 122.

¹³⁰ Schröckh verwendet das wohlbekannte „*Hier stehe ich, ich kann nicht anders. Gott helfe mir. Amen.*“

Elementen entwirft, weiter aus. Schröckh verzichtet jedoch auf eine Erwähnung der Bauernkriege und des Augsburger Reichstags von 1530.

Schröckh erwähnt in seiner Darstellung der Reformationseignisse nach der einleitenden Kritik am Papsttum zunächst den Ablasshandel als auch den dadurch ausgelösten Thesenanschlag Luthers. Im folgenden Abschnitt fügt Schröckh zunächst einen episodischen Einstieg an und fokussiert dann in seiner Darstellung die Auseinandersetzung zwischen Papst und Luther. Die durch den Papst ausgesprochene Drohung nimmt Luther hier zum Anlass, sich noch eingehender mit der Bibel auseinanderzusetzen; Schröckh lässt Luther nun die Ausmaße des „*verdorbenen Christentums*“ vollends erkennen und ihn sich selbst in die Freiheit vom Papsttum versetzen. Die Episode von der Verbrennung der päpstlichen Bulle sowie des Kirchengesetzes gestaltet Schröckh in diesem Abschnitt um und erwähnt die Bulle nicht. Stattdessen schildert er nur die öffentliche Verbrennung des päpstlichen Gesetzes, lediglich in der Androhung der Ketzerstrafen¹³¹ ist ein Bezug zur Bannandrohungsbulle zu erkennen, Schröckh greift das juristische Schlagwort der Bulle jedoch nicht auf. Anstatt Luther sich an dieser Stelle gegen die Exkommunikation durch den Papst stellen zu lassen, stellt Schröckh die Verbrennung des Gesetzes als Aufbegehren Luthers gegen die päpstliche Legislative und Herrschaft dar und verbindet diese Episode mit dem Motiv des Kirchengründers. Das Verbrennen des Kirchengesetzes ist das Merkmal, dass Luther sich vom Papst lossagt und sich selbst in die Freiheit versetzt, die „*allen Christen gebührt*“. Der revolutionäre Akt der Verbrennung ist hier weniger eine emotionale Widerstandsreaktion, er ist die erste in Freiheit von Papst und Kirche vollzogene Handlung Luthers. Mit dieser Handlung einher geht der Akt der Gemeindegründung („*zugleich stiftete er*“), welche ebenso wie Luther eine „*nicht mehr den Päpsten unterworfen*“ Gemeinde ist. Aus der neuen Freiheit Luthers entspringt weitere Freiheit für andere. Darüber hinaus stellt Schröckh ihn als lang ersehnten Anführer der Christen dar, die die „*langwierige, geistliche Knechtschaft*“ ebenfalls verlassen wollten. Schröckh konzentriert sich in diesem Abschnitt weniger auf die Erzählung einer historischen Episode, zentral ist das Moment der Befreiung, aus dem weitere Freiheit entspringt. Die

¹³¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123.

vorangehenden Beschreibungen untermauern die eingangs eingebrachte Aussage, dass Luther sich nicht von der katholischen Kirche lösen wollte¹³², nach vergeblichen Mühen und sogar Verfolgung sowie der Androhung des Kirchenbanns muss er allerdings zum Äußersten greifen – er verlässt die kirchliche Gemeinschaft, versetzt sich damit in Freiheit vom Papst und seinen Lehren und gründet eine eigene Gemeinde, die wiederum weiteren Christen diese Freiheit erst ermöglicht.

Nachdem in diesem Abschnitt Luther sich gegen die Autorität des Papstes durchgesetzt hat, schließt Schröckh eine Konfrontation mit der weltlichen Autorität in Person des Kaisers und weiterer Fürsten auf dem Reichstag zu Worms an. Der Reichstag zu Worms dient ihm (Schröckh) vorrangig zu zweierlei Dingen; einerseits zeigt sich Luther in direkter Konfrontation unerschrocken und andererseits bildet der Abschnitt den Auftakt zur Beschreibung des „inhaltlichen“ Wirkens (Bibelübersetzung, Reformation des Gottesdienstes, Veränderungen in der Gesellschaft, etc.) Luthers, während vorher eher politische Auseinandersetzungen im Fokus stehen. Luther folgt dem Befehl des Kaisers (der im Gegensatz zu Papst Leo X. nicht namentlich genannt wird) entgegen der ihm drohenden Gefahren, denen Schröckh sowohl die persönliche Unerschrockenheit als auch das Gottvertrauen Luthers entgegensetzt. Bereits auf dem Weg nach Worms setzt sich Luther mit dem Verfassen des Liedes „Eine feste Burg ist unser Gott“ selbst ein Denkmal dieser Charaktereigenschaften, so Schröckh¹³³. Wie bereits zuvor beruft sich Luther wieder und wieder auf die Bibel und verlangt den Nachweis eines eigenen Irrtums. Schröckh bindet in diesen Abschnitt den letzten Absatz der Reichstagsrede Luthers ein und verschafft der Episode mit diesem Zitat eine bis dahin noch nicht erreichte Lebendigkeit. Trotz der Bewunderung der Standhaftigkeit kommt es zur Anordnung einer Bestrafung Luthers und seiner Anhänger. Schröckh umgeht hier sowohl den Terminus der Reichsacht als auch das erneute Erwähnen des Kaisers, es ist die Reichsversammlung, die das Urteil fällt. Gelöst wird die Situation durch den anonym auftretenden Landesherrn Luthers, welcher ihn gegen seinen Willen *„in eines seiner*

¹³² Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123.

¹³³ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 125.

Schlösser“ bringen lässt. Der Aufenthalt Luthers auf der Wartburg (die nur als Schloss bezeichnet wird) wird hier deutlich reduziert und eher als kurze Zwischenstation, welche Luther bald schon wieder hinter sich lässt, dargestellt. Schröckh schließt in direkter Folge die Rückkehr Luthers nach Wittenberg an, damit der Reformator dort sein Werk „*frey und öffentlich*“¹³⁴ fortsetzen kann. Auch hier betont der Text am Ende des Abschnitts die große Unterstützung, die Luther entgegengebracht wird unter der Verwendung des Motivs der christlichen Freiheit. Schröckh konstatiert der Gruppe der Unterstützer eine ständeübergreifende Zusammensetzung sowie eine derartige Größe, dass sie nur noch mit „*äußerster Härte*“ aufzuhalten gewesen sei.

Mit der Rückkehr Luthers nach Wittenberg und der skizzierten breiten Unterstützung und Verbreitung seiner Lehre beendet Schröckh die episodengestützte Darstellung der Ereignisse. Die folgenden Abschnitte (ab Abschnitt V., S. 127) fokussieren zwar auch konkrete Ereignisse, verzichten aber auf eine episodische Ausgestaltung. Schröckh beginnt diesen Teil seiner Ausführung mit der Übersetzung der Bibel, nennt hierbei aber nicht die Zeit des Übersetzens oder bindet sie an einen Ort. Durch die Textgestaltung bzw. Textanordnung kann der Eindruck entstehen, Luthers Übersetzung sei in Wittenberg entstanden und die Wartburg sei nur ein nebensächlicher Schauplatz. Auch in den folgenden Abschnitten (VI-XII) geht Schröckh auf unterschiedliche Details (wie bspw. das Widerlegen von verschiedenen kirchlichen Dogmen und daraus resultierende neue Lehrsätze) ein, jedoch ohne diese an Jahreszahlen, Ereignisse oder Orte zu koppeln. Es ist eine Zusammenschau von Luthers Wirken. Zentral ist hierbei weiterhin die treibende Rolle Luthers, dem eine positive Auswirkung auf die gesamte Christenheit zugeschrieben wird.

Unterbrochen werden die Ausführungen der ausgeführten Episoden durch theologische Ausführungen und durch Begriffsdefinitionen wie bspw. „Lutheraner“ oder „Reformation“¹³⁵. In seiner Gestaltung beginnt Schröckh sehr detailliert, löst sich im Verlauf jedoch von der Beschreibung einzelner

¹³⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 126f.

¹³⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 136.

Ereignisse und stellt die Reformation in ihrem gesamten landesgrenzenüberschreitenden Ausmaß dar. Die Erwähnung von Luthers Tod¹³⁶ ist nach mehreren Abschnitten das erste konkret genannte Ereignis und bildet gleichsam den Auftakt zu dem Abschnitt über Zwingli.

Die Überschriften der einzelnen Abschnitte, glossenartig am Rand des Textes untergebracht, ergeben eine Zusammenfassung der beschriebenen Ereignisse und Entwicklungen¹³⁷. Schröckh verzichtet hierbei auf die Erwähnung von Jahreszahlen, stattdessen entwirft er das Bild einer konsequenten Weiterentwicklung. Seine Darstellung benötigt keine Jahreszahlen, eine zu stark chronologische Orientierung würde die Dynamik der Ereignisse durch die zusätzlich eingeführte Rasterung hemmen oder sogar gänzlich aufbrechen. Die Abschnitte sind lutherzentriert und ergeben in ihrer Gesamtheit das Bild des Fortschritts, der durch Luther herbeigeführt wird. Jeder Abschnitt ist ein konsequenter weiterer Schritt, so dass sich das Ereignis der Reformation vor den Augen des Lesers stetig weiterentwickelt.

In dieser Zusammenstellung wird vor allem das Vorgehen Schröckhs, beim konkreten Widerstand zu beginnen, dann in den episodischen Erzählungen Luther die verschiedenen Machtinstanzen passieren zu lassen um sich schließlich den unterschiedlichen Plätzen seines Wirkungsbereiches und den Inhalten der Reformen zu widmen, deutlich. Eine episodische Darstellungsweise braucht Schröckh zunächst um Luther verschiedene Konfrontationen durchleben zu lassen; dabei ist das Bestehen dieser Situationen zentraler als das Etablieren von Antagonisten oder Feindbildern. Nachdem diese Episoden erzählt und das Bild des Reformators entworfen und geformt sind, die Figur dem Leser nahe gebracht wurde, verzichtet Schröckh auf diese Darstellungsweise und konzentriert sich auf eine zusammenstellende Beschreibung von Kritikpunkten, Reformen und

¹³⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 140.

¹³⁷ Zusammengestellt ergibt sich die Beschreibung: „(II) Luther bestreitet den päpstlichen Ablass. (III) Er sagt dem Papste den Gehorsam auf. (IV) Er vertheidigt die verbesserte Religion vor einer Menge Fürsten. (V) Er übersetzt die heilige (sic!) Schrift in die deutsche Sprache. (VI) Aus derselben zeigt er was Christenthum sey. (VII) Er verbessert den christlichen Gottesdienst; (VIII) ingleichen den Lehrstand der Christen. (IX) Er wendet die Religion zum Besten der weltlichen Regierung an. (X) Größe und Werth aller dieser Religionsverbesserungen. (XI) Länder, in welchen Luthers Reformation aufgenommen wird. (XII) Er stirbt wie er gelebt hat.“

theologischen Leitsätzen Luthers. Er geht über die Ebene der historischen Einzelereignisse hinaus und vermittelt in seinem Werk nicht nur Wissen über die Reformation als historisches Ereignis, sondern Wissen über die Reformation und ihre Reformen.

Motive

Zwischen den episodischen Ausführungen in Schröckhs Texten kristallisieren sich unterschiedliche Leitmotive heraus, die den Text durchgängig durchziehen und eine abschnittsübergreifende Struktur bieten. Mit Hilfe dieser Motive vermittelt Schröckh seine Lutherinterpretation, die ausgehend von der Motivtrias Freiheit–Erkenntnis–Notwendigkeit (die in enger Verbindung mit Luther erscheint) dargestellt wird.

Zentrales Motiv dieser Trias ist das Motiv der Freiheit, welches der Knechtschaft durch den Papst und der geistlichen Macht gegenübergestellt wird. Nicht nur der Ablass beschränkt die Christen in ihrer Freiheit der wahren Religionsausübung, es sind Irrtümer und Fehler durch die Kirche und den Papst, welche über die Jahrhunderte die Christen in Unfreiheit gestürzt habe. Freiheit ist das Paradigma von dem ausgehend Luthers Handlungen schließlich auch für alle anderen Christen relevant werden: In dem Moment in dem Luther sich von der Macht des Papstes befreit, wird er auch zum Stifter einer Gemeinde, die es allen anderen Christen ermöglicht, sich ebenfalls zu befreien. Auch wenn das Motiv zentral ist, so taucht es doch nicht von Anfang an im Text auf, Schröckh macht deutlich, dass eine Spaltung der Kirche nicht die Absicht Luthers, in Folge der Entwicklungen aber unvermeidbar war. Es handelt sich hier um eine theologisch begründete Glaubensfreiheit, die die protestantischen Grundsätze des *sola fide*, *sola gratia* und *sola scriptura* deutlich widerspiegeln¹³⁸. Schröckh entwirft ein dualistisches Bild der historischen Ereignisse und stellt Luther den bedrängenden und den Glauben verfälschenden Handlungen der Kirche gegenüber. Hierbei wird die Person Luthers als von der Liebe zur Religion und zur Wahrheit getrieben klassifiziert. Luthers Handlungen werden durch das Paradigma der Wahrheit und der wahren (sprich unverfälschten) Religion initiiert und geleitet, welche dann in

¹³⁸ Schröckh verwendet nicht die lateinischen Begriffe, verweist jedoch paraphrasiert an mehreren Stellen auf diese Grundsätze.

Handlungen der umfassenden Religions- und Kirchenverbesserung münden. Auch wenn Schröckh am Anfang des Kapitels¹³⁹ das Erinnern als Luthers zentrales Anliegen darstellt, so tritt dieses Erinnern hinter den Erneuerungen und der Gemeindestiftung Luthers zurück. Indem das Fundament für die Erkenntnis von falschen Regeln, Handlungen etc. mit Studium der Schrift und richtiger Lehre (im Gegensatz zur falschen Lehre, gegen die sich Luther positioniert) identifiziert wird, bleibt der Gedanke an das Erinnern an die ursprüngliche Religion jedoch vorhanden.

Das Motiv der Erkenntnis erscheint bereits vor dem Motiv der Freiheit und ist das zweite zentrale und wiederholt auftretende Motiv in den Darstellungen Schröckhs. Er entwirft ein System, in dem nur die Erkenntnis auf der Basis des menschlichen Verstandes zur Freiheit führen kann. Die Erkenntnis ist wiederholt der Auslöser für neue Handlungen Luthers (bspw. die Verbrennung der Bulle, Übersetzung der Bibel, ...), welche die eigene Freiheit oder die Freiheit der Christen zur Folge hat. Zusammengefasst führt laut Schröckh die Liebe zur Wahrheit zu Erkenntnis, welche wiederum zur Freiheit führt. Nur die (eigene) Erkenntnis ermöglicht es dem Menschen frei zu werden und sich von den falschen Lehren der Kirche zu befreien. Besonders greifbar wird dieses System in dem Moment, in dem Schröckhs Luther sich selbst in „*diejenige Freyheit zu setzen*“ vermag, „*die allen Christen gebührt*“¹⁴⁰. Nach drei Jahren fruchtloser Bemühungen das Christentum zu erneuern bzw. zu reinigen, wird dieser Moment des „sich-in-Freiheit-versetzen“ zum Schlüsselmoment in Schröckhs Lutherdarstellung. Luther verbrennt das „*päpstliche Gesetzbuch*“ und stiftet gleichzeitig eine „*freye christliche Gemeinde*“¹⁴¹.

Die angesprochene Trias wird vervollständigt durch das wiederholt verwendete Motiv der Notwendigkeit, mit dem Schröckh eine gewisse Alternativlosigkeit kommuniziert und den historischen Verlauf als nur eindeutig interpretierbar darstellt. Auf der Basis der Erkenntnis gewinnt Luther Einsicht über die Notwendigkeit bestimmter Handlungen um die

¹³⁹ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 123-125.

¹⁴⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

¹⁴¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

christliche Lehre zu reinigen und den Christen zur Freiheit zu verhelfen (bspw. Notwendigkeit der Befreiung, Notwendigkeit einer deutschen Bibelübersetzung). Das Motiv ist eher eine Art Hilfestellung zur Vermittlung zwischen den beiden größeren Motiven dieser Trias, dennoch kommt ihm eine zentrale Stellung zu und vermittelt ein klares Bild der Ereignisse, das nicht weiter diskutiert werden kann. Ebenfalls fließt über die Verwendung dieses Motivs die tiefgehende Erkenntnis Luthers erneut in den Text ein und prägt damit das Bild des wissenden Anführers.

Neben diesen drei großen Motiven greift Schröckh auch auf kleinere Motive wie die stände- und grenzübergreifende Unterstützung Luthers zurück, um seine wohlwollende Interpretation zu verbreitern und zu stärken. Das anfangs eingebrachte Bild von Luther als Mönch und Gelehrtem erweitert er um die Aspekte des Lieder schreibenden Reformators und des Bibelübersetzers, diese Entwicklungen geschehen aber alle vor dem Hintergrund der Motive von Erkenntnis und Freiheit.

Mit Hilfe dieser beiden Motive kreiert Schröckh eine historiographische Darstellung, die keinen Zweifel über den positiven Charakter und die Alternativlosigkeit der Entwicklungen lässt. Die Reformation wird als positive, notwendige Erneuerung der Kirche und des Glaubens auf Basis von Erkenntnis und Freiheit charakterisiert.

Rollen

Martin Luther wird von Schröckh zunächst als Lehrer und Augustinermönch eingeführt, der sich gegen den Ablasshandel stellt und betont, dass göttliche Vergebung allein durch Reue erlangt werden kann. An dieser Stelle nimmt Schröckh eine Verflechtung von historischen Ereignissen und inhaltlicher Kritik Luthers vor; trotz der angestrebten Kürze seines Werkes kommt er nicht umhin dem Leser Details zur Verfügung zu stellen, die in vergleichbaren Werken fehlen. Schröckh baut Luther von Anfang an mit Hilfe von Ereignissen, aber auch mit theologischen Lehrsätzen auf. Er bleibt nicht bei einer auf historischen Daten begrenzten Darstellungsweise, die evangelischen Glaubenssätze werden in den Text eingeflochten und erweitern das Bild Luthers konkret um theologische Positionen.

Mit der Person Luthers werden im weiteren Verlauf des Kapitels mehrere Rollenbilder verknüpft. Ausgehend von der Vorstellung als Lehrer und Mönch, also als Gelehrten, wird er zum ausgewiesenen Exegeten, Vordenker, (lang ersehnten) Anführer der Christen, Wohltäter der deutschen Sprache, Bereiniger und Verbesserer der christlichen Religion in ihrer inneren und äußeren Erscheinungsform. Er ist Gegner des Papstes (oder vielmehr ist der Papst ein Gegner Luthers – Luther *reagiert* mehr als dass er gegen den Papst *agiert*), schreibt Lieder und ist bei all dieser Vielfalt doch immer eine Person mit einer gewissen Bescheidenheit. Seine eigene Autorität gründet in der Bibel, die eigene Glaubwürdigkeit entsteht nur durch dieses Fundament. Hierbei ist der Antriebsmotor Luthers seine Überzeugung, seine Liebe zur Wahrheit und zur Religion. Schröckh beginnt mit Luther, der gegen den päpstlichen Ablass aufbegehrt, er (Luther) wendet sich gegen die gelebte Praxis und wird damit zur Person öffentlichen Interesses. Von diesem Punkt ausgehend arbeitet sich Schröckh durch die oben beschriebene Rollenvielfalt; zunächst trennt sich Luther endgültig (mit Hilfe der und unter Berufung auf die Bibel) vom Papst, um dann vor den deutschen Fürsten für seine Überzeugungen einzustehen. Nach der Übersetzung der Bibel wird die Rolle des Religionsverbesseres in mehreren Abschnitten und für mehrere Gebiete entfaltet, um schließlich bei Luther dem politischen Wohltäter und seinem über Deutschland hinausgehenden Einfluss zu enden. Die Überschrift des letzten Abschnitts „*Er stirbt wie er gelebt hat*“ summiert diese Rollen unter einer Lebenseinstellung bzw. Lebensart und verweist damit am Ende der Ausführungen erneut auf die vorangegangenen Abschnitte.

Schröckh bündelt diese Facetten der Lutherfigur durch die Motive von Freiheit und Erkenntnis. Luther ist der, der erkennt, und von dieser Erkenntnis ausgehend die Freiheit vom herrschenden System sucht. Fast messianisch konnotiert ist die Darstellung, dass Luther sich selbst in Freiheit vom Papst versetzt¹⁴², die im weiteren Verlauf der zentrale Bezugspunkt für die weitere Entfaltung ist. Ermöglicht wird Luther dies nur durch die vorangegangene Erkenntnis. Diesen Schritt in die Freiheit ermöglicht Luther ebenfalls allen anderen Christen indem er eine „*freye christliche Gemeinde*“ gründet; die eigene

¹⁴² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 124.

Freiheit wird zum befreienden Moment für Andere. Die Befreiung von den herrschenden Strukturen der Kirche und das Heraustreten aus dem Machtbereich des Papstes bleibt an dieser Stelle kein Akt der Einzelperson Martin Luther, vielmehr wird dieser Schritt direkt als Angebot an alle anderen Christen ausgedehnt. In der weiteren Darstellung begegnet Luther konsequent als unerschrocken und initiativ, er tritt den deutschen Fürsten furchtlos entgegen und tritt für seine Überzeugungen ein. Im Anschluss erkennt Luther erneut, diesmal, dass es der Übersetzung der Bibel bedarf, um sie den Christen zugänglich zu machen. Der Moment des Erkennens wird genutzt um Luther in neue Rollen schlüpfen zu lassen, so dass er vom Bibelübersetzer zum Kirchenreformer wird und schließlich sogar ein politischer Wohltäter, der die Macht der Fürsten gegenüber der Kirche sichert. Die Überzeugung Luthers ist der Motor, der ihn sogar dazu drängt den sicheren Zufluchtsort zu verlassen, den sein Landesherr ihm zur Verfügung stellt und in Wittenberg „*sein angefangenes großes Werk*“ fortzusetzen.

Luther nimmt in Schröckhs Werk erstaunlich viele unterschiedliche Rollen ein, manche dieser Rollen erscheinen nur kurz und werden nur in einem Satz erwähnt (bspw. der Lieder schreibende Luther), andere, wie die des Religionverbesserers und des (ersehten) Anführers sind wiederkehrend und prägen das Gesamtbild. Zentral sind durchgängig die Motive der Erkenntnis- und Freiheitsliebe Luthers, welche alle Rollen miteinander verbinden, so dass sie nicht lose nebeneinanderstehen. Alle (größeren) zugeschriebenen Rollen werden als Resultat aus historischen Prozessen und Auseinandersetzungen und auf der Basis einer gewissen Notwendigkeit zur Erlangung von Freiheit dargestellt. Dabei lässt Schröckh Luther in erster Linie derjenige sein, der das Christentum zurück zu seinem Ursprung führt und von Irrtümern und falscher Lehre reinigt. Luthers Erkenntnis in Kombination mit seiner Überzeugung, seiner Wahrheitsliebe und seiner Unerschrockenheit führen zu Freiheit und zu einem reinen Christentum, das sich schließlich über die Grenzen Deutschlands verbreitet und schon zu Lebzeiten Luthers als etabliert interpretiert wird.

Synthese

Schröckh fokussiert in seiner Darstellung eine positive Lutherdarstellung mit dem grundlegenden Bild von Luther als Befreier der Christen und als desjenigen, der das Christentum zu seinen Ursprüngen zurückführt. Zu diesem Zweck kombiniert er zwei grundlegende Lutherbilder: Einerseits begegnet Luther dem Leser als exemplarisch Gläubiger, der gar nicht anders handeln kann, da ihn seine Überzeugung und sein Glaube antreiben. Gestützt durch das Motiv der Notwendigkeit in Verbindung mit dem Erkenntnisinteresse Luthers führt Schröckh durch die Ereignisse. Erweitert wird das Bild des überzeugten, für die wahre Religion eintretenden Gläubigen durch das Bild Martin Luthers als (erstem?) aufgeklärten Menschen, der auf Basis der Vernunft und aus (zugeschriebener) aufklärerischer Überzeugung die Kirche reformieren und den Menschen den Zugang zur Schrift ermöglichen möchte. Die zentrale Stellung der Studien Luthers und der wiederholte Einsatz für die Freiheit der Christen fördern dieses Bild, ohne es allzu plakativ einzusetzen. Schröckh lässt Luther in verschiedenen Stufen Konflikte der kirchlichen und weltlichen Politik mit Hilfe seines Wissens und seiner Standhaftigkeit, seiner Überzeugung für die reine Lehre, bestehen. Mit diesem Verfahren entwickelt er ein Lutherbild, welches bei dem predigenden Mönch und Gelehrten beginnt und bei dem Anführer der nach Freiheit strebenden Christen endet. Ihm gegenüber steht der Papst mit seinen Irrtümern und fehlerhaften Auslegungen der Bibel. Schröckh hält längere Zeit daran fest, dass Luther eine Veränderung, eine Reinigung der Kirche von innen heraus anstrebte – erst bei dem angedrohten Kirchenbann schwenkt er in seiner Darstellung um, doch auch danach geraten die Geistlichen als Lehrer der Christen immer wieder in seinen Fokus bei der Darstellung von Luthers Reformen.

Das dritte Kapitel des Bandes zur Geschichte der christlichen Religion entfaltet über mehrere Abschnitte (insgesamt zwölf) hinweg ein überaus facettenreiches Lutherbild, das von Luther dem Gelehrten über den Anführer hin zum Freiheitskämpfer reicht. Systematisch streut Schröckh bei seiner Darstellung die Motive der Erkenntnis und der Freiheit ein, so dass diese sowohl Hintergrund als auch verbindende Bezugspunkte seiner Luthererzählung bilden. Ebenfalls lässt Schröckh Luther die Kirche und

Religion auf allen Ebenen verbessern, wobei immer wieder die Menschen und nicht die Institution in den Fokus genommen werden. Sogar die weltlichen Fürsten sind in der Darstellung Schröckhs Luther zu Dank verpflichtet, weist er doch die Geistlichen in die Schranken und erinnert sie daran, dass auch sie Untertanen der Fürsten sind.

Unterstützer wie Widersacher Luthers werden in der Regel nicht namentlich erwähnt, nur Melanchthon wird als hilfreichster aller Helfer beim Namen genannt. Auf diese Weise bleibt Luther die einzige Figur, die wirklich fokussiert werden kann und der ein Eigenleben eingeräumt wird. Nach detailreichen Abschnitten über die Auswirkung und den weiteren Verlauf der Reformation beschließt der Tod Luthers den Hauptteil des Kapitels (im weiteren Verlauf widmet sich Schröckh u.a. Zwingli, der direkt zu Anfang mit einer gewissen Ähnlichkeit zu Luther belegt wird¹⁴³). Schröckh nutzt diesen Punkt in der Erzählung um die historische Person noch einmal zusammenfassend als „*einer der gelehrtesten, beredsten und arbeitsamsten Lehrer seiner Zeit*“¹⁴⁴ zu charakterisieren und zu würdigen. Luther bleibt nach Schröckhs Ausführungen als freiheitsliebender Lehrer, der sich immer an seinem Glauben und der vernunftgestützten Erkenntnis orientierte, im Gedächtnis.

In dieser Darstellung Schröckhs begegnet eine Darstellung Luthers, die sich stark an dem Bild des Konfessionstifters orientiert. Zwar dienen Luther und die Reformation auch hier als fortschrittliche Zäsur in der Weltgeschichte, Schröckh deutet die Ereignisse aber konsequent von einem theologiegeschichtlichen Standpunkt aus. Luther ist kein Nationalheld, er ist Theologe und der Stifter der protestantischen Konfession. Die narrative Darstellung Schröckhs zeigt deutlich die Abkehr vom katechetischen Prinzip bei der Lehrbuchgestaltung. In diesem Teil seines Werkes fokussiert Schröckh (passend zum Band) die theologische Seite Luthers und verlagert eine nationalgeschichtliche Würdigung in den Band zur Deutschen Geschichte (s.u.).

¹⁴³ „*der ebenso wie Luther.*“ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 143.

¹⁴⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte II, S. 141.

3.1.3 Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. Teil 3. 1781.

Der dritte Band von Schröckhs Allgemeiner Weltgeschichte für Kinder erschien 1781¹⁴⁵, ein Jahr nach dem zweiten Band, ebenfalls im Verlag Weidmann und Reich in Leipzig. Wie Schröckh bereits am Anfang des zweiten Bandes ausführt, handelt es sich um einen zunächst ungeplanten Band, welcher Kapazitäten für eine detailliertere Darstellung der deutschen Kulturgeschichte schafft. Der Band umfasst insgesamt 642 Seiten und nimmt mit seinem Untertitel „*Fortsetzung der neuern Geschichte*“ deutlich Bezug auf den vorangegangenen zweiten Band aus dem Jahr 1780. Der Untertitel weist den Band gewissermaßen als zweiten Teil des zweiten Teils aus und schafft eine enge Verbindung zwischen den Inhalten der beiden Werke. Wie erwähnt widmet sich Schröckh in diesem Band der Geschichte der Deutschen als Volk und (im späteren Verlauf) als Nation. Mit diesem Vorgehen weicht Schröckh von dem universalhistorischen Ansatz innerhalb seiner Weltgeschichte ab und gesteht der deutschen Geschichte eine Sonderrolle zu. Auch diesen Band verfasste Johann Matthias Schröckh während seiner Zeit in Wittenberg. Methodisch ändert er in diesem Band nichts an seinem Vorgehen und bleibt dem äußerst detaillierten Erzählen der Begebenheiten treu.

Schröckh unterteilt wie auch in den vorherigen zwei Bänden den Stoff anhand von Zeiträumen in größere Kapitel, welche wiederum in Unterkapitel und Abschnitte unterteilt sind. Insgesamt unterscheidet er sieben Zeiträume, in deren Zentrum immer der historische Bezug zu den Deutschen steht. Interessant ist hierbei der Wandel der Bezeichnung innerhalb der Kapiteltitel: Von den deutschen Völkern ändert sich der Sprachgebrauch über die Bezeichnung des deutschen Reichs hin zu Deutschland. Einzig das Kapitel über die Reformation greift in seinem Titel keine dieser Bezeichnungen auf. Der Titel verzichtet gänzlich auf nationales Vokabular und fällt damit bereits bei einer ersten Durchsicht auf. In dem Verzicht auf nationale Bezüge zeigt sich

¹⁴⁵ Dieser Band befindet sich damit in zeitlicher Nähe zum 300sten Geburtstag Luthers, 1783. Ein direkter Zusammenhang zwischen dem Erscheinen des Buches und des Geburtstags des Reformators ist auszuschließen, da sich das Erscheinungsdatum in den Veröffentlichungszyklus des Gesamtwerkes einreicht.

die übernationale Wirkung der Reformation, die Schröckh bereits im vorhergehenden Band betont¹⁴⁶.

Der sechste Zeitraum „*Von der Einführung der öffentlichen gesetzmäßigen Ruhe durch den Landfrieden, und von der Wiederherstellung des ersten Christentums durch die Reformation, bis auf den westphälischen Frieden*“ verzichtet auf eine nationale Bezeichnung, sondern ist mit Hilfe von historisch-politischen Schlagworten¹⁴⁷ gestaltet. Im Gegensatz zum zweiten Band der Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder möchte Schröckh in diesem Kapitel die Reformation als Ereignis mit Auswirkungen auf die deutsche Geschichte und nicht als Ereignis der Kirchengeschichte begreifen. Dennoch greift er hier zu dem eher kirchenhistorischen Terminus der Wiederherstellung des Christentums. Er verlässt damit die Darstellungsebene der Reformation als politischem Ereignis mit Einfluss auf die Kulturgeschichte und verschafft ihr auch hier eine religiöse Konnotation. Wie sehr sich dieses Abweichen dem eigenen Anspruch gegenüber auch in der Ereignisdarstellung wiederfinden lässt, wird noch zu zeigen sein.

Der Band enthält neben den Kapiteln zur Deutschen Geschichte noch drei Anhänge mit Überblicksdarstellungen, sogenannten Grundrissen, der Schweizer, der Niederländer und der kurfürstlichen Häuser. Ebenfalls befindet sich, wie auch in den anderen Bänden, eine Zeittafel zum behandelten Stoff in diesem Band. Schröckh setzt hier die Praxis der Bereitstellung von konzentriertem Material, welches den darstellenden Fließtext erweitert und sich zum Nachschlagen oder Lernen anbietet, fort.

Vorrede

In der Vorrede¹⁴⁸ bittet Schröckh die „*Kenner*“¹⁴⁹, vermutlich seine Fachkollegen, um Nachsicht und stellt den vorliegenden Band als „*einen nicht ganz mißlungenen Versuch*“¹⁵⁰ dar. Er verweist auf die große Menge der zu

¹⁴⁶ Vgl. Allgemeine Weltgeschichte II, Abschnitt XI: Länder, in welchen Luthers Reformation aufgenommen wird, S. 139f.

¹⁴⁷ Öffentlich gesetzmäßige Ruhe, Landfrieden, Westfälischer Frieden.

¹⁴⁸ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, Unpaginiert, S. I-IV nach eigener Zählung (auch im Folgenden wird die eigene Zählung verwendet und mit römischen Ziffern kenntlich gemacht).

¹⁴⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. I.

¹⁵⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. I.

behandelnden Ereignisse und auf sein Anliegen, nicht eine deutsche Reichsgeschichte, sondern vielmehr eine Geschichte der deutschen Nation zu schreiben. Hierbei orientiert er sich nach eigenen Angaben an den Werken von Johann Jacob Mascov (Jurist, Leipzig)¹⁵¹ und Michael Ignaz Schmidt (Historiker, Würzburg/Wien)¹⁵². Schröckh verortet sich damit im Kontext aufgeklärter Geisteswissenschaftler und rechtfertigt zugleich sein eigenes Werk vor etwaigen Kritikern. Die Bitte um Nachsicht deutet eine gewisse Unzufriedenheit mit dem Band an, in dem Schröckh eine Unterscheidung zwischen Reichsgeschichte und Geschichte unter den Gesichtspunkten einer nationalen Identität trifft¹⁵³.

Der Nationengedanke tritt damit als zentrales Auswahlkriterium für die behandelten historischen Ereignisse hervor. Wie auch im zweiten Band bedauert Schröckh in der Vorrede, dass er zu Gunsten der Lesbarkeit Ereignisse kürzen und Namen von Personen ungenannt lassen musste, die angehängte Zeittafel soll diesen Umstand jedoch ausgleichen und zur Ergänzung und zur Verbindung der dargestellten Ereignisse dienen. Mit Hilfe dieses Materials versucht Schröckh die Spannung aus didaktischem und historischem Anspruch zu vermindern, gleichzeitig verbindet er damit eine Aufforderung an den Adressatenkreis, selbstgesteuerte Lernprozesse zu initiieren und in eigenem Ermessen auf diesen Anhang zurückzugreifen.

Ob aufgrund des Gegenstandes, eines damit verbundenen Bildungsinteresses oder aufgrund einer persönlichen Leidenschaft wird nicht klar, doch Schröckh erweitert in diesem Teil den Kreis der Adressaten. Er richtet sich nun nicht nur an Kinder, sondern auch an Jugendliche. Er geht sogar noch einen Schritt weiter und betont, sein Werk sei „*auch für die Liebhaber der Geschichte in mancherley Ständen*“¹⁵⁴ nützlich. Hier distanziert er sich von einer Engführung des Titels und merkt an, dass er an keiner Stelle behauptet habe sein Werk sei ausschließlich (!) für Kinder. Die Aufforderung, sein Werk zum Dialog zwischen Eltern und Kindern zu nutzen, wird ausgedehnt auf die Altersgruppe

¹⁵¹ Mascov, Abriß.

¹⁵² Schmidt, Geschichte der Teutschen.

¹⁵³ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. I. „*keine bloße deutsche Reichsgeschichte, sondern vielmehr eine Geschichte der deutschen Nation.*“

¹⁵⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. II.

der Jugendlichen und postuliert darüber hinaus Nützlichkeit für jeden interessierten Leser, egal welchen Alters oder Standes. Auch hier erläutert er wieder seinen didaktischen Ansatz und seine Überzeugung, dass Kinder in jungen Jahren mit vereinzelt Erzählungen an das Feld der Geschichte heranzuführen seien, um sie in ihrer weiteren Entwicklung mit gemeinsamen Gesprächen weiter zu unterrichten. Er verweist damit auf die Vorrede des ersten Bandes, in der er sein Werk bereits als „*Anweisung zum Gespräche mit ihnen [gemeint sind die Kinder] über die Geschichte*“¹⁵⁵ einführt.

Die Vorrede beschließt Schröckh mit einem Ausblick auf den noch ausstehenden vierten und letzten Band seiner Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder und der (erneuten) Bitte an Kollegen und andere „*gelehrte Männer*“, ihm Hinweise und Vorschläge für die Gestaltung desselbigen zukommen zu lassen.

Wichtige Abschnitte

Wurde in *Theil 2* der *Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder* die Reformation aus der Perspektive der Geschichte der christlichen Religion dargestellt, verfasst Schröckh im dritten Teil des Lehrwerks eine Darstellung unter nationalgeschichtlichen bzw. kulturgeschichtlichen Aspekten. Die Reformation erscheint in der Kapitelüberschrift des sechsten Zeitraums als Ereignis eingebettet zwischen Ewigem Landfrieden (1495) und Westfälischem Frieden (1648), im Kapitel selbst ist die Reformation jedoch das eröffnende Thema (der Landfrieden wird im vorangehenden Kapitel behandelt). Anders als in der religionsgeschichtlichen Darstellung fokussiert die Überschrift bereits das Ereignis der Reformation und nicht die Person Luther, statt des Terminus ‚Reformation‘ verwendet Schröckh allerdings jenen von der Wiederherstellung des Christentums.

Paraphrase

Der Abschnitt zur Reformation erstreckt sich über insgesamt vier Seiten (378-381), ist also im Vergleich zum zweiten Band kurz gehalten, im Vergleich zu anderen historiographischen Lehrwerken aber immer noch ausführlich gestaltet. Bereits die Überschrift des Abschnitts ersten Abschnitts („*I. Ein*

¹⁵⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte I, S. VI.

deutscher Mönch bewirkt Religionsverbesserung, kirchliche und gelehrte Freiheit und vieles andere für alle Christen.“) führt Luther als Mönch ein, dessen Taten sich auf alle Christen erstreckten. Dabei erscheint zwar noch nicht der Name Luthers, die Überschrift transportiert dafür jedoch bereits mehrere Aspekte der Deutung Schröckhs. Erneut begegnet bereits hier die „*kirchliche und gelehrte*“ Freiheit als zentrales Element der dargelegten Ereignisse, die sich nicht nur auf den religiösen Bereich erstrecken. Mit der Formulierung „*für alle Christen*“ steckt Schröckh den Wirkungsbereich in universeller Weise ab (im Rückschluss bezeichnet er damit die Angehörigen aller anderen Konfessionen als Nicht-Christen).

Schröckh beginnt seine Darstellung, indem er auf die positiven Entwicklungen des Landfriedens rekurriert, ihnen aber mit der Reformation („*so wichtige Veränderungen*“) ein sehr viel positiveres Ereignis gegenüberstellt. Er zeichnet hier das Bild einer fortgesetzten positiven Entwicklung der deutschen Geschichte. Die erwähnten Veränderungen bezeichnet er als unerwartet, vor allem am Anfang des neuen Jahrhunderts. Die Auswirkungen des Landfriedens sieht Schröckh sowohl im wirtschaftlichen als auch im gelehrten Bereich¹⁵⁶, die eröffneten Geschehnisse nehmen dagegen im geistlichen Bereich ihren Ausgang. Schröckh skizziert das Bild „*der Deutschen*“, die sich unerwartet gegen die „*furchtbaren und gewissermaßen unüberwindlichen geistlichen Fürsten*“¹⁵⁷ stellen und ihnen den Gehorsam aufkündigen. Im Gegensatz zu „*den Deutschen*“ werden die geistlichen Fürsten als mächtige Instanz dargestellt, die aufgrund ihrer Machtbasis quasi unangreifbar gewesen seien, so dass von den Deutschen nicht erwartet werden konnte, sich gegen diese Macht zu stellen¹⁵⁸. Das Unerwartete liegt nicht in der Handlung selbst, sondern darin, dass sie entgegen einer gewissen Aussichtslosigkeit eintritt. Schröckh stellt den geistlichen Fürsten die Gruppe der Deutschen gegenüber und entwirft das Bild einer nationalen Einheit, die auch die weltlichen Fürsten und den Kaiser umfasst. Den Vorfahren dieser Generation attestiert er an dieser einen schwachen Widerstand gegen die Ausübung kirchlicher Macht,

¹⁵⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 378.

¹⁵⁷ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

¹⁵⁸ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

der Faktor des Unerwarteten, die große historische Überraschung der Entwicklungen wird dadurch erneut gesteigert.

Nach diesem einleitenden Absatz, in dem Schröckh ein Bild der Ausgangslage mit einem Entwurf der weiteren Entwicklungen kombiniert, geht er zu einer konkreten Beschreibungsweise über und führt Martin Luther in den Text ein. Vor der Nennung des Namens steht eine Charakterisierung als kühner, tatkräftiger Augustinermönch und Lehrer mit großem Geist aus Wittenberg. Den Thesenanschlag wie auch den Ablass lässt Schröckh hier unerwähnt, statt von den Thesen spricht er aber von einem öffentlichen Aufforderungszeichen, mit dem Luther die „*allgemeinen Wünsche und Bedürfnisse*“ sichtbar machte. Das Bild des einheitlichen, ständeübergreifenden Wunsches nach Befreiung von der kirchlichen Macht wird weitergetragen, das Handeln Luthers erscheint weniger persönlich als aus diesem allgemeinen Bedürfnis heraus intendiert. Bereits in dieser ersten konkreten Nennung innerhalb des erzählenden Textes werden von Schröckh verschiedene Attribute kombiniert und mit der Figur Luthers verbunden.

In direktem Anschluss wird die breite Unterstützung der Vorschläge Luthers, die Wiederherstellung der alten Religionsfreiheit sowie der „*ursprüngliche[n] Beschaffenheit und Nutzbarkeit*“ des Christentums, deutlich gemacht. „*Sehr viele Deutsche*“ billigten diese nicht nur, sie befolgten sie auch, so Schröckh. Die Ausgangssituation begegnet hier erneut als ein Zeitpunkt, an welchem sich das Christentum von seinen ursprünglichen Überzeugungen und Idealen entfernt hat, so dass eine Rückkehr zu seiner ursprünglichen Gestalt notwendig ist. Nur durch diese Rückkehr wird Freiheit und wahres Christentum möglich.

Nach dieser Erwähnung geht Schröckh zu einer Darstellung ohne eine Fokussierung auf Luther über und berichtet weiterhin, dass eine „*freye christliche Gemeinde*“¹⁵⁹ von „*mehrern Millionen Menschen*“ entstand, welche der „*bisherigen Verwegenheit christlicher Lehrer [...] ein Ende machen (wollten)*“¹⁶⁰. Nachdem Luther als auslösende, aktivierende Person eingebracht wird, wechselt die Erzählweise zu einer Perspektive, die die Gesamtbewegung in

¹⁵⁹Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

¹⁶⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

den Blick nimmt und von einzelnen Personen absehen kann. So fokussiert Schröckh die neu entstandene Gemeinde die „*nichts als reines Christentum*“¹⁶¹ wollte, wobei als reines Christentum hier die Orientierung an den von Christus und den Aposteln überlieferten Regeln verstanden wird.

Luther erscheint ein weiteres Mal, jedoch nur indirekt, im Text, wenn Schröckh an diese Zusammenfassung von Ereignissen und Motivation einen Absatz zur Bezeichnung „*lutherisch*“ bzw. die „*Lutherischen*“ anschließt. Er stellt klar, dass diese Bezeichnung von Gegnern der Reformation eingeführt worden sei und diese Bezeichnung zu Unrecht gebraucht wurde, da Luther nicht der Gesetzgeber der Bewegung sei. Vielmehr sei es die Hauptbemühung gewesen an das Evangelium Christi in „*seiner ersten Reinheit*“¹⁶² zu glauben. Eine gewisse Verwendung gesteht Schröckh dem Begriff Lutheraner jedoch dennoch zu, da sich darin eine Erinnerung an den „*edelmüthigen und unerschrockenen [...] Führer*“¹⁶³ der Reformationsbewegung sehen lasse. Auch hier wird Luther ohne namentliche Nennung in den Text eingebunden. Der erste Abschnitt des Kapitels endet mit einer kurzen Erwähnung von Hindernissen, die dieser Bewegung widerfuhren und dem Verweis auf die wesentlich ausführlichere Darstellung in dem zweiten Band der Allgemeinen Weltgeschichte.

Den Abschnitt II.¹⁶⁴ nutzt Schröckh zu einer erneuten Zusammenfassung der Reformationsereignisse als „*lobenswürdigste und gemeinnützigste*“ Tat der Deutschen. Den Grund hierfür sieht er in dem tief verwurzelten „*Freyheitstrieb*“ der Deutschen, welcher sich in diesen Ereignissen Bahn brach. Schröckh stützt seine Darstellung der Veränderungen durch die Reformation in diesem Abschnitt auf eine kollektiv-historische Perspektive, mit der er die Ereignisse den Deutschen als Volk zuschreibt. Dabei ist das Schlüsselthema für die Interpretation der historischen Ereignisse das Motiv der Freiheit. Auch wenn Schröckh die Religionsverbesserung in ihrer Gesamtheit den Deutschen zuschreibt¹⁶⁵, so ist doch der Ausgangspunkt dieser Bewegung deutlich „*ein*

¹⁶¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

¹⁶² Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 380

¹⁶³ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 380.

¹⁶⁴ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 381ff.

¹⁶⁵ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 381.

deutscher Mönch“ (Luther), der es schafft sich gegen die Macht von Kirche und Papst durchzusetzen. In dem gesamten Abschnitt, der die Reformation als Reinigung des Glaubens und Ausgangspunkt für weitere Verbesserungen darstellt, erscheint Luther nur in dieser kurzen, doch sehr wertschätzenden Aussage.

Die zweite Hälfte dieses Abschnitts¹⁶⁶ besteht aus einer detaillierten Aufführung sowie Erläuterungen der Folgen der Reformation sowie der Feststellung, dass „*Jedermann*“ nach diesen Ereignissen „*einen freyen Gebrauch von seinem Verstande*“ machte. Die Reformation wird hier als Ausgangspunkt und Anbruch eines neuen Zeitalters gedeutet. Schröckh bedient sich hier des historiographischen Motivs des Kollektiverfolgs: Die Reformation wurde von „*den Deutschen*“ zum „*Wohle der Deutschen*“ erreicht und erzielte umfassende, positive Veränderungen. Der Vollständigkeit halber muss Schröckh an dieser Stelle auch die dunkleren Kapitel der Reformation erwähnen, er spricht von „*Religionshass, Bedrückungen und Gewaltthätigkeiten, bittere[n] Streitigkeiten, selbst Religionskriege[n]*“, führt diese aber darauf zurück, dass einige Deutsche ihren Mitbürgern die Religionsfreiheit nicht gönnten.

Schröckh fasst in diesen beiden kurzen Abschnitten sehr viel zusammen und verdichtet seine Darstellung zu Gunsten der Vermittlung eines gewissen historischen Endpunktes. Nach diesen Abschnitten widmet er sich einer herrscherzentrierten Darstellung der politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen und fokussiert die Verhältnisse im deutschen Reich zunächst unter Kaiser Maximilian I. (Abschnitt IV) und dann unter Kaiser Karl V. (Abschnitt V.).

Semantik

Schröckh pflegt in dem dritten Teil seiner Allgemeinen Weltgeschichte einen wesentlich knapperen, dafür aber nationalistischeren Beschreibungsstil. Zu Gunsten der Darstellung der Reformation als identitätsstiftendem, auf der Einheit der Nation beruhendem Ereignis verzichtet er sowohl fast komplett auf die Erwähnung von Personen, als auch auf eine chronologische Verortung. Eine Folge dieses Vorgehens ist, dass Luther nur einmal direkt und zweimal

¹⁶⁶ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 382ff.

indirekt erwähnt wird (s.u.). Diese Erwähnungen platziert Schröckh jedoch so, dass alle Errungenschaften, die auf die Gruppe der Deutschen zurückgeführt werden, mit Luther in gewisser Weise in Kontakt stehen. Ähnlich eines Motivs ist seine Person in den beiden Abschnitten konsequent präsent.

Die zentrale Stellung der Deutschen, des deutschen Volks (wobei Schröckh nicht das Wort „Volk“ verwendet), ist offensichtlich und mit Blick auf den Titel des Bandes sowie die Vorrede nicht verwunderlich. Schröckh interpretiert die Reformation als nationalgeschichtliches Ereignis, das mit der Gesamtheit der deutschen Bevölkerung in Verbindung steht, und identifiziert dabei alle Angehörigen der nationalen Gemeinschaft (zunächst) als proreformatorisch und von einem „*Freiheitstrieb*“ beseelt, der nur das öffentliche Zeichen Luthers (den Thesenanschlag) braucht um sich Bahn zu brechen und entgegen der herrschenden Machtstrukturen ein von Freiheit geprägtes System zu etablieren. Auch wird die „*gestiftete Religionsverbesserung*“ in diesem Abschnitt den Deutschen zugeschrieben, nicht etwa Luther. Die Entstehung der neuen *Glaubensgemeinde* ist hier eine sich ergebende Entwicklung, eine Konsequenz aus der Stimmungslage der Deutschen und muss nicht von einem Stiftungsereignis oder einem personifizierten Stifter begleitet werden.

Eine Inszenierung Luthers als Religions- bzw. Konfessionsstifter liegt dementsprechend nicht vor. Vielmehr fokussiert Schröckh Ausdruckspaare von Macht- und Machtlosigkeit sowie Freiheit und Unfreiheit und nutzt sie zur Kommunikation des Ereignisverlaufs. Dabei bleibt er jedoch auf einer allgemein-beschreibenden Ebene stehen, die die Konsequenzen und nicht die Entwicklungen in den Mittelpunkt seiner Darstellung rückt. Die Reformation erscheint als reinigendes und befreiendes Ereignis auf individueller (persönlicher Glaube) und institutioneller (Kirche) Ebene und ist in den Texten der Ausgangspunkt weiterer positiver Entwicklungen. Der Abschnitt ist bestimmt von dem Fokus auf eine nationalistische Interpretation der Ereignisse und bringt dementsprechend eine eigene Darstellungsweise hervor, die in ihrem Kern vor allem eine politisch geprägte Sprache aufweist.

Episoden

Schröckh verzichtet in seiner nationalgeschichtlichen Darstellung der Reformationsereignisse auf die detaillierte Ausführung von einzelnen

Episoden. Stattdessen entwirft er eine zusammenfassende Gesamtdeutung auf wenigen Seiten. Die Einzelereignisse müssen hinter der Inszenierung des ständeübergreifenden Freiheitsdrangs der Deutschen zurücktreten und erscheinen nur manchmal als kurzer, aber nicht ausdifferenzierter Verweis¹⁶⁷. In dem Bestreben die Reformation in seine Geschichte der deutschen Nation einzubetten, wählt Schröckh den Weg der Fokussierung auf die Nation als einheitlich handelndes Subjekt; „die Deutschen“ sind damit die zentrale Figur, die den Text gestaltet. Einzelne Begebenheiten verblassen vor dem Ziel, die Auswirkungen zu vermitteln, für aufeinander aufbauende Entwicklungen ist an dieser Stelle kein Raum – Schröckh geht es darum die Reformation als ein großes Ereignis zu inszenieren, das das Wohl der Deutschen zur Folge hatte.

Trotz dieser Darstellung nimmt die Figur Luthers eine zentrale Stellung in den kurzen Abschnitten ein, Luther kommt die Aufgabe zu der entscheidende Auslöser der Ereignisse zu sein und die Erzählung innerhalb des Kapitels zu strukturieren. Er ist das aktivierende Element, welches nötig ist, damit die Religionsverbesserung sich verbreiten kann. Mit dem öffentlichen Merkmal, das er setzt, und mit der im zweiten Abschnitt zugesprochenen Durchsetzungskraft gegen etablierte Obrigkeiten erscheint Luther auch ohne ausgestaltete Episoden als Stammvater der Reformation. Schröckh gestaltet den Text komplett von den Auswirkungen aus, der Leser erhält an dieser Stelle vielmehr Wirkung(en) als Ursache(en) oder detaillierte Verläufe und Ereignisse präsentiert.

Motive

Die starke Begrenzung Schröckhs in der nationalgeschichtlichen Darstellung der Reformation wirkt sich auch auf die Verwendung von Motiven aus. Zusätzlich wird dieser Aspekt durch die faktisch episodlose Darstellungsweise verstärkt. Trotz dieser Umstände beschränkt sich Schröckh jedoch in der Auswahl der Motive zu Gunsten eines starken Hervortretens und einem quasi durchweg konsequenten Vorkommens im Text.

Wie bereits im vorangegangenen Band begegnet im Text die Polarität zwischen der Freiheit der Vernunft und der durch die herrschende

¹⁶⁷ So bspw. der Hinweis auf ein öffentliches Aufforderungszeichen von Luther, womit der Thesenanschlag gemeint ist. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

Geistlichkeit hervorgerufenen Unfreiheit. Die Reformation wird als Ereignis nationaler Befreiung dargestellt, welches die Deutschen von den falschen Regeln und Gesetzen der katholischen Kirche befreit. Dabei entscheiden sich die Deutschen aus eigenem Antrieb heraus für die Freiheit der Vernunft und des Verstandes. Die Deutschen erscheinen als einheitliche Gruppe, die im Ziel sich von der päpstlichen Herrschaft/Unterdrückung zu befreien, gemeinsam und ohne innere Konflikte agiert. Luther ist in dieser Fassung des Textes mehr Anleiter denn Führer, vielmehr tritt er an wenigen Stellen als Vorbild und als auslösender Faktor in Erscheinung. Das Motiv der Freiheit ist die zentrale Leitlinie für die gesamte historische Darstellung an dieser Stelle. Schröckh spricht zwar auch von der Religionsverbesserung, allerdings beruht auch diese wiederum auf der hergestellten Freiheit.

Die Reformation als Religionsverbesserung und Reinigung des Glaubens zieht auch hier weitere Veränderungen nach sich, welche Schröckh detailliert ausführt¹⁶⁸. Die Darstellung fokussiert die Motive von Freiheit und Vernunftgebrauch unter nationalen Vorzeichen, bzw. interpretiert die historischen Ereignisse als die „*lobenswürdigste und gemeinnützigste*“ Tat der Deutschen. Die errungene Freiheit verbreitet sich von Deutschland ausgehend, sie ist mehr als nur ein punktuell erreichter Zustand, sondern vielmehr ein Element mit einer übergreifenden Dynamik. Widerstände gegen diese Religionsfreiheit begründet Schröckh mit niederen menschlichen Gefühlen.

Das Motiv der Freiheit erscheint in Verbindung mit der nationalen Einheit, zunächst sind die Deutschen in dem Wunsch nach Freiheit von der päpstlichen Macht vereint, nach Luthers Zeichen (dem Thesenanschlag) sind sie es in der Stiftung der neuen, freien *Glaubensgemeinde*. Der Wunsch der Nation nach Freiheit in der Religion und der Rückkehr zu einem ursprünglichen Christentum wird ab diesem Punkt in der gemeinsam gestifteten Gemeinde sichtbar. Von der eingangs erwähnten Schwäche der Deutschen gegenüber der kirchlichen Macht bleibt am Ende der Darstellung nicht das Geringste übrig. Von Schröckh wird die Reformation in diesem Teil seines Werkes auf das Motiv der Befreiung hin dargestellt, weitere Aspekte, die denkbar wären, wie

¹⁶⁸ Vgl. Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 382.

bspw. eine Verbesserung der Bildung, lässt er aus und konzentriert sich komplett auf das Motiv der (am Ende) erkämpften Freiheit. Die Reformation wird damit zum Erfolg der deutschen Nation, welcher die Politik der vorangegangenen Jahrhunderte hinter sich lässt und maßgeblich zur Identitätsstiftung von Volk und Nation beiträgt. In den Ereignissen um Luther wird das erfolgreiche Ringen um Selbstbestimmung und freie Entscheidungen mit einem zugesprochenen „alten Freiheitstrieb“¹⁶⁹ der Nation gekoppelt und als größte Tat der Deutschen interpretiert.

Rollen

Auch wenn die Person Martin Luther kaum in dem Text vorkommt, nur einmal namentlich genannt und ansonsten nur indirekt erwähnt, so sollen trotzdem die verorteten oder angedeuteten Rollen herausgearbeitet werden.

Wie dargelegt wird Luther nur ein einziges Mal namentlich genannt; gerade an dieser Stelle nimmt er die Rolle eines Initiators bzw. Aktivators ein, dessen Handlung den gehegten Wunsch nach Freiheit der Deutschen in aktiven Tatendrang zur Verbesserung der Umstände umwandelt. Dabei wird er selbst mit einer Reihe von Attributen belegt und als „kühn“, tatkräftig („unternehmend“) und „von großem Geist“¹⁷⁰ beschrieben. Als Mönch und „Lehrer der Religionswissenschaft“¹⁷¹ wird er zwar vorgestellt, eine Auswirkung auf die weitere Darstellung oder das Rollenprofil hat diese Beschreibung jedoch nicht. Die Erwähnung des Berufsstandes dient vielmehr einer gewissen Vollständigkeit, nicht einer kontextuellen Einbindung in der weiteren Darstellung. Mit den genannten Attributen bündelt Schröckh seine Lutherdarstellung und platziert sie in höchstem Maße verdichtet in wenigen, aufeinander folgenden Sätzen. Auf diese Weise muss er im weiteren Verlauf, wenn er sich dem Begriff der Lutheraner widmet sowie bei der abschließenden Würdigung Luthers, nicht erneut mit einer umfassenden Charakterisierung aufhalten. Da Schröckh auf Episoden verzichtet, muss er mit diesen offensichtlichen attributiven Zuschreibungen arbeiten um die Person des Reformators zu deuten, er kann diese Deutung nicht durch die Wiedergabe

¹⁶⁹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 381.

¹⁷⁰ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

¹⁷¹ Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 379.

von Handlungen in einer episodischen Erzählung unterbringen. Wenn Schröckh im zweiten Abschnitt die Folgen der Reformation auf Luther zurückführt, greift er auf das Bild des Initiators zurück und erweitert es an dieser Stelle um eine überragende Widerstandskraft gegenüber den Mächtigen. Schröckh vergisst an diesen Stellen jedoch nicht, Luther als Angehörigen der deutschen Nation zu kennzeichnen: Der „*deutsche Mönch*“ ist nur der Erste am Anfang der Bewegung, die „*von den Deutschen gestiftet*“¹⁷² wird.

Luther tritt insgesamt hinter der Darstellung der Reformation als nationale Bewegung zurück. Er ist zwar Mitglied der nationalen Gruppe, erfüllt dort aber (nur) die Rolle des Initiators, jedoch noch nicht die des Gemeinestifters (auch andere, ansonsten zugeschriebene Rollen sind nicht zu finden). Nach Schröckhs Darstellung an dieser Stelle entsteht die Gemeinde, die soziale Gruppe der Reformationsbefürworter, durch die gemeinsamen Anstrengungen der Deutschen – nicht durch die Handlungen Luthers. Konsequenterweise ist, dass Schröckh auch auf die Darstellung von Luther in einzelnen Episoden verzichtet, der Thesenanschlag wird nur indirekt genannt. Auch die Begegnung Luthers mit dem Kaiser (Worms) oder die Unterstützung durch Friedrich den Weisen lässt er entfallen; Luther ist zwar eine Art Leitfaden der den Text durchzieht, hat aber als Person keinen Platz in der Erzählung. Er dient als Führer durch die Ereignisse, tritt aber kaum selbst in Erscheinung. An einigen Stellen dominiert die Fokussierung auf den Freiheitswunsch und die Leistungen der Deutschen so sehr, dass der Eindruck entsteht, Luther werde zum historischen „Ventilöffner“ des deutschen Freiheitsdrangs reduziert. Gerade mit Blick auf diese Textstellen verwundert der Verweis auf die lutherzentrierte Darstellung im zweiten Band der Allgemeinen Weltgeschichte. Schröckh folgt dem gewählten Interpretationsparadigma der Nationalgeschichte so sehr, dass die Erwähnung Luthers, so kurz sie auch sein mag, doch den großen Stellenwert ausdrückt, den der Historiker dem Reformator zuspricht.

¹⁷² Nach: Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte III, S. 381.

Synthese

Schröckh entwirft in diesem Werk ein sehr reduziertes Lutherbild, welches die Funktion erfüllt die historischen Ereignisse zu befördern bzw. eher auszulösen. Luthers Handlung ist es, die das Ruhepotential des Freiheitdrangs der Deutschen in Aktionspotential umwandelt und die historischen Ereignisse in Gang setzt. Neben dieser Erwähnung erscheint er noch in Zusammenhang der Erläuterungen zum Begriff „lutherisch/Lutheraner“ und in einer abschließenden Würdigung gegen Textende. Hinter der starken Fokussierung auf den Freiheitsgedanken und den Entwurf einer nationalen Identität muss die Darstellung der historischen Persönlichkeit Martin Luther deutlich zurückstehen.

Bemerkenswert ist, dass Schröckh die Reformation hier zwar unter aufklärerische Vorzeichen mit einer stark nationalistischen Deutung stellt, Luther aber weder zum ersten Aufklärer noch zum idealen Deutschen erhoben wird. Bei Schröckhs Interpretation der Reformation als „*Tat der Deutschen*“ stellt sich darüber hinaus die Frage ob an dieser Stelle die konfessionelle Zugehörigkeit wiederum zum Schlüssel für nationale Zugehörigkeit wird. Immerhin stellt Schröckh es so dar, dass die neue Konfession von den Deutschen gegründet wird. Er erwähnt zwar, dass es (unter den Deutschen) auch solche gab, die ihren Mitbürgen die neu erworbene Freiheit nicht gönnten und begründet damit die harten Auseinandersetzungen im Laufe der Reformation, er stellt aber in seinem Text immer wieder den Freiheitstrieb der Deutschen deutlich heraus und macht ihn verantwortlich für die Reformationsereignisse. Die als einheitliche Gruppe erscheinenden Deutschen, die er nicht differenziert und sogar ständeübergreifend agieren lässt, ist in Verbindung mit dem Streben nach religiöser Freiheit das identifizierende Moment. Implizit unterstellt diese Interpretation den Gegnern oder den „Nicht-Unterstützern“ der Reformation einen mangelnden oder fehlgeleiteten Freiheitstrieb, womit sie nicht mehr der Gruppe der („wahren“) Deutschen angehören würden. Schröckh spricht niemandem die nationale Zugehörigkeit aufgrund konfessioneller Zugehörigkeit ab, aber die Verknüpfung der argumentativen Muster ist zumindest auffallend.

Schröckh verändert in dieser nationenzentrierten Darstellung seine Deutungsperspektive so stark, dass die Reformation ein Ereignis ist, das nicht nur auf die gesamte Nation einwirkt, sondern vielmehr von der Nation ausgelöst und befördert wird. Er geht sogar noch einen Schritt weiter und wendet seine Interpretation dahin, dass diese Tat die größte und wohlthätigste Tat der Deutschen gewesen sei, da sie sich auch auf andere Länder ausgewirkt (ausgebreitet) habe. Im Gegensatz zu lutherzentrierten Darstellungen ist es eben nicht die Einzelperson des Reformators, die das Christentum reinigt und verbessert, es ist die deutsche Nation, die nach Jahrhunderten der kirchlichen Unterdrückung aufbegehrt und den Kampf gegen Kirche und Papst gewinnt, nachdem der deutsche (!) Mönch Luther durch ein öffentliches Signal den Stein ins Rollen brachte. Für Schröckh ist das protestantische Christentum für das deutsche Nationalverständnis konstituierend und eine zentrale Errungenschaft der deutschen Nation.

Luther begegnet hier zwar als Fortschrittsmarker für die Nationalgeschichte, er wird gleichzeitig von der Nationalgeschichte in den Hintergrund gerückt. Luther ist lediglich der Auslöser weiterer Ereignisse. Bereits in diesem Werk zeigt sich die Deutung der historischen Begebenheiten im Sinn des aufkommenden Nationalismus, Luther wird von theologischen Attributen bereinigt und findet nur am Anfang der nationalgeschichtlich gewendeten Erzählung Platz. Es begegnet das Deutungsmuster Luthers als historische, nicht als theologische Figur. Dabei verzichtet Schröckh für die Darstellung der Reformation im Rahmen seiner Geschichte Deutschlands auf etablierte Episoden, so dass hier nicht von dem Rückgriff auf einen Erzählkorpus gesprochen werden kann. Dennoch bedient Schröckh mit seiner Darstellung das Bild Luthers als Intellektuellen, dessen Handeln sich auf die gesamte Nation auswirkt.

3.2 Johann Christoph Fröbing – Die Bürgerschule. Ein Lesebuch für die Bürger- und Landjugend. Band 3. 1793.

Der Autor

Johann Christoph Fröbing wurde im Jahr 1746 in dem kleinen Ort Ohrdruf auf dem Gebiet der protestantischen Fürsten von Sachsen-Gotha-Altenburg geboren. Ohrdruf zeichnet sich neben seiner Nähe zur Residenzstadt Gotha auch durch seine Bekanntheit als Wohnort des jungen Johann Sebastian Bachs (1695-1700) aus. Hier besuchte Fröbing das Lyzeum (gegründet 1564), welches nach einem Brand 1755 neu gebaut und komplett neu ausgestattet wurde. Das Gymnasium besuchte er dann in Göttingen und studierte im Anschluss daran an der dortigen Universität Theologie.

Nach seinem Studium war Fröbing für eine Zeit zunächst Hauslehrer¹ und dann Hofkantor in Hannover. Daran schloss sich 1777 eine Stelle als Konrektor der Neustädter Stadtschule in Hannover an, welche er insgesamt 18 Jahre lang innehatte. Für diese Zeit kann davon ausgegangen werden, dass Fröbing unterschiedliche Lehrerfahrungen gesammelt hat, die seine Sicht auf Schule und Unterricht geprägt haben. 1795 verließ er den Schuldienst und trat eine Pfarrstelle in Lehrte im cellischen Gebiet an². Vier Jahre später wurde er Diakon im benachbarten Markohlendorf, wo er nach siebenwöchiger Krankheit an der sogenannten Brustwassersucht (Serothorax/Hydrothorax) am 25. Januar 1805³ verstarb. Sein Zeitgenosse Samuel Baur bescheinigt Fröbing in seinem Handbuch 1816 einen „*großen Umfang mannigfacher Kenntnisse*“⁴ und spricht ihm zu „*die Kunst zu sammeln und zweckmäßig auszuführen*“⁵ zu beherrschen. Beide Talente würden in der Bürgerschule Fröbings sichtbar, so Baur⁶.

Auch wenn es eine Vielzahl von Hinweisen und Erwähnungen der Werke Fröbings gibt, er gab verschiedene Lese- und Gesangbücher, Almanache und

¹ Rotermund, Froebing, S. 79.

² Rotermund, Froebing, S. 79.

³ Rotermund, Froebing, S. 79.

⁴ Baur, Fröbing, Sp. 445.

⁵ Baur, Fröbing, Sp. 445.

⁶ Baur, Fröbing, Sp. 445.

nicht zuletzt den unter Zeitgenossen berühmte Volkskalender (ab 1801)⁷ heraus, so klafft in der biographischen Forschung zu diesem aufgeklärten Lehrer und (Schulbuch)Autor eine große Lücke, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geschlossen werden kann. Ein Blick allein auf die Titel seiner Werke zeigt, dass die breit gefächerte Wissensvermittlung an Angehörige aller Gesellschaftsschichten ein Herzensanliegen gewesen sein muss. Die behandelten Gegenstände sind derart breit gestreut, dass Fröbing ein grundlegendes Engagement in der allgemeinen Bildung zugesprochen werden kann. Auch die Meinung von Baur belegt diesen Eindruck, obwohl er einen fehlenden narrativen Aspekt in den Werken Fröbings bemängelt⁸. Darüber hinaus wäre auch die Spannung zwischen einer scheinbaren Zensur Fröbings⁹ und der Anschaffung seiner oben erwähnten Lutherbiographie¹⁰ eine eingehende Untersuchung wert. Ohne einen offensichtlichen Kontakt durch bspw. den gleichen Studienort gehabt zu haben, wird Fröbing mit den Ideen und Überzeugungen seiner Zeitgenossen Christian Gotthilf Salzmanns und Rudolf Zacharias Beckers in Verbindung gebracht¹¹.

Das Werk

Das Werk „Die Bürgerschule“ von Johann Christoph Fröbing umfasst insgesamt vier Bände, der dritte Band schildert dabei die Geschehnisse zur Reformation und erschien 1793 bei der Helwing-Buchhandlung in Hannover, welche ihre Wurzeln bereits im 16. Jahrhundert in Hannover hat¹². Die ersten der beiden Bände der Bürgerschule erschienen noch im Pockwitz-Verlag, Hinweise auf Gründe für den Verlagswechsel gibt es leider keine. Ein vierter Band der Bürgerschule erschien schließlich 1800 (als Fröbing bereits Diakon in Markohlendorf und nicht mehr im Schuldienst aktiv war), wobei davon auszugehen ist, dass Fröbing diesen Band bereits vor seinem Stellenwechsel fertig konzipiert hatte. Vor der Bürgerschule, 1785, erschien bereits seine

⁷ Eine ausführliche Aufstellung ist in Rotermund, Froebing, S. 79f. zu finden. Sein Volkskalender wird auch im Artikel „Volkskalender“ in der Allgemeinen Deutsche Real-Encyclopädie Band 11, von 1836 genannt, was einen deutlichen Beleg für die Bekanntheit und Qualität des Werkes darstellt.

⁸ Baur, Charakteristik, S. 120.

⁹ Vgl. Landesarchiv Niedersachsen Hannover: NLA HA, Hann. 153, Acc. 2004/107 Nr. 70; NLA HA, Hann. 153, Acc. 2004/107 Nr. 46 und NLA HA, Hann. 153, Acc. 2004/107 Nr. 60.

¹⁰ Vgl. Landesarchiv Niedersachsen Stade: NLA ST, Rep. 83 Stade, Nr. 113.

¹¹ Vgl. bspw. Goedecke, Grundriss, S. 443.

¹² Schmidt, Buchhändler, S. 403.

Monographie „*Luther oder kleine Reformations-Geschichte: Ein Lesebuch für die Volksjugend*“¹³“ in mehreren Auflagen, welche von ihm selbst 1794 auch auf Latein herausgegeben wurde. Es ist mehr als nur wahrscheinlich, dass Fröbing für die Gestaltung des Abschnitts zur Reformation in der Bürgerschule auch auf dieses Werk zurückgriff.

Der dritte Band der Bürgerschule umfasst insgesamt 500 Seiten und richtet sich (wie auch die anderen Bände) sowohl an die Bürger- als auch die Landjugend. Fröbing differenziert bereits im Untertitel zwei durch Geographie, Infrastruktur und gesellschaftliche Lagerung unterschiedlich geprägte Zielgruppen mit ebenso unterschiedlichem Vorwissen und Ansprüchen, erhebt aber (durch die Zusammenstellung beider Gruppen und trotz des Titels „Bürgerschule“) gleichzeitig den Anspruch, dass sein Werk für beide Gruppen gleichermaßen hilfreich sei. Mit dem Begriff der „Jugend“ grenzt er das Publikum auf eine bestimmte Altersklasse ein, die bereits den ersten schulischen Unterricht genossen, jedoch die Schullaufbahn noch nicht abgeschlossen hat. Fröbing weist das eigene Werk im Titel ebenfalls als Lesebuch (wie bspw. auch seine Lutherbiographie) aus und stellt damit die Anwendungssituation vor. Es handelt sich nur im weitesten Sinne um ein Schulbuch, eher um ein Ergänzungswerk für das private Selbststudium in Form von Lektüreprozessen. Mit dieser Entscheidung geht Fröbing von einer unbetreuten Aneignungssituation aus, sein Text muss (im Vergleich zu Werken die ein Unterrichtsgespräch oder einen Lehrervortrag voraussetzen) also mehr leisten.

Das (für diese Untersuchung relevante) dritte Buch der Bürgerschule gliedert sich in zwei grundlegende Abschnitte. Der erste Teil wendet sich der allgemeinen Weltgeschichte zu, während der zweite das (zwischen)menschliche Verhalten in Form von Verhaltensregeln thematisiert und erläutert. Anders als beim berühmten „Knigge“ (eigentlich „Über den Umgang mit Menschen“), der zehn Jahre zuvor erstmals ebenfalls in Hannover erschien und den Umgang miteinander fokussiert, geht es Fröbing in diesem

¹³ Fröbing's Zeitgenosse Baur beschreibt das Werk als „*treue und im Ganzen zweckmäßige und interessante Schilderung Luthers*“ (Baur, Charakteristik, S. 120), betont jedoch die notwendige Betreuung durch eine Lehrperson.

Teil vor allem um Verhaltensregeln die dem Erhalt der eigenen körperlichen Gesundheit dienen. Unter dem Begriff „Kleine Gesundheitslehre“¹⁴ führt er zunächst Verhaltens- bzw. Umgangsregeln für das eigene leibliche Wohl aus („Verhalten in gesunden Tagen“¹⁵) und schließt daran einen Abschnitt zum Verhalten bei Krankheit und Kranken gegenüber an („Verhalten in kranken Tagen“¹⁶). Fröbing verweist darauf, dass beide Abschnitte auch im Kapitel zur Naturgeschichte des Menschen gut untergebracht gewesen wären, aufgrund des großen Umfangs der Naturgeschichte sah er sich jedoch gezwungen seine Ausführungen im dritten Band der Bürgergeschichte anzuhängen¹⁷.

Fröbing teilt den Abschnitt zu den historischen Ereignissen in die Zeit vor und nach Christi Geburt ein, wobei der zweite Teil wesentlich ausführlicher, aber mit einem westlich-europäischen Schwerpunkt ausfällt. Innerhalb dieser beiden Teile gliedert Fröbing den Stoff wiederum nach Epochen, die er als „Zeiträume“ definiert und fortlaufend nummeriert. Der sechste Zeitraum „*Von Columbus bis Franz, oder von Entdeckung der neuen Welt, bis auf unsere Zeiten. Jahr 1520-1793*“ umfasst die Reformation und thematisiert dabei auch die Person Martin Luther. Ersichtlich ist, dass die Überschrift (wie auch die anderen Überschriften) des Kapitels nach verschiedenen Kategorien aufgebaut ist und damit eine große Anzahl an Informationen über den Kapitelinhalt transportiert. Fröbing wählt hierbei den Gang von historischen Persönlichkeiten am Anfang und Ende einer Epoche (Columbus bis Franz), über die jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkte an den Grenzen der Epoche (Entdeckung der neuen Welt bis auf unsre Zeiten) hin zur Angabe von Jahreszahlen (1520-1793). Die Art der Kapitelbenennung stellt bereits eine Art Zusammenfassung des historischen Rahmens dar. Fröbing bietet mit dieser Gestaltung mehrere Ansatzpunkte um die Ereignisse zu memorieren, er wählt sowohl personale, als auch makrohistorische wie auch chronologische Aspekte um den behandelten Zeitraum an den Leser heranzutragen. Mit der Nennung dieser unterschiedlichen Aspekte spricht er nicht nur verschiedene Ebenen an, er macht auch die behandelten Inhalte transparent und ermuntert

¹⁴ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 457ff.

¹⁵ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 459ff.

¹⁶ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 490ff.

¹⁷ Fröbing, Bürgerschule 3, Vorrede, unpaginiert. Nach eigener Zählung S. II.

so zum Lesen. Das erste thematische Kapitel „*Erster Abschnitt – Die Weltgeschichte*“ nutzt Fröbing zunächst um das Verhältnis der Geschichte zu anderen Wissenschaften sowie über den Nutzen historischen Wissens im Zusammenspiel mit anderen Fächern zu klären. Das Kapitel erfüllt die Aufgabe einer Positionierung und Gegenstandsklärung, bei der Fröbing das Fach Geschichte die „*Schwester der Geographie*“¹⁸ nennt. Er ordnet damit Geographie und Geschichte in einem engen Verhältnis zueinander an und definiert Geschichte als „*nichts anders, als eine glaubwürdige Erzählung merkwürdiger Begebenheiten*“¹⁹. In dieser Fachbeschreibung weist er dem Gegenstand neben einer Glaub- und Merkwürdigkeit auch einen notwendigen narrativen Aspekt zu. Fröbing setzt eine Auswahl historischer Ereignisse voraus, die sich an ihrer Relevanz messen lassen müssen. Irrelevante Begebenheiten sind in seiner Auffassung nicht zwangsläufig Gegenstand der Geschichte und müssen von daher nicht weitervermittelt werden. Die Kriterien für diese Auswahl legt er nicht dar, deutlich wird jedoch dass es weder um das Zusammentragen sämtlicher historischer Ereignisse noch um die reine Reduzierung auf Daten geht. Über die Auswahl hinaus bedarf es dann einer glaubwürdigen Erzählung, Fröbing grenzt damit die reine Darstellung von Fakten von einer interpretierenden, lebendigen und dennoch glaubwürdigen Erzählweise ab, die seiner Meinung nach für das Fach Geschichte konstituierend ist.

Auf den folgenden Seiten betont Fröbing, dass die Geschichte eine der „*nützlichsten und angenehmsten Wissenschaften*“²⁰ sei. Dem Gegenstand des Fachs folgt eine Rechtfertigung auf pragmatischer und persönlicher Ebene. Geschichte bringt nicht nur einen unmittelbaren Nutzen mit sich, sie verhält sich darüber hinaus auch angenehm. Hierbei greift Fröbing auf die direkte Ansprache seiner Leser zurück, so dass der Text lebendig wirkt und sich eine dialogische Dynamik zwischen Autor und Leser entwickeln kann. „Die Geschichte“ ist eine weitere Kraft, die den Lernenden (Fröbing wechselt zwischen „Ihr/Euch“ und „Wir/Uns“, er bleibt nicht konsequent in der Rolle

¹⁸ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 3.

¹⁹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 3.

²⁰ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 4.

des Lehrenden, sondern tritt von Zeit zu Zeit an die Seite seines Lesers und stellt sich mit ihm auf eine Stufe) gegenüber und in eine aktive Interaktion eintritt.

In dem einleitenden Kapitel tritt eine teleologische Geschichtsauffassung hervor²¹. Für Fröbing handelt es sich bei Geschichte um das Nachvollziehen von göttlicher Lenkung innerhalb der historischen Geschehnisse. Das teleologische und die Geschichte personalisierende Geschichtsbild Fröbings gipfelt in der Aussage *„die Geschichte wird für Euch eine laute und überzeugende Predigerin der göttlichen Vorsehung seyn“*²². Geschichte begegnet dem Leser in diesem Werk als personalisierte Lehrerin von fachübergreifenden Kompetenzen wie Tugend und Klugheit, deren genaue Definition aber ausbleibt. Ebenfalls wird historischem Wissen eine positive Auswirkung auf alle Stände und Berufsgruppe attestiert²³. Die Geschichtsauffassung Fröbings ist geprägt von der Überzeugung göttlicher Vorhersehung, deren Ordnung sich dem Menschen erst im Nachhinein erschließt und gerade dadurch den Menschen immer wieder überrascht und verwundert zurücklässt. Nicht zuletzt verbindet Fröbing mit dem Fach Geschichte die Hoffnung der Jugend näher zu bringen, dass *„des Guten in der Welt immer mehr ist, als des Bösen“*²⁴. Fröbing verspricht den Lesern in diesem Absatz einen geradezu universalen Nutzen aus der Beschäftigung mit der Geschichte, sowohl persönlichen als auch beruflichen Nutzen wie auch das Erkennen von etwas Größerem im Lauf der Welt und letztlich sogar Hoffnung auf das Gute²⁵, all das bringt er in Verbindung mit seinem Wahlfach und dessen Gegenständen.

An diese geradezu euphorisch anmutenden Äußerungen schließt sich ein relativierender Absatz an, in dem Fröbing einräumt, dass das Feld der Geschichte so weitläufig sei, dass die Leser in diesem Buch nur einen gewissen Teil mit einer notwendigen Zuspitzung (und den damit verbundenen

²¹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 4.

²² Fröbing, Bürgerschule 3, S. 4. Hier klingt ein wenig das Bild der auf der Straße stehenden und rufenden Weisheit aus Spr 8 an.

²³ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 5. *„...einem jeden wird sie zur Erlernung und Führung seines Berufs nützen“*.

²⁴ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 4.

²⁵ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 5.

Auslassungen) vermittelt bekommen²⁶. Fröbing folgt hier (bewusst oder unbewusst) der Überzeugung, dass, wer sein Buch liest, die Inhalte quasi automatisch verinnerlicht und das enthaltene Wissen gewinnbringend für das eigene Leben werde einsetzen können²⁷. Ihm ist jedoch ebenfalls bewusst, dass der Akt des Lesens nicht ausreicht, wenn der Lesende nicht gewillt ist zu lernen. Dieser Einsicht folgend findet sich auf Seite 6 ein Abschnitt der sich durchaus als Lehrer-Schüler-Vertrag bezeichnen lässt²⁸. Fröbing verspricht den Lernenden einen ansprechenden und lebendigen, erzählerischen Schreibstil (eine dem Leser angemessene Aufbereitung des Stoffes), fordert im Gegenzug aber die Aufmerksamkeit und den fleißigen Gebrauch des eigenen Gedächtnisses der Lernenden ein. Auch hier findet sich ein dialogischer Schreibstil, der aufgrund des Mediums aber nicht über einen Monolog hinauskommen kann. Fröbing schreibt, dass er sich mit seinen Lesern einig werden möchte, welche Konsequenzen eine Ablehnung des angebotenen „Vertrags“ nach sich ziehen wird nicht thematisiert. Mit Blick auf die entschuldigenden Worte der Vorrede (s.u.), drängt sich allerdings der Eindruck auf, dass Fröbing bereits am Anfang seines Buches sich von der Verantwortung für eventuelle Misserfolge frei machen möchte. Wer nach der Lektüre die Inhalte nicht verinnerlicht hat, war folglich nicht aufmerksam, hat also gegen den eingegangenen Vertrag verstoßen und ist damit selbst für das misslungene Lernen verantwortlich. Fröbing verhindert auf diese Weise jeglichen Einwand gegen die (eventuell ausbleibende) Wirkung seines Buches bzw. die Aufbereitung der Inhalte und verschiebt die Verantwortung komplett auf die Seite des Lernenden. Das einleitende Kapitel zum ersten Abschnitt endet mit einer Erläuterung von verwendeten strukturierenden Begriffen wie „Zeitpunkt“, „Epoche“ und „Periode“ (eine Periode umfasst zwei Epochen) sowie einer Darlegung des Aufbaus (zwei Hauptteile mit je sechs Perioden), der dem Prinzip der didaktischen Reduktion folgt²⁹. Nebenbei lässt Fröbing an dieser Stelle einfließen, dass zwischen den einzelnen Perioden eine Pause im Lektüreprozess gemacht werden soll. Dies lässt den Rückschluss zu, dass er

²⁶ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 5.

²⁷ Vgl. Fröbing, Bürgerschule 3, S. 6.

²⁸ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 6.

²⁹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 7.

sich der abnehmenden Konzentration während einer längeren Lektüre bewusst ist und zumindest ansatzweise versucht diesem Umstand Rechnung zu tragen.

Fröbing nutzt das erste Kapitel weniger um in den Inhalt einzuführen, vielmehr gestaltet er es als eine ausführlichere Form der Vorrede (s.u.) und nimmt sich hier der Gegenstandsklärung sowie einer Darlegung des eigenen Geschichtsverständnisses an. Er kombiniert in diesem Abschnitt nicht nur eine Rechtfertigung des Faches mit einer Positionsbestimmung im weiteren Fächerkanon, er fügt darüber hinaus auch die erwähnten Hinweise zur allgemeinen Nützlichkeit historischer Bildung an³⁰. Ebenfalls legt er hier den Aufbau des Werks sowie die inhaltlichen Grenzen seiner Konzeption dar.

Trotz seiner Ausführlichkeit zeigt der Abschnitt so manche Lücke in Bezug auf wünschenswerte Erläuterungen oder Inhalte. Anders als mancher Kollege von ihm verzichtet Fröbing beispielsweise auf eine methodische Einleitung in die Techniken historischen Arbeitens oder auf eine Positionierung in Hinblick auf Quellenarbeit. Auch die Auswahl der Ereignisse begründet er nicht weiter, vielmehr scheint er von einer im Ereignis selbst offensichtlich werdenden Begründung auszugehen. Die Inhalte des ersten Abschnitts werden durch die vorangehende Vorrede bereits eingeleitet und ergänzt.

„Vorrede“

In den einleitenden Kapiteln (Vorrede und auch im ersten Abschnitt „Die Weltgeschichte“) macht Fröbing deutlich, dass es sich bei diesem Werk um ein persönliches Anliegen handelt. Er gibt mit dem Schreiben des Werkes dem eigenen inneren Drang nach, ohne dass es einen äußeren Anlass (Auftragserteilung) gibt. Den dritten Band seiner Bürgerschule setzt er in Verbindung mit den vorausgegangenen Teilen, indem er sich für die Verzögerungen in der Veröffentlichung entschuldigt. Selbstverständlich geht er davon aus, dass die anderen Teile der Leserschaft bekannt sind, so dass es keiner weiteren Erläuterungen bedarf. Den späten Erscheinungstermin des dritten Bandes der Bürgerschule bedauert er und verweist auf verschiedene

³⁰ S.o. sowie Fröbing, Bürgerschule 3, S. 4ff.

„Hindernisse“³¹ die dazu führten. Die äußeren Hindernisse benennt er nicht weiter, nur in einem Halbsatz klingt eine externe motivationale Beeinträchtigung an. Fröbing klagt, dass ihm zwischenzeitlich sogar der „*Muth bey der Arbeit*“ genommen wurde. Fröbing nennt die Beeinträchtigungen nicht explizit, es ist jedoch denkbar, dass er auf eine Zensur seines Werkes anspielt, in deren Folge es zu den erwähnten Verzögerungen kam. Die Schuld für diese Verzögerungen sieht er offensichtlich nicht bei sich und stellt dies direkt im ersten Satz der Vorrede klar.

Zu diesen äußeren Beeinträchtigungen gesteht er weiterhin gewisse inhaltliche bzw. didaktische Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Weltgeschichte ein, da es ihm im Verlauf des Schreibprozesses immer schwerer gefallen sei „*die Begebenheiten kurz und doch zugleich im Zusammenhange zu erzählen*“³². Fröbing sieht es als Grundaufgabe der Geschichte historische Ereignisse pointiert weiterzugeben, erkennt jedoch die Schwierigkeiten der didaktischen Reduktion und versucht gleichzeitig dem selbst auferlegten Paradigma der Kürze im Spannungsfeld einer konsequenten Kontextualisierung gerecht zu werden.

Eine Herausforderung für sich und sein Werk sieht Fröbing auch in dem Umstand, dass sein „*Publicum*“ über kein Vorwissen verfüge, er als (Lehrbuch)Autor aber die Pflicht habe auf diesen „*gänzlichen Mangel der Vorkenntnisse*“ Rücksicht zu nehmen³³. In dieser Aussage des langjährigen Konrektors findet sich eine Beschreibung der angenommenen Ausgangssituation. Unter Beachtung des Umstands, dass die Zielgruppe des Werkes bereits einen ersten Unterricht genossen hat, könnte das Konstatieren dieses Mangels an Vorkenntnissen auch als Kritik an Unterricht und Kollegen gesehen werden, Fröbing selbst liefert darauf aber keine direkten Hinweise. Diese Identifizierung der Voraussetzungen, auf die er reagiert und seine augenscheinliche Auseinandersetzung damit, zeigt Fröbings Art über die eigene Position hinauszudenken. Er entwirft sein Werk und seine Texte nicht

³¹ Vgl. Fröbing, *Bürgerschule 3*, Vorrede S. I (nach eigener Zählung). Hier ist eine Anspielung auf die bereits im Abschnitt „Der Autor“ erwähnten Zensurverfahren zu vermuten.

³² Fröbing, *Bürgerschule 3*, S. I (eigene Zählung).

³³ Fröbing, *Bürgerschule 3*, S. II (eigene Zählung).

komplett aus der eigenen Perspektive, vielmehr scheint eine Reflexion der Leserbedürfnisse vorzuliegen und der Anspruch die Inhalte dementsprechend auszuwählen und lesergerecht (lebendig) darzustellen³⁴.

In seinem Kapitel zur Weltgeschichte³⁵ erklärt Fröbing Erzählen zum zentralen didaktisch-methodischen Paradigma³⁶. Geschichte muss ansprechend erzählt werden, damit sie sich dem Lernenden attraktiv präsentiert und einprägt³⁷. Die lesergerechte Narration historischer Ereignisse ist für ihn die Kernaufgabe von Lerntexten. Dabei konstruiert Fröbing Geschichte als eine eigenständige Kraft. Er postuliert sie mehrfach als lebendigen Gegenstand der sich den Lernenden in schon fast personaler Begegnung selbst näherbringt. Für Fröbing ist die Notwendigkeit des Gegenstandes gegeben – in Fröbings Perspektive ist es selbstverständlich, dass Geschichte (und die Auseinandersetzung mit ihr) Freude bereitet und gleichzeitig nützlich für Beruf und Person ist. Mit dieser Grundeinstellung geht Fröbing von einem Interesse auf Seiten des Lernenden aus. Er muss also in seinen Texten nicht das Interesse erwecken sondern ihm gerecht werden und die Inhalte ansprechend aufbereiten, damit aus dem Interesse Lernen wird. Das Historische Lernen ist für Fröbing somit integraler Bestandteil von Lernen an sich, es gehört zum Kern der Wissensbestände und ist auf unterschiedliche Lebensbereiche anwendbar.

Eine Lehrperson (neben Fröbing selbst) taucht im Konzept des Buches nicht auf, es gibt das Lehrbuch (durch das Fröbing „spricht“), den Gegenstand der dem Lernenden gegenüber tritt und den Lernenden selbst, der sich außerhalb der etablierten Institutionen Wissen aneignen möchte. Auf einen eigenen Abschnitt für die Lehrperson verzichtet er in der Konsequenz, so zeigt sich, dass das gesamte Lehrwerk sich auf den Einsatz in den eigenen vier Wänden bezieht. Fröbing bleibt dem Leser allerdings eine explizite Antwort schuldig,

³⁴ Diese Grundhaltung ist bereits in der Vorrede erkennbar, wenn Fröbing sich selbst verpflichtet auf die Leser und ihre Vorbedingungen einzugehen (S. II, eigene Zählung). Auch der Anspruch Geschichte ansprechend zu vermitteln begegnet bereits hier (S. I).

³⁵ Fröbing, Bürgerschule 3, ab S. 3.

³⁶ Vgl. Fröbing, Bürgerschule 3, S. 3.

³⁷ Vgl. Fröbing, Bürgerschule 3, S. 5.

ob er sein „Lesebuch“ als Ergänzung oder gar Ersatz zum schulischen Unterricht sieht.

Angesichts der Tatsache, dass er selbst als Lehrer und Konrektor tätig war, verwundert dies ein wenig, würde man doch vermuten, dass er sein eigenes Berufsfeld und auch die Erfahrungen der eigenen Lehrtätigkeit aktiv mit einbezieht. Anstatt auf die eigene Situation Bezug zu nehmen und diese mit seinem Lehrwerk verbessern zu wollen, entwirft er ein Buch, welches außerhalb von Schule und Unterricht angesiedelt ist. Erneut zeigt sich, dass Fröbing in größeren Maßstäben als der klassischen Bildungsinstitution gedacht hat, er eröffnet mit seinem Werk das Feld des außerschulischen Selbststudiums, vielleicht in der Hoffnung den Umstand des fehlenden Vorwissens anzugehen und auf diese Weise das Niveau des schulischen Unterrichts bereits im Voraus zu erhöhen.

Wichtige Abschnitte

Fröbing rückt die Person Luthers im zweiten Abschnitt des Kapitels „*Von Columbus bis Franz, von der Entdeckung der neuen Welt, bis auf unserer Zeiten. Jahr 1520 bis 1793*“ in den Fokus. Direkt nach einem Abschnitt zur Entdeckung (Fröbing wird in seiner Sprachwahl sogar deutlicher und spricht auch von Eroberung³⁸) Amerikas durch die Spanier, geht Fröbing unvermittelt (aber durch Abschnittsüberschriften klar abgetrennt) zu den Ereignissen der Reformation über. Bereits in der Überschrift, „*Luther stellt das reine Christentum wieder her*“³⁹, ist eine positive Deutung der Person Luthers (und der Reformation) zu erkennen. Die Interpretation der reformatorischen Ereignisse als Wiederherstellungsprozess, als Rückkehr zum reinen Christentum tritt hier deutlich hervor. Luther kommt bereits in der Überschrift eine führende, leitende Rolle im Prozess der Wiederherstellung des reinen Christentums zu. Fröbing stellt bereits zu Anfang klar: Luther ist derjenige, der bereinigt, was verschmutzt wurde. Er führt zurück zu einem noch nicht näher bezeichneten, aber reinen Ursprung. Mit diesem Titel positioniert Fröbing sich mehr als deutlich. Luther wird nicht nur auf den Punkt der Reformation hin

³⁸ Fröbing, Bürgerschule 3, S.196. „*America wird von den Spaniern erobert und zu Grunde gerichtet.*“

³⁹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299ff.

gedacht und entworfen, die Einzelschritte dahin scheinen zunächst keine, seine Person dagegen aber eine übergroße Bedeutung zu haben. Luther wird ausgehend von der angestoßenen Veränderung zurück zu einem vorgestellten Ursprungszustand gedacht. Die Vergangenheit des Christentums gilt bereits noch vor dem eigentlichen Text als ideal und stellt dem Leser eine aufs äußerste pointierte Zusammenfassung vor dem Lektüreprozess zur Verfügung. Fröbing entfaltet die historischen Ereignisse zu Luther und den Anfängen der Reformation auf insgesamt drei Seiten, seine Erzählung der historischen Begebenheiten ist also sehr wohl reduziert, erhält aber dennoch einen gewissen Raum in dem Werk.

Paraphrase

Fröbing mutet seinen Lesern einen erheblichen inhaltlichen Sprung zu indem er vom Abschnitt zur Entdeckung Amerikas zu den Anfängen der Reformation wechselt. Er verbindet die beiden Abschnitte indem er den Abschnitt zur Reformation mit der Vergrößerung des Machtbereichs der katholischen Kirche, genauer gesagt des Papstes, in den neuen Gebieten beginnen lässt. Bereits hier stellt er den „römischen Papst“ in das Zentrum dieser Machtkritik und fährt fort indem er diese Entwicklung durchweg negativ deutet. Die Verbreitung der katholischen Konfession stellt er der „*wohlthätigen Lehre Jesu*“⁴⁰ gegenüber und entwirft ein Bild welches von Machtmissbrauch und Unterdrückung gekennzeichnet ist. Katholische Mönche begegnen an dieser Stelle als Diener des Papstes, welche mit Hilfe von Gewalt „*Ketzerhaß und Demütigung*“⁴¹ nach Amerika trugen.

Nach dieser Eröffnung leitet Fröbing zu den Entwicklungen in Europa über und hält dabei das Bild einer düsteren, von Unfreiheit geprägten Zeit vor der Reformation aufrecht. In Europa beschreibt er die Ausgangssituation von der „*Herrschaft der Geistlichen*“⁴² und der gleichzeitigen „*Unwissenheit und Slaverie der Layen*“⁴³ geprägt. Bevor Fröbing damit beginnt die Ereignisse genauer darzulegen, schafft er mit dieser Einleitung eine Kontrastfolie, bestehend aus Bildern von Gewalt, Angst und Unfreiheit, vor der jede

⁴⁰ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299.

⁴¹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299.

⁴² Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299.

⁴³ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299.

Veränderung eine positive und die zugleich stark befreiungstheologisch aufgeladen ist. An dieser Stelle verweist Fröbing auch auf eine vorhandene Unwissenheit, bzw. fehlende Bildung, herrschende (missbräuchliche) Machtstrukturen werden mit einer unaufgeklärten Gesellschaft in Verbindung gebracht. Mit diesem Vorgehen erscheint die dann einsetzende Reformation als (erste oder Beginn der) Aufklärung.

Fröbing beginnt das entworfene Bild aufzuweichen und verweist auf die gelegentlich verbreitete Lehre von Jan Hus, welche die Christen habe mutiger werden lassen⁴⁴. Die Lehre des als Ketzer verbrannten Theologen begegnet hier als Wurzeln einer sich langsam ausbreitenden Veränderung, die aber noch kein Massenphänomen ist. Dementsprechend verhalten ist der Bezug, den Fröbing zu diesem Ereignis aufbaut. Er kombiniert es weiterhin mit den „vertriebenen griechischen Gelehrten“⁴⁵, eine Anspielung auf den Fall Konstantinopels und die einsetzende Migrationsbewegung nach Italien, sowie mit der Erfindung des Buchdrucks (auf die er bereits vorher auf den Seiten 289ff. ausführlicher eingeht). Die erwähnte Unwissenheit sieht er durch historische Ereignisse einem Wandel unterworfen und spricht von einer erwachenden „*Liebe zu den Wissenschaften*“, welche er allen Ständen zuspricht⁴⁶. Fröbing verwendet das anfänglich entworfene Bild von Machtmissbrauch und Unterdrückung um ihm Veränderungen, die er an anderer Stelle ausführlicher darlegt entgegenzustellen und dem auf den folgenden Seiten beschriebenen Wandel eine Basis zu bieten. Die Darstellung der historischen Umstände, die Wortwahl Fröbings und seine wiederkehrende Betonung einer herrschenden Unwissenheit lassen bereits erahnen in welche Richtung seine Interpretation der Ereignisse gehen wird.

Nachdem Fröbing die herrschenden Umstände und sozusagen die Ausgangssituation für die weiteren historischen Entwicklungen bildhaft dem Leser nahe gebracht hat, leitet er weiterhin papstkritisch zu konkreteren

⁴⁴ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299

⁴⁵ Fröbing rekurriert hier auf den „Untergang des griechischen Reichs“ den er auf den Seiten 286-288 beschreibt. Bereits in diesem Abschnitt deutet er den Untergang Konstantinopels als furchtbar, aber für ganz Europa dennoch glücklich, da so ein Befruchtungsprozess stattfand (vgl. S. 287/288).

⁴⁶ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299.

Beschreibungen über. Hierfür beschreibt er den von Papst Leo X. ausgerufenen Ablass als Joch, „*daß das unerträglichste in seiner Art war*“⁴⁷, er schreibt jedoch nicht von Leo X. sondern spricht verallgemeinernd von „den Päpsten“. Der Ablass wird ohne weitere Kontextualisierung als Akt der Sündenvergebung gegen Geld dargestellt. Fröbing führt mit dieser Einleitung auf die Erwähnung Luthers hin. Eine ausführlichere Erklärung zum Ablass findet sich daher nicht. Er erwähnt den Ablasshandel um einen Auftakt zu bilden, die historischen Hintergründe sind irrelevant. Der Ablass erscheint als „*Wucher*“ den die katholische Kirche betreibt. Das Ziel dieses Vorgehen sind in der Darstellung Fröbings „*die Christen*“, dem Handeln der Päpste wird hier die Gemeinschaft der Gläubigen gegenübergestellt, die gleichzeitig als Opfer stigmatisiert wird, da ihr das „*Joch*“ auferlegt wird und sie „*die Vergebung der Sünde mit vielem Gelde bezahlen*“ müssen.

Das durch den Ablass konkretisierte Bild der Unterdrückung der Gläubigen durch Rom beginnt Fröbing nun aufzulösen, er führt Martin Luther als Augustinermönch ein, dessen Herz durch den Ablass empört wurde. Die Reaktion Luthers beruht auf einer emotionalen Basis. Luther begegnet dem Leser direkt als Augustinermönch, weitere Informationen über Herkunft und Biografie enthält der Text nicht. Fröbing beschreibt die Reaktion Luthers nicht nur als Empörung des Herzens, den Thesenanschlag an der Schlosskirche beschreibt er als ein öffentliches Eifern Luthers gegen den Ablasshandel. Erwähnt wird die Episode des Thesenanschlags jedoch nicht explizit. Auf die Empörung folgt eine öffentliche Reaktion, die Fröbing in einen großen Rahmen stellt. Mit der Formulierung „*Ganz Europa sahe voll Erstaunen auf diesen Mann*“⁴⁸ überschreitet bereits dieses erstes Ereignis mehrere Grenzen und erreicht eine Tragweite von ungeheurem Ausmaß⁴⁹. Fröbing überzeichnet dieses erste Ereignis und gestaltet bereits hier die Geschehnisse zum europaweiten Massenphänomen aus. Auf die Einführung Luthers und ein erstes Ereignis folgt bei Fröbing der Entwurf einer breiten Unterstützung und großen Aufmerksamkeit, dieses Bild vertieft er und verknüpft es mit dem

⁴⁷ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299.

⁴⁸ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

⁴⁹ Fröbing belegt diese Ausführung nicht weiter, er postuliert die europaweite Reaktion lediglich.

aufklärerischen Ideal der Vernunft indem er „*vielen vernünftigen Christen*“ als Unterstützer Luthers nennt. Die Vernunft führt zur Ausbreitung und weiteren Unterstützung der Vernunft, während der Antrieb Luthers nicht mit der Vernunft begründet wird. Die emotionale (eifern) Reaktion Luthers ist war nicht vernunftgeleitet, entspricht aber vernünftigen Maßstäben. Das Attribut vernünftig klassifiziert hier mehr die Sache selbst (die Reformation), als die Unterstützer oder den Unterstützten. Luther richtet sich gegen das herrschende System und greift, lediglich als (niederer?) Augustinermönch vorgestellt und damit in einer sprachlichen Nähe zu den versklavten Laien von denen kurz zuvor die Rede ist, den Papst und den Ablass an.

Erneut verwendet Fröbing eine emotionale Ausdrucksweise wenn er die Reaktion des Papstes (weiterhin nicht namentlich genannt) beschreibt. Er spricht von einem so großen „Ergrimmen“, dass der Kirchenbann verhängt wird. Fröbing verkürzt die Ereignisse deutlich und entwirft einen Konflikt ohne Mittelsmänner zwischen Luther und Papst. Die Strafe des Banns bezeichnet Fröbing zwar als furchtbar, die Reaktion Luthers jedoch als ausgesprochen gelassen. In der Verbrennung der Bulle sieht er einen Ausdruck dieser Gelassenheit, der Bann und das damit zusammenhängende Schriftstück wird so gering geachtet, dass es „*sogar*“ verbrannt wird. Jedoch weist Fröbing zwar darauf hin, dass Luther den Bann „gering achtete“, macht aber bei der Verbrennung der Bulle einen kleinen, wichtigen Unterschied in seiner Darstellung. So lässt er nicht etwa Luther selbst die päpstliche Bulle ins Feuer werfen. Dieser Akt der Auflehnung kommt vielmehr den Studenten Wittenbergs zu.

Diese Darstellung legt zweierlei Interpretationen nahe, einerseits kann sie daraufhin gelesen werden, dass Fröbing an dieser Stelle davor zurückscheute Luther allzu radikal und aggressiv darzustellen. Angesichts seines gesamten Vorgehens mit Blick auf die Person Luthers erscheint dies jedoch eher unwahrscheinlich, so dass die Verbrennung der Bulle durch die Studenten vielmehr als Beleg für die Wirkmächtigkeit und breite Unterstützung Luthers zu verstehen ist. Fröbing scheint an dieser Stelle einzugreifen um die große Unterstützung Luthers durch „*vernünftigen Christen*“ konkreter werden zu lassen. In der aktiven Rolle der Studenten ist eine Ausgestaltung dieser

Überzeugung zu erkennen. Luther sagt den Studenten nicht, sie sollen die Bulle ins Feuer werfen. Sie tun es selbst. Ebenfalls verbindet Fröbing hier zum ersten Mal den bisher nur als Mönch geführten Reformator mit der akademischen Welt womit er auch den nächsten Absatz bereits vorbereitet.

Im Anschluss an das recht konkrete Ereignis der Verbrennung der päpstlichen Bulle verändert Fröbing die Erzählweise und greift erneut auf einen allgemeineren Beschreibungsstil zurück. Luther lässt er erst nach der öffentlichen Verbrennung der päpstlichen Bannandrohungsbulle seine exegetischen Untersuchungen beginnen. Die intensive Beschäftigung mit der Bibel erscheint als direkte Folge auf die erfahrenen Repressalien und führt ihn zu weiteren Einsprüchen gegen das Reglement der katholischen Kirche. So wie der Ablasshandel zu öffentlichen Äußerungen Luthers führt, so führt nun der Kirchenbann zum Bibelstudium, bei dem Luther entdeckt, dass *„fast alles, was die Christen bisher als Christenthum gehalten hatten, nicht christliche Lehren, sondern bloße Satzungen des Pabstes waren“*⁵⁰. Fröbing entwirft ein Geschichtsbild welches von einem steten Wechsel aus Aktion und Reaktion besteht. Nur aufgrund einer Ereignisdynamik entstehen weitere Ereignisse und die Geschichte nimmt ihren Verlauf. Allerdings klingt hier das teleologische Geschichtsbild, welches im ersten Kapitel so deutlich hervortritt nicht an. Luther ist vielmehr derjenige, der sich seiner Vernunft bedient und aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse die herrschenden Umstände anprangert und verändern möchte.

Ähnlich wie bereits beim Ablass folgt auf ein Ereignis eine öffentliche Reaktion Luthers, an dieser Stelle in der Form von Predigten. Dieses öffentliche Auftreten Luthers gegen diese *„bloße Erfindungen der römischen Geistlichen“*⁵¹ wird von Fröbing nicht nur als mutig sondern auch als wirksam klassifiziert. Diese Wirksamkeit zeigt sich sowohl in zeitlicher Hinsicht, als auch in ihrer Verbreitung. *„In kurzer Zeit überzeugte er einen großen Theil der Europäer“* schreibt Fröbing (ohne diese Aussage zu belegen) und listet eine Reihe der *„bloßen Erfindungen der römischen Geistlichen“*⁵² auf. Hier erwähnt er nicht nur

⁵⁰ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

⁵¹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

⁵² Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

die „*Lehre von der Macht und Gewalt des Papstes*“⁵³, sondern auch weitere theologische Topoi wie Ablass, Fegefeuer, Heiligenverehrung und Transsubstantiation⁵⁴. Bereits vor diesen Ausführungen erwähnt Fröbing erneut die europaweite Unterstützung oder zumindest Wirkung von Luthers Predigten (s.o.), setzt diese Erwähnung jedoch nicht in Bezug zu Ereignissen oder Phänomenen, die die Unterstützung oder Wirkung erkennbar machen würden.

Im Anschluss an die Zusammenstellung von angegriffenen Dogmen, geht Fröbing in einem Absatz auf die Person Luthers genauer ein⁵⁵. Hier greift Fröbing auf ein bildreiches Vokabular zurück; er spricht von der Feuersprache Luthers mit der er gegen „*Lügen und Irrthum*“ kämpfte, beschreibt seine Predigten erneut als kraftvoll und überzeugend und ihn selbst (ebenfalls erneut) als mutig⁵⁶. Dabei passiert es, dass Fröbing Luther zuspricht die Wahrheit zu predigen. Er verlässt die Position einer Ereignisdarstellung und interpretiert die Ereignisse. Luther ist nun nicht mehr derjenige der subjektiv empfundene Irrtümer mit einer gewissen Wirkmächtigkeit angreift, der Text spricht ihm zu damit für die Wahrheit zu kämpfen. Zu dem oben eingeführten Attribut der Vernunft gesellt sich nun auch noch Wahrheit hinzu.

Dieser charakterisierende Absatz geht über in eine nähere Beschreibung der Anhänger und Unterstützer Luthers. Mit der ergreifenden und überzeugenden Art Luthers zu predigen begründet Fröbing die Unterstützung durch den Kurfürst von Sachsen (der nicht namentlich erwähnt wird), durch weitere Regenten sowie „*viele Tausend Menschen aus allen Ständen*“⁵⁷. Nachdem er bereits in den größeren Kontext Europa gestellt wurde, wird Luther nun in einem kleineren, dafür aber konkreteren Rahmen verortet. Hierbei sticht die Betonung der Anhänger aus allen Ständen ins Auge. Luthers Anhängerschaft wird als Querschnitt der Gesellschaft dargestellt, lediglich ein expliziter Verweis auf verschiedene Altersklassen fehlt an dieser Stelle. Bedenkt man jedoch die Erwähnung der Wittenberger Studenten denen die (älteren)

⁵³ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

⁵⁴ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

⁵⁵ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

⁵⁶ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

⁵⁷ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

Fürsten gegenübergestellt werden, so zeichnet Fröbing auch in dieser Hinsicht ein Bild einer heterogenen Anhängerschaft.

Die große Unterstützung, und nicht etwa die Agitation des Papstes, führt bei Fröbing zur Einbestellung Luthers auf den Wormser Reichstag. In seiner Darstellung erscheint Karl V. lediglich als interessiert an Luthers Lehre, eine Positionierung erfolgt erst im weiteren Verlauf. Eine gewisse Bedrohung wird jedoch mit der Einladung verbunden, wenn Fröbing von den Versuchen Luthers Freunde ihn von der Reise nach Worms abzuhalten schreibt⁵⁸. Im Gegensatz zu allen anderen Personen wird Karl V. beim Namen genannt. Er erscheint damit auf einer Ebene mit dem Protagonisten der Erzählung: Luther.

Beim Reichstag in Worms lässt Fröbing Luther erneut mutig die Situation meistern, zwar ohne detaillierte Ausführungen, jedoch so sehr, dass *„anfänglich sogar der Kaiser ihm seine volle Bewunderung schenkte“*⁵⁹. Diese Bewunderung wird in der Darstellung Fröbings durch päpstliche Gesandte zerstört, die den Kaiser aufhetzen, so dass er sich zunächst gegen Luther wendet und ihn schließlich sogar mit der Reichsacht belegt. An dieser Stelle wird Luther erneut als *„herzhaft“*⁶⁰ bezeichnet, viel wichtiger ist jedoch der Terminus des *„Predigers der Wahrheit“*⁶¹ der schon fast titelähnlich anklingt. Fröbing verdichtet in der Episode zum Wormser Reichstag nicht nur seine Kritik an der päpstlichen Macht (die sogar den deutschen Kaiser beeinflusst) sondern auch seine Heroisierung Luthers als Prediger, der im Besitz der Wahrheit ist.

Im weiteren Verlauf erhöht Fröbing das Erzähltempo deutlich, darunter leiden seine Ausführungen dramatisch und werden kürzer, dabei nicht unbedingt prägnanter. Auch die verhängte Reichsacht kann Luthers Eifer für die gute Sache nicht bremsen, Fröbing interpretiert auch diese Repressalie eher als förderlich für Luthers Motivation und den weiteren Verlauf. Da Luther in der Folge der Reichsachterklärung auf die Wartburg gebracht wurde, so argumentiert Fröbing, konnte er sich überhaupt der Übersetzung der Bibel

⁵⁸ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

⁵⁹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

⁶⁰ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

⁶¹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

widmen. Einerseits stellt Fröbing Luther hier als passiv dar, er wird vom Kurfürst von Sachsen (immer noch nicht namentlich erwähnt) auf die Wartburg gebracht, andererseits stilisiert er die oft als Flucht bezeichnete Szene zur Notwendigkeit für den weiteren Verlauf. Das Produkt des Wartburgaufenthalts gelangt mit Hilfe des Buchdrucks „*in kurzer Zeit in vieler tausend Menschen Hände*“. Erneut verknüpft Fröbing mit einem Ereignis Ausführungen zur Wirksamkeit Luthers. An dieser Stelle flicht er erneut eine Kirchenkritik ein indem er Luther zuspricht mit seiner Übersetzung „*dieses Buch, das bisher die Christen nicht kannten, ja nicht einmal kennen durften*“⁶² verfügbar gemacht zu haben. Die Religionsgemeinschaft erscheint erneut als bewusst in Unwissenheit gehalten, unterdrückt und unfrei, Luther ist derjenige, der diese Situation ändert und die Christen (in kurzer Zeit) aus ihrer Unwissenheit befreit.

Nach diesen Ausführungen leitet Fröbing bereits zum abschließenden Absatz über. In der Formulierung „*so arbeitete und kämpfte*“ klingt nicht nur eine Abwandlung des benediktischen *ora et labora* sondern eventuell auch Nehemia 4,11b an. Klar ist das entworfene Bild auf jeden Fall, Luther setzt sich auf verschiedene Arten, aber immer mit „rastlosem Eifer für die Ausbreitung der Wahrheit“ ein. Fröbing spart weitere Ausführungen aus, er entwirft stattdessen das Bild des eifrigen und sich immerfort für die Wahrheit einsetzenden Reformators. Abschließend greift Fröbing das eingangs erwähnte Bild des päpstlichen Jochs auf und betont, dass Deutschland (teilweise), Dänemark und Schweden sich davon befreien. Wieder erscheint eine Handlung Luthers in Kombination mit dem Bild der Unterstützung und (nachhaltigen) Wirkung. Eine letzte Abgrenzung zur katholischen Kirche nimmt Fröbing vor indem er die Lehre Luthers als rein klassifiziert, mit der Verwendung dieses Schlagwortes spannt er den Bogen zurück zur Überschrift des Abschnitts in dem er von der Wiederherstellung des reinen Christentums spricht. Es handelt sich nicht um die reine Lehre Luthers, sondern um die reine christliche Lehre, der hier das päpstliche Joch gegenübergestellt wird. Der Abschnitt endet mit einer kurzen Todesnotiz, die nur das Todesjahr Luthers festhält. Den Abschnitt zur „*Wiederherstellung des reinen Christentums*“ durch

⁶² Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

Luther beendet Fröbing mit einer kurzen Erläuterung der Bezeichnungen „Lutheraner“ und „Evangelische“. Hier benutzt Fröbing zum ersten Mal den Ausdruck des wiederhergestellten Christentums, so dass erst ganz zum Schluss der Titel des Abschnitts komplett aufgelöst wird. Nach den Ausführungen zur Bibelübersetzung auf der Wartburg verzichtet Fröbing auf eine ausführliche Darstellung der historischen Ereignisse, für die weitere Lektüre empfiehlt er jedoch in einer Fußnote sein Buch „Luther oder kleine Reformationsgeschichte“ aus dem Jahr 1792.

Semantik

Fröbing gestaltet den Abschnitt über Luther und die „Wiederherstellung des reinen Christentums“ äußerst knapp und lässt dabei so manches Ereignis aus. Die wenigen ausgestalteten Episoden werden dagegen mit einer Vielzahl von Motiven (s.u.) ergänzt, so dass seine Darstellung der Ereignisse dennoch nicht minimalistisch zu nennen ist und ein dicht gewebtes Bild der Reformation und vor allem der Person Luthers transportiert. Wie bereits im Titel so verwendet Fröbing auch im weiteren Text nicht das Wort Reformation, stattdessen spricht er von der Reinigung, der Befreiung und Aufklärung, des Christentums und der Ausbreitung der wahren (ursprünglichen) christlichen Lehre. Die katholische Kirche und vor allem der Papst dienen als kontrastierender Gegenpart, der durch seine Handlungen Luther zu weiteren Handlungen und auch zu einer persönlichen Weiterentwicklung anregt. Eine explizite Trennung von der katholischen Kirche entwirft Fröbing nicht, er teilt gerade im letzten Absatz des Textes noch einmal klar in das wiederhergestellte, reine Christentum und einen nicht näher benannten Rest, wobei dem Leser jedoch klar sein dürfte, dass hiermit die katholische Kirche gemeint ist.

In seinen Formulierungen nennt Fröbing allenfalls Jahreszahlen (weder Monate noch Tage werden genannt), der Text ist insgesamt eher arm an chronologischen Hinweisen, was aber auch mit der Fokussierung auf einige wenige Episoden zusammenhängt. Auffallender ist in diesem Zusammenhang, dass Fröbing nur Luther und den deutschen Kaiser Karl V. namentlich nennt, weitere Personen, selbst der Papst werden allenfalls mit ihrem Titel ins Spiel gebracht oder gar nicht erst genannt. Es finden sich weder Tetzels, noch Cajetans oder auch Melanchthons, der in zeitgenössischen Werken gerne als kontrastierenden Part zu Luthers aufbrausenden Charakter hinzugezogen wird.

Der Text Fröbings verwendet zweimal den Terminus Europa um die Ausmaße und Wirkmächtigkeit der durch Luther angestoßenen Bewegung zu verdeutlichen.

Hiermit trägt er die beschriebenen Ereignisse über die Grenzen Deutschlands hinaus und vergrößert den Wirkungsbereich der Befreiung durch Luther und der Reinigung des Christentums. Luther wird in diesem Fall mehr als nur ein Nationalheld, seine Taten sind für ganz Europa relevant. Weiter verwendet Fröbing die Termini Wahrheit und predigen in einem hohen Maß, der vernunftgeleitete Luther (s.u.) erhält über seine Studien schließlich Kenntnis über das was das wahre Christentum ausmacht, durch Predigten beginnt er die katholische Kirche und den Papst anzugreifen und die Wahrheit zu verbreiten. Der Höhepunkt dieses messianisch anmutenden Sprachgebrauchs ist erreicht, wenn Fröbing ihm schließlich den Titel „Prediger der Wahrheit“ zuspricht⁶³.

An zwei Stellen kommt es zu einer listenartigen, gehäuften Aneinanderreihung von kritisierten Phänomenen, im einleitenden Absatz bei der Beschreibung der Auswirkungen der päpstlichen Macht („...*Blindseyn, Wahn, Mautglaube, Ketzerhaß und Demütigung...*“⁶⁴, im Hauptteil des Kapitels findet sich eine parallel gestaltete Stelle. Auch hier treten negativ behaftete Lehren (bspw. Ablass, Mönchswesen, Heiligenverehrung) der katholischen Kirche hervor, werden jedoch durch die Person Luthers (der einen Großteil der Europäer vom Gegenteil überzeugt) widerlegt⁶⁵. Fröbing lenkt mit der Aneinanderreihung der Begriffe den Leser äußerst stark und zeichnet einen starren Regelkäfig aus dem Luther die Menschen befreit hat.

Teilweise verlegt sich Fröbing für eine lebendige Darstellung darauf emotionale Zuschreibungen zu machen, so erzürnt der Papst in seiner Darstellung über die Positionierung Luthers gegen den Ablass so sehr, dass er den Bann über Luther verhängt. Luther selbst begegnet zunächst auch als öffentlich gegen den Ablass eifernder Mönch und wird im weiteren Verlauf als eifrig, kraftvoll und mit mächtiger Feuersprache ausgestattet beschrieben. Fröbing verzichtet nahezu komplett auf eine Art Leitbegriff, nur bestimmte Motive (s.u.) tauchen immer wieder auf und gestalten seinen Text abwechslungsreich und trotz der Auslassungen stimmig. Wenn er sich gezwungen sieht (wie er es bereits zu Anfang des Lehrbuchs ankündigt) bestimmte Episoden zu kürzen, bzw. nicht zu erwähnen, kaschiert er es mit einer allgemeineren Textgestaltung. Hierfür nutzt er einen Wechsel von Abschnitten die entweder „Arbeit“ (im Sinne von intellektueller Auseinandersetzung, Bibelstudium und –übersetzung) Luthers oder seinen Kampf (i.d.R. Predigten) beschreiben. Das Begriffspaar „arbeiten

⁶³ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

⁶⁴ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 299.

⁶⁵ Vgl. Fröbing, Bürgerschule 3, S. 300.

und kämpfen“⁶⁶ erscheint erst im letzten Absatz, ist jedoch konstituierend für das Gestaltungsmuster des gesamten Textes. Absätze mit ausgetragenen konfrontativen Ereignissen wechseln sich in der Darstellung Fröbings mit Absätzen zur Wirkung und Weiterentwicklung⁶⁷ Luthers ab, so dass „arbeiten und kämpfen“ zu einem durchgängigen Gestaltungsmerkmal der Abschnitte wird.

Episoden

Die Entfaltung von Episoden fällt insgesamt eher gering aus, Fröbing versucht, wie angekündigt, die Inhalte stark zusammengefasst zu vermitteln. Hierbei geht er so weit, dass er grundlegende historische Episoden nicht als solche benennt. Den Thesenanschlag Luthers lässt er bspw. wegfällen, bzw. lässt dieses Ereignis nur anklingen, wenn er davon spricht, dass Luther öffentlich gegen den Ablass eiferte. Dieses Vorgehen unterstützt an dieser Stelle die Intention Fröbings Luther zunächst als einfachen Mönch zu inszenieren. Das umfassende Verfassen von Thesen würde dieses Bild bedrängen und der Reformator eher als Gelehrter in den Text eingeführt. Ebenfalls lässt Fröbing hier auch unerwähnt, dass Luther Professor in Wittenberg war. Eine Verknüpfung mit der Wittenberger Universität stellt Fröbing erst bei der Verbrennung der päpstlichen Bulle mit der Erwähnung der Wittenberger Studenten her.

Die (zornige) Reaktion des Papstes in Form des Kirchenbanns und die Verbrennung der päpstlichen Bulle erhalten im Gegensatz zum Thesenanschlag eine zentralere, aber nicht ausführlichere, Position im Text. Fröbing fokussiert hier eine personale Darstellung der Ereignisse. Antagonist ist der namenlose Papst, der Luther persönlich mit dem Bann belegt. Beide Ereignisse sind deutlich benannt und nicht wie der Thesenanschlag verklausuliert erwähnt. Lediglich die personenbezogene Darstellung kann kritisch betrachtet werden, passt jedoch zum Interpretationsstil Fröbings.

Nach der Verbrennung der Bulle rückt Fröbing erneut von einer episodenzugewandten Erzählweise ab und fasst die weiteren Entwicklungen zusammen. Die Auseinandersetzung Luthers mit den biblischen Texten wird als Konsequenz dargestellt, nicht aber genau verortet oder näher erläutert.

⁶⁶ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301. „So arbeitete und kämpfte er...“.

⁶⁷ Im Sinne von Reaktionen und neuen Handlungen oder Entschlüssen.

Hier gesellt sich nun zu dem Bild des einfachen Mönchs, das Bild des Gelehrten. Wichtig sind dabei Fröbing dabei vor allem die resultierenden „Entdeckungen“ Luthers und die erreichte öffentliche Wirksamkeit seiner Predigten, nicht jedoch einzelne Ereignisse in diesem Prozess. Die episodische Darstellung der Entwicklungen, das Vergrößern des Wirkungsbereiches und der Angriff katholischer Lehrsätze sind an dieser Stelle zentral und kommen ohne den Rückgriff auf ausgestaltete Einzelereignisse aus.

Nach dieser längeren Passage zur geistigen Entwicklung Luthers sowie der darauf folgenden Handlungsweise und ihrer Wirkung wechselt Fröbing erneut zur Darstellung einer Episode indem er sich dem Wormser Reichstag 1521 zuwendet. Er stellt zunächst eine interessengeleitete Einladung Carls V. voran, lässt jedoch eine Bedrohungssituation bereits anklingen indem er beschreibt, dass Luther trotz der Warnungen seiner Freunde (die ebenfalls nicht namentlich genannt werden) nach Worms reist. Dem deutschen Kaiser gesteht Fröbing in einer ersten Reaktion ein Sympathisieren mit Luther zu, dass nur durch ein Einwirken päpstlicher Gesandter zerstört wird und schließlich sogar in der Ächtung endet. Karl V. wird hier zunächst positiv in den Text eingebracht, den weiteren Verlauf der Geschichte führt Fröbing dann auf das schädliche Einwirken der katholischen Kirche zurück. Er transportiert hiermit einerseits eine grundlegende Unterstützung Luthers durch die höchste politische Instanz, die sich jedoch aufgrund der schädlichen Einflussnahme durch päpstliche Gesandte gegen die Wahrheit stellen muss. Neben die positive Wertung des Kaisers tritt die negative Wertung, dass er sich derart „aufhetzen“ lässt, dass er sich gegen Luther stellt. Fröbing führt hier das entworfene Bild des übermächtigen Papsttums fort nachdem er Luther zunächst sogar den Kaiser überzeugen lässt. In die Episode vom Reichstag bindet er nicht nur eine Kritik am politischen Machtsystem sondern auch das Bild von Luther als überzeugenden, mutigen Redner der den deutschen Kaiser (zunächst) überzeugen kann ein. Fröbing verwendet in dieser Episode auch den Begriff „*Prediger der Wahrheit*“⁶⁸ für Luther mit dem er Luther nicht nur

⁶⁸ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

einen Titel zuweist, sondern ihm auch quasi zuspricht im den Besitz der Wahrheit zu sein.

Mit den Erzählungen um die päpstliche Bulle sowie die in Worms verhängte Reichsacht⁶⁹, greift Fröbing führt zwei Episoden aus, in denen jeweils ein starker Machteinfluss ausgeübt wird, dem sich Luther erfolgreich bzw. standhaft widersetzt. Seine Konstruktion Luthers beruht an diesem Punkt auf dem Erleben von institutionell ausgeübter Bedrängnis und Strafe (Verlust von geistiger und körperlicher Freiheit) denen sich Luther erfolgreich widersetzt.

In seinen Ausführungen erweitert Fröbing die Reichstagesepisode um die „Flucht“ auf die Wartburg. Er verwendet seine Darstellung, dass der sächsische Kurfürst Luther auf die Wartburg bringen lässt, als Überleitung zur Bibelübersetzung Luthers. Nachdem Fröbing im ersten Teil an die Erzählung einer Episode zunächst einen episodenlosen Teil, der der Darstellung weiterer Entwicklungen diene, anknüpfte weicht er hier kurz von diesem Muster ab und fasst die Ereignisse gleichsam zusammen. Die Übersetzung auf der Wartburg ist gleichzeitig das letzte konkret benannte Ereignis, von diesem Punkt an geht Fröbings Text in einen Schlussabsatz über, der erneut die große Verbreitung von Luthers Lehre fokussiert. Zuvor nutzt er die Übersetzung Luthers um den vorangegangenen Umgang der katholischen Kirche mit der Bibel stark zu kritisieren. Er wirft ihr vor, dass die Christen die Bibel nicht kannten, sogar nicht kennen durften und führt damit die Unkenntnis biblischer Texte auf ein gewissermaßen verhängtes Verbot zurück.

Weitere Episoden bleibt Fröbing dem Leser schuldig wodurch der Text zwar knapp und zumindest in kurzer Zeit lesbar wird, aber kaum einen vollständigen Überblick über das Themengebiet bietet. Fröbing kürzt die Ereignisse verhältnismäßig radikal zusammen und platziert auch keine Hinweise auf weitere Entwicklungen wie die Rückkehr Luthers von der Wartburg nach Wittenberg, theologische Schriften oder die Bauernkriege. Er verweist am Ende jedoch in einer Fußnote für ausführlichere Darstellungen auf sein Werk „Luther oder kleine Reformations-Geschichte“ (Leipzig 1792), wobei es sich dabei zwar um ein ähnliches, aber dennoch anderes Genre als

⁶⁹ Fröbing, Bürgerschule 3, S. 301.

das vorliegende Lesebuch handelt. In der Auswahl seiner Episoden konzentriert sich Fröbing vor allem auf Situationen in denen Luther sich gegen die Mächtigen seiner Zeit durchsetzt, die episodischen Einschübe dienen ihm zur Vertiefung des Lutherbildes und für Ausführungen über die europaweite Annahme und Unterstützung der lutherischen bzw. gereinigten, christlichen Lehre. Im Vergleich zu anderen Werken verzichtet Fröbing auf einige Episoden (bspw. die Auseinandersetzungen mit Eck, von Miltitz, Cajetan) die Luther zu sehr in das Lager der Gelehrten rücken lassen und damit das Bild des von der Wahrheit geleiteten Mönchs verwässern würden.

Motive

Zwischen den im Text behandelten Episoden formuliert Fröbing in mehreren Abschnitten Übergänge, die sich zwei größeren Kategorien zuordnen lassen. Entweder er widmet sich der Person Luthers und ihren Eigenschaften oder er gewährt dem Leser Einblicke in die Wirkung Luthers. In seiner Darstellung lässt Fröbing Luther auf Ereignisse reagieren und daran die Person und die verbundene Lehre wachsen. Luther ist nicht von Beginn der Kirchenreformation, aus dem Augustinermönch wird schrittweise die Person, die Fröbing mit dem Titel „Prediger der Wahrheit“ belegt. Das Motiv des Wandels aus einer Bedrängung heraus begegnet sowohl direkt am Anfang, wenn Fröbing vom Joch des Ablass' spricht, als auch im weiteren Verlauf. Der päpstliche Bann und die darauf folgende Veränderung Luthers zum Exegeten, der beginnt gegen die falsche Lehre der Päpste zu predigen entsprechen diesem Motiv ebenso wie der Schritt die Bibel zu übersetzen auf die Reichsacht folgt. Der Auslöser ist keine intrinsische Motivation, die Triebfeder Luthers dagegen schon. Es braucht externe Ereignisse um der Geschichte eine neue Wendung zu geben, ist diese erst erreicht so braucht der eifrige Luther Fröbings keine weiteren Anlässe und kämpft unermüdlich für seine Überzeugungen.

In enger Verbindung zur Person Luthers erscheint das Motiv des Predigens gegen die Missstände, in Fröbings Darstellung erscheint Predigen als der angemessene und wirksamste Weg das Christentum zu reinigen und zum Ursprung zurückzuführen. Ebenso dicht erscheint daneben das Motiv der Wahrheit, welche durch Luther verbreitet wird. Luther predigt Wahrheit, er

ist nicht nur derjenige der Misstände erkennt, er ist darüber hinaus im Besitz des Wissens wie das wahre Christentum aussehen sollte oder woran es zu erkennen ist. Wiederkehrend verwendet Fröbing das Schlagwort der Wahrheit und stellt ihm die päpstliche Lehre als Lügen und Irrtum gegenüber.

Fröbing bettet die verwendeten Motive in seine Beschreibung ein, die bereits von Beginn an ein von Unterdrückung und Unfreiheit geprägtes Bild entwirft. So kann er die Wahrheit und Luther kontrastierend positiv herausstellen und die Auswirkungen der Reformation besonders betonen. Wiederholt verweist er auf die grenzüberschreitende Unterstützung Luthers, die aus einer anfänglichen Aufmerksamkeit entsteht (s. 299, ganz Europa sieht auf den gegen den Ablass eifernden Luther). Dabei entwickelt er das Motiv der Unterstützung und Wirksamkeit angefangen vom geographischen Aspekt hin zu einem gesellschaftlichen, der sich in der ständeübergreifenden Unterstützung Luthers äußert. Nicht zuletzt aufgrund des großen Interesses lässt Fröbing Karl V. Luther nach Worms beordern, anders als in vergleichbaren Werken stellt Fröbing diese Entwicklung nicht als politische Dynamik dar.

Im Zwischenraum der wenigen explizit ausformulierten Episoden bringt Fröbing mehrere sich ergänzende Motive in ein spannendes Zusammenspiel. Dabei verdankt der Text vor allem dem Motiv des Wandels aus der Bedrängnissituation heraus seine Dynamik, die es Fröbing ermöglicht Luther neue Züge zuzuschreiben und sich innerhalb der historischen Erzählung weiterentwickeln zu lassen. Als Leitmotiv für Luther selbst wählt Fröbing die Wahrheit, welche zu einem gereinigten, einem ursprünglichen Christentum führt, das ohne das „Joch des Papstes“ auskommt und gleichsam für eine Befreiung der Christen steht. Die Kombination Fröbings lebt von ihrer schillernden Vielfalt die sich schwer in einzelne Motive zerteilen lässt ohne dabei ihre Wirkung zu zerstören, festzuhalten bleibt, dass er die gewählten Motive mehrfach an unterschiedlichen Punkten in seinem Text hervortreten lässt um der historischen Vermittlung einen ganz eigenen Anstrich zu geben.

Rollen

Martin Luther ist in den Texten Fröbings die Leitfigur mit der er die historischen Ereignisse erzählt. Luther führt in diesem Sinne den Leser durch

die Abschnitte und verbindet die Episoden und Motive zu einem Ganzen. Dabei ist die Person Luthers zwar eine Konstante, entwickelt sich aber vom einfachen Augustinermönch zu einer Person öffentlichen Interesses. Insgesamt lässt sich eine Fokussierung auf den befreienden Charakter Martin Luthers attestieren. Luther wird von Fröbing zu Beginn lediglich als Augustinermönch in den Text eingeführt (die Professur bleibt genauso wie eine weitere biografische Verortung unerwähnt), der entgegen institutionell verhängter Strafen mit rastlosem Eifer auf die Wiederherstellung eines reinen Christentums drängt. Steht am Anfang lediglich ein Aufbegehren gegen den Ablasshandel, so entwirft Fröbing eine Weiterentwicklung Luthers aufgrund von ausgeübten Druck in Form von Repressalien durch die Obrigkeit. Dabei ist es einerlei ob dieser Druck vom Papst oder vom Kaiser ausgeht, in beiden Fällen vollzieht sich jeweils ein Sprung in der Entwicklung Luthers. Aus dem Mönch, der bewusst nicht als Intellektueller (Professor) inszeniert wird, wird ein Mann der sich der Unterstützung von Studierenden, Regenten und Mitgliedern aller Stände sicher sein kann.

Wiederholt wird Luther in den Kontext breiter Unterstützung gestellt, Fröbing ordnet ihm eine diffuse Menge an Begleitern und sogar Freunden zu, wird aber an keiner Stelle konkret, selbst Melanchthon wird nicht erwähnt. Diese Unterstützung erwächst aus der bereits recht früh ins Spiel gebrachten europaweiten Aufmerksamkeit, die Luthers Handeln nach sich zieht. Fröbing zeichnet das Bild einer Unterstützerschaft die einen Längsschnitt der Gesellschaft abbildet, alle Stände achten Luther und bringen ihm ihren Beifall entgegen. Die Unterstützung der Anliegen Luthers verknüpft Fröbing bereits bei der Episode vom Ablasshandel mit der menschlichen Vernunft. Viele vernünftige Christen unterstützen Luther bereits bei seinem ersten Aufbegehren gegen das „päpstliche Joch“. Fröbing rückt Luther damit in die Nähe von aufgeklärten Idealen, auch die Bezeichnung als Prediger der Wahrheit unterstützt dieses Vorgehen. Mit der Auseinandersetzung mit den Texten der Bibel, eingefügt nach der Verbrennung der päpstlichen Bulle, fügt Fröbing dem Lutherbild eine Rolle hinzu. Das Vorgehen Luthers erfährt nun ein Fundament welches, nicht wie das Widersetzen gegen den Ablass, nicht auf Emotionen Luthers beruht, stattdessen wird seine Argumentation durch den

biblischen Text gestützt. Ab diesem Zeitpunkt wird Luther zugeschrieben das Wissen darüber zu haben welche christliche Lehre wahr und welche falsch ist, er erkennt nun die „Lügen und Irrtümer“ der katholischen Kirche. Diese Fähigkeit beruht auf einem aufgebauten Wissen, nicht etwa auf einer Erwählung (durch Gott). Fröbing handelt auf dieser personalen Ebene entgegen dem durch das im ersten Kapitel vermittelte Geschichtsbild eines gottgeleiteten historischen Verlaufs, historische Ereignisse sind folglich in ihrer Gesamtheit geleitet, nicht aber die Personen zu einer bestimmten Rolle auserkoren. Das Bild des (nun) gelehrten Reformators wird durch die Inszenierung der Bibelübersetzung erweitert. Luther liest nicht mehr nur in der Bibel, er übersetzt sie auch und macht sie damit allen Christen zugänglich. Sowohl seine Predigten als auch seine Übersetzung werden mit dem Attribut des Gemeinwohls belegt.

Luther wird nicht als Anführer bezeichnet, dennoch kommt ihm eine Rolle als Anführer alleine dadurch zu, dass Fröbing, wie oben erwähnt, die Unterstützung Luther direkt zuspricht und ihn in den Mittelpunkt der Ereignisse stellt. Im Laufe des Textes wird Luther immer wieder zur Handlungen bewegt, dabei greift Fröbing auf eine emotionsgestützte Beschreibung zurück, Luthers Reaktionen auf die Entdeckung von Missständen werden mit „kämpfen“ und „predigen“ umschrieben, wodurch ein dynamischer kraftvoller Charakter entsteht. Seine Rhetorik beschreibt Fröbing als „*Feuersprache*“ womit er das Bild des kämpferischen Luthers weiter ausbaut und schon fast überhöht. Luther wird in Fröbings Erzählung zu dem sich empörenden, eifernden, gegen jegliche nicht-schriftgemäße Lehre mit unerschütterlichem Mut vorgehenden Prediger und wahrheitsliebenden Freiheitskämpfer, der die Christen aus den am Textanfang entworfenen Missständen befreit.

Neben der Transformation vom Mönch zum Gelehrten wird das Bild des arbeitenden und kämpfenden Luthers konsequent transportiert und entfaltet. Fröbing bezeichnet Luther als Prediger der Wahrheit. Die Predigt ist (Luthers) Mittel zur Veränderung und zur Reinigung des Christentums. In der Textgestaltung wechseln sich Passagen des Kampfes und der Arbeit ab, es wird ein Dualismus des Charakters gepflegt der einerseits an den Wahlspruch der

Benediktiner, aber zugleich auch an Nehemia 4,11b erinnert. Neben dem Bild der breiten Unterstützung mit dem Luther zur Person öffentlichen Interesses wird, entwirft Fröbing auch eine zwischen Arbeit und Kampf schillernde Persönlichkeit des Reformators.

Durch die Gesamtkomposition erscheint Luther als normaler Mensch, der zunächst durch ein Empfinden (Luther empört sich gegen den Ablasshandel), dann in Folge besseren Wissens (das explizit durch Luthers Bibelstudien entsteht) sich gezwungen sieht gegen die herrschenden Umstände vorzugehen. Durch die fehlende Erwähnung, oder auch Anonymisierung, seiner Unterstützer und Begleiter entsteht darüber hinaus das Bild eines Menschen, dem es zwar nicht an Zuspruch mangelt, der aber auch scheinbar nicht explizit auf Partner angewiesen ist. Bei näherer Betrachtung lässt sich der Eindruck nicht ganz von der Hand weisen, Fröbing greife hier auf eine messiasähnliche Inszenierung Luthers zurück. Getrieben von Bedrängniserfahrungen und von einem (besseren) Wissen, kann Luther gar nicht anders als sich gegen Papst und Kaiser zu stellen. Zugleich wirkt sich sein Handeln positiv auf ganze Länder und alle Stände aus, einzig die knappe Erwähnung seines Todes bricht aus dieser Darstellung ein wenig aus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Fröbing Luther in seiner Darstellung mit verschiedenen Aspekten und Rollen in Verbindung bringt. Einerseits ist Luther der Mönch, der erst auf Basis von Emotionen und dann auf Basis von Wissen gegen die katholische Kirche predigt. Die Rolle als Prediger, der im Besitz der Wahrheit über das wahre, das reine Christentum ist, ist gerade im zweiten Teil von Fröbings Darstellung zentral. Die Person Luthers belegt er mit einer gewissen emotionalen Dynamik (Luther eifert und streitet), so dass sie lebendig aus dem Text heraustritt, während alle anderen Personen (bis auf den Kaiser) namenlos bleiben. Weder der Papst wird klar identifiziert, noch werden bspw. Tetzels oder Melanchthons erwähnt. Fröbing spielt mit dem Begriffspaar von Kampf und Arbeit und belegt Luthers Handeln auf diese Weise mit zwei unterschiedlichen Attributen. Der Luther der Bürgerschule ist der „kleine Mann“, der sich zunächst emotional empört, die Öffentlichkeit sucht und aufgrund der Resonanz (Aufmerksamkeit und Repressalien) sich bildet. Das Mittel zur Veränderung und zur Rückführung des Christentums und

der Christen zu ihrem Ursprung ist für ihn die Predigt. Die Vorstellung von Luther als Anführer der Reformationsbewegung oder Stifter der Konfession klingt nur leicht an, stärker ist das Bild der weitreichenden Wirksamkeit, die aber nicht in Form einer Bewegung oder eines Massenphänomens gedeutet wird. Bis zur Erwähnung des Todes hält Fröbing das in Form von Bibelübersetzung und Predigen fixierten Bild vom konsequent weiterarbeitenden und kämpfenden Luther aufrecht, erwähnt dabei aber keine theologischen Schriften oder Ereignisse die nach der Übersetzung der Bibel auf der Wartburg liegen.

Synthese

In der Darstellung Fröbings wechseln sich Absätze zu einzelne Episoden und zusammenfassende, motivlastige Absätze zu den weiteren Entwicklungen ab. Das Lutherbild wird dabei ausgehend von dem Bild des Augustinermönchs, der sich gegen die Praxis des Ablass stellt, aufgebaut. Am Ende dieser Entwicklung steht der durch Bibelstudien und -übersetzung auch intellektuell gereifte Prediger der Wahrheit, dessen Botschaft Angehörige aller Stände erreicht und auch über die Grenzen Deutschlands hinaus die weiteren Geschehnisse beeinflusst. Von Anfang an entwirft Fröbing das Bild großer Aufmerksamkeit und breiter Unterstützung durch unterschiedliche Gruppen. Luther begegnet als der rastlose, eifrige Freiheitskämpfer der das Christentum zu seinem Ursprung zurückführen und von den Zusätzen einer von Macht korrumpierten Kirche reinigen möchte.

Die reiche Motivlage macht es schwierig einzelne Motive aus dem Zusammenhang herauszunehmen. Klar wird aber die Darstellung Luthers in deutlicher Nähe zu theologischen Termini und messianisch angehauchten Bildern. Die Predigt ist das Mittel mit dem die Wahrheit in die Welt gebracht und verbreitet wird. Das Wissen vom reinen Christentum erhält Luther aus der Bibel, die er nur konsequent durch seine Übersetzung allen Christen verfügbar macht, so dass auch sie endlich selbst Zugang zu dieser Wahrheit erlangen können.

Die Reformation in Fröbings Bürgerschule ist ein Ereignis, welches die Bürger vom Joch der katholischen Kirche und ihrer, teils als willkürlich dargestellten, Macht befreit. Fröbing entwirft am Anfang des Abschnitts ein düsteres Bild der

Vergangenheit und nutzt Luther und die Reformation als Fortschrittsmarker. Diese herrschenden Verhältnisse werden dann von Luther (dem „*Prediger der Wahrheit*“) ausgehend von dem „*Joch*“ des Ablasshandels angegriffen und verbessert. Luther wird als Intellektueller inszeniert, der die Christen befreit, eine Deutung als Nationalheld liegt noch nicht vor. Dabei wird die Lutherrolle u.a. mit Hilfe des Motivs des Predigens theologisch aufgeladen. Fröbing orientiert sich noch an einer geistesgeschichtlichen Würdigung Luthers, die nationalgeschichtliche Deutung ist noch nicht über die Maßen präsent. Das aufgeklärte Geschichtsbild tritt vor allem in der Darstellung der Reformation als qualitativer Fortschritt in den Texten deutlich entgegen. Das Lehrbuch Fröbings ist eingebunden in den Kontext weiterer Bände der Bürgerschule, entsteht aber ansonsten eigenständig. Es handelt sich nicht um die Überarbeitung oder Reduktion eines ausführlicheren Werkes. Fröbing hat (als Gemeindepfarrer) eine klare Vorstellung von den Episoden, die ein Lehrwerk zu behandeln hat, er diskutiert die verwendeten und eingebrachten Rollenbilder nicht sondern operiert mit einem implizit vorausgesetzten, reduzierten Kanon der historischen Ereignisse, bei dem die Reformation als Fortschrittsmarker und Luther als auslösender und treibender Faktor Verwendung finden.

3.3 Lorenz von Westenrieder – Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch. 1798.

Der Autor

Lorenz Westenrieder¹ sticht aus den Autoren der bis hierhin untersuchten Quellen aufgrund seiner konfessionellen Zugehörigkeit und geographischen Verortung deutlich heraus. Er wurde am 1. August 1748 in München als Sohn des katholischen Kornhändlers Christian Westenrieder und seiner Frau Margarete geboren. Als Lorenz Westenrieder neun Jahre alt war verstarb der Vater. Drei Jahre später verstarb auch die Mutter, die jedoch in der Zwischenzeit erneut geheiratet hatte, so dass sein älterer Bruder Michael und er versorgt waren. Westenrieder besuchte zunächst die Trivialschule von St. Peter und wurde im Oktober 1758 von seinem Stiefvater auf das Jesuitische Gymnasium in München (das heutige Wilhelmsgymnasium) geschickt. Die *„Ziehschule der Münchner ‚bürgerlichen‘ Intelligenz in der Zeit der Aufklärung“*² brachte ihn aufgrund ihres Profils zwar nicht in Kontakt mit der Literatur der deutschen oder gar englischen Aufklärung³, dafür schloss er aber Bekanntschaft mit Anton von Bucher, der später Rektor des Gymnasiums werden sollte und ein guter Freund Westenrieders war. Zeitgleich besuchten auch Ludwig Fronhofer (der als Begründer der Realschule gilt) und Andreas Zausper (Jurist und Philosoph) sowie Karl Albrecht von Vacchieri, welcher später Hofkanzler wurde, das Gymnasium⁴. Neben Westenrieder erhielten hier mehrere Persönlichkeiten⁵, die Einfluss auf die bayerische Bildungslandschaft nehmen sollten, ihre grundlegende Bildung. Zwar gerieten Westenrieder und seine Mitschüler auf dem Jesuitengymnasium nicht unmittelbar mit aufklärerischen (weder deutschen noch englischen) Schriften in Kontakt, jedoch legte die Lehranstalt den Grundstein für Westenrieders Lateinkenntnisse und sein Interesse an römischen Klassikern, von denen er

¹ Zur Biografie Lorenz Westenrieders empfiehlt sich u.a. Gandershofer, *Erinnerungen*. Sowie Heigl, *Westenrieder*. Aufgrund der außerordentlich guten Zusammenstellung wird hier die als zentral zu bewertende Monographie von Haefs, *Aufklärung in Altbayern*. zu Rate gezogen.

² Haefs, *Aufklärung*, S. 35.

³ Vgl. Haefs, *Aufklärung*, S. 36.

⁴ Vgl. Haefs, *Aufklärung*, S. 35f.

⁵ Für eine Aufstellung weiterer einflussreicher Aufklärer, die später das Münchner Jesuitengymnasium besuchten, siehe: Haefs, *Aufklärung*, S. 36.

später einige übersetzte. Westenrieder war als Schüler eher durch seine schwächliche Konstitution⁶ denn durch seine Leistungen auffällig. Sein Abgangszeugnis aus dem Jahr 1763/64 findet lobende Worte für ihn⁷, lediglich im Zeugnis von 1759/60 findet sich ein Tadel seines Betragens⁸.

Eine Bewerbung beim Kapuzinerorden⁹ im Anschluss an den Besuch des Gymnasiums wurde mit Verweis auf seine körperliche Konstitution abgelehnt¹⁰, woraufhin sich Westenrieder schließlich 1766 dem Studium der Theologie in München verschrieb. Im dritten und letzten Jahr besuchte er das Klerikalseminar in Freising gemeinsam mit den Benediktinern Ferdinand Rosner (Dramatiker aus Ettal) und Joachim Schubauer (Reformtheologe aus Nideraltaich). Die niederen Weihen empfing Westenrieder 1769 durch den Generalvikar Ernst von Herberstein, die Ernennung zum Subdiakon durch Ludwig Joseph Freiherr von Welden folgte am 23. September des gleichen Jahres. Im Dezember 1770 wurde er schließlich Diakon und im September des folgenden Jahres erhielt er Priesterweihe¹¹. Seine erste Messe hielt er am 6. Oktober 1771, in der Kollegiatsstiftkirche (der heutigen Frauenkirche) in München in Gegenwart des neuhumanistischen Bildungsreformers Heinrich Braun, der 1771 die allgemeine Schulpflicht in Bayern einführte und auch zu den frühen Förderern Westenrieders zählte¹². Zwischen 1771 und 1773 findet sich eine Lücke in der Bildungsgeschichte des jungen Westenrieders, eine Anstellung als Hofmeister ist nach Haefs gesichert¹³, mehr als diese Feststellung ist eher als Spekulation einzustufen.

Durch die Aufhebung des Jesuitenordens 1773 wurde eine umfassende Neuorganisation und Restrukturierung des bayerischen Mittelschulwesens erforderlich. Westenrieder, der sich scheinbar schon früh in den Stand eines Weltgeistlichen hatte versetzen lassen¹⁴, erhielt, durch diese Entwicklungen

⁶ Haefs, Aufklärung, S. 36.

⁷ Vgl. Haefs, Aufklärung, S. 36, Verweis 27.

⁸ Haefs, Aufklärung, S. 36.

⁹ Auch sein Bruder Michael war in den Kapuzinerorden eingetreten. Vgl. Gandershofer, Erinnerungen, S. 10.

¹⁰ Haefs, Aufklärung, S. 36.

¹¹ Ebenfalls durch Ernst von Herberstein. Vgl. Gandershofer, Erinnerungen S. 10f.

¹² Vgl. Haefs, Aufklärung, S. 37.

¹³ Haefs, Aufklärung, S. 37.

¹⁴ Haefs, Aufklärung, S. 37.

begünstigt, am kurfürstlichen Gymnasium Landshut zunächst eine Professur für Poetik und Rhetorik („Dichtkunst“)¹⁵. Die Stelle sicherte ihm zwar ein gewisses Auskommen¹⁶, er sehnte sich jedoch scheinbar recht bald danach die Provinz zu verlassen¹⁷ und bat deshalb um eine Versetzung nach München. 1774 wurde ihm dieser Wunsch erfüllt, jedoch musste er sich in hier zunächst mit einer Stelle an einer der frisch ins Leben gerufenen Realschulen begnügen. 1775 gelang ihm dann der Wechsel ans Gymnasium¹⁸, was er auch seinem Ruf als vielversprechender Nachwuchslehrer zu verdanken hatte¹⁹. Besonders die Meinung des bereits erwähnten Anton von Bucher stellt, auch mit Blick auf die Lehrbücher Westenrieders, die Qualitäten und Kompetenzen, aber auch die patriotischen Züge der Lehrperson heraus:

„Sein Vortrag ist besonders populär und damit bringt ers bey seinen Schülern ungemein weit. [...] Sein Herz ist nach dem Herzen der alten Deutschen gebildet, welche aus ihrer Vaterlandsliebe, ihrer Ehrbarkeit und Tugend so würdig vorstehen.“²⁰

Zu seiner Anstellung am Gymnasium gesellten sich die Aufnahme in die Historische Klasse der Akademie der Wissenschaften (19. Juni 1777) sowie in das neu gegründete reformtheologisch-aufklärerische Predigerinstitut (2. Dezember 1777, unter der Leitung von Heinrich Braun)²¹. 1779 wurde er von seinen Lehrverpflichtungen am Gymnasium freigestellt um sich anderen Aufgaben zu widmen, hierbei handelte es sich vorrangig um das Abfassen von verschiedenen Lehrbüchern²². Für eines dieser Werke, die *„Geschichte von Baiern, für die Jugend und das Volk“*, eine aufklärerische Interpretation der eigenen Landesgeschichte, die in Bayern jahrelang konkurrenzlos war²³, wurde er 1785 sogar mit mehreren Medaillen ausgezeichnet²⁴. Westenrieders Versuche in den 1780er Jahren eine Stelle zu erhalten auf der seinen Pflichten

¹⁵ Gandershofer, Erinnerungen, S. 14.

¹⁶ Nach Gandershofer erhielt er 500 Gulden jährlich, Gandershofer, Erinnerungen, S. 14.

¹⁷ Gandershofer, Erinnerungen, S. 16.

¹⁸ Gandershofer, Erinnerungen, S. 17.

¹⁹ s. Haefs, Aufklärung, S. 38ff.

²⁰ Hauptstaatsarchiv München, GR 1381/22, zitiert nach: Haefs, Aufklärung, S. 39.

²¹ Haefs, Aufklärung, S. 39.

²² Haefs, Aufklärung S. 39f. u.a. mit Verweis auf ein Schreiben von Stephan von Stengel vom 17. Januar 1780, welches Westenrieder das Abfassen *„ästhetischer Schulbücher“* aufträgt.

²³ Haefs, Aufklärung, S. 627.

²⁴ Haefs, Aufklärung, S. 41.

sich lediglich auf wissenschaftliche und publizistische beschränkten (bspw. die Stelle eines Hofhistoriographen), führten nicht zum Erfolg. Ab 1787 verschlechterte sich zudem seine gesundheitliche Lage, er wurde zwar nur phasenweise direkt beeinträchtigt, doch zeigt sich in seinen Publikationen der Hang zu langfristigeren Projekten mit mehr Kontinuität. So gab er bspw. *„Beyträge zur vaterländischen Historie, Geographie, Statistik und Landwirtschaft“* von 1788-1817 heraus, auch sein *„Historischer Calender“* erschien von 1787-1815.

Nach dem Tod Karl Theodors²⁵ (1799), wurde Westenrieder nicht nur erster Schulkommissar der deutsch-lateinischen Schuldeputation und des Direktorialrats, sondern auch ordentlicher geistlicher Rat sowie Direktor der neu eingerichteten Bücherzensurspezialkommission. Jedoch hatte er diese Ämter denkbar kurz inne, durch die Reformen von Maximilian von Monteglas wurden sowohl die Bücherzensurspezialkommission sowie der kurfürstliche geistliche Rat aufgehoben. Westenrieder erhielt keine neue Anstellung, seine *„Querköpfigkeit und Sittenstrenge“*²⁶ waren nicht mit den Reformen Monteglas²⁷ vereinbar. Auch wenn Westenrieder in diesem Lebensabschnitt so manchen beruflichen Verlust hinnehmen musste, stand er doch immer noch gut da und seine Werke und sein Engagement wurden geschätzt. 1800 wurde er zum Patrizier von München ernannt, 1808 dann zum Ritter des Civildienst-Ordens der bayerischen Krone, 1813 folgte schließlich auch die Erhebung in den Adelsstand.

Neben seinem Wirken im Schul- und Bildungsbereich, sowie der Akademie der Wissenschaften, in der er *„so etwas wie die gute Seele“*²⁸ war, war Westenrieder auch an der Rekatholisierungspolitik der Kirche beteiligt (ab 1811) und wirkte

²⁵ Karl II. Kurfürst von Bayern.

²⁶ Haefs, Aufklärung, S. 44.

²⁷ Von Monteglas verfolgte eine umfassende Modernisierung der Verwaltung und Politik Bayerns. Er trat für die Gleichstellung der Konfessionen, tiefgreifende Reformen in staatlichen Strukturen (Verwaltung, Finanz- und Steuerwesen, Rechtspflege) und eine konsequente Säkularisation ein. Siehe u.a.: Weis, Montgelas –Architekt. und: ders.: Montgelas – Revolution und Reform.

²⁸ Haefs, Aufklärung, S. 45.

aktiv an der Organisation des neuen Erzbistums München-Freising (gegründet 1817) mit²⁹ und wurde dort 1821 Domkapitular.

1829 verstarb Lorenz von Westenrieder im Alter von 81 Jahren am 18. März. Er wurde mit einer Rede Friedrich Wilhelm Schellings³⁰ in einer öffentlichen Sitzung der Akademie der Wissenschaften geehrt. 1854 wurde ein Standbild Westenrieders in München enthüllt, das auch heute noch am Promenadeplatz aufzufinden ist. Aus den Dokumenten rund um die Feierlichkeiten der Enthüllung³¹ sowie aus weiteren Schriften tritt deutlich hervor, dass Westenrieder über seinen Tod hinaus als Aufklärer aller Gesellschaftsschichten und als Historiograph geschätzt wurde³².

Westenrieders Leben war geprägt von dem Wandel Bayerns, das sich in dieser Zeit vom absolutistischen Reformstaat zur konstitutionellen Monarchie entwickelte³³. Die Säkularisation unter Maximilian I bzw. dessen Minister Maximilian von Monteglas ließ den katholisch geprägten Patriotismus, der Westenrieder zu Anfang seiner Karriere geholfen hatte, zu einem Hindernis werden³⁴. Den vielen Stationen in Westenrieders Leben steht eine durchaus beeindruckende Ortsgebundenheit gegenüber. Immer wieder veränderte er sich und überzeugte mit seinem Profil des aufgeklärten katholischen Reformtheologen. Neben all seinen administrativen Tätigkeiten forschte und publizierte Westenrieder konsequent weiter, lehnte dabei jedoch einen reinen Selbstzweckcharakter der Wissenschaft rigoros ab³⁵. Ihm war es dementsprechend ein Anliegen nicht nur auf die Schule als Institution einzuwirken, sein Anliegen galt der Gesellschaft als Ganzes. Sein historiographischer Ansatz ist geprägt von einer pragmatischen Geschichtsschreibung und eines funktionalen Einsatzes für Reformen³⁶. Die Wirkungsgeschichte Westenrieders zeigt deutlich, dass er „für die katholischen

²⁹ Vgl. Haefs, Aufklärung, S. 45ff.

³⁰ Schelling, Rede zum siebzigsten Jahrestag.

³¹ s. Du Prel, Enthüllung. und: Beck / Köhler: Festlied.

³² U.a. Gandershofer, Erinnerungen. Sowie: Art. Westenrieder. in: Neuer Nekrolog der Deutschen, S. 250–254. und: Schöberl, Erinnerung.

³³ Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 917.

³⁴ Haefs, Aufklärung, S. 44 und S. 632ff. und Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 918.

³⁵ Haefs, Aufklärung, S. 78.

³⁶ Haefs, Aufklärung, S. 628.

*Territorien und zumal für Bayern ein innovativer Geschichtsschreiber*³⁷ war, dessen „*Verbindung von pragmatischer Sachlichkeit und literarischer Erzählform [...] noch einige Jahrzehnte [...] zu faszinieren vermochte*“³⁸.

Das Werk

Angesichts der unterschiedlichen Lehrbücher Westenrieders ist ein etwas näherer Blick auf die pädagogischen Schriften hilfreich um sich dem Werk „*Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch*“ aus dem Jahr 1798 zunächst allgemein und schließlich mit Blick auf das entworfene und transportierte Lutherbild zu nähern.

Bereits mehrere Jahre vor Erscheinen des hier analysierten Lehrwerks veröffentlichte Westenrieder mit seinen „*Reden und Abhandlungen*“³⁹ eine Sammlung von ihm stammender Schulreden, pädagogischer Abhandlungen und anderer Aufsätzen. Die Zusammenstellung zeigt eine subjektive Stellungnahme Westenrieders zur Schulreformation in Kurbayern und spiegelt u.a. auch das Bild des idealen Lehrers aus der Sicht Westenrieders wider. Er (Westenrieder) verbindet hier Rationalität mit dem Gefühl in positiver Weise und verdeutlicht, dass die Schule seines Erachtens durch den „*Einsatz empfindsamer, aufgeklärter Lehrer*“⁴⁰ eine wesentlich höhere Qualität erhalten würde. Die aufgeklärte Haltung des Lehrers und Schulbuchautors tritt auch in seiner Auffassung über das Ziel des Geschichtsunterrichts hervor. So schreibt er der Geschichte als Disziplin umfassende, sich positiv auf den Charakter auswirkende Fähigkeiten zu. Der Geschichtsunterricht solle die Schüler „*...bessern, aufwecken, thätig und stark machen*“⁴¹ und gleichzeitig „*mehr erfreuen als lehren, mehr für die Wärme des Herzens als des Verstandes bedacht seyn*“⁴². Wer Westenrieder dahingehend verstehen möchte, es ginge um faktenzentrierte Vermittlung, der kann nicht falscher liegen. Die Freude am Lernen, die „*Wärme des Herzens*“ ist zentraler Bestandteil eines aufgeklärten Verstandes. Geschichte dient für ihn zur Weitergabe von Erfahrungen bzw.

³⁷ Haefs, Aufklärung, S. 636.

³⁸ Haefs, Aufklärung, S. 636f..

³⁹ Westenrieder, Reden und Abhandlungen.

⁴⁰ Vgl. Haefs, Aufklärung, S. 76. Zu den aufklärerischen Motiven in den „*Reden und Abhandlungen*“ Westenrieders s. ebenfalls Haefs, Aufklärung, S. 76ff.

⁴¹ Westenrieder, Reden und Abhandlungen, S. 56.

⁴² Westenrieder, Reden und Abhandlungen, S. 56f.

Wissen und zur Stärkung des Charakters, damit die Schüler der Gegenwart gewappnet sind um eigene Entscheidungen zu treffen. In diesem Sinne ist der Historiograph für Westenrieder ein Kommunikator historischen Wissens⁴³ und kein reiner Chronist, der Ereignisse festhält und verfügbar macht. Historisches Lernen hat einen unmittelbaren Bezug zur Gegenwart und ist Grundbedingung für die gesellschaftliche Entwicklung.

Den dialogischen Umgang des Lehrers mit den Schülern als zentrale Methode des Unterrichtens verarbeitete Westenrieder 1781/82 auch in der fingierten Aufklärerbiographie *„Das Leben des guten Jüngling Engelhof“*⁴⁴. Der Protagonist Engelhof „bildet die Kinder nicht ‚nach sich‘“⁴⁵, im Zentrum steht vielmehr der Dialog mit den Lernenden, etwaige Lernerfolge hängen hier von der richtigen Auswahl der Lektüre für die zu Bildenden durch den Lehrer ab⁴⁶.

Wie schon vor ihm bspw. Johann Christoph Gatterer, Johann Matthias Schröckh, Karl Ehegott Andreas Mangelsdorf und August Ludwig von Schlözer⁴⁷ versuchte Westenrieder mit seinen Schulbüchern, die einer neuen Konzeption folgten, das klassische katechetische Prinzip des Schulbuchs und damit auch seines Einsatzes im Unterricht zu überwinden und zu verändern⁴⁸. Westenrieder selbst nennt jedoch im *„Abriß der deutschen Geschichte“* nur die Werke von Christoph Meiners und Friedrich Christoph Jonathan Fischer als Bezugspunkte bzw. Vorbilder⁴⁹. Alle Lehrbücher Westenrieders sollten die *„Funktion der individuellen und kollektiven Identitätsversicherung erfüllen“*⁵⁰ und bedienten sich dafür einer narrativen und nicht mehr der *„chronologisch-annalistisch-tabellarischen und katechetischen Darstellung“*⁵¹. Typisch für eine narrative Darstellung von Geschichte ist es selektiv, sinnproduktiv und moralisch vorzugehen⁵². So erhält der erzählende Anteil des Textes bei Westenrieder eine große, ab und an von moralischen Einschüben

⁴³ Haefs, Aufklärung, S. 623.

⁴⁴ Ausführlich analysiert in: Haefs, Aufklärung, S 300-344.

⁴⁵ Haefs, Aufklärung, S.301.

⁴⁶ Vgl. Haefs, Aufklärung, S. 302.

⁴⁷ S. Gatterer, *Abriss der Universalhistorie.*; Schröckh, *Allgemeine Weltgeschichte.* Mangelsdorf, *Abriß der allgemeinen Weltgeschichte.*; Schlözer, *Universal-Historie.*

⁴⁸ Vgl. Haefs, Aufklärung, S. 624.

⁴⁹ Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 926f.

⁵⁰ Blanke, Historiographiegeschichte als Historik, S. 170.

⁵¹ Haefs, Aufklärung, S. 623.

⁵² Haefs, Aufklärung, S. 624. mit Verweis auf Pandel, Historik und Didaktik.

unterbrochene, Eigenständigkeit. Die Kriterien der Stoffbewältigung verändern sich unter diesen Einflüssen hin zu: Temporalisierung, Vertikalität und Kausalität⁵³. Temporalisierung meint in diesem Fall die Konstruktion von zeitlichen Einheiten um der Geschichte eine Struktur zu geben (Epochenbildung). Während Vertikalität die nicht nur horizontale Erfassung, vertikal auf die Gesamtgesellschaft einwirkende Ereignisse beschreibt, meint Kausalität das Verknüpfen dieser Ereignisse zu Erklärungsmustern. Diese Trias beeinflusst die Darstellung historischer Ereignisse grundlegend und führt (wie bereits beschrieben) zu den geforderten Neukonzeptionen der Schulbücher.

Zwar entsprechen Westenrieders Texte damit den 1776 von Gatterer in seiner Auffassung von Historik als Kunst aufgestellten Richtlinien, sein Hang zur narrativen Gestaltung geht allerdings so weit, dass eine konsequente Theorie dahinter zurückstehen muss⁵⁴. Mit Jörn Rüsen gesprochen bleiben sie daher auf einer rein mimetischen Ebene stehen⁵⁵. Umso wertvoller ist der *„Abriß der deutschen Geschichte“* von 1798, hier finden sich *„die ausführlichsten programmatischen Überlegungen zur Funktionsbestimmung von Geschichte und Geschichtsschreibung, die von Westenrieder überliefert sind“*⁵⁶.

Der *„Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch“* wird 1798 in der Münchener Buchhandlung Joseph Lindauer herausgegeben. Insgesamt umfasst das Buch 208 Seiten (und weitere 20 Seiten Register) und ist in zwölf Kapitel gegliedert, denen ein einleitendes Kapitel (*„Vorbericht“*) vorangestellt ist. Westenrieder entwarf das Buch zunächst als *„Tabellarischen Abriß der deutschen Geschichte“*⁵⁷ und konnte sich beim Verfassen des Lehrwerks auf seine vorherigen Werke, vor allem die Historischen Kalender von 1790 und 1791, aber auch auf seine *„Skizzen aus Deutschlands Staatengeschichte“* stützen⁵⁸. Dieser Rückgriff auf bereits Geleistetes trug im durchaus Kritik ein,

⁵³ Haefs, Aufklärung, S. 624. mit Verweis auf Pandel, Historik und Didaktik.

⁵⁴ Gatterer, Vom historischen Plan, S. 15-89. sowie: Haefs, Aufklärung, S. 625.

⁵⁵ Rüsen, Zeit und Sinn, S. 134 *„Ohne explizite Theorien sind historische Erzählungen nur mimetisch. Ihre Anschaulichkeit und Plastizität verleihen ihnen ästhetisch-literarischen Wert, - ihre Begründungen aber bergen sie nicht in sich. Durch Theorien werden historische Erzählungen konstruktiv.“*

⁵⁶ Haefs, Aufklärung, S. 627.

⁵⁷ Vgl. Manz, Der königlich bayerische Zentralschulbucherverlag. Sp. 173ff.

⁵⁸ Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 919.

auch seinen Zeitgenossen blieb nicht verborgen, dass er neuere Erkenntnisse nicht aufnahm und teilweise ältere Texte von sich nur kompilierte ohne dies auszuweisen⁵⁹. Im Zentrum der Darstellung stehen „*klassische Topoi aufklärerischer Historiographie*“ wie bspw. Geschichtsvermittlung für ein breites Publikum sowie die bereits erwähnte Funktionalisierung der Texte im Sinne einer pragmatischen Geschichtsschreibung⁶⁰ bzw. einer didaktisch gelungenen Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen⁶¹. Die erzählende Art des Textes wird an „*entscheidenden Kernstellen des Geschichtsablaufs*“⁶² durchbrochen, Westenrieder fügt an diesen Stellen moralisch-argumentierende Versatzstücke ein und stellt die historischen Ereignisse als kausal miteinander verbundene Geschehnisse dar.

Die insgesamt zwölf Kapitel sind chronologisch angeordnet. Die Kapitel Elf und Zwölf durchbrechen dieses Muster und dienen der Zusammenschau der kulturellen Entwicklung in positiver (Kapitel Elf) und negativer Hinsicht (Kapitel Zwölf). Auf ein tabellarisches Inhaltsverzeichnis verzichtet Westenrieder. Stattdessen findet sich nach dem einleitenden Vorwort eine Sammlung der Kapitelabschnitte, die durch ausführliche Titel an dieser Stelle die Funktion einer Inhaltsangabe erfüllen⁶³. Diese Zusammenstellung ist nicht mit Seitenzahlen versehen, so dass zwar ein Überblick über die behandelten Themen und Ereignisse, nicht aber eine Orientierung innerhalb des Buchs möglich wird.

Die Kapitel sind fortlaufend nummeriert und in weitere (ebenfalls nummerierte) Abschnitte untergliedert. Westenrieder behält es sich vor die großen Kapitel nicht mit Titeln zu versehen. Der Fokus des jeweils behandelten Zeitraums ergibt sich aus den Titeln der Unterabschnitte. Im Text selbst werden die Kapitel 2, 3 und 5 um eine Angabe des behandelten Zeitraums ergänzt. Eine Benennung von Zeitabschnitten oder eine Unterteilung in Epochen vermeidet Westenrieder konsequent. An die Kapitel 3, 4 und 10 sind Stammtafeln zum jeweiligen Herrschergeschlecht angefügt.

⁵⁹ Haefs, Aufklärung, S. 630 sowie S. 635ff.

⁶⁰ Haefs, Aufklärung, S. 628ff.

⁶¹ Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 920.

⁶² Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 925.

⁶³ Westenrieder, Abriß, S. XVIIIff.

Auf das Inhaltsverzeichnis folgen ein chronologisches Verzeichnis der deutschen Könige und Kaiser⁶⁴ sowie ein Personen- und Themenregister mit Seitenzahlen zur Orientierung bzw. zum Nachschlagen⁶⁵.

Westenrieder beginnt jedes der Kapitel mit einer Aufführung der einzelnen Kapitelabschnitte (eine ausführlichere Version der Zusammenstellung die am Werkanfang als Inhaltsverzeichnis dient), Zwischenüberschriften die auf diesen Abriss zurückgreifen gibt es in den Kapiteln jedoch keine. Die Abschnittsüberschriften in der vorangestellten Übersicht sind fortlaufend aufgebaut, so dass ein zusammenhängender Text entsteht, der in den Kapiteln 1 bis 3 von einer die Abschnittsnummerierung unterbrochen wird, die in den weiteren Kapiteln fehlt.

Der Titel des Buches verdeutlicht sowohl inhaltlichen Anspruch, es handelt sich um einen Abriss, einen Überblick, der die Geschichte der Nation (und was ihr zugeschrieben wird) fokussiert und dabei andere Gebiete der Geschichte ausschließt. Der anschließende Untertitel „*Ein Lese- und Lehrbuch*“ rekuriert auf Anwendungsszenarien, welche bei der Konzeption des Werkes zu Grunde gelegt wurden. Hierbei fällt auf, dass sowohl die Einzelbeschäftigung mit dem Buch im Akt des Lesens, als auch die Verwendung in Unterrichtssituationen im Titel bereits vorkommen. Dementsprechend lässt sich dem Titel entnehmen, dass Westenrieder eine Verwendung durch Lernende und Lehrende gleichermaßen durchaus intendiert und berücksichtigt. Sein Buch richtet sich an zwei Zielgruppen gleichermaßen und setzt (im Titel) das Lesen mit dem eigenen Aneignungsprozess gleich.

„*Vorbericht*“

Noch vor dem eigentlichen Deckblatt des Buches ist ein seitenfüllender Kupferstich abgedruckt, welcher mit einem Zitat untertitelt ist. Der Kupferstich zeigt eine Gruppe von Kindern in einem Raum mit Globen und Büchern, welche durch einen Lehrer unterwiesen werden. Das Zitat „*Ich schätze darum noch niemanden, weil er reich und hoch von Geburt ist, wenn er nicht auch ein Mann von Verstand ist*“ wird Karl dem Großen zugeschrieben und ist in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch in vergleichbaren

⁶⁴ Westenrieder, Abriß, S. XXVff.

⁶⁵ Westenrieder, Abriß, S. XXVIIff.

Kontexten bei anderen Autoren⁶⁶ zu finden. Westenrieder stellt seiner deutschen Geschichte damit ein Motto voran und positioniert (auch wenn das Zitat keinen Verfasser nennt, darf hier davon ausgegangen werden, dass Westenrieder es hier ebenfalls, so wie auch in seinem Historischen Kalender⁶⁷, Karl dem Großen zuschreibt) Karl den Großen als eine der positivsten Gestalten der deutschen Geschichte⁶⁸. Bereits hier verleiht der Schulbuchautor seiner Abneigung gegen die Privilegien des Adels Ausdruck und zielt auf eine Gleichbehandlung aller Stände sowie der Anerkennung ihres Wertes für die Gesellschaft⁶⁹.

Der Vorbericht ist den inhaltlichen Kapiteln sowie dem Inhaltsverzeichnis, dem Register der Könige und Kaiser und dem thematischen Register vorangestellt. Auf siebzehn Seiten liefert Westenrieder einen Einblick in seine Überlegungen sowie eine kurze Strukturgeschichte, in der er die Entwicklungen des Mittelalters umreißt⁷⁰. Beginnen lässt er den Abschnitt und damit auch das gesamte Werk jedoch zunächst mit einem Lob auf die Geschichtswissenschaft, die seiner Meinung nach deutlich aus den anderen Wissenschaften heraussticht, wenn es darum geht „*Begriffe und Vorstellungen über die wichtigsten Angelegenheiten*“⁷¹ zu prägen. Er erhebt den Anspruch absoluter Priorität der Geschichtswissenschaft gegenüber anderen Disziplinen. In der Geschichtswissenschaft sieht Westenrieder einen Antrieb und eine Motivation sich „*für das gemeinschaftliche Wohl nach Kräften zu verwenden*“⁷². An dieses Lob schließt sich ebenfalls eine Kritik, an die oft falsch vermittelnden und zu stark auf die Klasse der Herrschenden reduzierten Geschichtsdarstellungen an. Die Reduzierung der Landesgeschichte auf die Geschichte der Regierenden ist für Westenrieder „*eine sehr einseitige, und verkehrte Mühe*“⁷³. In seinen weiteren Ausführungen greift er das Bild vom Regenten der der Arzt des Volkes ist scharf an und bezieht sich mit diesem Bild

⁶⁶ Bspw. in Michel, Christliche Kirchengeschichte 2, S. 113. Und Wöstermayr, Versuch einer Erbeschreibung, S. 80.

⁶⁷ Westenrieder, Sämtliche Werke 6, S. 106.

⁶⁸ Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 925.

⁶⁹ Vgl. Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 925.

⁷⁰ s. auch: Haefs, Aufklärung, S. 630 und Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 924.

⁷¹ Westenrieder, Abriß, S. V.

⁷² Westenrieder, Abriß, S. V.

⁷³ Westenrieder, Abriß, S. VI [sic!].

auf Charles Buchanan und John Milton Im Sinne eines Nutzens der Geschichte für die Gegenwart ist für Westenrieder klar, dass von der herrscherzentrierten Darstellung abgewichen werden muss um den Erfahrungsschatz historischen Wissens (der nicht die Herrscherpersonen gekoppelt ist) zugänglich zu machen⁷⁴. Mehrfach rekurriert er auf die Tatsache, dass ein Volk ein Gefüge aus vielen Akteuren ist. Jede Klasse einer Nation sei ein Glied einer Kette, welches auf diese Weise auch die Macht habe „*die nahe liegenden und entfernten Theile [...] zu befestigen, oder [...] zu verunstalten und zu zerrütten*“⁷⁵. Westenrieder legt eine knappe Analyse dieses Gesellschaftsgeflechts vor und zeichnet ein System der Weitergabe von Wissen innerhalb der Gesellschaft. Hierauf fußt seine weitere Argumentation, dass nicht nur die Herrschenden für die Nation nützliche Männer gewesen seien, sondern bspw. auch Künstler und Schriftsteller „*ungleich nützlichere Männer*“⁷⁶ gewesen seien. Er stellt diesem Topos spätaufklärerischer Historiographie folgend⁷⁷ „*Verdienste Deutscher bürgerlicher Herkunft*“⁷⁸ in das Zentrum seiner eigenen und übt gleichzeitig starke Kritik an herrscherzentrierten Geschichtsdarstellungen (seiner zeitgenössischen Kollegen) und an einem herrscheridealisiertem Geschichtsbild.

Sein (didaktischer) Gegenvorschlag ist eine Darstellung der Geschichte als zusammenhängendes Drama mit gelegentlicher, gezielter Einbindung von Quellen⁷⁹. Hier begegnet die bereits oben erwähnte Methodik die auch in seinem Werk „*Der gute Jüngling Engelhof*“ zu erkennen ist – der Erfolg des Bildungsprozesses liegt in der gezielten Auswahl von Werken begründet. Von dieser Herangehens- bzw. Vermittlungsweise verspricht er sich eine „*innigere Theilnahme*“ und ein Verstehen der historischen Prozesse. Verstehen ist hier erneut eng mit einer emotionalen Verbindung zum Gegenstand verknüpft. Lernen nicht nur ein rationaler Akt, sondern eine Angelegenheit die Kopf und Herz gleichermaßen betreffen soll.

⁷⁴ s. auch: Haefs, Aufklärung, S. 628.

⁷⁵ Westenrieder, Abriß, S. V.

⁷⁶ Westenrieder, Abriß, S. VII.

⁷⁷ Haefs, Aufklärung, S. 629.

⁷⁸ Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 925.

⁷⁹ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. VIII.

Mit Blick auf die inhaltliche Gestaltung legt Westenrieder dar, dass er auf eine skizzenhafte Darstellung der Hauptbegebenheiten setzt. Diese „Linien“, von denen er spricht, könnten von einem „guten Lehrer“ zu einem „Umriss des Ganzen“ für die Schüler zusammengestellt werden. Als Hauptgegenstand der deutschen Geschichte benennt er die „Streitigkeiten um die Länder“ und verweist darauf, dass sich dieser inhaltliche Faden durch das gesamte Werk zieht.

Nach der Vorrede bettet er einen inhaltlichen Abriss (die erwähnte Strukturgeschichte) dieser Streitigkeiten ein, um sich nach mehreren Abschnitten (insgesamt vier) wieder der Verwendung seines Werkes durch einen Lehrer zu widmen⁸⁰. Hier unterscheidet er unterschiedliche Lehrertypen mit Hilfe zugeschriebener Attribute wie „geschickt“, „fleißig“ und „redlich“ und ordnet ihnen unterschiedliche Handlungsweisen in Verbindung mit dem Lehrwerk zu („ein geschickter Lehrer wird..., um...“). Den letzten Absatz des Vorberichts nutzt er, um erneut auf die Kürze seines Werks zu verweisen. Wobei er an dieser Stelle anführt, dass sein Werk allein nicht für den Unterricht ausreichen wird. Offen fordert er daher Lehrer dazu auf ausführlichere und neuere Werke ebenfalls hinzuziehen. Abschließend legt er einmal mehr dar, worauf es ihm im Geschichtsunterricht ankommt, eine persönliche und bereichernde Beziehung der Lernenden zum Fach und zu seinem Gegenstand, so dass die Schüler den „großen Werth der Geschichte schätzen und lieben lernen“. Auch hier ist deutlich erkennbar, dass Westenrieder eine emotionale Aktivierung und nicht nur verinnerlichtes Faktenwissen als Ziel historischen Lernens ansieht. Der Wert der Geschichte soll nicht nur rational erkannt, sondern auch geliebt werden.

Die Vorrede Westenrieders spannt einen Bogen von geschichtstheoretischen Ansätzen, dem Lob der Vorteile der Geschichtswissenschaft gegenüber anderen Disziplinen, über Kritik an zeitgenössischen Verfahren hin zu einer inhaltlichen Einführung sowie einem Blick auf unterschiedliche Lehrer und wie sie mit seinem Werk verfahren sollen. Jedoch fällt das eigentliche Lehrbuch hinter den Ansprüchen der Vorrede zurück. Es ist sichtbar, dass

⁸⁰ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. XVI.

Westenrieder sich „*nicht auf sicherem Terrain*“⁸¹ bewegt, sondern das Lehrbuch „*fast ausschließlich aus Handbüchern und Kompilationen, die er im Übrigen an keiner Stelle nachwies*“⁸² bestritt. Haefs stellt für diesen Widerspruch zwischen Vorrede und eigentlichem Lehrbuch die haltbare These auf, dass Westenrieder die Vorrede nutzte um Kritikern und Kollegen „*an der Akademie der Wissenschaften einen reflektierten Umgang mit der Geschichte und mit der Methodik der Geschichtsschreibung zu demonstrieren*“⁸³. Diese These kann um einen Verweis auf die nahezu gleichzeitige Erscheinung des Werkes „*Abriß der baierischen Geschichte – Ein Lehr- und Lesebuch*“ ergänzt werden, welches ohne eine ambitionierte Einleitung auskommt und auch außerhalb Bayerns geschätzt wurde⁸⁴. Vielleicht war Westenrieders Zugehörigkeitsgefühl zur Kulturnation Deutschland zu diesem Zeitpunkt schon zu geschwächt⁸⁵, um sich der deutschen Geschichte hingebungsvoller zu widmen. Auch ist es schwer vorstellbar von einem Autor, der sich stark mit Bayern identifizierte und für den es keine bessere deutsche Nation gab, die mehr den aufklärerischen Idealen entsprach⁸⁶, eine umfassende deutsche Geschichte zu erwarten. Trotz oder vielleicht auch gerade wegen dieser Spannungen zwischen Vorrede und Lehrtexten, der doppelt patriotischen Perspektive⁸⁷ (Bayern auf der einen, Deutschland als Gesamtnation auf der anderen Seite) ist Westenrieders „*Abriß der deutschen Geschichte*“, auch wegen seiner konzeptionellen Kürze, ein lohnender Untersuchungsgegenstand der Darstellung Luthers im Kontext des Reformkatholizismus der Spätaufklärung.

Wichtige Abschnitte

In dem insgesamt sehr komprimiert konzipierten Lehrbuch räumt Westenrieder den Geschehnissen um Martin Luther mit insgesamt über vier Seiten genau so viel Platz ein wie vergleichbare Werke, die aber einen höheren Seitenumfang haben. Im rein mathematischen (jedoch nicht in einem

⁸¹ Haefs, Aufklärung, S. 630.

⁸² Haefs, Aufklärung, S. 630.

⁸³ Haefs, Aufklärung, S. 630.

⁸⁴ Haefs, Aufklärung, S. 635. siehe auch: Wittmann, Westenrieder als Schulbuchautor, S. 918f.

⁸⁵ Haefs, Aufklärung, S. 632. Haefs bezeichnet die Säkularisation Bayerns als Kulturschock für Westenrieder, der die Mischung aus bayerischer und deutscher Identität des Volksaufklärers verstärkte.

⁸⁶ Haefs, Aufklärung, S. 634.

⁸⁷ S. hierzu auch: Haefs, Aufklärung, S. 631.

inhaltlichen) Verhältnis gesehen werden die Ereignisse also in einem größeren Umfang behandelt.

Dem chronologischen Aufbau des Werkes folgend sind die entsprechenden Passagen zur Reformation im achten Kapitel⁸⁸ verortet. Dem Kapitel ist, wie den anderen auch, ein Abschnitt mit einem historischen Überblick als Einstieg vorangestellt. Das siebte Kapitel endet mit der Entstehung der Universitäten in Deutschland, so dass Westenrieder diesen Faden im achten Kapitel aufnehmen und wiederkehrend auf Bildungsinstitutionen und ihre Entwicklung verweisen kann.

Paraphrase

Der zu Beginn stehende Überblick über das Kapitel nennt direkt zu Anfang eine Verbesserung des „*wissenschaftl. und bürgerl. Zustand(s)*“. Westenrieder markiert damit direkt zu Anfang eine positive Veränderung zu den bisher behandelten Zeiträumen und grenzt die folgenden Beschreibungen deutlich von den vorangegangenen Kapiteln ab. Dieses Motiv der Verbesserung tritt im gleichen Absatz erneut auf, wenn Westenrieder eine Verringerung der „*Mißbräuche in kirchl. und religiösen Dingen*“ konstatiert. Die Verwendung des Wortes Missbrauch zeigt bereits hier an, dass ein falscher Gebrauch vorliegt und nicht etwa die betroffenen „Dinge“ von sich aus schlecht sind.

Die Zusammenfassung der Ereignisse ab dem Jahr 1517 nimmt rund ein Viertel des vorangestellten Textes ein. Die oben erwähnte Schwerpunktsetzung wird auch hier sichtbar. Westenrieder verdeutlicht in der Zusammenfassung des achten Kapitels einen Schwerpunkt auf Kirchengeschichtliche Aspekte und beschreibt den Beginn der Reformation mit den Worten „*Erscheinung des Luthers 1517*“, er erwähnt hier eine zentrale Person und vermeidet die Benennung bzw. Zusammenfassung von Einzelereignissen unter einem größeren Stichwort. Der Abschnitt (ebenso wie das Kapitel) endet mit dem Augsburger Religionsfrieden von 1555.

Auch wenn Martin Luther erst im späteren Verlauf des Kapitels genannt wird, soll an dieser Stelle noch auf den Einstieg in den eigentlichen Lehrtext eingegangen werden. Westenrieder beginnt das achte Kapitel seines Buches

⁸⁸ Westenrieder, Abriß, S. 99ff.

mit einem Rekurs auf seine Darstellung der Universitäten in Kapitel Sieben. In den Entwicklungen ab dem 15. Jahrhundert sieht er eine Behauptung der menschlichen Vernunft gegenüber den bis dahin geschehenen Ereignissen. Dass sich die Vernunft in dem anschließend beschriebenen Maße durchsetzen kann, sei auf „*außerordentlich günstige Umstände*“⁸⁹ zurückzuführen, so Westenrieder. Er stellt die weiteren Beschreibungen und Ereignisse unter das Paradigma der menschlichen Vernunft und legt diesen Aspekt als Grund für eine positive Entwicklung der Gesellschaft. Hierbei beschreibt er wiederkehrend das Auftreten von „Missbräuchen“ und sieht die Vernunft bzw. Bildung in einer ständigen Bedrohung durch äußere Umstände. Ebenfalls bezieht er die Religion an diesen Stellen mit ein und schildert ihre „*Reinigkeit und Wahrheit*“⁹⁰ als ebenso bedroht wie die Vernunft. Religion und Vernunft werden in seiner Darstellung durch den geteilten Aspekt der wiederkehrenden oder dauerhaft vorherrschenden Bedrängnis miteinander in Verbindung gesetzt und zumindest auf dieser Ebene inhaltlich zu einem Begriffspaar zusammengeführt. Westenrieder fährt in narrativem Stil fort, die Entwicklungen und Ereignisse der Geistesgeschichte des ausgehenden 15. Jahrhunderts zu schildern. Westenrieder schickt den Ereignissen der Reformation diese ausführlichen und detailreichen Ausführungen vorweg und bindet damit die Reformation in einen größeren geistesgeschichtlichen Kontext ein. Die Reformation erscheint auf diese Weise als ein Abschnitt in der Geistesgeschichte, als ein Ereignis, das von vorangegangenen Ereignissen eingeläutet wurde und nicht kontextlos geschah.

Nach diesen Beschreibungen widmet sich Westenrieder schließlich der Person Luthers und den Ereignissen der beginnenden Reformation. Das Thema wird durch einen Abschnitt zu Jan Hus und dem hussitischen Krieg bereits vorbereitet. Westenrieder thematisiert bereits vorher Reformideen und daraus entstehende Ereignisse. Im letzten Absatz dieses Abschnitts nimmt Westenrieder eine Wertung der im Folgenden geschilderten Ereignisse vorweg, indem er zunächst von einer „*ganz gewöhnliche[n] Sache*“⁹¹ spricht

⁸⁹ Westenrieder, Abriß, S. 99.

⁹⁰ Westenrieder, Abriß, S. 104.

⁹¹ Westenrieder, Abriß, S. 107.

(gemeint ist der Ablasshandel) und die Folge dieses Auslösers mit einer Bedrohung des deutschen Volkes, der Freiheit der Deutschen sowie den Zerfall der deutschen Nation in „zwei Hälften“ verbindet. An diesem Punkt ist zunächst mehr als die Vernunft und die Religion bedroht. Auch die nationale Einheit und Freiheit sind Elemente, die er als angegriffene Elemente identifiziert. Westenrieder legt hier eine Interpretation der Reformation als Hindernis und Bedrohung der gesamten deutschen Nation vor. Ihr drohen Spaltung, Zerfall und Freiheitsverlust. Die Auswirkungen, vor allem auf die Wissenschaft, sieht er als weitreichend negativ und immer noch spürbar („*beynahe bis auf unser Zeitalter*“)⁹², einen Beleg für diese Aussage oder eine Ausführung bleibt er schuldig.

Westenrieder beginnt seine Ausführungen mit der Nennung von Papst Leo X. und dem Bau des Petersdoms. Hierbei bildet das Wort „*Pabst*“ das erste Wort des Abschnitts, worin eine gewisse Fokussierung und Positionierung Westenrieders anklingt. Er stellt nicht (wie andere Werke) Luther in den Fokus, sondern die Praxis des Papstes um dann auf die Agitation Luthers gegen ebendiesen einzugehen. Den Ablasshandel zur Finanzierung des Petersdoms beschreibt Westenrieder als eine Spendensammlung (heute könnte an dieser Stelle der Begriff des Fundraising stehen) und nicht als mit Verbindlichkeit aufgeladenes Element. Er rückt das Sammeln von „Spenden“ in den Fokus und erwähnt den Ablass als „*gar nicht ungewöhnliche Sache*“⁹³, die dazu noch eine freiwillige Gegenleistung für eine Spende gewesen sei. Westenrieder bemüht sich darum den auslösenden Ereignissen eine Normalität zuzusprechen, woraus sich eine negative Interpretation der Person Luthers und ihrer Handlungen bereits erahnen lässt. Weiter beschreibt er den Auftrag zur „Ablassverkündigung“, der an den Mainzer Kurfürsten und Erzbischof von Magdeburg Albrecht⁹⁴ von Mainz erging, welcher wiederum Johann Tetzel weiter beauftragte. Bevor der Name Luthers das erste Mal fällt, führt Westenrieder Papst, Erzbischof und Kurfürst sowie den Dominikaner Tetzel an.

⁹² Westenrieder, Abriß, S. 107.

⁹³ Westenrieder, Abriß, S. 107.

⁹⁴ Westenrieder nennt ihn als Albert von Mainz. Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 107.

In der Konsequenz zu dieser Darstellungsweise wird Luther zunächst in enger Verbindung mit Tetzels genannt und als *„öffentlich lehrender, Professor der Theologie, und Augustinermönch“* eingeführt. Westenrieder stellt die Handlungen Tetzels voran und beschreibt sein Auftreten in Wittenberg als auslösendes Ereignis für die weiteren Geschehnisse. Die Person Luthers wird durch das Hinzufügen von Geburts- und Sterbedatum sowie Herkunftsort leicht biographisch kontextualisiert, wobei Westenrieder auf weitere Informationen wie Elternhaus und Werdegang verzichtet. Die Thesen Luthers werden als ein (spontaner) Einfall bezeichnet, welcher sich gegen den Ablass und die *„dabey vorkommende(n) Mißbräuche“* richtet. Die Absicht Luthers beschreibt der Text als zunächst im rein akademischen Rahmen (*„zum Disputieren“*) und noch nicht mit der Absicht *„eine Volkssache daraus zu machen“*⁹⁵. Hier legt Westenrieder den Grundstein für seine spätere Argumentation, dass die Reformationseignisse mehr mit einer sich entwickelnden Eigendynamik, denn mit der Person Luthers zu erklären sind. Er zeichnet Luther als eine Person mit einem akademischen Anliegen, nicht mit einem Führungsanspruch oder einer größeren Vision zur Reform der Kirche.

Der Text greift im Folgenden diese Interpretation direkt auf und stützt sie durch eine Passivkonstruktion. Die Verbreitung der gedruckten Thesen wird keinem Akteur explizit zugewiesen, es ist nur die Rede von einer einsetzenden Verbreitung in ganz Deutschland⁹⁶. Eine inhaltliche Bestimmung der Thesen nimmt Westenrieder nicht vor, stellt der Verbreitung der Thesen aber die Gegenrede Tetzels sowie die erneute Gegenrede Luthers voran⁹⁷. Das Drucken und Verbreiten der Thesen steht hier am Ende der Auseinandersetzungen zwischen Tetzels und Luther⁹⁸.

Westenrieder fährt mit einem kurzen Verweis auf eine erwartete Reaktion aus Rom auf die Streitigkeiten zwischen Luther und Tetzels fort, um dann die

⁹⁵ Westenrieder, Abriß, S. 107.

⁹⁶ Westenrieder, Abriß, S. 108.

⁹⁷ *„Tetzels unterließ nicht, dagegen zu eifern, und Luther säumte nicht, darauf wieder zu antworten“* Westenrieder, Abriß, S. 108.

⁹⁸ *„Die Streitigkeiten wurden gedruckt, und durch ganz Deutschland zerstreuet.“* Westenrieder, Abriß, S. 108.

weitere Entwicklung der Reformationseignisse der Unfähigkeit der Verantwortlichen (auch hier verzichtet er auf eine namentliche Nennung) zuzuschreiben. Er verdeutlicht an dieser Stelle seine Ansicht, dass es zu diesem frühen Zeitpunkt durchaus noch zu einer Einigung mit Luther hätte kommen können⁹⁹. Den nicht näher genannten Verantwortlichen wirft Westenrieder vor, dass es ihnen an „*Kenntniß der Menschen*“¹⁰⁰ gefehlt habe, das Volk beschreibt er hingegen als „*zügellos*“, „*höchst vernachlässigt*“ sowie „*unwissend*“, so dass es „*die nächste, beste (wenn nur neue) Lehre*“ als wahr anerkannt habe. Er übt hier sowohl eine Herrschafts- als auch eine Bildungskritik an den (damals) herrschenden Zuständen und führt die Möglichkeit der Entfaltung reformatorischer Kritik und Ideen auf die (seiner Meinung nach ungünstigen) Herrschaftsstrukturen, mangelnde Bildung sowie persönliches Versagen Einzelner zurück. Westenrieder durchbricht mit diesem Abschnitt zum ersten Mal die episodische Erzählung zu Gunsten eines moralisierenden Einschubs der die historischen Ereignisse deutet.

Nach diesem Einschub kehrt er zu der ereignisbezogenen Darstellung zurück und beschreibt das Verhör Luthers durch Kardinal Cajetan in Augsburg. Die Widerrufsverweigerung Luthers führt er auf ein zugrundeliegendes Unverständnis seinerseits zurück („*wollte sich dazu nicht verstehen*“¹⁰¹). Direkt daran schließt Westenrieder die Episode zur Bannbulle an, verschweigt jedoch im Gegensatz zu protestantischen Werken die Verbrennung derselben durch Luther. Deutlich beschreibt er den Inhalt der Bulle als rein auf die Werke und nicht auf die Person Luthers bezogen. Von diesem Punkt ausgehend verdichtet Westenrieder die beschriebenen Ereignisse zusehends und beginnt mit der Schilderung des durch Friedrich den Weisen ermöglichten Schutzes¹⁰². Diesen gestaltet Westenrieder als Voraussetzung dafür, dass Luther, „*der schon an sich ein überaus heftiger, stolzer und kühner Mann war*“¹⁰³, den Papst unmittelbar angreift. Hieran schließen sich in recht knapper Darstellung die Erzählung des Wormser Reichstags (mit Widerrufsverweigerung), die Ächtung Luthers sowie

⁹⁹ Westenrieder, Abriß, S. 108.

¹⁰⁰ Westenrieder, Abriß, S. 108.

¹⁰¹ Westenrieder, Abriß, S. 108.

¹⁰² Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 108.

¹⁰³ Westenrieder, Abriß, S. 108.

die Flucht auf die Wartburg in rascher Folge an¹⁰⁴. Westenrieder verschleiert durch seinen Formulierungen den Umstand leicht, dass auch bei letzterem ebenfalls Friedrich der Weise involviert war, indem er davon spricht, dass Luther vom Kurfürst von Sachsen in Sicherheit gebracht worden sei¹⁰⁵.

Daran anschließend fügt Westenrieder (etwas unvermittelt) einen Hinweis auf die bis dahin unveränderte Gottesdienstliturgie ein, um dann zur Bibelübersetzung Luthers überzuleiten. Die Zeit auf der Wartburg wird mit der Zeitspanne „*ein ganzes Jahr*“¹⁰⁶ benannt, der Leser erhält hier einen chronologischen Orientierungspunkt in dem sonst durchlaufenden Text.

Die Idee der Bibelübersetzung Luthers wird als Auslieferung des biblischen Textes in die Hände des (wie oben dargestellt ungezügelter, ungebildeten) Volkes dargestellt¹⁰⁷. Mit dem Bild des „in die Hände liefern“ erreicht Westenrieder eine Darstellung der Übersetzung als Gewaltakt an der Heiligen Schrift. Weitere Details zur Übersetzung oder zu der Zeit auf der Wartburg bleiben dem Leser vorenthalten bzw. fallen dem Auswahlprozess zum Opfer. An einer einzigen Stelle platziert Westenrieder in Klammern gesetzt den Hinweis, dass die Angriffe Luthers auf das ausschweifende Leben der Geistlichen eine Berechtigung gehabt hätten¹⁰⁸. Westenrieder fasst die Auswirkungen der Übersetzung sowie anderer Schriften Luthers dahingehend zusammen, dass sie „*in allen Städten und Dörfern gelesen, und dadurch alles in Gährung gesetzt worden*“¹⁰⁹ seien. Westenrieder beendet an dieser Stelle erneut die ereignisbezogene Darstellung und wechselt in eine Narration von allgemeinen Entwicklungen und nicht genauer benannten Ereignissen. Er verweist auf die Aufforderung Luthers, „*daß künftig aus der Bibel jeder selbst urtheilen solle, was er zu glauben, und zu thun und zu lassen hätte*“¹¹⁰. Damit leitet er direkt über zu einem Abschnitt in dem er Luther in eine Reihe mit „Ketzer“ wie John Wyclif (~1330-1384), Jan Hus (1369-1415) sowie Calvin und Zwingli stellt. Auch wenn Westenrieder in der Textgestaltung auf Absätze

¹⁰⁴ Westenrieder, Abriß, S. 109.

¹⁰⁵ Westenrieder, Abriß, S. 109.

¹⁰⁶ Westenrieder, Abriß, S. 109.

¹⁰⁷ Westenrieder, Abriß, S. 109.

¹⁰⁸ Westenrieder, Abriß, S. 109 „...*(freylich mit Grund)*...“

¹⁰⁹ Westenrieder, Abriß, S. 109.

¹¹⁰ Westenrieder, Abriß, S. 109.

verzichtet ist dennoch das Ende eines Sinnabschnittes zu erkennen, wenn er schließlich schreibt: *„unzählige Bürger, und Bauern wollten nicht mehr catholisch seyn, ohne jedoch zu wissen, was sie eigentlich seyn wollten“* – abermals tritt hier seine Kritik an einem ungebildeten, unreflektierten Volk zu Tage, dass sich gegen die katholische Kirche wendet ohne jedoch ein positives Gegenkonzept (als ein Gegenkonzept welches über positive Selbstaussagen verfügt) zu haben. Die Auslöser für die Entwicklungen legt er nicht dar, vielmehr fokussiert er eine ablehnende Darstellung der Ereignisse und entwirft mit seiner moralisierenden Beschreibungsart einen allgemeinen zur Zusammenfassung neigenden Text.

Am Ende des Absatzes wendet sich Westenrieder erneut Luther zu und stellt ihn zwar als einflussreich (mit einer großen Anhängerschaft) aber stets als von der Ereignisdynamik bestimmte Person dar. Er betont, dass Luther zwar Glaubenssätze abschaffte, aber noch nicht wusste, welche neuen er stattdessen aufstellen wollte und zeichnet damit das Bild einer Verkettung unglücklicher Umstände sowie einen Gegenentwurf zu Luther als charismatischer Anführer¹¹¹. Luthers Handlungen erscheinen als ungeplant, nicht zielgerichtet und vom Zufall geleitet.

In dem gesamten Text ist Westenrieders kritische bis ablehnende Haltung der Reformation gegenüber nur allzu ersichtlich, er verschweigt dabei dennoch nicht die Ausbreitung der Reformation oder versucht sie umzudeuten (bspw. als voraufklärerische Bewegung). Die „Schuld“ an diesen Entwicklungen verteilt er auf Regierende und Volk gleichermaßen (jedoch nicht auf die Kirche oder den Papst), Luther erscheint dagegen als von den Ereignissen übermannt und reagierend. Westenrieder entwirft gerade in den späteren Absätzen das Bild eines zerrütteten Deutschlands, welches sich „wider sich selbst bewaffnete“¹¹². Dieses Bild führt er in den folgenden Abschnitten (bspw. zur Protestation zu Speyer, der Confessio Augustana und dem Schmalkaldischen Bund) weiter fort. Er bringt auf diese Weise Ereignisse, die seiner Meinung nach aufgrund von Fehlverhalten und mangelnder Bildung entstanden, schließlich in Verbindung mit Konflikten und Bürgerkrieg und scheint seine

¹¹¹ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 110.

¹¹² Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 112.

Leser ermahnen zu wollen aus diesen Entwicklungen zu lernen und Widerständen rasch und überlegt zu begegnen (wobei sich eine solche explizite Reflexionsaufforderung an die lernenden Leser noch nicht finden lässt). Die Reformation ist für Westenrieder das historische Paradebeispiel für den ungünstigen Verlauf von Entwicklungen aufgrund einer ungebildeten Gesellschaft. In der negativen Darstellung Westenrieders wird sie somit zur Aufforderung sich zu bilden, um der Wiederholung solcher Ereignisse vorzubeugen.

Nach diesen zentralen Abschnitten verlagert sich der Fokus der Darstellung. Westenrieder verzichtet von diesem Punkt an auf die Erwähnung Luthers.

Semantik

Westenrieder gestaltet den untersuchten Abschnitt mit einem deutlichen Überhang an Substantiven. Damit erreicht er eine rationale Darstellungsweise (die bei näherem Betrachten dann jedoch doch nicht so objektiv ist, s.u.). Mit Hilfe dieser Häufung an objektiv und rational anmutenden Elementen erhält der Text einen unemotionalen und allgemeingültigen Anstrich. Raum für andere Interpretationen der Ereignisse eröffnet Westenrieder kaum, die narrative Gestaltung des Textes ist hinsichtlich der Deutungsoffenheit sehr eng. Der Text stellt die beschriebenen Begebenheiten insgesamt als eine Aneinanderreihung von zufälligen Begebenheiten, eine Art Verkettung unglücklicher Umstände, dar. Wiederkehrend¹¹³ platziert Westenrieder in moralisierenden Abschnitten eine Kritik die sich gleichermaßen an Herrschende und Beherrschte richtet. Gerade an diesen Stellen greift er auf eine gehäufte Verwendung von Adjektiven zurück und seine Interpretation dynamischer und besonders eingängig lesbar macht.

An verschiedenen Stellen¹¹⁴ fallen Wörter auf, die die Ereignisse eher als Zufall oder der Spontanität geschuldet, denn als geplante oder kontrollierte Entwicklung erscheinen lassen. Hier spricht von Westenrieder wiederholt von einem „Einfall“ oder formuliert gewisse Szenen als eher spontane Reaktionen oder Handlungen, die einer Person zugeschrieben werden, aber nicht mit

¹¹³ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 108, S. 109 und S. 110.

¹¹⁴ Bspw. Westenrieder, Abriß, S. 107.

vorangegangenen Überlegungen dieser Person verknüpft werden¹¹⁵. Auch die Formulierung, dass Luther „*anfangs selbst nicht wußte*“¹¹⁶, zeigt die Vorgehensweise Westenrieders den Ereignissen einen intellektuellen Rahmen (der in anderen Werken gestaltet wird) zu entziehen.

In den Texten des achten Kapitels tauchen weder die Worte „*Reformation*“ noch „*Kirchenverbesserung*“ auf. Westenrieder weist zwar im siebten Kapitel bereits auf eine Verschlechterung der Religion hin, greift diesen Faden jedoch weder in positiver noch negativer Interpretation, der durch Luther ausgelösten Ereignisse wieder auf. Der Autor vermeidet an dieser Stelle vehement die Bezeichnung der Ereignisse mit einem übergreifenden Schlagwort oder Titel. Weitere theologische Schlagworte wie *Gemeinde*, *Gemeindegründung* oder auch *Konfession* werden ebenfalls vermieden. Auch Datierungen (wie bspw. Jahreszahlen) setzt der Autor nur sparsam ein, die Ereignisse erscheinen als Abfolge ohne chronologischen Bezug.

Während Westenrieder kirchenpolitische Begriffe vermeidet (s.o.), so benennt er die Akteure in seiner Darstellung deutlich. An einigen Stellen ergänzt er die genannten Namen sogar um Hinweise zur besseren Verortung und zur Aktivierung von Hintergrundwissen. Es fällt auf, dass er zwar Johann von Staupitz, aber nicht Philipp Melancthon erwähnt. Luther erscheint so im Laufe des Abschnitts als zunehmend isoliert. Zwar wird von zahlreichen Unterstützern Luthers gesprochen¹¹⁷, aber außer Friedrich dem Weisen erfolgt keine namentliche Nennung. Durch die am Ende des Abschnitts vorgenommene Verknüpfung Luthers mit John Wyclif und Jan Hus stellt Westenrieder ihn auf eine Stufe mit diesen Personen, er macht sie quasi zu Vorgängern Luthers. Westenrieder braucht Luther nicht direkt mit dem Wort „*Ketzer*“ zu belegen, er stuft ihn auf diese Weise indirekt aber deutlich als Ketzer ein. Ebenfalls wird damit eine Relativierung der lutherschen Reformideen und der Person erreicht. Luther ist nicht der erste mit Reformbestrebungen, vor ihm gab es bereits ähnliche Personen. Westenrieder entzieht ihm sozusagen den Stempel der Einzigartigkeit. Einzig die nachhaltige

¹¹⁵ So bspw. Westenrieder, Abriß, S. 108. „...und nun verfiel Luther...“.

¹¹⁶ Westenrieder, Abriß, S. 110.

¹¹⁷ Westenrieder, Abriß, S. 109.

(und breite) Etablierung der Bewegung sieht er als Novum. Dass die Reformideen sich verbreiteten, Luther Anhänger gewann und schließlich ein „entzweites“ Deutschland entstand, führt Westenrieder auf ungünstige, undurchdachte Reaktionen (jedoch nicht auf das Fehlverhalten von einzelnen Personen) und fehlende Bildung zurück.

Episoden

Bereits in seinem einleitenden Kapitel weist Westenrieder darauf hin, dass er nur gewisse Grenzl意思 in seinem Abriss der deutschen Geschichte liefern möchte, diesen Anspruch verbindet er dennoch mit einer recht hohen Episodendichte, die dem etablierten Erzählkorpus in großen Teilen folgt. Der Text entwickelt seine Beschreibung an den großen Kernepisoden der Reformation entlang und spart eher mit erzählerischen Details. So entsteht eine dichte Erzählung, welche genug Raum für ein Lehrerhandeln bietet, dieses aber nicht absolut einfordert. Unterbrochen werden die narrativen Textelemente zu den Episoden durch erläuternde Abschnitte in denen Westenrieder stark interpretierend und moralisierend in den Darstellungsverlauf eingreift. Westenrieder fokussiert in seiner Darstellung die Gesamtentwicklung. Er benennt einzelne Episoden, gestaltet sie jedoch nicht facettenreich aus. Stattdessen stellt er die Episoden in kurzen Beschreibungen chronologisch aufeinanderfolgend dar und durchbricht diese Reihenfolge mit Hilfe der Interpretationsabschnitte.

Die Beschreibung Westenrieders beginnt mit der Episode des Ablasshandels durch Tetzl, die eine Erweiterung um das Detail der Petersdomfinanzierung erfährt. Er stellt hier sowohl Papst Leo X. als auch Tetzl der Nennung Luthers voran, erläutert also zunächst die vorangegangenen Begebenheiten, um dann zu Luther und den 95 Thesen überzuleiten. Diese Episode beschneidet er in seiner Darstellung wiederum um das Detail des Thesenanschlags und reduziert die Thesen Luthers auf eine rein akademische Spielart, die nicht zur öffentlichen Diskussion gedacht gewesen sei. Die Verbreitung der Thesen wird in der Beschreibung Westenrieders auf der technisch-ökonomischen Ebene begründet und entfaltet. Ihre Ausbreitung führt er auf die Verfügbarkeit als Druckwerk, nicht auf die Anziehungskraft der vermittelten Inhalte zurück. Hier vermerkt Westenrieder die Ansicht, dass zu diesem Zeitpunkt Luther

noch „zum freiwilligen Stillschweigen“ hätte bewegt werden können. Er markiert an dieser Stelle einen Punkt an dem sich die Ereignisse noch in andere Bahnen hätten lenken lassen. Er spricht aber bereits von einem Schweigen Luthers, nicht davon, dass Luther von einer anderen Position hätte überzeugt werden können. Dass die Ereignisse einen anderen Verlauf genommen haben, führt Westenrieder auf die Unwissenheit nicht näher bezeichneter einflussreichen Personen zurück¹¹⁸.

Das sich anschließende Verhör Luthers durch Cajetan in Augsburg wird nicht als Verhör, sondern als eine Art Unterredung dargestellt. Diese Episode steht in direktem Kontakt zur päpstlichen Bannbulle, die jedoch nicht verbrannt wird. An dieser Stelle fehlt die Beschreibung einer Reaktion Luthers auf den Erhalt der Bannbulle. Westenrieder verfällt in eine passive Darstellungsart und hält den Reformator aus der Szene heraus. Er verlagert den Schwerpunkt bei der Episode der Bannbulle weg von Luthers Umgang mit der Bulle, hin zu ihrem Bezug auf Luthers Schriften. Stattdessen erwähnt er schließlich den Schutz und die Unterstützung durch Friedrich den Weisen und verschiebt erneut den Betrachtungsfokus auf eine andere Person als Luther.

Es folgt eine (die übliche) Trias aus Wormser Reichstag, Aufenthalt auf der Wartburg und Bibelübersetzung auf der Wartburg. Zwischen der Erwähnung, dass Friedrich der Weise Luther auf die Wartburg bringen lässt (auch hier ist der Reformator der Gegenstand der Handlungen anderer) und der (kurzen) Entfaltung der Wartburgepisode platziert Westenrieder den Hinweis, dass es noch keine liturgischen Veränderungen in den Gottesdiensten gab und keine „*Thätlichkeit[en]*“ in den Auseinandersetzungen zwischen den Parteien. Er durchbricht die Erzählungen zur Wartburg und markiert mit diesem Hinweis (erneut) einen Punkt, an dem es noch nicht zum Äußersten gekommen war. Westenrieder benötigt diese Punkte (die mögliche friedliche Übereinkunft mit Luther und die noch nicht kriegerisch gewordenen Auseinandersetzungen) um am Ende des Kapitels ein kontrastierendes Bild eines Deutschlands zu zeichnen, das sich schließlich „wider sich selbst bewaffnet“¹¹⁹.

¹¹⁸ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 108.

¹¹⁹ Westenrieder, Abriß, S. 112.

Westenrieder fährt mit dem Entschluss Luthers, die Schriften des Alten und Neuen Testaments zu übersetzen, fort und stellt diesen Entschluss als Wendepunkt in der Umsetzung von Neuerungen, aber auch mit Blick auf gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen den unterschiedlichen Parteien, dar. Die Übersetzung der Bibel in Kombination mit den bereits in Umlauf gebrachten Schriften Luthers sowie der Aufforderung des Reformators die Bibel selbst auszulegen, ist für Westenrieder die Formel für die unreflektierte Abkehr der Menschen von der katholischen Kirche. Die Rückkehr Luthers nach Wittenberg bleibt unerwähnt, Westenrieder gestaltet den Text nach der Wartburgepisode weitestgehend ohne die Figur Luthers.

Kurz wird die Heirat Luthers mit Katharina von Bora erwähnt¹²⁰, jedoch nicht weiter vertieft. Auffallend ist, dass der Weggefährte Luthers, Melanchthon, nicht einmal in einem Nebensatz erwähnt wird und somit in keiner Verbindung zu Luther steht. Luther wird nur mit Katharina von Bora und Kurfürst Friedrich von Sachsen in eine positive Beziehung gesetzt. Weitere Unterstützer oder Freunde werden nicht genannt, so dass auch hier Luther als Einzelgänger dargestellt wird.

Nachdem er die Figur Martin Luther aus dem Fokus entlässt, bringt Westenrieder weitere kurz gehaltene Passagen zum Begriff des Protestantismus¹²¹, zur Confessio Augustana¹²² sowie zum Schmalkaldischen Bund¹²³ und der Heiligen Liga¹²⁴ im weiteren Kapitelverlauf unter.

Motive

In der Darstellung Westenrieders tritt das Motiv des Zufalls bzw. der unglücklichen Verkettung von Umständen hervor. Er gestaltet die Ereignisse nicht als idealistische Entfesselung einer größeren Wahrheit oder eines Freiheitsdrang. Auch umgeht er das Motiv Luther als charismatischen und überzeugenden Anführer einer Bewegung darzustellen. Vielmehr ist der Text durchzogen von einer Obrigkeitskritik. Dabei lässt er Figuren wie Luther teilweise schon fast unbedacht oder nicht vorausschauend handeln. Vielmehr

¹²⁰ Westenrieder, Abriß, S. 110.

¹²¹ Westenrieder, Abriß, S. 112.

¹²² Westenrieder, Abriß, S. 112.

¹²³ Westenrieder, Abriß, S. 112.

¹²⁴ Westenrieder, Abriß, S. 112.

sind es spontan wirkende Einfälle, wie die Übersetzung der Bibel ins Deutsche, die die weiteren Ereignisse bestimmen. Westenrieder konzentriert sich in seiner Darstellung darauf den Geschehnisse eine Dynamik zu verleihen, die losgelöst von Idealismus ist. Hierbei verfällt er auch in offene Kritik, wenn er der Reformation attestiert, sie sei dafür verantwortlich, dass sich Deutschland „wider sich selbst“¹²⁵ bewaffnet habe.

Diese Motivlage wird durch weitere kleinere, aber wiederholt auftretende Motive in Form der ungebildeten, bzw. unreflektierten Mächtigen sowie dem „zügellosten“ und leicht beeinflussbaren Volk gestützt und begleitet. Westenrieder verwendet diese unterschiedlichen Motive zur Konstruktion einer Geschichtsdarstellung, welche die Reformation in ihren einzelnen Ereignissen klar benennt, aber sie all ihrer protestantischen Idealisierung beraubt. Das Zusammenspiel eines Martin Luthers, dessen Thesen eigentlich nur für den akademischen Disput gedacht waren, mit einer unfähigen Obrigkeit sowie dem ungebildeten und wankelmütigen Volk, lässt in dieser eng gestrickten Konstellation von Episoden keinen Platz für Helden. Eine offene Kritik an Luthers Lehre oder auch der katholischen Kirche vermeidet Westenrieder gleichermaßen (nur nebenbei räumt er einmal ein, dass die Kritik am Klerus berechtigt gewesen sei¹²⁶). Er verteilt vielmehr so viele negative Motive, dass sämtliche Ereignisse als vermeintlich zufälliger, aber dauerhafter Schaden an Deutschland und seiner Gesellschaft interpretiert werden. Diesen negativen Bildern wird implizit die menschliche Vernunft und formalisierte Bildung gegenüber gestellt, so dass der aufgeklärte Leser des ausgehenden 18. Jahrhunderts sich selbst im positivsten Lichte sehen kann und zur Aneignung von Wissen (zur Vermeidung einer Wiederholung der Geschichte) ermutigt wird. Westenrieder entfaltet auch in dem Abschnitt zur Reformation sein herrschaftskritisches Geschichtsbild. Er paart es hier jedoch zusätzlich mit seiner konfessionell beeinflussten Perspektive auf die Ereignisse.

¹²⁵ Westenrieder, Abriß, S. 112.

¹²⁶ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 109.

Rollen

Martin Luther erscheint in der Darstellung Westenrieders als eine Person, deren Handeln nur dadurch die immensen Ausmaße bekam, indem ihr falsch begegnet wurde. Luther ist nur abschnittsweise die zentrale Person der Darstellung. Westenrieder scheint darauf bedacht, wo es ihm möglich ist, die historischen Ereignisse ohne eine Fokussierung auf den Reformator dem Leser nahe zu bringen. Er macht dabei wiederholt durch die oben beschriebenen Motive deutlich, dass es nicht zur Reformation in ihrem historischen Ausmaße hätte kommen müssen, wenn diejenigen, welche *„die [...] Mittel dazu gehabt hätten“*¹²⁷ sich anders verhalten hätten. Anstatt Luthers Handeln offen zu diskreditieren oder es (wie in anderen Werken) in höchstem Maße zu loben, geht Westenrieder den Weg der Relativierung und schreibt Luther selbst nur geringe Verantwortung an den Geschehnissen zu. Aus Luthers Thesen entwickeln sich ein erdrutschartiges Phänomen und eine rasche Abfolge von Ereignissen, die (wie Westenrieder betont) zu Anfang nicht die Absicht des Wittenberger Gelehrten waren. Die Verbreitung erklärt er weiterhin mit einer Protestreaktion des ungebildeten Volkes¹²⁸.

Luther wird dem Leser als Theologieprofessor und Augustinermönch bekannt gemacht, aber weder seine Ausbildung, noch sein biografischer Hintergrund werden in weiteren Bezug zu den Geschehnissen gesetzt. Westenrieder verschweigt seinen Lesern weder die Ordenszugehörigkeit oder die Tatsache in welchem Fachgebiet Luther eine Professur bekleidet. Im weiteren Verlauf entwickelt sich Luther konsequent weiter. Dabei zeigt Westenrieder auf, dass es keinen großen Plan, keine göttliche Idee des Reformators im Hintergrund gab. Vielmehr setzt er darauf das Wechselspiel aus Aktion in einer Situation und Reaktion darzustellen. Luther wird so zum Intellektuellen dessen Thesen viel mehr Beachtung erhielten als von ihrem Verfasser selbst intendiert. Mit dieser Strategie zieht sich auch Westenrieders Perspektive durch den Text, die Mächtigen in die Pflicht zu nehmen und niemals aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Mit der Darstellung Luthers als Reagierenden bleibt immer ein

¹²⁷ Westenrieder, Abriß, S. 108.

¹²⁸ Westenrieder, Abriß, S. 109 (*„...wollten nicht mehr catholisch seyn, ohne jedoch selbst zu wissen, was sie eigentlich seyn wollten“*).

Hauch des Vorwurfs an die Obrigkeit, die Oberhäupter von Nation und Kirche, den richtigen Zeitpunkt zum Gegensteuern versäumt zu haben.

Durch dieses fehlende Eingreifen ermöglicht, entwickeln sich Luthers Ideen und Handlungsräume weiter. Nicht etwa durch ihre Überzeugungskraft oder durch das Handeln Luthers. Gleichsam verzichtet Westenrieder darauf alternative Vorgehensweisen zumindest hypothetisch zu erwähnen. Stattdessen kritisiert er nur diejenigen, die „*die zweckmäßigen und sanftern Mittel*“ zur Verfügung gehabt hätten.

Es ist diese Darstellungsweise, die es Westenrieder erlaubt eine Entmythologisierung Luthers vorzunehmen, ohne eine offene Streitposition einzunehmen. Luther ist bei Westenrieder weder das geborene oder von Gott auserwählte intellektuelle Genie noch der große freiheitsliebende Anführer, vielmehr erscheinen manche Handlungen spontan und einige Ideen entwickeln sich ohne vorher ihre Konsequenzen kalkuliert zu haben. Durch das Einflechten von Passivkonstruktionen erscheint Luther als schon fast einsamer Streiter, der in keiner direkten positiven Beziehung zu anderen Intellektuellen steht (s.o.). Melanchthon wird nicht erwähnt, Luther benötigt den Schutz von Friedrich dem Weisen und versteckt sich nach dem Reichstag bei von Staupitz. Westenrieder entwirft das Bild eines ohnmächtigen Mannes, der von den selbst ausgelösten Ereignissen quasi übermannt wird. Die Darstellung Westenrieders endet mit dem auf die Wartburg zurückgezogenen Luther, der die übersetzte Bibel dem Volk „ausliefert“. Danach rückt Westenrieder andere Personen in den Fokus seiner Texte, Luther erreicht in dieser Darstellung seinen Höhepunkt als Bibelübersetzer, nicht als Anführer des Volkes oder Befreier des Christentums.

Westenrieder pflegt eine Rollenarmut in Bezug auf Luther wie sie nur selten zu finden ist. Er beginnt mit Luther dem Gelehrten, der gegen einen, für Westenrieder vollkommen normalen und gebräuchlichen, Vorgang aufbegehrt und dann aufgrund ungünstiger Umstände mehr Gehör findet, als ihm nach der Ansicht Westenrieder zusteht. Westenrieder bleibt in seinen Beschreibungen sehr sparsam, so dass die beiden Rollen (Luther der Gelehrte/der Theologieprofessor und Luther der Bibelübersetzer) kaum entfaltet werden.

Hinzu kommt seine negative Wertung der Person Luthers, die sich auch auf die zugeschriebenen Rollen niederschlägt. Am deutlichsten zeigt sich dieser Aspekt an der Rolle Martin Luthers als Bibelübersetzer. Hier stellt Westenrieder Luther als denjenigen dar, der durch seine Übersetzung den Text der Bibel an das Volk ausliefert. Weiterhin verschweigt der Autor die intensive Auseinandersetzung Luthers mit dem biblischen Text sowie die daraus resultierenden Entscheidungsgrundlagen, so dass Neuerungen und Veränderungen als persönlich, willkürliche Ideen Luthers wahrgenommen werden können. Explizit erhebt Westenrieder keine Anklage gegen Luther, doch bei genauerer Betrachtung häufen sich die geschickt platzierten Kritikpunkte in einer ausführlich wirkenden, aber inhaltlich verkürzten Darstellung.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Martin Luther in Westenrieders „Abriß der deutschen Geschichte“ eher als ein Spielball historischer Ereignisse erscheint, dessen Handeln zur Zerrüttung und Spaltung der Nation führt.

Synthese

Westenrieder thematisiert in seinen Texten wiederholt die Bildung der breiten Masse und weniger die historische Entwicklung der Herrschaft¹²⁹. Hierbei handelt es sich um eine Eigenart seines historiographischen Vorgehens. Dass er sich gegen eine herrscherzentrierte Darstellung ausspricht, wird auch in diesem Werk nicht nur im Vorbericht klar. Auch in seinen Abschnitten über die Reformation wird deutlich, dass er ihre Ursache und den Umstand, dass reformatorische Ideen und Ideale sich durchsetzten, auf die mangelhafte Bildung des Volkes und der Herrschenden zurückführt¹³⁰.

Für Westenrieder stellt das Handeln Martin Luthers den Ausgangspunkt für den Zerfall der deutschen Nation in verschiedene Lager dar. Klar kritisiert Westenrieder in moralischen Einschüben den von Anfang an unversöhnlichen Umgang mit Martin Luther¹³¹. Hier sieht er noch die Möglichkeit einer Wendung der Ereignisse und bezeichnet es als ein Leichtes die Reformation aufzuhalten und Luther zum Schweigen zu bewegen. Westenrieder verwendet

¹²⁹ Vgl. Abschnitt „Der Autor“ in diesem Kapitel.

¹³⁰ Am Deutlichsten in: Westenrieder, Abriß, S. 108 und S. 109.

¹³¹ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 108.

den Terminus des Schweigens, nicht des Widerrufs. Er versucht nicht Missstände innerhalb der Kirche zu verschweigen. Stattdessen spricht er der Kritik eine gewisse Legitimität zu, ohne sich auf die Seite Luthers zu stellen¹³². Steht am Beginn noch die Kritik an den Herrschenden¹³³, so richtet sich im Verlauf des Textes der Fokus auf das beeinflussbare Volk¹³⁴.

Luther selbst erscheint eher als Spielball der Ereignisse, so dass Westenrieder in seiner Interpretation darauf verzichtet ein ausgeprägtes Feindbild gegen den Reformator aufzubauen. Durch eine nicht näher beschriebene breite Unterstützung Luthers und das Nicht-Benennen von Begleitern wie Melanchthon, wirkt die zentrale Person des Abschnitts eher wie ein Einzelkämpfer, dessen Ideen das Volk eher überfordern als ihm in seiner Weiterentwicklung zu helfen¹³⁵. Westenrieder verzichtet sehr rasch auf die Figur Luthers in seinem Text. Bereits nach der Episode zur Übersetzung der Bibel gerät Luther aus dem Fokus, kurz wird zwar noch die Heirat mit Katharina von Bora erwähnt, dies dient jedoch eher dazu seinen Verstoß gegen die Ordensgelübde dem Leser zu präsentieren und klarzustellen, dass er zwar Glaubenssätze abschaffte, aber *„selbst nicht wußte, welche Glaubenssätze er in der Folge aufstellen würde“*.

Luther dient Westenrieder nur anfangs dazu die Ereignisse in Gang zu bringen, er ist derjenige der zwar (zu Recht) gegen Missstände beim Ablasshandel aufbegehrt, in der Folge jedoch dann zu viel Zuspruch erfährt, als es ihm selbst gut tut. Wenn man so sagen möchte; der Luther Westenrieders wird von der Aufmerksamkeit und der Macht die ihm durch Zufall zukommen korrumpiert, so dass auch seine anfangs gerechtfertigte Kritik an der kirchlichen Praxis vollkommen aus dem Ruder läuft. Von dem glorreichen Anführer, der sich gegen die katholische Kirche stellt ist hier keine Spur zu finden.

Westenrieder vermeidet die üblichen Schlagworte (wie bspw. „Reformation“ oder „Kirchenverbesserung“), die dazu beitragen könnten den gelesenen Stoff zu memorieren. Er fördert damit weiter den Eindruck es handele sich bei der

¹³² Westenrieder, Abriß, S. 109.

¹³³ Westenrieder, Abriß, S. 108.

¹³⁴ Westenrieder, Abriß, S. 108/109.

¹³⁵ Vgl. Westenrieder, Abriß, S. 109.

Reformation um ein Zusammenwirken von chaotischen Zufälligkeiten, welche in höchstem Maße zu bedauern seien, da sie schließlich in der Darstellung Westenrieders nur dazu führen, dass sich „*Deutschland wider sich selbst bewaffnete*“. Die angestoßenen Veränderungen werden durch die Unbildung von Regierenden als auch Beherrschten ermöglicht und führen schließlich zu einer grundlegenden Bedrohung der Freiheit und Einheit der deutschen Nation.

Insgesamt zeigt sich bei Westenrieder, dass er einer größeren Idee folgt, als nur Geschichte zu erzählen oder reine Fakten zu vermitteln. Sein bereits in der Einleitung dargelegtes Ziel Geschichte und ihren Wert (der hier auf S. 108 erwähnt wird, indem Westenrieder darauf verweist, dass mit Hilfe historischer Bildung den Ereignissen man noch hätte entgegenwirken können) Lernenden persönlich nahe zu bringen, führen zu einer stark wertenden und moralisierenden Darstellung der Ereignisse ohne dabei in übermäßige Polemik oder Lobeshymnen zu verfallen. Westenrieder löst sich dermaßen von einer Zentrierung auf historische Persönlichkeiten, dass diese zwar genannt und ggf. kontextualisiert werden, ihnen aber nur geringer Einfluss auf die geschilderten Ereignisse zugesprochen wird. Die Ereignisse entfalten selbst eine Eigendynamik. Die Geschichte als eigenständiges Element geschieht, ohne dafür die Personen zu einem zentralen Bestandteil zu machen. Wirken die Texte anfangs klar strukturiert und gut elementarisiert, wird bei einer näheren Analyse deutlich, dass an vielen Stellen entscheidende Details fehlen und der Text von stark zusammenfassenden Formulierungen durchzogen ist. Die Person Luthers wird in dieser Darstellungsweise auf reagierende Handlungen reduziert, von dem initiierenden Anführer, dem Befreier oder auch dem das Christentum reinigenden Reformator ist bei Westenrieder nichts zu finden. Eher erscheint Luther als eine Person, die aufgrund unglücklicher Umstände zu mehr Einfluss gelangt ist, als ihr zusteht. Letzten Endes sieht Westenrieder in den Entwicklungen und Neuerungen der Reformation sogar eine grundlegende Bedrohung der deutschen Nation. Westenrieder richtet seine Darstellung von Geschichte komplett neu aus, betont diesen Wandel und versucht (mit den erwähnten Folgen) eine Beschreibung, die Ereignisse und nicht Personen fokussiert. Luther ist

demnach zwar präsent, aber nicht der Mittelpunkt. Er ist weder Intellektueller noch Nationalheld, vielmehr erscheint Luther als unreflektiert und der Ereignisdynamik ausgeliefert. Die theologischen Auseinandersetzungen und Entwicklungen reißt Westenrieder allenfalls an, er versucht Luther jedoch nicht zu säkularisieren. Ist die Reformation hier nicht unbedingt ein Zeichen für Fortschritt, so stellt sie dennoch eine Zäsur in der deutschen Geschichte dar, deren Wandel tiefe Spuren in der deutschen Nation hinterlassen haben.

3.4 Gottfried Gabriel Bredow – Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. 1808.

Der Autor

Der spätere Professor für Geschichte Gottfried Gabriel Bredow wurde am 14. Dezember 1773 als Sohn eines Schneidermeisters in Berlin geboren¹. Zwar besuchte Bredow als Kind zunächst das Joachimsthalsche Gymnasium, welches bereits 1636 von Joachimsthal nach Berlin verlegt worden war, musste dieses jedoch aufgrund der wirtschaftlichen Lage der Eltern nach dem Besuch der unteren Klassen verlassen. Während des Schulbesuchs entfaltete der Breyer ein ausgeprägtes rhetorisches Talent, welches er auch im elterlichen Haushalt zur allgemeinen Unterhaltung zum Besten gab². Diesem Umstand verdankte er schließlich sogar die Rückkehr an das Gymnasium. Bredows Vater schrieb seinem Bruder in Schlesien vom Talent seines Sohnes, der wiederum dem Direktor des Gymnasiums, Johann Heinrich Ludwig Meierotto, während eines Unwetters Obdach gewährte. Durch das Gespräch mit dem Onkel Gottfried Bredows wurde Meierotto auf den verlorenen Schüler aufmerksam und holte ihn als Freischüler an das Gymnasium zurück, damit er seinen weiteren Bildungsweg frei von wirtschaftlichen Hindernissen beschreiten konnte³.

Nach dem Besuch des Gymnasiums entschied sich Bredow für das Studium der Theologie in Halle. Auch hier kam es aufgrund der Verhältnisse seines Elternhauses zunächst zu Schwierigkeiten. Sein späterer Schüler Johann Gottlieb Kunisch berichtet davon, wie Bredow bei Georg Forster, dem Rektor der Universität, darum ersuchte die Aufnahmegebühren erlassen zu bekommen. Zunächst schlug Forster diese Bitte „auf eine derbkomische Weise“⁴ aus, nach erneutem Nachfragen ersetzte er Bredow jedoch die Gebühren. In Halle wurde Bredow erneut von seinem ehemaligen Direktor Meierotto unterstützt und bekam durch ihn Kontakt zu Friedrich August Wolf, der eine

¹ Für den biographischen Abschnitt zu Gottfried Gabriel Bredow ist vor allem maßgeblich: Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften.

² Vgl. Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. VIII.

³ Vgl. Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. IX.

⁴ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. X.

starke Wirkung auf ihn hatte und seine Ansichten prägte⁵. Im Laufe seines Studiums entwickelte sich Bredows Interesse fort von theologischen Themen, hin zu den Gebieten der Philologie und Altertumsforschung, so dass er den Kontakt zu Wolf weiter intensivierte.

Im Anschluss an das Studium ging er 1794 als außerordentlicher Lehrer an das Gymnasium zum Grauen Kloster Berlin, verließ dieses jedoch zwei Jahre später wieder, da ihn der Direktor der Eutiner Gelehrtenschule Johannes Heinrich Voß zu seinem Konrektor berief. Voß und Bredow teilten nicht nur das Berufsfeld, in Voß hatte Bredow auch ein philologisch gebildetes und engagiertes Gegenüber⁶ gefunden, mit dem er in einen dynamischen Dialog trat. In Eutin vertiefte Bredow, durch das Umfeld und den Kontakt zu Voß begünstigt⁷, seine althistorischen Studien und entwickelte auch seine rhetorischen Fähigkeiten weiter⁸. 1799 gab er, auf der Basis seiner gemeinsam mit Voß angestellten Untersuchungen, ein Handbuch zur alten Geschichte⁹ heraus, welches in den folgenden Jahren mehrfach aufgelegt wurde. Nach der Pensionierung von Voß 1802 wurde Bredow zu seinem Nachfolger ernannt und übernahm die Leitung der Schule in Eutin.

1804 verließ Bredow die kleine Stadt in Ostholstein und nahm einen Ruf der Universität Helmstedt als Professor für Geschichte an. Seine Disputation erfolgte bei Antritt der Professur mit Bezug auf sein Lehrwerk „*Handbuch der alten Geschichte, Geographie und Chronologie*“¹⁰. In Helmstedt begeisterte er nicht nur „*die gesammte akademische Jugend*“¹¹ mit seinen Vorlesungen, er wandelte erneut sein intellektuelles Profil und widmete sich zunächst der

⁵ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. X. Friedrich August Wolf war Philologe und zählt aufgrund seiner „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert“ (1807) zu den Gründern der Altertumswissenschaft. Zu seinen Schülern zählte u.a. Friedrich Schleiermacher. Zu Wilhelm von Humboldt sowie Johann Wolfgang von Goethe bestanden freundschaftliche Beziehungen. Nach der Schließung der Universität Halle ging Wolf nach Berlin wo er 1810 Professor an der neu gegründeten Universität wurde. Zur Person und dem Werk Wolfs siehe u.a.: Schwarzkopf, Wolf, Friedrich August, Sp. 1681., Baumeister, Wolf, Friedrich August, S. 737-748. Markner / Veltri, Friedrich August Wolf.

⁶ Zur Person siehe: von Schwerin, Johann Heinrich Voß. und: Mittler, Johann Heinrich Voß.

⁷ Für einen Einblick in das gelehrte Eutin dieser Zeit siehe: Schubert-Riese, Eutin im 18. Jahrhundert.

⁸ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XI.

⁹ Bredow, Handbuch.

¹⁰ Vgl. Weber, Bredow, S. 67.

¹¹ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XI.

Neueren und schließlich der Neuesten Geschichte¹². Das inhaltliche Interesse Bredows wandelte sich nach anhaltender Kritik an seiner Chronik des 19. Jahrhunderts¹³ erneut¹⁴. Ab 1805 widmete er sich daher wieder althistorischen Themen. Seine Grundintention war es „*Ansichten eines jeden Zeitalters über Welt- und Himmelskunde systematisch aufzufassen, und so von Homer bis auf die mittleren Zeiten herab eine geschichtlich fortschreitende Darstellung aller geographischen Systeme zu liefern*“¹⁵. Die damit verbundenen Studien führten Bredow 1807 nach Paris, wo er bis in den Spätherbst blieb. Bei seiner Rückkehr fand er Helmstedt unter westfälischer Herrschaft und damit stark verändert (Kunisch wählt hierfür die emotionale Beschreibung „*ernster und trauriger*“) vor. Seine nationalistischen Ansichten, denen er weiterhin in Reden und Vorlesungen Ausdruck verlieh, wurden Bredow in der veränderten politischen Lage beinahe zum Verhängnis. Eine Anzeige und eine polizeiliche Untersuchung folgten, denen sich Bredow 1809 durch die Annahme eines Rufes an die Universität Frankfurt an der Oder entzog¹⁶.

Auch an der neuen Hochschule war Bredow als Professor für Geschichte angestellt und baute sich rasch einen kleinen Kreis von Interessierten und Vertrauten auf. Für Bredow könnte sich die Frankfurter Zeit ein wenig wie eine Rückkehr an seine Alma Mater angefühlt haben. Die personelle Austauschdynamik zwischen Halle und Frankfurt an der Oder¹⁷ könnte zu diesem Zeitpunkt noch zu spüren gewesen sein, so dass ihm die Umstellung leicht gefallen sein könnte. Die Freude über das akademische Klima an seinem neuen Standort währte jedoch nur kurz. Durch die neu gegründete Universität in der nahen Hauptstadt Berlin¹⁸ geriet der Standort Frankfurt derart unter der Druck, dass Bredow befürchten musste, dass es der Frankfurter Universität wie seiner vorherigen akademischen Heimat Helmstedt gehen könnte. Diese (Helmstedt) war im Mai 1810 unter anderem aufgrund der Etablierung der Göttinger Universität geschlossen worden. Eine Verlegung der

¹² Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XI.

¹³ Bredow, Chronik des 19. Jahrhunderts, 2Bde, Leipzig 1804/1805. Im Anschluss fortgesetzt von Karl Venturini.

¹⁴ U.a Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XII und Wegele, Bredow, S. 282–283.

¹⁵ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XII.

¹⁶ Vgl. Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XIII.

¹⁷ Mühlpfordt, Oder-Universität, S. 57f.

¹⁸ An der nun sein ehemaliger Lehrer Wolf tätig war.

Universität nach Braunschweig scheiterte aus Kostengründen. Es ist nachvollziehbar, dass Bredow sich unter dem wachsenden Druck aus Berlin nach neuen Ufern umsah. Diese fand er zunächst an der Universität Leipzig. Den von dort erhaltenen Ruf schlug er jedoch aus, als ihm angeboten wurde, der Frankfurter Universität an ihren neuen Standort Breslau voranzuschreiten und dort als Regierungsrat die Funktion eines Schulinspektors zu übernehmen und eine umfassende Schuluntersuchung im schlesischen Gebiet anzustellen¹⁹.

Bredows Entscheidung das Leipziger Angebot abzulehnen und sich in Breslau erneut den Schulen zu widmen, zeigt seine Verbundenheit gegenüber den allgemeinen Lehr- und Unterrichtsanstalten, denen er selbst seinen sozialen Aufstieg zu verdanken hatte und für die er wiederholt Werke geschrieben hatte²⁰. Im Sommer 1811 kam Bredow in Breslau an und begann direkt die Gymnasien Ober- und Mittelschlesiens zu besuchen. Aufgrund seiner eigenen Erfahrungen und praktischen Ansichten blieb er den dortigen Schulleitungen äußerst positiv im Gedächtnis²¹.

Kurz nach seiner Rückkehr nach Breslau zeigten sich verschlimmerte Symptome unterschiedlicher Leiden (u.a. litt er an Gicht). Die folgenden Jahre waren von Krankheit geprägt. Bredow verfasste zwar noch einige Werke, verstarb jedoch am 05. September 1814 in Breslau im Alter von 51 Jahren. Der Schneidersohn Bredow gestaltete seine Werke von Grund auf pragmatisch, sein Schüler Kunisch attestiert ihm den unbedingten Willen die „*Wissenschaft in das Leben zu überführen*“²² und beschreibt ihn in der kurzen biographischen Skizze als etwas unbeholfen im Umgang mit anderen Menschen. Diese Unbeholfenheit wird von Kunisch darauf zurückgeführt, dass Bredow mehr an Büchern, denn an Menschen gewöhnt gewesen sei²³. Mit Gottfried Gabriel Bredow begegnet ein aufgeklärter sozialer Aufsteiger, der in der Lehre zu überzeugen wusste und sich stark auf seine althistorischen und altphilologischen Forschungen konzentrierte. Dabei hatte er immer das

¹⁹ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XIV.

²⁰ Dazu auch: Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XV.

²¹ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XV.

²² Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XVII.

²³ Kunisch, Bredow's nachgelassene Schriften, S. XIX.

Moment der Vermittlung im Blick und trat für eine lebendige, praktisch orientierte Wissenschaft ein.

Das Werk

Das Lehrbuch Bredows wird mehrfach aufgelegt, bei der hier untersuchten Ausgabe von 1808 handelt es sich bereits um die vierte Auflage²⁴. Das Buch selbst erscheint noch viele Jahre nach dem Tod des Autors bis hin zur vierundzwanzigsten Auflage 1843. Herausgegeben wird das Buch bei Johann Friedrich Hammerich in Altona, bei dem auch weitere Werke Bredows wie beispielsweise seine *„Weltgeschichte in Tabellen“* (1804) oder die *„Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte“* (1816) erscheinen.

Mit insgesamt 122 Seiten ist das Buch trotz seines Titels, der einen umfassenden Anspruch erhebt, eher knapp gehalten. Im Gegensatz dazu steht das in zeitlicher Nähe ebenfalls erschienene Werk *„Umständlichere Erzählung der wichtigeren Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte“* (ebenfalls bei Hammerich erschienen, 2. Auflage 1806), welches mit 655 Seiten die kurze Einführung deutlich überragt und die Allgemeine Weltgeschichte Schröckhs im Schulunterricht ablösen sollte²⁵. In der Vorrede zu diesem Werk legt Bredow auch die Beziehung der beiden Bücher (Umständlichere Erzählung zu Merkwürdigen Begebenheiten) zueinander dar, er verfasste ein *„kleines für den Schüler, ein größeres für den Lehrer“*²⁶. Bei den *„Merkwürdigen Begebenheiten“* handelt es sich demnach um ein schülerzentriertes Werk, dem eine ausführlichere Lehrerfassung (die „Umständlichere Erzählung“) zur Seite gestellt ist. Bredow trennt die beiden unterschiedlichen Gruppen und verfasst jeweils eigene Bücher, um auf die spezifischen Bedürfnisse einzugehen. Damit erklärt sich auch der Unterschied im jeweiligen Umfang. Die Lehrerfassung ist ausführlicher, *„denn es läßt sich nicht erwarten, daß auch der geschicktere Lehrer alle die Merkwürdigkeiten gerade kennt, die der Verfasser eines Lehrbuchs aushebt“*²⁷. Mit dieser Aussage zeigt Bredow, dass er ebenso um den individuellen Auswahlprozess eines Schulbuchautors weiß, wie auch darum,

²⁴ Die vorangegangenen Auflagen waren zum Zeitpunkt dieser Untersuchung nicht verfügbar.

²⁵ s. Bredow, *Umständlichere Erzählung*, S. III.

²⁶ Bredow, *Umständlichere Erzählungen*, S. V.

²⁷ Bredow, *Umständlichere Erzählungen*, S. V.

dass dieser Prozess sich meistens nicht mit dem curricularen Auswahlprozess des Lehrers deckt.

Der Titel „*Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte*“ verweist einerseits auf die Fokussierung auf bestimmte Ereignisse, andererseits räumt der Titel jede geographische oder nationale Fokussierung zunächst aus. Genau jene Fokussierung macht das Werk hier zu einem interessanten Untersuchungsgegenstand, da es in seiner Reduzierung zeigt, welche Elemente als für Schüler essentiell und unabdingbar betrachtet werden. Die ausführlichere Darstellung Bredows wird hier nicht untersucht. Es handelt sich um eine breiter entfaltete Interpretation der historischen Ereignisse mit Blick auf den Lehrer. Die stark verdichtete Fassung der Beschreibungen in den „*Merkwürdigen Begebenheiten*“ bietet in ihrer Reduzierung eher eine Essenz der Elemente und ist für die Untersuchung des mit Hilfe von Schulbüchern an Schüler vermittelten Lutherbilds besonders interessant.

Der Untertitel „*für den ersten Unterricht in der Geschichte; besonders für Bürger- und Landschulen*“ weist die nähere Zielgruppe und das Einsatzszenario aus, welche der Autor bei der Konzeption vor Augen hatte. Bredow macht mit dem Untertitel deutlich, dass es sich um ein Buch handelt, welches an Schulen gelesen und eingesetzt werden soll, jedoch nur in Zusammenhang mit einer ersten Begegnung mit dem Fach. Für höhere Klassen bzw. für ein vertiefendes Wissen ist das Lehrwerk nicht konzipiert. Der Untertitel verdeutlicht den Anspruch Bredows ein Werk vorzulegen, welches ein allgemeines historisches Wissen vermittelt und damit eine grundlegende historische Bildung ermöglicht.

Das Buch umfasst (wie auch das ausführlichere Werk) insgesamt 60 Kapitel, den einzelnen Abschnitten kommen dabei im Schnitt ca. zwei Seiten zu. Im Gegensatz zu der „*Umständlicheren Erzählung*“ bemüht sich Bredow um eine starke Eingrenzung des Textes und reduziert seine Darstellung um ein Vielfaches. Noch vor dem Inhaltsverzeichnis befindet sich eine Seite mit Hinweisen auf zwei andere Materialien, welche zu einem gelingenden Geschichtsunterricht beitragen. Bredow nennt an dieser Stelle sowohl sein

tabellarisches Werk zur Weltgeschichte (s.o.) als auch die bereits mehrfach genannte ausführlichere (Lehrer)Fassung der „*Merkwürdigen Begebenheiten*“ in Form der „*Umständlicheren Erzählung*“. Das Werk wird damit in einen Kontext zu weiteren Lehrmaterialien gestellt und erscheint nicht als isoliertes Einzelexemplar. Bredows Werke ergeben ein zusammenhängendes, sich gegenseitig ergänzendes Ganzes. Durch diese Verbindung zu den anderen Lehrwerken Bredows wird erneut deutlich, dass die Kürze des Werkes nur zu einem ersten Heranführen genutzt werden kann. Ein gelingender Unterricht, der auf die historische Bildung der Schüler abzielt, muss weitere Werke (des gleichen Autors) mit einbeziehen.

Von diesen kurzen Zeilen abgesehen wird auf ein Vorwort oder auch eine didaktisch-pädagogische Einführung verzichtet. In der „*Umständlicheren Erzählung*“ legt Bredow dagegen im Vorwort dar, dass er sich stark an Beckers Weltgeschichte²⁸ orientiert und sogar Texte übernommen habe, wenn die Darstellungsweise „für den Zweck dieses Buches passend schien“²⁹. Weiter erläutert Bredow hier, dass er aufgrund der Zielgruppe der Land- und Bürgerschulen auch eine entsprechende thematische Gewichtung der Geschichte der Technologie, des Handels und des Ackerbaus vorgenommen und dagegen die Wissenschaftsgeschichte (in seinen Worten die Geschichte der Gelehrsamkeit) eher reduziert habe. Einen Vorteil für den Unterricht zu diesen Themen sieht Bredow darin, dass mit realen Gegenständen gearbeitet werden kann und es einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler gibt. Lediglich geographisches Wissen sei eine Voraussetzung, die jedoch mit Hilfe von Kartenarbeit im Unterricht geschaffen werden könne.

Bredow belässt es nicht bei diesen Hinweisen. Er liefert dem Lehrer in der Vorrede zur „*Umständlichere[n] Erzählung*“ auch einen detaillierten Entwurf zur Einbindung der „*Merkwürdigen Begebenheiten*“ in den Unterricht³⁰. Dieser Entwurf wird nicht als Angebot formuliert. Bredow wird an dieser Stelle sehr deutlich und stellt seinen Entwurf als einzigen Weg zur Einbettung des Werks dar. Er beginnt dabei mit der Lektüre eines halben oder ganzen Abschnitts aus

²⁸ Becker, Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer.

²⁹ Bredow, Umständlichere Erzählungen, S. V.

³⁰ Bredow, Umständlichere Erzählungen, S. VI.

den „*Merkwürdigen Begebenheiten*“ durch den Schüler. Daran schließt sich ein erklärender, ausführlicherer Lehrervortrag an, „*so daß die Erzählung zum Theil Gespräch bleibt*“³¹. Bredow gestaltet einen Wechsel zwischen lesender Aneignung des Schülers und ergänzenden Hinweisen des Lehrenden. Er reflektiert das Aufnahmevermögen von jüngeren Kindern und hält die unterrichtenden Kollegen dazu an ihre Vorträge nicht zu lang zu gestalten, sondern mit Fragen für Abwechslung zu sorgen³². Ist ein Abschnitt besprochen, erfolgt eine erneute Lektüre und die erklärenden Ausführungen werden im Dialog zwischen Lehrer und einem anderen Schüler wiederholt. Bredow setzt auf eine wiederholte Lektüre gepaart mit einem (lebendigen) Lehrervortrag und mehrfachen Wiederholungen (er warnt jedoch vor Überdruß) zur Einprägung des Gehörten. Er betont, dass das ausführliche Werk „*Umständlichere Erzählungen*“ nicht dazu dient, dass der Lehrer daraus abliest. Es ist eine Stütze und dient eher der Vorbereitung, als der Begleitung im Unterricht. Die „*Merkwürdigen Begebenheiten*“ sind in diesem Szenario ein Lesebuch für den Schüler, welches dazu dient den Lehrervortrag vorzubereiten bzw. zu eröffnen.

Beide Werke Bredows folgen dem gleichen Aufbau, die Kapitel sind gleich benannt, lediglich das vorangestellte Vorwort und der Kapitelumfang sind als (durchaus nachvollziehbare) Abweichungen festzustellen. Bredow beginnt seinen Überblick der Weltgeschichte, die „*Merkwürdigen Begebenheiten*“, ebenso wie die Lehrerfassung des Werks mit einem Kapitel zu den Grundfragen der Geschichte. Mit „*Was lernt man aus der Geschichte*“³³ eröffnet er das Buch und bringt dem Leser die grundlegenden Gegenstände des Faches Geschichte näher. Bredow verdeutlicht hier einerseits den Umfang (Menschen, Begebenheiten, Einrichtungen und Erfindungen) und stellt gleichzeitig fest, dass es sich immer um einen Ausschnitt, eine Auswahl des Geschehenen handelt („*das Wichtigste*“)³⁴. Das Fach Geschichte tritt hier zuerst als narratives und nicht als methoden- oder quellenzentriertes Fach an den Schüler heran. An dieses Kapitel schließen sich, im Titel, allgemein gehaltene

³¹ Bredow, *Umständlichere Erzählungen*, S. VII.

³² Bredow, *Umständlichere Erzählungen*, S. VII.

³³ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 1ff.

³⁴ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 1.

Abschnitte zu Vor- und Frühgeschichte an³⁵. Erst ab dem neunten Kapitel gewinnen die Titel der Sektionen an Konkretheit³⁶. Hierbei fällt auf, dass Bredow die Kapitel 12 und 13 unter die Namen alttestamentlicher Figuren³⁷ stellt. Auch das zweite Kapitel („*Bildung der Gestalt unseres vesten Landes*“³⁸) ist in seiner Darstellung deutlich biblisch inspiriert. Bredow beginnt es mit den ersten Zeilen des biblischen Schöpfungsberichts. Am Inhaltsverzeichnis ist gut erkennbar, dass Bezüge zu biblischen Texten wiederkehrend sind³⁹ und sich ein Bogen über die griechische und römische Geschichte hin zur Deutschen spannt. Die Titel der Kapitel variieren in ihrer Gestalt, teilweise wird nur eine berühmte Person (bspw. Sokrates oder Karl der Große) genannt, an anderer Stelle wird deutlich auf Ereignisse Bezug genommen (bspw. das Kapitel „*Kreuzzüge*“ oder „*Dreißigjähriger Krieg*“). Eine nationalistische Fokussierung fällt nur bei dem Kapitel „*Deutschland vor 2000 Jahren*“ auf.

Die zusammengestellten Inhalte werden, wie Bredow es in der Vorrede darlegt, nicht nur mit Hilfe von historischen Persönlichkeiten oder militärisch-politischen Ereignissen strukturiert. Bredow liefert dem Leser auch immer wieder Kapitel zu beeinflussenden Erfindungen, wie bspw. Schießpulver oder Uhren, er nimmt sich auch weitreichenden und nachhaltigen ökonomischen Entwicklungen an (vgl. die Kapitel „*Handel. Münzen*“ oder auch „*Handel. Schifffahrt*“). Das Buch schließt mit einer chronologischen Aneinanderreihung der wichtigsten Ereignisse. Bredow stellt damit auf den letzten Seiten eine erneute Reduzierung des von ihm behandelten Stoffes zur Verfügung und ermöglicht dem Leser eine Kontextualisierung bzw. ein erneutes Memorieren durch schnelles Nachschlagen auf den letzten Seiten.

Abgesehen von dieser Aufbereitung der Jahreszahlen gibt es keine Darstellung des Inhalts, welche das Lernen aktiv unterstützt. Die Kapitel sind, abgesehen vom Inhaltsverzeichnis, weder mit einer Überschrift, noch mit

³⁵ Bspw. Kapitel 4: Lebensweise der ersten Menschen und erste Erfindungen. Oder Kapitel 5: Erfindung des Ackerbaus und der dazu nöthigen [sic!] Werkzeuge.

³⁶ Kapitel 9 trägt den Titel: „Bildung der Staaten“ und weist damit bereits auf eine geographische Strukturierung hin. Kapitel 10 weist mit der Nennung von Ägypten eine Kultur als Bezugspunkt der Darstellung aus.

³⁷ Abraham, Joseph und Moses. Sowie: Simson, Saul, David und Salomo.

³⁸ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 2.

³⁹ Vgl. die Titel der Kapitel 2, 3, 12, 13.

Unterabschnitten versehen. Auch ergänzende Fragen zu den Texten sind in diesem Werk nicht zu finden. Das von Bredow vorgeschlagene Unterrichtsmodell, das die Lektüre aus den „*Merkwürdigen Begebenheiten*“ zum zentralen Element und zum Ausgangspunkt des Lernens macht, wirkt sich konsequent auf die Gestaltung des Buches hinsichtlich Struktur und Kapitellänge (die Kapitel sind eher Abschnitte, als komplex entworfene Kapitel) aus. Das fehlende Muster in der Gestaltung der Kapitelüberschriften oder auch eine durchgängige Struktur in Form von bspw. größeren Epochen mit Untergliederung könnte aus der Übernahme von Fremdtexen (die Bredow offen eingesteht) resultieren.

Wichtige Abschnitte

Die Person Luthers wird von Bredow in den Kapiteln 50 („*Sinken der päpstlichen Macht. Wiclef. Johann Huß. Griechen in Itaien*“) und 51 („*Luther*“) thematisiert. Hierbei dient der Abschluss des fünfzigsten Kapitels der Vorbereitung für das nachfolgende Kapitel, in dem Bredow Luther sehr stark fokussiert. Erkennbar ist dies bereits am Titel, der schlicht „*Luther*“ lautet. Danach geht Bredow direkt zu den Ereignissen des Dreißigjährigen Kriegs über, er lässt also eine gewisse Zeitspanne unthematziert (was in Anbetracht von Stofffülle im Gegensatz zur gewünschten Länge des Werkes konsequent und unumgänglich ist).

Mit der Überschrift des einundfünfzigsten Kapitels „*Sinken der päpstlichen Macht. Wiclef. Johann Huß. Griechen in Italien*“ liefert Bredow noch vor Beginn der eigentlichen Lektüre einen sehr viel detaillierteren Inhaltsabriss, als vergleichsweise im nachstehenden Kapitel zu Luther selbst, hier muss der Leser mit der Namensnennung vorlieb nehmen. An dem Titel lässt sich Bredows Interpretation der Reformation als Angriff auf die Machtbereiche des Papstes erkennen. Er setzt die katholische Kirche mit dem Papst gleich und stellt die Machtfrage in das Zentrum seiner Interpretation. Mit John Wyclef und Johann/Jan Huß nennt er erste Reformatoren und verortet damit Luther in einem größeren Kontext und einer Abfolge von Reformatoren. Luther erscheint bereits auf dieser Ebene als Fortschrittsmarker in einer Reihe von vorangegangenen Ereignissen. Der Zusatz „*Griechen in Italien*“ verweist auf die

Eroberung Konstantinopels und die ausgelöste Migrationswelle sowie die akademischen Entwicklungen die daraus folgten.

Paraphrase

Am Ende des fünfzigsten Kapitels verweist Bredow bereits auf die im folgenden Abschnitt beschriebenen Veränderungen und gestaltet einen Übergang. Mit Formulierungen wie *„der Kirchengewalt wurde immer minder geachtet[...] war um 1500 alles reif zu einer Umgestaltung der papistischen Obergewalt“*⁴⁰ zeichnet er das Bild eines anstehenden Umbruchs und allgemeinen Unmuts. Dieses Bild führt er auf die Bildungsprozesse zurück, die durch die oben erwähnte Migrationsbewegung von Konstantinopel nach Italien entstanden. Insgesamt kommt das Kapitel bereits eher als eine Vorbereitung für das Reformationskapitel daher, stellt es doch das *„Sincken der päpstlichen Macht“* und verschiedene Ketzer bzw. Kirchenreformatoren (je nach Perspektive) in den Mittelpunkt. Die vor Luther eingetretenen Ereignisse werden als Basis und Voraussetzung für die im folgenden Abschnitt beschriebenen Ereignisse dargestellt⁴¹. Luther selbst wird in diesem Kapitel noch nicht erwähnt, Bredow verweist sogar darauf, dass der Wille zur erwähnten *„Umgestaltung“* eher in Italien vorhanden war, Deutschland dagegen eher noch dem etablierten System anhing⁴². Das fünfzigste Kapitel endet mit diesem Verweis, während das Einundfünfzigste diese Aussage stark kontrastiert und Deutschland als Ausgangspunkt der Reformation anführt (*„Doch ging gerade von Deutschland die merkwürdige Reformation aus“*⁴³).

Das einundfünfzigste Kapitel beginnt Bredow nicht wie den Titel mit Luther selbst, erst im zweiten Satz fällt der Name des Protagonisten, stattdessen nennt der Text als Einstieg den Begriff *„Reformation“*, der auf diese Weise eng mit der Person Luthers verknüpft wird. Die Reformation wird als Ereignis eingeführt, dessen Ursprung in Deutschland liegt, aber sich über die Landesgrenzen hinaus ausgebreitet hat. Sie ging von Deutschland aus, fand nicht nur dort statt. Bredow entwirft hier mit einem einzigen kurzen Satz das

⁴⁰ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 98.

⁴¹ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 97f.

⁴² Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 98.

⁴³ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 98.

Bild einer Bewegung, die Landesgrenzen überschreitet und eine entwickelnde Dynamik beweist.

Nach dieser Eröffnung folgt eine kurze, aber detaillierte biographische Einführung zu Martin Luther⁴⁴. Bredow erwähnt, im Gegensatz zu vergleichbaren Werken, nicht nur Geburtsjahr und -ort, sondern auch, dass Luther durch „eine harte Erziehung schüchtern gemacht“⁴⁵ worden sei. Er richtet damit den Blick kurz auf das Elternhaus und prägende Jahre in der Kindheit. Bereits hier fällt eine wertende Beschreibung (harte Erziehung, schüchtern gemacht) auf, die auf eine Charakterisierung Luthers abzielt. Dabei handelt es sich um eine Interpretation, die nicht auf Handlungen Luthers beruht oder an diese anknüpft. Bredow interpretiert damit nicht nur die Handlungen der zentralen Figur. Er lässt (frühe) Erlebnisse in seine Deutung einfließen und macht damit den Schritt von einer handlungsbezogenen Darstellung hin zu einer umfassenden Interpretation, die historische Persönlichkeiten auch als Produkt der eigenen Biografie ausweist.

Der Text entfaltet ausgehend vom Studium der Rechtswissenschaften weiter den Bildungsweg Luthers und verbindet den Klostereintritt (ohne Ordensnennung) Luthers mit Auswirkungen auf seine (Luthers) Gemütslage („schwermütig“)⁴⁶. Die Berufung auf die Professur in Wittenberg (1508) wird kurz erwähnt und mit der Gelehrsamkeit Luthers begründet. Daran schließt Bredow eine Passage zur Romreise von 1510 an und begründet mit ihr die Zweifel Luthers an der Unfehlbarkeit des Papstes⁴⁷. Kontrastierend zu den „Ausschweifungen der Päbste und Kardinäle“⁴⁸ wird die Bibellektüre Luthers eingeführt⁴⁹ und als Basis für Luthers grundlegende Kritik am System der päpstlichen Macht herangezogen. Die Reise nach Rom zeichnet sich schon am Anfang dieses Abschnitts als Ausgangs- bzw. Bezugspunkt für die weiteren Ereignisse ab. Bis zu diesem Punkt belässt Bredow es bei einer knappen

⁴⁴ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98.

⁴⁵ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98.

⁴⁶ Vgl. Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98.

⁴⁷ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99. „...machte schon wankend in seinem Glauben an die Unfehlbarkeit des Pabstes...“.

⁴⁸ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99.

⁴⁹ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99. „...dabei las er fleißig die Bibel...“.

Benennung der Stationen in Luthers Leben, hin und wieder durchbrochen von charakterisierenden Einschüben⁵⁰.

Nach der einführenden Beschreibung von Luthers Werdegang sowie den Anmerkungen zur Romreise setzt Bredow erst im Jahr 1516 seine Beschreibungen fort. Er führt Tetzels als Mönch ein, der „*Ablaß für alle Sünden*“⁵¹ verkaufte, wodurch „*viel Geld aus den Ländern nach Rom gezogen*“⁵² wurde. Bredow verzichtet an dieser Stelle darauf näher zu erläutern, zu welchem Orden Tetzels gehörte, auch den Vornamen lässt er ungenannt. Vielmehr stellt er den Ablasshandel in den Vordergrund und führt auf die Ablassverkäufe einen Anstieg der Sünden zurück. Er entwirft das Bild einer ungesunden ökonomischen Dynamik, deren Ausgangspunkt die Ablasspraxis ist. Die Hintergründe für den Ablass lässt Bredow unerwähnt. Würde er nicht anmerken, dass das Geld letztlich nach Rom floss, wäre keine direkte Verbindung zwischen Tetzels Handeln und der katholischen Kirche als Institution erkennbar, da er die Beauftragung Tetzels nicht erwähnt.

Der im Folgenden als direkte Reaktion auf den Ablasshandel dargestellte Thesenanschlag Luthers bekommt durch die vorgenommene Kritik nicht nur eine historische, sondern auch eine dogmatische Hintergrundgeschichte. Statt die Menschen von den Sünden zu befreien, führt der Ablass zu mehr Sünden – er ist nicht nur nicht schriftkonform, sondern verfehlt auch seinen Zweck. Die Thesen Luthers reduziert Bredow darauf, dass der Ablass „*unrechtmäßig*“ sei und eine „*bloße Erfindung der Päbste, Geld zu bekommen*“⁵³. An dieser Stelle holt Bredow die Verknüpfung zwischen Ablass und Papst nach, die bei der Erwähnung Tetzels fehlt. Dieses Element nutzt er weiterhin um die Reaktion des Papstes (den er hier nun namentlich nennt) auf den Thesenanschlag einzuleiten. Bredow beweist erneut einen Hang zu gewissen Details (trotz der angestrebten Kürze des Lehrbuchs), indem er ausführt, dass der Papst zunächst Luther nach Rom bestellt und nach Einschreiten Friedrich des

⁵⁰ Luther wird schüchtern und schwermütig genannt, den Verhältnissen in Rom begegnet er mit Verwunderung. Sie lassen ihn in seinem Glauben an die Macht des Papstes „*wanken*“. Vgl. Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 98/99.

⁵¹ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

⁵² Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

⁵³ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

Weisen einen Legaten (hier nennt er keinen Namen, es bleibt bei der Bezeichnung Legat) nach Deutschland schickt, um Luther zum Widerruf aufzufordern. Andere Darstellungsweisen lassen diesen Beteiligten gerne zu Gunsten des Erzählflusses und einer als direkt dargestellten Konfrontation zwischen Luther und Papst aus⁵⁴. Bereits in dieser Episode (und nicht erst bei der Wartburgepisode) wird dem Leser die Verbindung zwischen Luther und Friedrich dem Weisen (eingeführt als beschützender Landesherr Luthers) deutlich vor Augen geführt.

Bredow entwickelt seine chronologische Erzählung weiter und schildert in knapper, nüchtern anmutender Darstellung den weiteren Versuch des Papstes Luthers zum Widerruf zu bewegen⁵⁵ sowie die öffentliche Verbrennung der päpstlichen Bannbulle⁵⁶. Bei dieser Darstellung belässt er es jedoch bei einer verhältnismäßig unkonkreten Darstellungsweise, die Bezüge zu konkreten Ereignissen oder Datierungen vermissen lässt. Während Bredow Luthers Reaktion auf den zweiten Legaten des Papstes (1519) als „*nachgebender*“ beschreibt, entwirft er das Bild des hinterlistig agierenden Papstes, der trotz dieser Zugänglichkeit Luthers „*heimlich Anstalten machen ließ, Luther gefangen nach Rom zu führen*“⁵⁷. Diesen Versuch benennt Bredow als Auslöser für Luther die biblische Grundlage für die Macht des Papstes offen zu bestreiten⁵⁸, worauf wiederum die Bannung Luthers und die öffentliche Verbrennung der Bannbulle durch Luther folgen.

Für diese Darstellung braucht Bredow knappe drei Sätze, er verzichtet wiederum auf Details, markiert jedoch mit der Verbrennung der Bulle den Startpunkt des offenen Widerstands gegen den Papst. Bredow verbindet mit dieser Darstellung die Aufforderung Luthers an die „*deutsche Nation [...] dem Pabst seine erschlichenen Vorrechte zu entreißen, die Klöster aufzuheben, und den Geistlichen die Ehen frei zu geben*“⁵⁹. Mit diesen Aufforderungen (denen „*mehrere Fürsten folgten*“⁶⁰) deckt Bredow verschiedene Wirkungsbereiche

⁵⁴ Vgl. die Darstellungsweisen bei bspw. Schröckh und Fröbing in dieser Arbeit.

⁵⁵ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

⁵⁶ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

⁵⁷ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

⁵⁸ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

⁵⁹ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

⁶⁰ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

der Kirche ab (päpstliche Privilegien, Landesbesitz, Zölibat) und formuliert eine Art Merksatz zu dem Bruch zwischen Luther und Papst (bzw. Kirche)⁶¹. Luther ist bis zu diesem Punkt die auf den Papst reagierende Person im Fokus des Textes, eine von ihm initiativ ausgehende Handlung ist lediglich der Thesenanschlag (der jedoch durch den Ablasshandel ausgelöst wird).

Bredow schließt an diese Episode direkt die Ausführungen zum Reichstag in Worms an. Mit Hilfe der Bedingung Luthers, er widerrufe nur, „*wenn man ihn aus der Bibel widerlege*“⁶² festigt er hierbei das bereits vorher (bei der Romreise) anklingende Bild des bibelfesten und exegetisch kompetenten Reformators. Wieder begegnen sowohl eine durch Luther transportierte Kritik an der propagierten Fehllosigkeit des Papstes („*denn er habe oft geirrt*“⁶³), als auch Friedrich der Weise als der beschützende Landesherr, welcher Luther bereits vor der offiziellen Ächtung auf die Wartburg und damit in Sicherheit bringen lässt⁶⁴. Bredow greift vor allem in der Kritik am Papst die bereits bei der Romreise anklingenden Punkte auf und vertieft damit das schon früh entworfene Bild eines Kirchenoberhauptes, das zu Gunsten der eigenen Macht die Grundlage des christlichen Glaubens außer Acht lässt. Erneut hält Bredow sich an eine knappe Darstellungsweise, die Zeit auf der Wartburg beschreibt er in einem Satz⁶⁵ und verzichtet dabei konsequent auf Details oder tiefergehende Informationen. Bredow verortet in dieser Episode die Verbreitung mehrerer Schriften (auch hier fällt keine explizitere Beschreibung) und die Übersetzung der Bibel durch Luther. Allerdings verzichtet er darauf diese Übersetzung als etwas Besonderes herauszustellen, selbst, dass es sich um eine Übersetzung ins Deutsche handelt, lässt er unerwähnt.

Aufgrund von „*Neuerungen unter seinem Namen*“⁶⁶ verlässt Luther die Wartburg und kehrt nach Wittenberg zurück, der Name Karlstadt fällt an dieser Stelle nicht. Die Erwähnung der „*Neuerungen*“ dient lediglich dazu, die

⁶¹ Mit der Aufforderung Luthers verortet Bredow ein säkularisiertes Gesellschaftsbild in seinem Text.

⁶² Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

⁶³ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

⁶⁴ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

⁶⁵ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

⁶⁶ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 101.

Rückkehr Luthers zu erläutern und weitere Entwicklungen zusammenzufassen. Bredow pflegt auch hier einen sehr minimalistischen Stil, der es ihm erlaubt die beschriebenen Begebenheiten in wenigen Sätzen zusammenzufassen und ohne weitere Hintergrundinformationen als sich ergebende Entwicklungen darzustellen. Zu den erwähnten Ereignissen gehören die Aneinanderreihung vom Ordensaustritt Luthers, der mit der Heirat Luthers mit Katharina von Bora noch eine Steigerung erfährt, sowie das Verfassen des großen und des kleinen Katechismus⁶⁷.

Nach diesem Schnelldurchgang, alle größeren Episoden vereint Bredow auf gerade mal zwei Druckseiten, wendet er sich zunächst von der Person Luther ab und der Speyrer Protestation und der Augsburger Konfession zu⁶⁸. Der Text schließt ebenfalls kurze Erläuterungen zum Schmalkaldischen Bund und dem Religionsfrieden von 1532 an (und der Bestätigung von 1542)⁶⁹. Bredow kehrt nach diesen Ausführungen noch einmal zurück zu Luther, der „den blutigen Ausgang des von ihm angefangenen Werkes nicht mehr“⁷⁰ sah. Er beendet die Erzählung über den Reformator mit Hinweisen zu dessen Tod in Eisleben und seiner Bestattung in Wittenberg⁷¹. Im Anschluss an die Todesnotiz kehrt Bredow noch einmal zu Luther zurück und erwähnt zum ersten Mal Melanchthon. Der Charakter Melanchthons dient an dieser Stelle als Kontrastfolie für eine Charakterisierung Luthers. Er (Melanchthon) wird als eine Art Berater Luthers dargestellt, andere Ausführungen gibt es nicht⁷², Melanchthon wird lediglich eingeführt, um ihn Luther gegenüberzustellen und den Charakter des Reformators zu thematisieren. Der Sanftheit Melanchthons werden die Heftigkeit und Härte Luthers gegenübergestellt, womit, laut Bredow, Luther selbst der Ausbreitung seiner Lehre teilweise geschadet habe⁷³.

⁶⁷ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 101.

⁶⁸ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 101.

⁶⁹ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 101.

⁷⁰ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 101.

⁷¹ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 101.

⁷² Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 101.

⁷³ Vgl. Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 102.

Das Kapitel schließt mit der Erwähnung Zwinglis und einer skizzenhaften Darstellung der Differenzen zwischen ihm und Luther⁷⁴. Bredow verlässt an dieser Stelle seine chronologische Orientierung. Er stellt die Auseinandersetzung zwischen Luther und Zwingli an den Schluss und erreicht auf diese Weise zweierlei: zum einerseits wird der Hauptteil des Kapitels nur von einem Reformator beherrscht (auch zu erkennen an der späten Nennung von Melancthon), andererseits schließt das Kapitel „Luther“ nicht mit dem Tod des Protagonisten. Stattdessen bleibt am Ende der Lektüre das Bild eines konsequenten und streithaften Reformators stehen, dessen Anhänger (die Lutheraner) sich deutlich von den Reformierten unterscheiden.

Semantik

In Bredows Texten dominieren Jahreszahlen als strukturierendes Element, genauere Daten wie Tag oder Monat werden nur äußerst selten, so bspw. in Zusammenhang mit Luthers Geburt und Tod oder dem Thesenanschlag, angegeben. Die reduzierte, minimalistisch anmutende Schreibweise Bredows ermöglicht es ihm viele Ereignisse zu benennen. Nur an ausgewählten seltenen Stellen, wie beispielsweise bei Luthers Reise nach Rom, wird der Textfluss durch die Darstellung kleinerer Details unterbrochen, um dann wieder mehrere Reformationsjahre in nur einem Satz zu behandeln.

Diese Knappheit dominiert den Text stark, so dass der Stil streckenweise eher telegrafisch anmutet und Ereignis an Ereignis gereiht wird – eine Ausführung von Episoden ist daher kaum zu finden (s.u.). Die Textgestaltung ist deutlich von dem „bredowschen Unterrichtskonzept“ aus Schülerlektüre und Lehrervortrag geprägt. Er verzichtet komplett auf eine ausführliche Ausgestaltung. Der Text vermittelt in erster Linie Schlagworte und zu memorierende Eckpunkte, die Details und Hintergründe sollen im Unterrichtsgespräch (durch den Lehrer) vermittelt und mit Hilfe von Fragen vertieft werden⁷⁵.

Neben Jahreszahlen werden auch Landes- und Ortsnamen genutzt, um dem Text eine Struktur zu geben und die Ereignisse zu verorten. Bredow benennt die Akteure der Geschehnisse klar, verzichtet jedoch nach jeweils der ersten

⁷⁴ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 102.

⁷⁵ Vgl. Bredow, Umständlichere Erzählung, S. VI.

Namensnennung mit Titel darauf den Namen erneut zu nennen. Stattdessen verwendet er nur noch den jeweiligen Titel um die Personen zu identifizieren. Diese Strategie verfolgt Bredow sowohl bei denjenigen Personen, die in einer positiven Beziehung zu Luther stehen (bspw. Friedrich der Weise) als auch bei denen, die Luther negativ gegenüberstehen (Papst Leo X.), Cajetan oder von Eck werden überhaupt nicht namentlich erwähnt. Damit erzielt er eine gewisse Anonymisierung bzw. Entpersonalisierung der Handelnden. Lediglich Luther wird durch die wiederholte Namensnennung der zentrale Dreh- und Angelpunkt der Ereignisse sowie der Anker für Erinnerungsprozesse der Schüler. Bredow greift wiederholt darauf zurück den Papst Luther gegenüberzustellen und die Ereignisse durch die entstehende Dynamik zwischen diesen beiden Figuren vorantreiben zu lassen. Aus dem reagierenden Luther wird im Moment der Verbrennung der Bannbulle der agierende Reformator, der anfängt aktiv gegen die Macht des Papstes vorzugehen.

Die Strategie der „Entpersonalisierung“ (s.o.) lässt den Text nüchtern erscheinen, er wird nur in Bezug auf Luther hin und wieder von charakterisierenden Mitteilungen durchbrochen (die Charakterisierung Melanchthons dient als Kontrastfolie und zielt mehr auf den Charakter Luthers, als den Melanchthons ab). Alle anderen Personen werden genannt ohne eine vertiefende Charakterisierung zu erhalten. Bredow verzichtet ebenfalls auf das Hinzufügen von Hintergrundinformationen wie bspw. die Einordnung in einen genealogischen Kontext oder das Erklären von historischen Machtstrukturen, auch dies lässt sich durch das im Hintergrund stehende Unterrichtskonzept erklären. Sowohl Melanchthon als auch Zwingli werden erst nach dem Tod Luthers genannt, sie sind in dieser Darstellung nachgeordnete Figuren im Reformationsgeschehen und sollen nicht den Blick auf die zentrale Person (Luther) verstellen.

An Bredows Textgestaltung fällt neben der knappen Formulierungsweise vor allem auf, dass er zu Gunsten der Ereignisvielfalt Hintergründe selten erläutert und die Kontextualisierung dem Leser überlässt. Der entworfene Text wird erst durch das vorausgesetzte Lehrerwissen vollwertig. Ohne das Unterrichtsgespräch, das Bredow implizit voraussetzt bzw. auf das er sich

verlässt, verkommt der Text zu einer beinahe inhaltslosen Verkettung von Schlagworten. Besonders auffällig ist die entworfene Dynamik zwischen Luther und Papst, die sich zur Hälfte des Textes umdreht und aus dem reagierenden Theologieprofessor den agierenden und streitbaren Reformator werden lässt. Die Ausbreitung der Reformation thematisiert Bredow fast beiläufig, einmal streut er die Unterstützung der deutschen Fürsten ein⁷⁶, ein anderes Mal spricht er von der Verbreitung von Luthers Schriften⁷⁷, auch hier spart er an Details und lässt somit einerseits Platz für Ausführungen durch den Lehrer, andererseits kommt der Ausbreitung der Reformation damit eine gewisse Selbstverständlichkeit zu, die keiner weiteren Erläuterungen bedarf.

Episoden

Die von Bredow präferierte Darstellungsweise ist ein kurz formulierter Text, der vor allem Episoden als zentrales Element aufweist. Dabei reiht Bredow in seinem Kapitel zur Reformation viele Episoden hintereinander ohne sie tiefer gehend auszugestalten, dass es stellenweise wie eine bloße Aneinanderreihung der „*Episodentitel*“ (bspw. Thesenanschlag, Verbrennung der päpstlichen Bulle, Wormser Reichstag, Wartburg) anmutet.

Bredow geht zunächst chronologisch vor und greift in schneller Abfolge Luthers Herkunft, den Klostereintritt und die Berufung an die Wittenberger Universität auf. Er bündelt damit biographische Informationen und entwirft das Bild des jungen Gelehrten. Einen kurzen Vermerk zur Erziehung Luthers und die Auswirkungen auf seine Person („*Durch eine harte Erziehung schüchtern gemacht*“⁷⁸), schiebt Bredow zwar ein, führt diesen aber nicht weiter aus. Ähnlich verfährt er, wenn er schreibt, dass Luther bis zu seiner Berufung nach Wittenberg im Kloster „*äußerst schwermüthig*“⁷⁹ wurde. Ein kurzer Verweis, der den Reformator charakterisiert und emotional greifbar macht, jedoch nicht durch Details allzu blumig und bildlich wird. Beides kontrastiert die weitere Darstellung bzw. Entwicklung von Luthers Charakter.

⁷⁶ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 100.

⁷⁷ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 100.

⁷⁸ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98.

⁷⁹ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98.

Der schüchterne, schwermütige Mensch ist spätestens bei der öffentlichen Verbrennung der päpstlichen Bannbulle vollends verschwunden.

Die Romreise Luthers 1510⁸⁰ wird als erstes Ereignis etwas ausführlicher geschildert. Erst hier entfaltet Bredow eine genannte Episode. Er nutzt die Reise Luthers um einerseits erste Kritikpunkte des Reformators an Papst und Kirche sichtbar werden zu lassen und andererseits ihn als bibeltreuen Christen, der in seinem wankenden Glauben an die Unfehlbarkeit des Papstes Rat und Zuflucht in den biblischen Texten sucht, zu zeigen. Bredow markiert mit dieser Episode einen ersten Umbruch in den Überzeugungen Luthers. Durch die vorangeschickten Merkmale der Schüchternheit und des Schwermuts, liefert die Darstellung jedoch gleichzeitig eine Erklärung, warum der Held der Erzählung an diesem Punkt noch nicht die offene Auseinandersetzung mit der Obrigkeit sucht. Vielmehr dient die Romreise der Vorbereitung der Episode um den Ablasshandel und den Thesenanschlag.

Der Ablasshandel durch Tetzel⁸¹, diese Ökonomisierung der Theologie und ein konstatiertes Anstieg der Sünden („*die Menschen erlaubten sich mehr Sünden*“⁸²) werden zum Auslöser für die öffentliche Auseinandersetzung und die laute Kritik Luthers an Ablass und Papst. Mehr muss diese Episode hier nicht leisten. Es folgt eine allgemein gehaltene Ausführung zur Widerrufsaufforderung durch den Papst. Bredow lässt hier die päpstlichen Gesandten ungenannt, sie erscheinen nur in ihrer Funktion, nicht als Individuen. Eine namentliche Nennung würde die Dynamik zwischen Papst und Luther durch identifizierbare Mittelsmänner zerstören. Dennoch nennt er sie und lässt sie nicht vollständig aus der Darstellung verschwinden. Bredow vermeidet auch im weiteren Verlauf eine direkte Konfrontation zwischen Papst und Luther. Der Konflikt wird über (anonyme) Mittelsmänner an Luther herangetragen. Bredow zeigt Luther als verständigen Menschen, der (nachdem der zweite Gesandte „*milder*“ mit ihm sprach) bei entsprechender Behandlung „*nachgebender*“ wird. Den Umschwung in Luthers Haltung

⁸⁰ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99.

⁸¹ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99.

⁸² Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99.

begründet Bredow mit einer Unaufrichtigkeit des Papstes⁸³ und leitet damit über zur Verbrennung der päpstlichen Bulle.

Die öffentliche Verbrennung des päpstlichen Schriftstücks⁸⁴ markiert eine neue Stufe in der Darstellung Bredows. Ab diesem Zeitpunkt agiert Luther nicht mehr nur auf sich bezogen, sondern auch mit direktem Kontakt zu einer größeren Öffentlichkeit. Zwar benennt Bredow nicht die bei der Verbrennung anwesende Öffentlichkeit, verknüpft das Ereignis aber mit einer Aufforderung Luthers an die gesamte deutsche Nation und der Unterstützung durch mehrere Fürsten (auch hier wird nicht klar, welche Fürsten oder wie viele)⁸⁵. Aus dem theologischen Konflikt zwischen Luther und Papst (und dessen Gesandten) wird nun ein Konflikt auf nationaler und damit politischer Ebene⁸⁶. Damit ist die Charakterisierung Luthers als introvertiert abgelöst.

Vor allem die Darstellung Luthers in der nachfolgenden Episode entspricht diesem gewandelten Bild. Luther wird vor den Wormser Reichstag zitiert und „erklärt(e) vor der zahlreichen und glänzenden Versammlung“⁸⁷, dass er nur auf Basis der Bibel widerrufen werde. Auch hier nimmt sich Bredow ein wenig mehr Raum für die Ereignisse, bleibt jedoch seiner knappen Darstellungsweise treu. Bredow webt seinen Text dicht weiter und lässt (zum zweiten Mal) Friedrich den Weisen als vorausschauenden Beschützer Luthers auftreten, der ihn auf die Wartburg bringt, noch bevor die Ächtung Luthers öffentlich bekannt gegeben wird⁸⁸.

Die Wartburgepisode hält Bredow äußerst kurz, er reduziert sie auf eine Schaffensperiode Luthers in der er sich der Verbreitung seiner Schriften und (auch) der Übersetzung der Bibel widmet. Dem Übersetzungsakt lässt er dabei keine besondere Aufmerksamkeit zukommen, markiert ihn aber als zentral⁸⁹. Er beendet sie mit der Rückkehr Luthers nach Wittenberg, nennt hierbei

⁸³ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99. „Wie aber Pabst dennoch heimlich Anstalten machen ließ, Luthern gefangen nach Rom zu führen...“

⁸⁴ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 99.

⁸⁵ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 100.

⁸⁶ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 100.

⁸⁷ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 100.

⁸⁸ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 100.

⁸⁹ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 100. „...besonders übersetzte er die Bibel...“.

jedoch nur „*Neuerungen unter seinem Namen [...], die er nicht billigte*“⁹⁰ als Grund. Erneut folgt Bredow der reduzierten Darstellung, die er bereits bei der vorangegangenen Wartburgepisode wieder aufnimmt. Auch den Ordensaustritt, durch die Heirat Luthers mit Katharina von Bora noch gesteigert wird, sowie das Verfassen der beiden Katechismen erwähnt Bredow, spart aber so sehr an Ausführungen, dass hier erneut nur das Benennen von Ereignissen, aber nicht das Entfalten von ausdifferenzierten Episoden vorliegt.

In den folgenden Absätzen entlässt Bredow Luther aus dem Fokus seiner Darstellung. Erst mit dem Tod des Reformators kehrt die Figur in den Text zurück. Bredow stellt hier fest, dass Luthers Werk zwar angefangen, aber nicht vollendet war⁹¹. Den Tod Luthers gestaltet er nicht als Episode, nutzt diesen Punkt im Text aber um Melanchthon als Berater Luthers zu erwähnen und die „*heftig[en] und hart[en]*“ Charakterzüge Luthers zu benennen. Ebenfalls platziert er hier noch die Auseinandersetzungen Luthers mit Zwingli, gestaltet aber auch diese nicht episodisch aus, sondern bleibt bei einer groben Skizzierung des Ereignisverlaufs.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass Bredow sich in der Gestaltung der Episoden stark von seinem veranschlagten Unterrichtskonzept leiten lässt. Dementsprechend vermeidet er einen ausschweifenden Erzählstil und tendiert dazu Episoden zu benennen, diese Erzählstücke jedoch nicht auszuformulieren. Dies soll, seiner Meinung nach, im Unterrichtsgespräch zwischen Schüler und Lehrer geschehen. Eine große Episodenvielfalt ist streng genommen nicht gegeben, auch wenn der Text eine hohe Episodendichte aufweist. Wirklich ausgearbeitet werden nur die Romreise, der Thesenanschlag (mit seinen Folgen) und der Wormser Reichstag.

Motive

In Bredows Text zeigen sich fast keine die Episoden verbindenden Motive, zu stark ist der Einfluss der verkürzten Schreibweise nicht nur auf die Episoden, sondern auch auf vorhandene Motive. Bei dem verfolgten Stil, der sich deutlich auf ein stattfindendes Unterrichtsgespräch verlässt, benötigt Bredow das

⁹⁰ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

⁹¹ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 101.

Mittel des Motivs nicht, um gedankliche Anker oder eine inhaltliche Struktur zu schaffen.

Die Reformation wird als Gesamtereignis dargestellt, welches sich von Deutschland ausgehend ausbreitet. Bredow entwirft mit Hilfe seiner Lutherdarstellung das Bild eines Reformationsverlaufs, der kaum Alternativen zulässt. Vorherrschend ist das Bild der sich ergebenden Dynamik von aufeinanderfolgenden Ereignissen.

Bredow bemüht in diesem Kapitel weder das Motiv der Befreiung (von der katholischen Kirche) noch der (Kirchen)Verbesserung, vielmehr stellt er historische Begebenheiten dar und zeichnet den Weg der Veränderung nach. Das Motiv der positiven Veränderung (Fortschritt) ist das einzige, das konsequent und begleitend im Text entfaltet bzw. ausgestaltet wird. Bredow legt es bereits im vorangehenden Kapitel an⁹² und führt es über seine Reformationsdarstellung fort. So passiert es, dass er das Motiv vom Wandel und Fortschritt in Kapitel 51 konsequent begleitend und dadurch fast unmerklich in die Darstellung integriert. Es ist eher ein Leitmotiv an dem er sich orientiert. Die gleichmäßige Darstellung von aufeinander aufbauenden Ereignissen unter der Überschrift der Reformation skizziert die Reformationsereignisse letztlich als konsequent voranschreitende Etablierung bzw. Ausbreitung von fortschrittlichen Ideen. Über das gesamte Kapitel entsteht auf diese Weise der Eindruck des unaufhaltbaren Wandels (der sich gegen die Handlungen von Papst und Kaiser durchsetzt).

Auch die Person Luthers ist einem Wandel unterworfen, Bredow beginnt mit Luther als introvertiertem Gelehrten und endet bei seiner Darstellung mit Luther als (zu) streitbarem Zeitgenossen. Luther lässt seine anfänglichen Eigenschaften hinter sich, entwickelt neue Persönlichkeitsmerkmale und begegnet so den Herausforderungen bzw. löst neue Ereignisse aus. Konsequent vorhanden ist hierbei das Bild des bibelfesten Gelehrten, das Bredow im ersten Absatz etabliert⁹³ und in gewissen Abständen erneut aufscheinen lässt.

⁹² Vgl. Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98.

⁹³ Vgl. Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98f.

Dabei verzichtet Bredow darauf, die beschriebenen Entwicklungen in einen Bezug zur Vergangenheit zu setzen. Vielmehr konzentriert er sich darauf, jeweils einen Ausschnitt der betrachteten Ereignisse zu liefern. Er vergleicht nicht und betont den Wandel nicht offensiv als Fortschritt gegenüber der Vergangenheit oder anderen Systemen. Bredow verhindert damit in seiner Darstellung den Aufbau von vernetztem Wissen und vergleichenden Strukturen über das Kapitel hinaus. Den Wandel als solchen und nicht nur als Abfolge von Ereignissen wahrzunehmen, ist eine Leistung, die der Leser erbringen muss. Das über Bredows Text stehende Motiv des Wandels ist immer ein akuter Wandel, der eine retrospektive Betrachtung oder Vernetzung mit anderen Kapiteln des Buches nicht benötigt. So erscheinen die Ereignisse im Zusammenhang mit diesem Wandel aus der restlichen Geschichte herausgelöst und erfahren einen Sonderstatus. Die verknüpfende Leistung obliegt, genauso wie die Ausführung von Details, dem Schüler im Gespräch mit dem Lehrer vor Ort, nicht aber dem Lehrbuch. Bredow konzentriert sich durchgängig auf die verdichtete Zusammenstellung historischer Ereignisse. Motive und stark ausgestaltete Episoden bleiben bei diesem Vorgehen weitestgehend auf der Strecke.

Rollen

Auch wenn in Bredows Lehrwerk die Geschehnisse äußerst kompakt dargelegt und teilweise nur als Stichwort in den Text eingeflochten werden, so lässt sich doch die zentrale Rolle Luthers nicht nur aufgrund der namensgebenden Überschrift des Kapitels im Inhaltsverzeichnis belegen. Bredow beginnt den Abschnitt zunächst mit der Nennung des Überthemas, der Reformation, leitet dann jedoch direkt zu Luther über. Anstatt Luther mit einer Rolle oder einem Schema aufzuladen, liefert er dem Leser zunächst einen biographischen Abriss in dem er Luthers Geburtsdatum sowie seine Herkunft aus Eisleben nennt. Bereits hier verweist er auf die Folgen der elterlichen Erziehung auf die Leitfigur des Abschnitts. Luther sei „*schüchtern gemacht*“⁹⁴ worden. Bredow formuliert hier einen starken Eingriff in die Persönlichkeit und legt diese Schüchternheit als durch externe Stimuli hervorgerufenes Phänomen dar. Mit der Erwähnung des Erststudiums und der Abkehr von demselben beginnt

⁹⁴ Bredow, Merkwürdige Begebenheiten, S. 98.

Bredow Luther als die Person zu konstruieren, welche einem beständigen Wandel unterliegt. Im weiteren Verlauf wird Luther mehrfach charakterisiert, jedoch niemals gleich oder zu einem vorherigen Punkt kontrastierend. Wenn Bredow einmal ein Gegenüber für die Persönlichkeit Luthers braucht, so greift er auf Melanchthon zurück. Bei der Ausgestaltung der Romreise begegnet Luther als der früh zweifelnde, in der Bibel Zuflucht suchende Gelehrte. Bredow nimmt die bereits entworfenen Fäden des schüchternen, zuweilen unter Depressionen leidenden Mannes auf und lässt ihn die erlebte Verwirrung mit Hilfe der Bibel bestehen. Die Lektüre der Bibel wird als intellektuelle Erfahrung mit anhaltender, positiver Wirkung interpretiert.

Mit dem Ablasshandel wandelt sich die Rolle des passiven Luthers hin zur agierenden Figur im Geschehen. Der Thesenanschlag darf hier als erstes Ereignis gelten, in dem Bredow Luther, in einem zunächst noch verhältnismäßig kleinen Rahmen, öffentlich agieren lässt. Zuvor ist das Bild des leisen, schüchternen, aber dennoch fleißigen Luthers vorherrschend. Reste des introvertierten Luthers sind zu erkennen, wenn Bredow nicht Luther selbst gegen den Papst aufbegehren lässt. Zunächst bedarf es Friedrich des Weisen, der sich schützend vor ihn stellt und verhindert, dass Luther dem Ruf nach Rom folgt⁹⁵. Bis Bredow den Papst als verschlagen darstellt, zeichnet er Luther als sich rechtfertigend und dialogbereit. Auch darin sind noch Anleihen zur ersten Rolle Luthers zu erkennen. Mit dem Kirchenbann und der Verbrennung der päpstlichen Bulle lässt Bredow all diese Charakterzüge des milden Luthers fahren. Die Verbrennung wird zum aggressiven Wendepunkt, ab dem Luthers Handlungen offensiv werden.

In direkter Folge zu dieser Episode wird Luther bereits als von „*mehreren Fürsten*“ unterstützt beschrieben, er entspricht hier zwar nicht dem Typus des Anführers, erfährt aber Rückhalt durch die Mächtigen und richtet seine Aufforderung an die gesamte deutsche Nation⁹⁶ (auch das ist ein Zeichen des erstarkten Selbstbewusstseins). Ähnlich verhält es sich bei der Episode zum Wormser Reichstag, selbstbewusst tritt der Reformator den Anwesenden entgegen und verteidigt seine Position. Dies geschieht wiederum mit

⁹⁵ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 99.

⁹⁶ Bredow, *Merkwürdige Begebenheiten*, S. 100.

Bibelbezug, es scheint die aus der Romreise bekannte Rolle Luthers als Exeget und bibeltreuem Christen kurz auf.

Mit der Wartburgepisode (Verbreitung von Schriften und Übersetzung der Bibel) sowie der Nennung des kleinen und des großen Katechismus, erfüllt Luther weiterhin die Rolle des schreibenden Gelehrten. Allerdings verzichtet Bredow auf eine größere Ausgestaltung dieser Rolle, sondern widmet sich (s.o.) schnell anderen Geschehnissen.

In der Darstellung Bredows wird Luther trotz der reduzierten Textgestaltung mit verschiedenen, teilweise nur kurz anklingenden Rollen verknüpft. Hierzu zählt das Bild von Luther als klassischem Gelehrten, der mit Hilfe seiner Schriften seine Überzeugungen verbreitet. Obwohl Bredow an der Unterstützung Luthers durch Außenstehende keinen Zweifel lässt, verzichtet er darauf Luther mit der Rolle des Anführers der Reformation zu verbinden. Vielmehr fokussiert er das Bild des Auslösenden, der an den Ereignissen und ihrer Dynamik weiter wächst und sich verändert. In seinem gesamten Text verzichtet Bredow darauf Luther in einen konkreten Zusammenhang mit einer breiten Masse an Unterstützern zu stellen, weder spricht er von Anhängern, noch davon, dass bspw. seine Schriften von einer großen Masse gelesen wurden. Die Bibelübersetzung nennt er zwar, benennt aber nicht das „merkwürdige“ daran. Im Gegensatz zu anderen Darstellungen verfolgt Bredow nicht das Ziel ein festes Bild des Reformators zu vermitteln, er stellt die Ereignisse in den Mittelpunkt und nicht ein Rollenmodell, das es zu erfüllen gilt.

Synthese

Bredow liefert in seinem Werk einen knappen Abriss über die Ereignisse der frühen Reformation. Dabei verzichtet er nahezu komplett auf eine offene Darstellung Luthers. Die zahlreichen Verkürzungen im Text und die rasche Abfolge der erzählten Ereignisse dienen nicht unmittelbar einer gezielten Vermittlung eines starren Lutherbildes. Vielmehr ist der Text auf Ausführungen des Lehrkörpers im Klassenraum oder ergänzende, ausführlichere Darstellungen angewiesen. Der Leser muss sich Einzelheiten selbst erschließen, Verknüpfungen mit dem eigenen Wissen herstellen oder auf andere Werke zurückgreifen. Diese Aspekte rühren deutlich von der

grundlegenden Konzeption her, lassen jedoch eine ganz eigene Darstellung entstehen.

Im Verlauf des Textes versieht Bredow Luther mit genügend Attributen, um ihn weder zu überhöhen noch die Beschreibung in eine absolute Nüchternheit ableiten zu lassen. Dabei ist die Darstellung Luthers als sich im Laufe der Ereignisse entwickelnde Persönlichkeit zentral. Luther wird als Mensch beschrieben, der an den Ereignissen wächst. Auf eine kontrastierende Gegenüberstellung von unterschiedlich gelagerten Charaktereigenschaften zur Vermittlung dieser Weiterentwicklungen verzichtet Bredow. Luther wächst quasi aus sich selbst, nicht an anderen. Wie die Reformation auch, so entwickelt sich auch Luther. Bredow verzichtet konsequent darauf Luther große Rollen zuzuschreiben. So ist der Reformator an keiner Stelle der Anführer einer Bewegung, noch Befreier oder Wohltäter des Volkes (indem er ihm die Bibel verfügbar macht). Trotz der wiederholt erkennbaren Entwicklung der Figur Luthers, stehen doch die Ereignisse im Mittelpunkt, einen Kult um die Person Luthers sucht man hier vergebens.

Im Fokus der Lutherdarstellung stehen neben der charakterlichen Entwicklung auch Luthers rationale Eigenschaften sowie sein politischer Einflussreichtum. Der knappe Schreibstil führt zu einer dezenten Unterbringung dieses Lutherbildes, so dass es bisweilen schwer fällt, die einzelnen Aspekte zu identifizieren.

Bredow bemüht in seinem Kapitel „Luther“, welches nach dem so fokussierenden Titel doch sehr zurückhaltend mit der historischen Persönlichkeit umgeht, weder das Motiv der Befreiung (von der katholischen Kirche) noch das Motiv der (Kirchen-)Verbesserung. Vielmehr stellt er knapp hintereinander historische Begebenheiten dar (oft ist es eine bloße Nennung des Ereignisses) und zeichnet so den Weg der Veränderungen nach. Zu Gunsten der Ereignisvielfalt wird (s.o.) auf eine ausufernde Beschreibung verzichtet, so dass die Darstellung als maximal reduziert anzusehen ist.

Das Kapitel beschreibt die Reformation als ein Großereignis, welches durch Luther initiiert wird und sich dann von Deutschland ausgehend weiter verbreitet. Luther wird nicht offensiv verherrlicht und dient eher der

Verbindung der verschiedenen Ereignisse, nicht ihrem gezielten Herbeiführen. Bredows Darstellung sticht deutlich aus anderen Lehrbuchtexten hervor, indem sie Luther sich in verschiedenen Stufen entwickeln lässt und auf den Entwurf großer oder überhöhter Rollen verzichtet. Der Text ist fern jeglicher Idealisierung und folgt dennoch einem lebendigen, narrativen Stil. Luther ist auch hier der zentrale Punkt für die Darstellung und führt den Leser durch die Ereignisse. Dabei löst sich Bredow von der Vorstellung, dass Luther im Laufe der beschriebenen Jahre unverändert geblieben sei. Auch mit den am Anfang des Abschnitts genannten Schwächen, wie Schüchternheit und Depression, erreicht er ein menschliches Bild des Reformators, der sich immer wieder im Zusammenspiel mit äußeren Faktoren verändert und weiterentwickelt. Bredow fokussiert die Vermittlung der Ereignisse (so kommt es auch zur erwähnten Häufung der Benennung von Episoden/Einzelereignissen) und braucht dafür immer wieder einen jeweils anderen Luther, der wohlgemerkt niemals in einem Widerspruch zu den vorher entworfenen Bildern steht. So ergibt sich eine kongruente und fortlaufende Narration historischer Ereignisse mit Hilfe einer Leitfigur ohne diese mit einem Personenkult aufzuladen. Anhand der verwendeten Episoden bzw. genannten Ereignisse zeigt der festgelegte Erzählkorpus deutlich, dass er mit anderen Werken übereinstimmt. Luther wird bei Bredow weiter historisiert, eine theologische Aufarbeitung tritt weiter zurück und macht Raum für die Betonung der Entwicklung der historischen Person, die auf diese Weise nicht zu einer Figur stilisiert wird. Dieses Vorgehen wird auch durch die fehlenden Rollenzuweisungen unterstützt. Luther löst die Ereignisse zu Beginn aus, er ist aber kein treibender Faktor der Geschichte. Bredow betont in seiner narrativen Ausgestaltung sehr deutlich den durch Luther und die Reformation eingeleiteten Fortschritt, ohne Luther selbst als personifizierten Fortschritt oder ersten Aufklärer darzustellen.

3.5 Karl Heinrich Ludwig Pölitz – Kurze Geschichte des Königreiches Sachsen
- für den Vortrag derselben auf Lyceen und bessern Erziehungsanstalten.
1809.

Der Autor

Karl Heinrich Ludwig Pölitz, Sohn des Predigers Johann Gotthilf Pölitz und dessen Frau Christiana Felicitas, wurde am 17. August 1772 in Ernstthal in Thüringen geboren. Ernstthal gehört, wie schon am Namen zu erkennen, zum Gebiet der protestantischen Ernestiner und geht auf eine Glashütte zurück. Durch seinen Vater und den ansässigen Rektor Trübenbach¹ erhielt er zunächst bis zu seinem vierzehnten Lebensjahr Privatunterricht bevor er ab 1786 das Lyzeum in Chemnitz besuchte. Bereits der Vater hatte ihn früh im Kanon der klassischen Sprachen unterrichtet². In Chemnitz erwartete ihn ein von der Pädagogik Ernestis geprägtes Kollegium und Schulprogramm³ unter der Leitung des Rektors Rothe. Darüber hinaus setzte er sich bereits schon hier mit der Philosophie Herders und Kants auseinander⁴. Zur Verbesserung seiner finanziellen Situation (die Förderung durch den Vater war scheinbar eher gering) begann Pölitz bereits mit fünfzehn Jahren Nachhilfestunden zu erteilen⁵. Auf diese Weise legte er auch die Basis für seine private Bibliothek, welche im Lauf seines Lebens zu beeindruckender Größe heranwuchs⁶.

Nach dem Besuch des Lyceums ging Pölitz zum Studium der Theologie, Philosophie und Geschichte an die Leipziger Universität. Da sich seine finanzielle Situation nicht grundlegend geändert hatte, war er auf die wohlwollende Unterstützung seiner akademischen Lehrer angewiesen, er erhielt mehrere Stipendien⁷. In Leipzig wurde er durch Karl Heinrich Heydenreich (vor dessen unrühmlichen Ende der akademischen Karriere), einem Anhänger Kants, und Ernst Platner, einem Skeptiker und Gegner der kritischen Philosophie, geprägt. Der Kontakt zu den Werken Kants ist vor allem in den frühen Schriften Pölitz deutlich erkennbar (er wird i.d.R. auch als

¹ Jahn, Einfluss, S. 3.

² Vgl. Kläbe, Poelitz, S. 118-120 und: Mataia, Poelitz, S. 389-392.

³ vgl. Happach, Überblick.

⁴ Jahn, Einfluss, S. 4.

⁵ Jahn, Einfluss, S. 4.

⁶ Vgl. Wagner, Katalog. Der Katalog weist insgesamt 13360 Werke aus.

⁷ Jahn, Einfluss, S. 4.

Kantianer geführt), jedoch wandte er sich in späteren Jahren doch eher der skeptischen Weltanschauung zu⁸. 1793 erhielt Pölitz die Magisterwürde und wurde 1795 an die Ritterakademie nach Dresden berufen, wo er die Professur für Moral und Geschichte innehatte. Seine Berufung erging auf Empfehlung des Oberhofpredigers und ehemaligen Rektors der Wittenberger Universität Franz Volkmar Reinhard, mit dem sich Pölitz bereits in seiner Studentenzeit angefreundet hatte⁹.

1803 verließ Pölitz die Ritterakademie und Dresden und wurde außerordentlicher Professor der Philosophie in Leipzig. Bereits ein Jahr später erhielt er einen Ruf auf die Professur des Natur- und Völkerrechts der Universität Wittenberg. Hier begegnete er auch Johann Matthias Schröckh dessen Lehrstuhl ihm nach dem Tod Schröckhs angeboten wurde¹⁰, Pölitz war damit der letzte Inhaber des Lehrstuhls für Geschichte an der Universität Wittenberg bevor sie 1814 geschlossen wurde. Über Schröckh schrieb er einen Nekrolog, welcher bis heute noch maßgeblich für die biographische Darstellung Schröckhs ist¹¹. Ebenfalls zu seiner Wittenberger Zeit verfasste er sein pädagogisches Hauptwerk *„Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zweck der Menschheit und des Staates dargestellt“*¹². Pölitz wurde in Wittenberg ebenfalls ab 1806 mit der Leitung des Seminars für Schullehrer beauftragt¹³. In die Reformbestrebungen zur Rettung der Universität war er ebenfalls stark eingebunden¹⁴. Nach der Schließung der Leucorea wechselte er 1815 an die Universität Leipzig und wurde ordentlicher Professor der Geschichte und Statistik von Sachsen, um schließlich 1820 ebenfalls in Leipzig auf die vakant gewordene Professur der Staatswissenschaften berufen zu werden.

Mit dieser Professur war auch das Amt des Zensors von Sachsen für alle staats- und kameralwissenschaftlichen Schriften verbunden (1836 wurde dieses Amt vom sächsischen Innenministerium übernommen¹⁵). Ab 1828 gab er die

⁸ s. Ruberg, *Erziehung*, S. 161.

⁹ Vgl. Kathe, *Fakultät*, S. 429.

¹⁰ Vgl. Kathe, *Fakultät*, S. 429ff.

¹¹ Pölitz, *Nekrolog*.

¹² Erschienen 1806 in Leipzig.

¹³ Kathe, *Fakultät*, S. 380.

¹⁴ Kathe, *Fakultät*, S. 443f.

¹⁵ Eigenwill, *Pölitz*.

„Jahrbücher der Geschichte und Staatskunst“, ab 1838 „Neue Jahrbücher der Geschichte, der Staats- und Cameralwissenschaften“, heraus und widmete sich der Lehre. Er deckte mit seinen Lehrveranstaltungen den breiten Bereich von philosophischen, historischen, völkerrechtlichen, volkswirtschaftlichen und auch germanistischen Themen ab¹⁶. Weiterhin publizierte er Aufsätze und Monographien zu Themen der Geschichte und der Staatstheorie. 1834 wurde Pölitz zusätzlich zu seinen Lehrstuhlaufgaben mit der Leitung des wohltätigen Convictoriums der Leipziger Universität betraut¹⁷.

Am 27. Februar 1838 verstarb Pölitz im Alter von 66 Jahren. 1825 war er zum sächsischen Hofrat ernannt worden, 1830 folgte die Ernennung zum Ritter des Sächsischen Zivil- und Verdienstordens. Der Leipziger Universität stiftete er sechs Freistellen¹⁸.

Das akademische Leben Pölitz' war mit seinen unterschiedlichen Stationen an verschiedenen Einrichtungen durch und durch von aufgeklärten Universitäten geprägt. Mit seinen staatstheoretischen Schriften nahm Pölitz Einfluss auf die Verfassungen von verschiedenen deutschen Staaten¹⁹. Insgesamt besaß Pölitz nicht nur über 100 selbst verfasste Schriften und Werke, sondern auch eine beachtliche Bibliothek von über 13.000 Büchern, welche er nach seinem Tod der Leipziger Bibliothek hinterließ²⁰. Seine hohe Zahl an Schriften ist auch dadurch zu erklären, dass Pölitz bereits zu seiner Zeit als Student den eigenen Lebensunterhalt dadurch aufbesserte, dass er schrieb²¹. In seiner geschichtstheoretischen Auffassung zeigt sich eine Entwicklung weg von einer teleologischen Deutung²² hin zu einer in erster Linie empiriebezogenen Geschichtsauffassung²³. Seine theoretische Ausrichtung, in der sich im Anschluss an Herder auch Nationen und Völker als wirkmächtige Akteure in

¹⁶ Eigenwill, Pölitz.; vgl. Kathe, Fakultät, S. 431ff.

¹⁷ Eigenwill, Pölitz.

¹⁸ Eigenwill, Pölitz.

¹⁹ Eigenwill, Pölitz.

²⁰ Vgl. Wagner, Katalog. Der Katalog weist insgesamt 13360 Bücher aus.

²¹ Ruberg, Erziehung, S. 161.

²² Pölitz, Grundlinien, S. XII. Hier erkennt er „Spuren einer ewigen Gesetzgebung, durch die ein höheres Wesen das menschliche Geschlecht zum Ziele leitet.“

²³ Vgl. Pölitz, Prinzipien, S. 28-66.

der Geschichte wiederfinden, ist vor allem in seiner (mehrfach wieder aufgelegten) Weltgeschichte von 1805 deutlich zu erkennen.

Mit Blick auf seine Lehrbücher und dem darin enthaltenen pädagogischen Profil Pölitz' lohnt sich ein Blick auf sein Hauptwerk *„Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zweck der Menschheit und des Staates dargestellt“*. Pölitz leistete mit diesem Werk einen *„entscheidenden Beitrag zur Verselbstständigung der Pädagogik“*²⁴ im Konzert der Wissenschaften und zur Entwicklung des Begriffs Erziehungswissenschaft²⁵. Pölitz schafft es in diesem Werk nicht nur eine *„beachtliche Gesamtschau der bisherigen Erziehungswissenschaft“*²⁶ vorzulegen, er versucht auch als erster Kantianer eine *„Abgrenzung zwischen der Erziehungswissenschaft und der Moralphilosophie“*²⁷. Der Erziehungswissenschaft spricht er hier eine *„öffentliche, staatspolitische Funktion“* zu und schließt in seinen Überlegungen auch Schulen ein. Damit verwendet er den Begriff wesentlich umfassender als seine zeitgenössischen Kollegen²⁸. Die Erziehungswissenschaft umfasst bei Pölitz als Oberbegriff sowohl die theoretische, als auch die praktische Pädagogik²⁹. Wesentlich in seiner Definition einer wissenschaftlichen Pädagogik sind der Theoriebezug und ein systematisches Vorgehen. Beide Komponenten müssen erfüllt sein, damit Wissenschaftlichkeit gegeben ist. Für einen systematischen Aufbau muss Pädagogik, in Anschluss an Kant und Heusinger, direkt aus der Praktischen Philosophie abgeleitet werden³⁰. Für Pölitz verfolgt Erziehung insgesamt das Ziel einen *„höheren und besseren Zustand des Menschen“*³¹ herzustellen. Dabei geht es vor allem um Aspekte der *„subjektiven Vollendung und objectiven Brauchbarkeit“*³² (den Mensch zum Menschen erziehen und den Mensch zum Bürger erziehen)³³. Die Staatserziehungswissenschaft erhält, bei einem Mann seiner Profession wenig

²⁴ Schöhl, Anfänge, S. 279 und S. 284.

²⁵ Schöhl, Anfänge, S. 279; Ruberg, Erziehung, S. 163. und Hofmann, Pölitz als Pädagoge, S.16.

²⁶ Schöhl, Anfänge, S. 283.

²⁷ Schöhl, Anfänge, S. 283.

²⁸ Schöhl, Anfänge, S. 280.

²⁹ Ruberg, Erziehung, S. 162. Pölitz verwendet den Begriff der Pädagogik generell nur mit attributiver Bestimmung.

³⁰ Schöhl, Anfänge, S. 281.

³¹ Ruberg, Erziehung, S. 164.

³² Pölitz, Erziehungswissenschaft 1, S. 3.

³³ S. auch: Hofmann, Pölitz als Pädagoge, S. 92.

verwunderlich, einen festen Platz innerhalb der Praktischen Pädagogik. Bei allen pädagogischen Überlegungen hält Pölitz dabei an der Grundüberzeugung fest, dass Erziehung und Moral in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen und Erziehung immer auf den Anlagen des Individuums beruht, diese aufgreift und befördert³⁴. Erziehung ist eben explizit „*kein Hineinlegen von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen*“³⁵ in den Lernenden. Regelmäßig, jedoch nie explizit ausgewiesen, findet sich bei Pölitz ein Bezug zu den Schriften Niemeyers³⁶. So betont er die Erleichterung der Erziehung durch ein herrschendes Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling³⁷ und die zentrale Stellung der jeweiligen Individualität des Zöglings, die im Erziehungsprozess berücksichtigt werden muss³⁸. Bei seiner pädagogischen Ausrichtung geht Pölitz vom Menschen als freies Subjekt aus, so wie auch sein pädagogisches Werk insgesamt von einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Kant gekennzeichnet ist³⁹.

Das Werk

1809 veröffentlicht Pölitz, damals Professor in Wittenberg für Natur- und Völkerrecht, sein Lehrbuch „*Kurze Geschichte des Königreichs Sachsens*“ bei Johann Conrad Hinrichs⁴⁰, bei dem Pölitz über die Jahre eine Vielzahl an Werken herausgab. Mit insgesamt nur 177 Seiten ist das Werk verhältnismäßig kurz gehalten und bleibt damit vom Umfang her deutlich hinter anderen (universal)historischen Werken Pölitz' zurück. Sein bereits zehn Jahre zuvor (1799) erschienener „*Kursus zur allgemeine Übersicht der Weltgeschichte*“ umfasst dagegen beispielsweise 304 Seiten.

Pölitz greift (wie er selbst in der Vorrede beschreibt) bei diesem Werk auf seine „*Geschichte und Statistik des Königreiches Sachsen und des Herzogthums Warschau*“⁴¹ zurück und bearbeitet den Text für eine kürzere prägnantere

³⁴ Ruberg, Erziehung, S. 164.

³⁵ Ruberg, Erziehung, S. 165.

³⁶ Vgl. Ruberg, Erziehung, S. 173.

³⁷ Vgl. Ruberg, Erziehung, S. 173.

³⁸ Vgl. Ruberg, Erziehung, S. 165. Und: Hofmann, Pölitz als Pädagoge, S. 93.

³⁹ Ruberg, Erziehung, S. 174 mit Verweis auf: Pölitz, Moralisches Handbuch, S. 148.

⁴⁰ zum Gründer des Verlags und zum Verlag selbst s. Pfau, Hinrichs, S. 343f. und: Schmidt, Hinrichs, J.C., S. 451-454.

⁴¹ Vollständiger Titel: Geschichte und Statistik. des Königreiches Sachsen und des Herzogthums Warschau, für Selbstbelehrung und Jugendunterricht, 3 Bde., Dresden 1809.

Fassung neu. Hierbei kürzt er seinen Text um annähernd die Hälfte und verdichtet seine Darstellung. Die ausführlichere Fassung des Buches würde ebenso eine detaillierte Auseinandersetzung verdienen, jedoch liegt gerade in der erneuten Kürzung der Staatsgeschichte ein Werk vor, das durch seine komprimierte Gestaltung eine eigene Qualität in der Lutherdarstellung erhält. Mit dem Fokus auf die Geschichte Sachsens und der Gestaltung eines Auszugs aus einem ausführlicheren Werk treffen zwei äußerst interessante Faktoren aufeinander, welche sich unmittelbar auf die Darstellung historischer Ereignisse auswirken.

Pölitz weist bereits mit dem Titel auf diese Reduzierung bzw. Engführung des behandelten Gegenstandes hin. Der Untertitel *„für den Vortrag derselben auf Lyceen und bessern Erziehungsanstalten“* erläutert nicht den Inhalt, sondern gibt Aufschluss über die (Text)Gestaltung (für Vorträge) und Einsatzszenarien bzw. -orte. Mit der Nennung von *„Lyceen und bessern Erziehungsanstalten“* positioniert sich das Buch klar im Genre eines Lehrbuchs für höhere Klassenstufen. Die im Titel genannten *„Vorträge“* verorten das Buch und seine Texte im Unterricht und nicht im Bereich des Selbststudiums. Wie auch bspw. sein Kollege Bredow (vgl. das vorangehende Kapitel) stützt Pölitz seine Lehrbuchtexte auf angenommene Unterrichtsszenarien, die sich jedoch seiner Kontrolle entziehen. Anders als bei Bredow handelt es sich um ein Werk, das nur den Lehrer (und seinen Vortrag) im Blick hat und nicht noch eine gesonderte Fassung für die Schülerhand vorhält. Sowohl durch die thematische Eingrenzung als auch durch das klare Benennen der Unterrichtssituation unterscheidet sich damit das Buch von universalhistorischen Lehrbüchern und eröffnet einen Einblick in die Darstellung Luthers und der Reformation im Rahmen einer landesgeschichtlichen Historiographie für den Unterricht.

Die Struktur des Werkes übernimmt Pölitz (ebenfalls wie Bredow) von der ausführlicheren Version und macht sich nicht die Mühe einer Neustrukturierung. Eine neue Struktur wäre hinderlich, da er in der Vorrede (s.u.) den interessierten Lehrer für eine komplexere Darstellung an sein dreibändiges Werk verweist.

Nach einem kurz gehaltenen Vorwort⁴² sowie den Kapiteln „*Einleitung*“⁴³ und „*Historische Vorbereitung*“⁴⁴ gliedert Pölitz seine Geschichte Sachsens in vier unterschiedliche Perioden (bereits beim Kursus von 1799 hielt er sich an eine periodenhafte Darstellung der Geschichte, diese Methode behält er auch hier bei dem wesentlich kürzeren Darstellungszeitraum bei). Die Einteilung der Perioden erfolgt anhand größerer Ereignisse der Staatsgeschichte Sachsens, wie bspw. dem Erwerb der Kurwürde. Pölitz stellt hierbei (noch) keine Personen in den Mittelpunkt, sondern nutzt strukturelle Geschehnisse zur Einteilung des Lehrstoffs.

Die Einleitung nutzt er als inhaltliche, nicht jedoch als methodische Hinführung und um einen Überblick der dargestellten Ereignisse darzulegen. Das Kapitel „*Historische Vorbereitung*“ dient ihm als Überblickskapitel für die Geschichte Sachsens vor Erlangen der Markgrafenwürde. Einen Methodenteil lässt Pölitz, vermutlich auch aufgrund der Anforderungssituation an das Buch, entfallen.

Im Inhaltsverzeichnis⁴⁵, welches nach der Vorrede zu finden ist, erhält der Leser einen schematischen Überblick über die behandelten Perioden. Weitere Ausführungen zum Inhaltsverzeichnis sind in der Einleitung zu finden. Pölitz folgt einem festen Schema in der Darstellung und Strukturierung der Inhalte. Er nummeriert zunächst die Periode, benennt Anfangs- und Endereignisse dieser und schließt die Jahreszahlen an. Die Überschrift endet mit der Nennung der Dauer des Zeitraums. Auf diese Weise umreißt Pölitz bereits an dieser Stelle klar die behandelten Gegenstände und liefert essentielle Informationen, um dem Leser eine Orientierung innerhalb des Werkes zu ermöglichen. Die einzelnen Kapitelabschnitte sind im Inhaltsverzeichnis ebenfalls ausgewiesen und nach dem jeweiligen Sächsischen Herrscher benannt. Auf dieser zweiten Ebene findet sich eine Herrscherzentrierung, die Pölitz in der Abgrenzung der Perioden vermeidet.

⁴² Pölitz, Kurze Geschichte, S. III-VI.

⁴³ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 1-4.

⁴⁴ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 5-14.

⁴⁵ Pölitz, Kurze Geschichte, S. VII-X.

Der inhaltliche Teil des Werks beginnt mit der Erlangung der vererbaren Markgrafenwürde durch Konrad den Großen im Jahr 1127 n.Chr. und ist weitergehend anhand von größeren politisch-strukturellen Veränderungen in der Geschichte Sachsens (Verbindung von Herrschergeschlechtern, Erlangung der Kurwürde, etc.) gegliedert. Pölitz lässt seine Darstellung bis in die allerjüngste Vergangenheit gehen und schließt in einem Anhang der vierten Periode *„Materialien zur Darstellung der wichtigsten Begebenheiten seit dem Posener Frieden bis zum letzten April 1809“* an.

Das Buch schließt mit drei unterschiedlichen genealogischen Tabellen zu verschiedenen Herrschergeschlechtern Sachsen und Thüringens. Im Inhaltsverzeichnis werden diese Tabellen jedoch nicht ausgewiesen. Pölitz greift an diesem Punkt die Möglichkeit auf, um die genealogische Struktur seines Werkes aus seinen Texten zu extrahieren und sie gesondert und grafisch übersichtlich aufzubereiten.

„Vorrede“

In der Vorrede⁴⁶ erläutert Pölitz die Entstehungshintergründe seines Lehrbuchs. Er sei um einen zweckmäßig gestalteten Auszug aus seinem ausführlicheren Werk *„Geschichte und Statistik des Königreiches Sachsen und des Herzogtums Warschau“* (dreibändig, ebenfalls 1809 in Dresden bei Hinrichs erschienen) gebeten worden. Ähnlich war Pölitz, bereits bei seiner gekürzten Weltgeschichte von 1808 verfahren, die auf Basis des ausführlicheren Werkes von 1805 entstand. Von wem dieser Auftrag stammt legt Pölitz nicht dar, ebenso wenig wie er seine Methodik hinsichtlich der Kürzung kenntlich macht. Die zweckmäßige Gestaltung des Werkes wird hier an den Anforderungssituationen der zeitgenössischen Lehrer, der Zielgruppe des Werkes, gemessen⁴⁷. Das gekürzte Werk folgt dem Aufbau des ausführlicheren Werkes zur sächsischen Geschichte, das für eine komplexere Darstellung zu Rate gezogen werden soll. Pölitz beschränkt seine Erzählung somit auf *„alles Nothwendige und Wichtige, was zu einer gedrängten Uebersicht über die sächsische Geschichte gehört“*⁴⁸. Er hat jedoch immer seine wesentlich

⁴⁶ Pölitz, Kurze Geschichte, S. III ff.

⁴⁷ Pölitz, Kurze Geschichte, S. III.

⁴⁸ Pölitz, Kurze Geschichte, S. IV.

ausführlichere Darstellungsweise im dreibändigen Werk mit im Blick. Durch den offenen Verweis beugt Pölitz eventuellen Kritiken an der knappen und verdichteten Art des Lehrwerks vor und offeriert dem Lehrer weitere Werke aus der eigenen Hand. Gleichzeitig stellt sich die Frage, um was für ein spezielles Buchkonzept es sich hierbei handelt. Anders als bspw. Bredow kürzt Pölitz nicht eine Lehrerausgabe für die Schülerhand. Er kürzt eine Lehrerfassung (erneut) um ein weiteres Werk hervorzubringen, das nur in seiner beschnittenen Länge und verdichteten Darstellung einen eigenen Charakter bekommt. Selbst für die Pädagogik findet Pölitz hier keinen eigenen Platz.

Er habe in diesem Auszug nur reine Fakten einfach dargestellt, um ein propädeutisches Geschichtswissen zu fördern, schreibt Pölitz weiter und betont damit erneut die auf das Essentielle verdichteten Inhalte des Buches. Als Ziel des ersten Geschichtsunterrichts formuliert er ein gefestigtes Grundlagenwissen, welches den Schülern ein Grundgerüst für die weitere Auseinandersetzung mit der Geschichte liefere⁴⁹. Hier verwendet Pölitz das Bild einer Landkarte, welche „für den ersten Unterricht nicht mit Zeichen und Namen überladen seyn darf“⁵⁰. Dieses Grundlagenwissen sieht er vor allem in dem Wissen um die geographischen Veränderungen eines Staates. Weitere Details könnten in einem fortschreitenden Lernprozess angeeignet werden. Das Werk, welches dem Lehrer dienen soll, nimmt an dieser Stelle zunächst den Schüler in den Blick. Pölitz reduziert die historischen Fakten auf ein Minimum, um den Lernenden eine grundlegende Vorstellung von und eine Orientierung innerhalb der behandelten Zeitspanne zu geben.

Vor dem frühzeitigen Überladen des Unterrichts mit fachlichen Details warnt er eindringlich und weist darauf hin, dass diese Zumutung dazu führe, dass Schüler (Pölitz spricht von Zöglingen) nicht die Kompetenz ausbilden „Hauptmomente“ der Geschichte zu erkennen sondern Gefahr laufen sich in unwichtigen Einzelheiten verlieren⁵¹. Die auf das Nötigste beschränkte Darstellung erhält damit eine gewisse Berechtigung, doch mutet die

⁴⁹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. IV.

⁵⁰ Pölitz, Kurze Geschichte, S. IV.

⁵¹ vgl. Pölitz, Kurze Geschichte, S. V.

Fokussierung der Aufbereitung der Inhalte für Schüler etwas verwunderlich an, da Pölitz das Werk klar für den Lehrer vorsieht. In welcher Art und Weise der Lehrer das Werk verwenden soll und wann er doch lieber zur ausführlicheren Fassung greifen sollte, das führt Pölitz nicht aus. Er entwirft keinen Idealtypus vom Einsatz im Unterricht oder in der Selbstaneignung, sondern stellt dem ergangenen Auftrag (der Kürzung des ausführlicheren Werkes) Konsequenzen und eine pädagogische Grundhaltung gegenüber.

An die Erklärungen zum Werk sowie zum einführenden Geschichtsunterricht schließt Pölitz einen rechtfertigenden Absatz an, in dem er darlegt, dass er sich auf eine knappe, umrissartige Darstellung politischer Geschichte beschränkt habe⁵². Besonders deutlich weist er aus, dass das Werk kein Gemisch aus „*politischen, kirchlichen und literarischen Notizen*“⁵³ enthalte. Dieses Vorgehen widerspreche zwar seinen „*pädagogischen Erfahrungen*“⁵⁴, jedoch nimmt er den „*einsichtsvolle[n] Lehrer*“⁵⁵ in die Pflicht, diese Notizen im mündlichen Vortrag während des Unterrichts zu ergänzen⁵⁶. Mit diesem Appell und der direkten Ansprache an den lesenden Lehrer beendet Pölitz die Vorrede des Lehrbuchs.

Auch dieser letzte Absatz glättet nicht die erwähnten Brüche in der grundlegenden Konzeption. Es bleibt das Wissen um eine fokussierte und gekürzte Darstellung historischer Ereignisse, die aber im Unterricht selbst ergänzt werden soll ohne die Schüler zu überfordern oder ihnen zu viele Details zuzumuten. Einen konkreten Entwurf für einen guten (einführenden) Geschichtsunterricht liefert Pölitz in seinem Vorwort nicht. Ebenfalls liefert er keinen, über den Untertitel („*für den Vortrag.*“) hinausgehenden Verweis auf eine geeignete Anwendungssituation für das stark gekürzte Werk. Es klingt jedoch an, dass Pölitz in diesem Werk den Versuch wagt propädeutische Fakten⁵⁷ zu bündeln, um diese durch einen Lehrervortrag an die Schüler zu

⁵² Pölitz, Kurze Geschichte, S. V.

⁵³ Pölitz, Kurze Geschichte, S. V.

⁵⁴ Pölitz, Kurze Geschichte, S. VI.

⁵⁵ Pölitz, Kurze Geschichte, S. VI.

⁵⁶ Pölitz, Kurze Geschichte, S. VI.

⁵⁷ Pölitz, Kurze Geschichte, S. IV. Pölitz verwendet die Formulierung Schlözers der „reine(n) Fakta“ (vgl. den Exkurs zum Geschichtsbild der Aufklärung in dieser Arbeit, bzw. Koselleck, Geschichte, Historie).

vermitteln. Für dieses Vorhaben verweist er dann jedoch zu stark auf Ergänzungen durch den Lehrer⁵⁸ und wagt nicht den Schritt das Buch als Grundlage für einen Schülervortrag zu klassifizieren.

Wichtige Abschnitte

Für die Untersuchung der Lutherdarstellung in Pölitz' Lehrbuch ist der Abschnitt 27 im Kapitel „*Dritte Periode. Von dem Erwerbe der sächsischen Churwürde und der damit verbundenen Länder bis zur Verbindung der Lausitzen mit Meißten; (von 1422 - 1635 nach C.) ein Zeitraum von 213 Jahren*“ (S. 59ff.) maßgeblich. Wie auch bei anderen Abschnitten geht Pölitz bei seiner Gestaltung des Abschnitts herrscherzentriert vor. Mit der Person Friedrich des Weisen im Zentrum stellt er die Ereignisse der Reformation dar. Auch im anschließenden Abschnitt⁵⁹ finden sich Erläuterungen zu Ereignissen, die mit der Reformation in Zusammenhang stehen, so bspw. die Speyrer Protestation und das Augsburger Bekenntnis. Die Person Luthers wird jedoch nur im Abschnitt zu Friedrich dem Weisen ausführlich behandelt. Im Abschnitt zu Johann dem Beständigen wird er nicht namentlich genannt. Der neunundzwanzigste Abschnitt (zu Johann Friedrich dem Großmütigen) erwähnt Luthers Tod in einem notizartigen Satz und trägt damit nur wenig zur Darstellung bei, obwohl Luther erwähnt wird.

Paraphrase

Pölitz beginnt das siebenundzwanzigste Unterkapitel seines Lehrbuchs mit der Teilung der Ernestinischen Linie im Jahr 1485 und lässt es mit der Wittenberger Kapitulation 1547 enden. Er folgt hier der bereits vorher eingeschlagenen Linie und setzt den Zeitraum mit Hilfe genealogischer und politischer Einschnitte in die Landesgeschichte. Bevor er sich der zentralen Person des Abschnitts, Friedrich dem Weisen, widmet, erläutert Pölitz die Teilung der Ernestiner nach dem Tod von Kurfürst Ernst sowie die sich anschließende, gemeinschaftliche Regierung der Brüder Friedrich und Johann. Mit einem Absatz zur Beziehung von Friedrich dem Weisen zu Erzherzog Maximilian von Österreich (Vertretung als Reichsvikar 1496) sowie der Ernennung Friedrichs zum Statthalter des Kaisers (1500) beginnt Pölitz die

⁵⁸ Pölitz, Kurze Geschichte, S. VI

⁵⁹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 62ff.

personenbezogene Darstellung und schickt zu Beginn des Absatzes ein eindrückliches Bild des Fürsten voraus.

Auch wenn Pölitz in der Vorrede sein Werk als rein politische Geschichte darstellt und sie als von kirchlichen Begebenheiten bereinigt sehen möchte, so geht er doch nach diesen Absätzen direkt zum Thema der Reformation über⁶⁰. Damit klassifiziert er die Reformation als politisches Ereignis, auch wenn die Kirche eine nicht von diesem Ereignis zu lösen ist. Pölitz leitet die folgenden Absätze mit der Gründung der Universität Wittenberg 1502 durch Friedrich den Weisen ein und benennt die Universität direkt als Ausgangsort der „*Kirchenverbesserung*“⁶¹. Pölitz verknüpft damit nicht nur die Gründung der Universität, sondern auch weitere historische Ereignisse, die mit ihr im Zusammenhang stehen, direkt mit der Person des Kurfürsten. Auch Martin Luther und Philipp Melanchthon werden an dieser Stelle zum ersten Mal erwähnt und als „*gelehrt und geistvoll*“ bezeichnet. Pölitz nennt bei beiden weder den Vornamen noch die Professur, den Namen Luthers ergänzt er jedoch mit Geburtsdatum und Herkunftsort⁶².

Nach der Einführung der beiden Reformatoren bleibt der Fokus auf Luther ruhen. Retrospektiv erwähnt Pölitz die Romreise Luthers und bringt Luther erst in diesem Zuge in Zusammenhang mit dem Augustinerorden. Er verzichtet allerdings darauf ihn offen als Mönch zu bezeichnen, sondern verweist lediglich darauf, dass er in Angelegenheiten des Ordens nach Rom reiste. Nach dieser Notiz, welche die Person Luthers für den Leser greifbarer werden lässt, jedoch weder den Grund der Romreise erwähnt, noch sie ausführlicher interpretiert, geht Pölitz dazu über Luthers Position zum Ablasshandel zu beschreiben⁶³.

Den Ablass bezeichnet er hierbei als „*Kram*“ und erwähnt in seiner Darstellung nicht nur den Papst (der nicht namentlich genannt wird), sondern auch Kurfürst Albrecht von Mainz, indem er den Ablass als von beiden in gleicher Weiser autorisiert ausweist. Von Anfang an betont Pölitz hierbei die

⁶⁰ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁶¹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁶² Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁶³ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

ablehnende Position Luthers und bezeichnet die Predigten Luthers als Angriff auf den Ablass⁶⁴. Neben dem Papst und Kurfürst Albrecht wird auch Johann Tetzel genannt und seine Handlungen in Jüterbog als „größte(r) Unfug“ klassifiziert⁶⁵. Während Luther nicht als Augustinermönch eingeführt wird, erfolgt die Nennung Tetzel als Dominikanermönch. Pölitz stellt dem Leser damit die Verbindung (und auch Hierarchie) zwischen Papst, Kurfürst Albrecht und Tetzel deutlich dar und macht die politischen Bezüge nachvollziehbar.

Luther bleibt auch bei der Episode zum Thesenanschlag der weitere Bezugspunkt. Der Thesenanschlag wird zum Ausgangspunkt für Luthers „großen Kampf gegen die Macht und die Mißbräuche des Papstthums“⁶⁶. Pölitz nennt hierbei zwar sowohl die Schlosskirche in Wittenberg, als auch die Zahl der Thesen, bestimmt diese aber nicht inhaltlich näher. Der Beginn des, durch die Predigten Luthers bereits vorbereiteten⁶⁷, offenen Kampfes wird zu einer Symbolhandlung ohne inhaltliche Aufbereitung. Hier lässt sich Raum für die in der Vorrede eingeforderten Details vermuten. Den eröffnenden Absatz zur Reformation beendet Pölitz, indem er seinen Blick erneut auf Friedrich den Weisen richtet, wohlgermerkt im Zusammenspiel mit Luther. An dieser Stelle legt er die positive und unterstützende (wie auch schützende) Haltung Friedrichs gegenüber dem Reformator und seinen Ideen dar. Er verweist gleichzeitig darauf, dass es keine öffentliche Positionierung des Kurfürsten zu Gunsten Luthers gab⁶⁸. Warum Luther beschützt werden musste, lässt er an dieser Stelle ungeklärt.

Die Verbreitung der „gereinigten Lehre“ führt Pölitz einerseits darauf zurück, dass Friedrich nach dem Tod Maximilian I. Reichsvikar wurde, andererseits verbindet er die Ausbreitung reformatorischer Ideen auch damit, dass Luther „siegreich aus den mit ihm angestellten Disputationen hervorging“⁶⁹. An dieser Stelle wird die politische Unterstützung mit der intellektuellen bzw.

⁶⁴ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁶⁵ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁶⁶ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁶⁷ Vgl. Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁶⁸ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁶⁹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

exegetischen Überlegenheit Luthers kombiniert. Pölitz führt jedoch die Umstände der Disputationen nicht weiter aus und nennt an dieser Stelle keine weiteren Namen. Die Begebenheiten werden in kurzer prägnanter Weise zusammen- bzw. nebeneinandergestellt und nicht weiter ausgeführt. So finden sich im Text selbst keine näheren Hinweise auf den Gegenstand oder die Anlässe der Disputationen. Pölitz reduziert die Darstellung vor allem darauf, dass es sich um die Widerlegung der Sätze Luthers handelt und darauf, dass Luther diese Situationen unter Berufung auf die Bibel für sich entschied. Die Feststellung, dass Luther aus diesen Konfrontationen „*siegreich*“ hervorging beendet den ersten ausführlichen Absatz zur Reformation und bleibt mit dem Terminus des Sieges gleichzeitig in dem anfangs verwendeten Bild des Angriffs beziehungsweise Kampfes Luthers gegen den Papst.

Den nächsten Absatz beginnt Pölitz mit der Erhebung Karls V. zum deutschen Kaiser. Er führt dessen Wahl vor allem auf Friedrich den Weisen zurück und verfällt damit erneut in seine fürstenzentrierten Darstellung. Auch hier bleibt er dem Leser wieder eine Erläuterung schuldig. Nämlich inwiefern Friedrich der Weise an der Wahl Karls V. zum deutschen Kaiser beteiligt gewesen ist. Die Darstellung des Ereignisses wird nicht nur durch die unmittelbare Einflussnahme auf die Kaiserwahl, sondern auch durch den Hinweis auf die, durch Friedrich angeregte, Beschränkung der kaiserlichen Macht durch eine vorgelegte Wahlkapitulation bestimmt. Friedrich der Weise wird somit nicht nur als politisch einflussreich, sondern auch als besonnen und diplomatisch geschickt inszeniert.

Nach diesem verhältnismäßig kurzen Einschub, der nur einen Satz umfasst, kehrt Pölitz zur Darstellung der Ereignisse um Luther zurück und schildert die öffentliche Verbrennung der päpstlichen Bannbulle (und des Kanonischen Rechts) durch Luther⁷⁰. Er springt in seiner Darstellung also vom Thesenanschlag aus zur Verbreitung reformatorischer Ideen und von dort aus zur Kaiserkrönung, um dann wieder bei dem Konflikt zwischen Luther und der katholischen Kirche einzusteigen. In der Darstellung Pölitz' klafft eine Leerstelle bezüglich der Bannbulle. Sie wird als Auslöser für die eigene

⁷⁰ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

Verbrennung angeführt, ein direkter Bezug zum vorangegangenen Absatz wird ebenso wenig hergestellt, wie es eine Schilderung der Entwicklungen bis zum Erlass der Bannbulle gibt. Die historischen Fakten sind hier auf ein Äußerstes reduziert, der Text lässt innere Bezüge fast komplett vermissen.

An die Erzählung der Bullenverbrennung schließt ein Satz an, der sowohl den Reichstag in Worms als auch die Ächtung Luthers erwähnt⁷¹. Pölitz rafft an dieser Stelle seine Darstellung deutlich. Er verzichtet auf die Einbindung von ausführlicheren Absätzen und geht dazu über in kurzen prägnanten Aussagen historische Ereignisse zu referieren. Erneut richtet er den Blick auf Friedrich den Weisen und stellt ihn als misstrauisch und vorsichtig genug dar, um Luther auf die Wartburg bringen zu lassen. Dem gegenüber steht das durch den Kaiser zugesicherte freie Geleit. Pölitz greift mit seiner Darstellung nicht den Kaiser an, das Misstrauen Friedrichs richtet sich gegen Luthers Gegner, die nicht näher benannt werden – der Kaiser scheint jedoch nicht dazuzugehören⁷².

Die Wartburgepisode wird nicht weiter ausgestaltet, Pölitz lässt Luther vielmehr nahezu direkt von der Wartburg aus nach Wittenberg zurückkehren. Der Eindruck eines eher kurzen Aufenthalts entsteht unter anderem dadurch, dass Pölitz darauf verzichtet Details zur zeitlichen Orientierung implizit oder explizit zu nennen. Ebenfalls finden sich keine Ausführungen zu weiteren Ereignissen (bspw. die Übersetzung der Bibel), deren Ort die Wartburg ist. Das Verlassen der Wartburg und die Rückkehr Luthers nach Wittenberg werden mit seinem Einschreiten gegen die „*gewaltsame*“⁷³ Reformation des Gottesdienstes durch Karlstadt begründet. Pölitz entwirft das Bild einer raschen Reaktion Luthers, ohne diese weiter auszuführen. Er lässt ihn lediglich nach Wittenberg zurückkehren. Was Luther dort tut, bleibt unerwähnt. Die Nennung Karlstadts dient Pölitz als Auftakt zur Thematisierung der Distanzierung Luthers von Thomas Müntzer⁷⁴. Die Darstellung geht an diesem Punkt in Ausführungen zum, von Müntzer angeführten Bauernaufstand, dessen Niederschlagung und der Hinrichtung Müntzers über.

⁷¹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁷² Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁷³ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁷⁴ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 62.

Der Abschnitt 27 endet danach schließlich mit einer formelhaften Todesnotiz zu Friedrich dem Weisen und der Nachfolge durch seinen Bruder⁷⁵. Wie oben erwähnt, liegt keine Erwähnung Luthers in Abschnitt 28 vor.

In Abschnitt 29 findet sich, recht unvermittelt, eine Todesnotiz in Bezug auf Luther⁷⁶. Pölitz vermerkt an dieser Stelle Todesdatum, Todesort und Begräbnisstätte. Eingeflochten wird darüber hinaus das Attribut „*ehrwürdig*“. In den Abschnitten von der erwähnten Distanzierung von Müntzer bis zu diesem Punkt verzichtet Pölitz auf eine Darstellung oder Thematisierung Luthers. Zwar widmet er sich sowohl dem Reichstag zu Speyer⁷⁷ (Protestation) wie auch dem Reichstag in Augsburg (Confessio Augustana)⁷⁸ und dem Schmalkaldischen Bund⁷⁹, bedient sich hierbei aber einer fast personenlosen Erzählweise bzw. kehrt zu seiner fürstenzentrierten Darstellung zurück. Die Ereignisse der Reformation beherrschen die Abschnitte 27-29 deutlich, sind jedoch nur eingangs sehr stark an die Personen Friedrichs des Weisen und Luthers gebunden.

Semantik

Wie in seiner Vorrede angekündigt, pflegt Pölitz eine stark reduzierte und eher skizzierende Beschreibungsweise. Dabei verwendet er keine wiederkehrenden Formulierungen oder Schlagwörter. Den Terminus der Kirchenverbesserung nennt er bspw. nur ein einziges Mal im einleitenden Absatz zu Luther⁸⁰.

Der Text reiht die Ereignisse in eng aufeinanderfolgenden Sätzen aneinander, eine szenische Ausgestaltung überlässt Pölitz dem Lehrer. Der anfangs erhobene Anspruch Notizen für den Unterricht zu liefern, die frei von kirchlichen Dingen sind⁸¹, kann hier jedoch nicht aufrechterhalten werden, zu stark ist dafür die Fokussierung auf Luther. Dennoch gelingt es Pölitz die

⁷⁵ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 62.

⁷⁶ vgl. Pölitz, Kurze Geschichte, S. 66. „*Der ehrwürdige Luther erlebte diese kriegerischen Zeiten nicht; er starb 18 Febr. 1546 zu Eisleben und ward in der Schloßkirche zu Wittenberg begraben.*“

⁷⁷ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 63.

⁷⁸ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 63.

⁷⁹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 64.

⁸⁰ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁸¹ Vgl. Pölitz, Kurze Geschichte, S. V.

Reformation eher in ihrer politischen Dimension darzustellen. Er stellt dafür vor allem in der ersten Hälfte des Abschnitts den Kampf Luthers gegen die Machtstrukturen in den Mittelpunkt, nicht die theologische Kritik. In dieser Weise wird auch nicht der Ablass als solcher angegriffen, vielmehr sind es die Handlungen Tetzels, die Pölitz Luther kritisieren lässt. Die sogenannten Missbräuche des Papsttums und die Verbesserungen oder Reinigungen durch Luther werden nicht benannt, so dass es nicht zu einer Vermischung zwischen religiösen und politischen Motiven kommt und die Beschreibung der Ereignisse auf einer politischen Ebene bleibt.

Luther wird mit Attributen aus dem intellektuellen Bereich belegt. Pölitz bezeichnet ihn als gelehrt und geistvoll und stellt in dieser Folge Situationen der offenen Konfrontation, so das Verhör durch von Eck und die Auseinandersetzung mit Cajetan, als Disputationen dar. Auch im weiteren Verlauf bleibt Pölitz bei dieser eingeschlagenen Grundlinie, er verfolgt eine Darstellung der Ereignisse als Kampf gegen machtpolitische Strukturen mit Hilfe von akademischen Mitteln.

Kurfürst Friedrich der Weise und Martin Luther erscheinen im Text sowohl im Wechsel, als auch gemeinsam. Pölitz gestaltet dabei klar abgrenzbare Absätze zu beiden Protagonisten, so dass sich ein Wechsel ergibt. Hierbei überwiegen die Lutheranteile ein wenig aufgrund des Umfangs der Absätze. Kurfürst Friedrich dient der Verbindung von verschiedenen Episoden und der Einflechtung von weiteren Ereignissen wie der Kaiserkrönung von Karl V.

Im Gegensatz zu allen anderen Personen, bleibt der Papst im gesamten Text anonym. Lediglich das Amt wird genannt, der Verweis, dass es sich um Leo X. handelt, erfolgt nicht. Pölitz setzt dieses Wissen, bzw. die Kompetenz zur Identifikation, entweder voraus oder erachtet es als nebensächlich. Ähnliches ist bei der Konfliktdarstellung zwischen Luther und dem Papst zu beobachten. Pölitz benennt mit Luther nur eine der beiden Konfliktparteien und formuliert bspw. auch die Episode zur Bannbulle explizit so, dass sich die Bulle gegen die Schriften Luthers richtet, nicht gegen seine Person. Einen direkten Angriff durch eine klar benannte Figur gegen Luther vermeidet er an sämtlichen Stellen, so auch beim Reichstag in Worms. Luther wird mit „*der Reichsacht*

*belegt*⁸², durch wen dies geschieht und auch mit wem Luther bereits vorher disputiert hat, erwähnt Pölitz nicht. Durch dieses Vorgehen vermeidet er eine eventuell kaiserkritische Darstellung und fokussiert mit seinem Text die Handlungen von Luther und Friedrich dem Weisen. Andere Personen stiften lediglich Handlungsanlässe für diese beiden Protagonisten. So dient auch die Erwähnung von Karlstadt und Müntzer im abschließenden Absatz nur einer Hinführung zur Distanzierung Luthers gegen diese Strömungen die durch die Namensnennung repräsentiert werden.

Episoden

Pölitz pflegt in seinem Lehrbuch einen Wechsel aus knapp ausformulierten Episoden und einer kurzen Nennung ohne weitere Ausgestaltung. So nennt er zwar die Romreise Luthers, um eine grundlegende Widerspruchshaltung Luthers gegenüber dem Papst einzuführen, er führt jedoch nicht aus, weshalb Luther nach Rom reiste. Auch wird die papstkritische Haltung Luthers nicht mit der Reise nach Rom oder mit darin in Zusammenhang stehenden Ereignissen begründet. Pölitz lässt keinerlei kausale Verbindung zwischen Episode und Haltung Luthers erkennen. Die Erwähnung der Reise erfolgt zusammenhanglos, erst in Verbindung mit den Angriffen Luthers gegen den Papst, kann (!) es zu einer verknüpfenden Interpretation kommen. Mit Blick auf die in der Vorrede genannten Adressaten des Buches, unterrichtende Lehrer, ergibt sich die Möglichkeit, dass Pölitz hier eine Episode nennt, um dem Lehrer ihre Wichtigkeit für den Gesamtverlauf der Ereignisse zu verdeutlichen. Für eine detaillierte Ausgestaltung ist die Episode dann wiederum nicht zentral genug.

In der Erzählreihenfolge werden die Predigten Luthers gegen den Ablass ohne weitere Unterbrechungen mit der Episode vom Thesenanschlag verbunden. Auch hier verzichtet Pölitz in Form seines kurz gehaltenen Stils auf tiefergehende Ausführungen. Der Hinweis auf den Thesenanschlag⁸³, kombiniert mit dem zugehörigen Datum, muss genügen oder der Leser muss zum ausführlicheren Werk greifen. Der Thesenanschlag stellt einen Wendepunkt in der Textgestaltung dar und ist auch inhaltlich eine Eröffnung

⁸² Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁸³ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

des „Kampfes“ gegen das Papsttum. Nach dieser Eröffnung verändert Pölitz die Beschreibungsart. Er nennt keine expliziten Episoden mehr, sondern verlagert den Erzählfokus zunächst auf Friedrich den Weisen. Erst am Absatzende kehrt der Fokus zu Luther zurück. Der episodenselektierte Abschnitt dient der Unterstreichung der Unterstützung Luthers durch Friedrich den Weisen und der Verbreitung der lutherischen Lehre, genauere Details zu diesen Aspekten werden jedoch nicht genannt. Auch die erwähnten Disputationen, gemeint sind die Konfrontationen mit von Eck und Cajetan, hätte Pölitz durchaus ausführen können, er wählt jedoch hier den Weg einer stark gerafften Darstellung und verschleiert gleichzeitig die Anzahl der Disputationen. Luther steht in dieser Darstellung einer, durch ihre nicht näher bezifferte Anzahl, unbestimmt großen Masse an Gegnern gegenüber und geht dennoch siegreich aus den Konfrontationen hervor. Dem entgegen zu halten ist, dass Pölitz seine Darstellungsweise nicht dazu nutzt Luther zu erhöhen. Vielmehr handelt es sich um eine stark verdichtete Erzählweise, deren Absicht in erster Linie in der Kürze und nicht in einer Verschleierung von historischen Umständen besteht.

Auch der anschließende Absatz ist stark verdichtet gestaltet. Pölitz beginnt erneut mit einer rein politischen Episode, der Erhebung Karls V. zum deutschen Kaiser unter Mitwirkung von Friedrich dem Weisen. Nach diesem Einstieg kehrt er zu den Ereignissen der Reformation zurück und schildert die öffentliche Verbrennung der päpstlichen Bulle. Pölitz begründet dieses Ereignis nicht weiter. Die Bulle selbst bewegt Luther dazu sie zu verbrennen, eine Anknüpfung an die vorangegangenen Ereignisse gibt es nicht. Das Ereignis selbst datiert er jedoch auf den Tag genau. Im weiteren Verlauf reiht Pölitz nun verschiedene auch zeitlich eng miteinander verbundene Episoden aneinander, gestaltet sie aber nicht weiter aus. So begegnen dem Leser die Verbrennung der Bulle, Luther vor dem Reichstag in Worms sowie die Unterbringung auf der Wartburg als miteinander verbundenes Episodenkonglomerat innerhalb von drei Sätzen.

An dieser Stelle muss der Leser endgültig ein ausführlicheres Wissen aus anderen Quellen beziehen. Der im Vorwort angekündigte skizzenhafte Vermittlungsstil tritt besonders deutlich hervor. Gleichzeitig bindet Pölitz eine Darstellung Friedrich des Weisen kurz ein und stellt Luther als passive Person

dar. Auch das Auftreten Luthers beim Wormser Reichstag wird nicht ausgeführt. Ging er aus den vorher genannten Disputationen noch siegreich⁸⁴ hervor, wählt Pölitz nun eine weniger dynamische Darstellung und lässt den Leser lediglich wissen, dass Luther vor dem Reichstag nicht widerrief und deshalb mit der Reichsacht belegt wurde. Der anfangs so streitbare und erfolgreiche Luther ist hier nicht mehr der aktiv Handelnde. Diesen Teil übernimmt Friedrich der Weise indem er Luther (vorsorglich) auf die Wartburg bringen lässt⁸⁵. Der Aufenthalt auf der Wartburg selbst wird nicht thematisiert und auch nicht in eine zeitliche Relation gesetzt. Die Erwähnung der Episode nutzt Pölitz nur als „Ausweg“ aus der Reichstagepisode. Luther verlässt, durch Friedrich den Weisen veranlasst, den Ort der Konfrontation, weitere Handlungen seinerseits scheinen nicht von Belang.

Ein wenig ausführlicher stellt Pölitz dagegen die Rückkehr Luthers von der Wartburg nach Wittenberg dar und kombiniert das Verlassen des Schutzraums nicht nur mit dem Vorgehen Luthers gegen Karlstadt, sondern auch mit einer „nachdrücklichen“⁸⁶ Distanzierung Luthers von Thomas Müntzer. Von Episoden kann hier nicht mehr gesprochen werden, eher nutzt Pölitz den Abschluss des Kapitels um eine Positionsbestimmung Luthers unterzubringen und ihn von den genannten Personen und ihren Positionen abzurücken. Die Rückkehr von der Wartburg wird zwar mit den Gottesdienstreformen Karlstadts in Verbindung gebracht, worin die Reformen bestanden, lässt Pölitz erneut unerwähnt. Ebenfalls ungenannt bleiben die Handlungen Luthers gegen die Reformen Karlstadts, die Erwähnung dient sozusagen nur als Anlass um Luther von der Wartburg nach Wittenberg zurückkehren zu lassen.

Motive

Der Text des Abschnitts ist geprägt von der deutlich skizzierenden Darstellung von Episoden. Wie dargelegt reduziert Pölitz seine Ausführungen hierbei äußerst stark und reiht teilweise nur die Titel von (in anderen Werken ausgestalteten) Episoden aneinander. Zwischen den Episoden finden sich nur

⁸⁴ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁸⁵ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁸⁶ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 62.

sehr kurze Textabschnitte, die er vornehmlich zur Darstellung des Kurfürsten benötigt. In Folge dieser Textgestaltung ist der untersuchte Abschnitt zwar eher motivarm, aber nicht vollkommen motivlos.

Pölitz verwendet besonders im ersten längeren Abschnitt das Motiv des Kampfes gegen die Macht des Papstes und der Kirche. Durch die Formulierung kämpft Luther nicht gegen die Person des Papstes direkt, er greift die herrschenden Machtstrukturen, nicht die Person oder das Amt an. Das Motiv wird durch die, in den Predigten Luthers verorteten, Angriffe eröffnet⁸⁷ und mit dem siegreichen Hervorgehen Luthers aus den Disputationen abgeschlossen⁸⁸. Die Verwendung des Bildes vom Sieger signalisiert das Ende des durch den Thesenanschlag eröffneten Kampfs. In diesem Sinne stellen die vorangegangenen Angriffe eher eine Vorbereitung als einen anhaltenden Kampf dar. Erst durch den Thesenanschlag, der in Verbindung mit Tetzels steht, lässt Pölitz Luther den Kampf gegen „*Macht und Mißbräuche des Papstthums*“⁸⁹ beginnen. Auch wenn Pölitz mit dem Bild eines Kampfes eine gewisse Dynamik entwirft, so gestaltet er diese doch nicht aus. Erneut ist festzustellen, dass der verkürzende Beschreibungsstil großen Einfluss auf die Vermittlung nimmt. Der Lehrer muss auf das eigene Wissen (oder ein umfangreicheres Werk) zurückgreifen, um diesen Lehrbuchtext zu erweitern und lebendig werden zu lassen. Das Credo der Detailarmut erscheint erneut der Vermittlung von historischem Wissen eher hinderlich als förderlich. Das Motiv des Kampfes gestaltet Pölitz mit Fokussierung auf akademische Streitigkeiten aus, Luther kämpft mit Hilfe von Predigten und einer eigenen Lehre. Mit Hilfe von Widerstand gegen Widerlegung und Disputationen.

Durch den oben beschriebenen Wechsel von Abschnitten, die entweder Luther oder Friedrich den Weisen fokussieren, begegnet eine Herrscherfigur mit ihren Handlungen als Versatzstück zwischen erzählenden Episoden. Die zentrale Stellung des sächsischen Kurfürsten ist dabei auffallend. Friedrich der Weise wird in Pölitz' Text das verbindende oder zumindest das in Verbindung bringende Element zwischen Luther und weiteren historischen Ereignissen.

⁸⁷ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁸⁸ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁸⁹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

Weiterhin dient die Herrschaftszeit Friedrichs der Rahmung der Darstellungen und gibt ihr eine durchlaufende Struktur. Mit dem Lebensende von Friedrich dem Weisen endet auch die ausführliche Darstellung Luthers. Pölitz greift auf die Figur des Fürsten zurück, um verschiedene Teile der Narration miteinander zu verbinden und gleichzeitig den Fürsten als befördernden und schützenden Unterstützer zu charakterisieren. Bei der Wartburgepisode drängt die Figur Friedrichs Luther in die Passivität. Luther flieht nicht mit der Unterstützung des Fürsten, sondern Friedrich wird aktiv und lässt ihn vorausschauend auf die Wartburg bringen. Das von der Reformation dominierte Kapitel wird wiederholt von politischen Ereignissen jeweils am Anfang eines Absatzes unterbrochen, um sich dann wieder den Reformationsentwicklungen zu widmen. Kurfürst Friedrich von Sachsen begegnet als die personifizierte Unterstützung Luthers. Das Motiv der schützenden Beförderung reformatorischer Ideen wird eindeutig und einzig mit seinem Namen verknüpft. Pölitz entwirft in seinem Text eine personale Umsetzung eines Motivs und verbindet damit die kirchenhistorischen Ereignisse mit seiner angestrebten herrscherzentrierten politischen Darstellung.

Rollen

Pölitz wechselt in seiner Darstellung mehrfach den Fokus und konzentriert sich somit an einigen Stellen des Textes nicht ausschließlich auf Luther. Trotzdem ist Luther die zentrale Figur in dem untersuchten Abschnitt. Seine Person ist maßgeblich für die Textgestaltung und begegnet wiederholt als leitendes Element zur Entwicklung und Entfaltung der Ereignisse. Die Durchbrechung dieser Fokussierung erscheint eher als Versuch eine Herrscherzentrierung herbeizuführen und wirkt dadurch eher konzeptuell, als inhaltlich motiviert (s. dazu auch die vorangegangenen Abschnitte „Semantik“ und „Motive“).

Luther wird von Pölitz zunächst ohne direkten Bezug zum Augustinerorden eingeführt. Erst bei Erwähnung der Reise nach Rom stellt er Reformator und Orden in eine nicht explizit bestimmte Beziehung zueinander. Gemeinsam mit Luther wird auch Melanchthon genannt, beide Personen klassifiziert Pölitz als

„*gelehrte und geistvolle*“⁹⁰ Professoren. Danach wird Melanchthon nicht weiter erwähnt, er erscheint nur in der Verbindung mit Luther. Durch die Verwendung des Schlagworts „*Kirchenverbesserung*“⁹¹ wird der Professor Luther zum predigenden Reformator, der zunächst die Macht des Papstes angreift und in einer Fortführung dieses Motivs einen Kampf gegen den Papst und dessen Missbräuche aufnimmt⁹². Luther erscheint als predigender Intellektueller, der die herrschenden Umstände in einer sich steigernden Aggressivität angeht. Wie bereits dargestellt nutzt Pölitz das Bild des kämpfenden Gelehrten und geht dabei über einen reinen Gelehrtenstreit hinaus. Dies ermöglicht ihm die Ereignisse von religiösen Themen zu entkoppeln und fast ohne eine nähere Bestimmung des Inhalts darzustellen.

Den Konterpart des Kampfes bildet nicht die Person des Papstes (der im gesamten Text nicht einmal namentlich genannt wird), stattdessen dienen hierfür die politischen Strukturen (und Missbräuche durch bzw. innerhalb dieser Strukturen) der Kirche. Auch wenn die Ereignisse kirchenzentriert sind, so versucht Pölitz doch die eigene Vorgabe zu erfüllen und (sie als) rein politische Ereignisse darzustellen. Der eingangs verwendete Terminus der Kirchenverbesserung transportiert das Bild von herrschenden negativen, in der Folge zu verbessernden, Umständen. Allerdings geht er nicht näher auf diese Umstände ein, eine ausführliche Beschreibung der Missbräuche muss durch den Lehrer in der Unterrichtssituation erfolgen. Ebenfalls spricht der Text von der „*gereinigten Lehre*“⁹³, die sich dank Luther und Friedrich dem Weisen verbreitete. Daraus abgeleitet ist Luther nicht nur der Kämpfer, der gegen das Machtsystem der Kirche angeht (indem er Strukturen und die gelebte Praxis der Strukturen zu verbessern sucht), er verbessert sie auch inhaltlich und reinigt die Lehre der Kirche. Implizit verspricht diese Reinigung eine Rückkehr zu einem nicht näher spezifizierten Ursprung der christlichen Lehre. Luther ist nicht nur ein politischer, sondern auch ein theologischer Aktivist. Die Transformation vom predigenden (und dabei angreifenden) zum kämpfenden Luther wird durch den Thesenanschlag markiert. An dieser Stelle

⁹⁰ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁹¹ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 60.

⁹² Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁹³ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

verändert sich das Handlungsmuster: Anstatt die Kritik nur in Predigten unterzubringen, drängt Luther an die Öffentlichkeit. Durch die Formulierung des Thesenanschlags als offizielle „Kampferöffnung“ inszeniert Pölitz diese Veränderung als einen bewussten Schritt und Verlagerung des Schauplatzes. Das Bild des kämpfenden Luthers trägt er bis zum Ende des ersten Absatzes, an dem Luther „*siegreich*“ aus den „*mit ihm angestellten Disputationen*“⁹⁴ hervorgeht.

Mit diesem Absatz verschwindet das Bild des kämpfenden bzw. kämpferischen Reformators. Im weiteren Verlauf verfolgt Pölitz' Darstellung eher das Bild eines ruhigeren Luthers. Zwar verbrennt Luther die päpstliche Bulle öffentlich, die Darstellung zeichnet ihn aber nicht mehr als kämpferisch oder siegreich, vielmehr erscheint Luther mit einer gewissen Sturheit. Auch das Bild vom Wormser Reichstag entspricht dieser Linie, Luther überzeugt in dieser Episode nicht durch eine Argumentation, die ihm einen Absatz zuvor noch bei den Auseinandersetzungen mit von Eck und Cajetan von Pölitz attestiert wird⁹⁵. Wenn Pölitz schreibt „*er (wollte) sich zu keinem Widerrufe verstehen*“⁹⁶, transportiert seine Darstellung die ablehnende Haltung Luthers, nicht aber seine argumentative Basis oder eine argumentative Überlegenheit. Es entsteht das Bild eines Menschen, der von seiner Position nicht abweichen möchte und „*deshalb [...] mit der Reichsacht belegt*“⁹⁷ wird.

In Pölitz' Werk ist Luther der Auslöser der Reformation, der das herrschende System zunächst kritisiert und sich schließlich auch offen widersetzt. Die Verbrennung der päpstlichen Bulle, sein Auftreten beim Wormser Reichstag und auch die Wartburgepisode werden nur kurz genannt. Sie dienen streng genommen nicht einer Weiterentwicklung der Figur. Der Rollenentwurf stagniert mindestens an dieser Stelle, wenn er nicht sogar zu Gunsten eines passiveren und ruhigeren Bildes des Reformators verändert wird.

Nach der anfänglichen Fokussierung tritt Luther mehr und mehr in den Hintergrund. Er wird erst bei der Thematisierung der Abgrenzung von

⁹⁴ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁹⁵ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁹⁶ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

⁹⁷ Pölitz, Kurze Geschichte, S. 61.

Karlstadt und Müntzer wieder für den Leser greifbar. Pölitz konstruiert ein Lutherbild, welches vor allem durch die Rolle des Sich-Auflehrenden charakterisiert wird. Luther wendet sich gegen das Papsttum und gegen Tetzl, jedoch mit seiner frühzeitigen bzw. vorzeitigen Rückkehr von der Wartburg nach Wittenberg auch in gewisser Weise gegen den ihn beschützenden Landesherrn. Dabei finden sich verschiedene Handlungsarten (der Schreibende⁹⁸, der Disputierende⁹⁹, der Korrigierende¹⁰⁰) des Reformators, die jedoch von Pölitz nicht ausgestaltet und damit nicht inhaltlich belegt werden.

Neben diesen Dingen fällt weiter auf, dass Pölitz darauf verzichtet negative Eigenschaften Luthers zu benennen oder ihn direkt zu charakterisieren. Bei der Erwähnung von Luthers Tod wird der Reformator zwar als ehrwürdig bezeichnet, allerdings ohne diese Qualifizierung zu belegen oder weiter zu erläutern. Pölitz lässt Luther als überzeugten, kämpferischen Reformator dem Leser gegenüberreten, ohne ihn dabei zu heroisieren oder allzu sehr zu überzeichnen.

Synthese

Pölitz versucht (nach eigener Aussage) eine fast ausschließlich auf das Politische reduzierte Darstellung der historischen Ereignisse. Die Tatsache, dass er bei der Zeitspanne zur Herrschaft von Friedrich dem Weisen derart die Reformation und auch die Person Luthers fokussiert, zeigt seine Einschätzung der Wichtigkeit von beiden Aspekten. Er wechselt dabei mehrfach von Friedrich zu Luther und wieder zurück, so dass die beiden Personen nicht in Konkurrenz zueinander stehen, eher ergänzen sie sich. Luther ist für die Reformationsereignisse Auslöser und Beförderer zugleich, tritt jedoch schon nach dem Thesenanschlag aus dem Fokus zurück. Nach der Anfangsphase der Reformation gerät er sogar komplett in den Hintergrund. Lediglich sein Tod wird noch kurz erwähnt. Glaubens- bzw. kirchenpolitische Themen sind nahezu komplett ausgespart, wie auch einige Episoden, die sich in vergleichbaren Unterrichtswerken finden lassen. Hierzu zählt bspw. die

⁹⁸ bei den Thesen und Predigten.

⁹⁹ mit Blick auf die beschriebenen Ereignisse vor der Verbrennung der päpstlichen Bulle.

¹⁰⁰ bei Karlstadt und Müntzer.

Übersetzung der Bibel. Pölitz konzentriert seine Darstellung auf das Bild des Kampfes gegen die Macht (und die Missbräuche) des Papsttums, nicht aber des Papstes selber (s.u.), mit Hilfe von Mitteln des Gelehrten. Luther wird als Intellektueller eingeführt und inszeniert. Die Auseinandersetzungen erfolgen im Rahmen von Schriften und Disputationen, wobei Pölitz keinerlei szenische Ausarbeitung einfließen lässt.

Das Werk zeichnet sich nicht nur durch seine äußerst knapp gehaltene Darstellung aus. Pölitz vermeidet auch das ausführliche Erwähnen von ausgetragenen Konflikten und beschreibt diese stark zusammengefasst und ohne die jeweils Luther gegenüberstehenden Parteien konkret zu benennen. Die Reformation und die Lehre Luthers werden zwar als Verbesserung bzw. Reinigung bezeichnet, doch auch hier verzichtet der Text auf Ausführungen zu den angestellten Veränderungen und zur Ausgangssituation. Der Terminus der sich ausbreitenden Lehre unterstützt das Bild des Gelehrtenstreits, bei dem die zum Ursprung zurückkehrende (weil von späteren Zusätzen gereinigte) Lehre die größere Unterstützung und schließlich die Oberhand gewinnt.

Das Handeln Luthers bekommt im Zusammenspiel mit Friedrich dem Weisen eine grundlegend positive Auswirkung bescheinigt. Eine offene Kritik, bspw. an Luthers Charakter, ist nicht zu finden. Ergänzend tritt der Kurfürst von Sachsen dem Reformator immer wieder als vorausschauender und klug agierender politischer Unterstützer zur Seite. Der Text erhält so einen zweiten Protagonisten und gewinnt durch diese abwechselnde Struktur trotz seiner Kürze an Dynamik.

Mit Blick auf Luther ist zusammenfassend zu sagen, dass das vorliegende Werk ihn in säkular anmutender Weise zum weltlichen Gelehrten macht. Eine Verbindung der Person zum kirchlichen/religiösen Bereich ist nur in der anfänglichen Auseinandersetzung in Form von Predigten gegen Tetzels und den Ablass explizit, danach verlagert sich die Agitation in den Kampf gegen die, von Papst und Kirche, missbrauchte Macht. Luther ist (bei Pölitz) weder ein Glaubensheld, noch ein Freiheitsheld. Pölitz konstruiert seine Lutherdarstellung anhand von akademischen Konfrontationen und stellt

(durch die skizzenhafte Textweise begünstigt) die historischen Entwicklungen dar, ohne in eine überzeichnende pathetische Darstellungsweise abzurutschen. Der in der Vorrede so deutlich angesprochene Lehrer taucht im Text selber nicht mehr auf, Ergänzungen und Ausführungen zu den abgedruckten Ereignissen müssen in Eigenleistung in den Vortrag im Unterricht eingebracht werden. Pölitz eröffnet auch keine Verweise auf andere Themen (wie bspw. Bredow) oder weist ein weiteres Mal auf das ausführlichere Werk hin. Auch richtet sich sein Blick an keiner einzigen Stelle auf die Schüler oder das Potential des dargestellten Stoffes für den Lernprozess. Das knapp gestaltete Lehrwerk erscheint je länger es betrachtet wird als widersprüchlich zu den pädagogischen Überzeugungen und Bestrebungen, die ansonsten mit Pölitz in Verbindung gebracht werden.

Mit der starken Fokussierung bzw. Reduzierung der Geschichte auf politische Geschichte geht eine säkulare Deutung Luthers einher. Die, durch Luther angestoßene, Reformation erscheint in der Folge als politischer Fortschritt für die Nation, nicht als theologiegeschichtliches Ereignis. Die nationalgeschichtliche Deutung wird jedoch nicht dahingehend gewendet, dass Luther als Nationalheld erscheint. Er ist kämpferischer Auslöser, nicht aber der Idealtypus des Deutschen, der sich gegen die Machtstrukturen der katholischen Kirche wehrt. Auch Pölitz nutzt die Reformation um einen Umbruch und historischen Fortschritt zu markieren, den er konsequent positiv deutet.

3.6 Jakob Brand – Allgemeine Weltgeschichte zum Gebrauche öffentlicher Vorlesungen. Der neuern Geschichte erste Hälfte. 1812.

Der Autor

Jakob Brand wurde am 20. Juni 1776 in Neudorf bei Aschaffenburg geboren, das zu diesem Zeitpunkt noch zu den Gebieten der katholischen Grafen von Ingelheim genannt Echter von und zu Mespelbrunn gehörte. Die Adelsfamilie der Ingelheimer ist vor allem durch Julius Echter bekannt, welcher mit seinem Werdegang zum Bischof von Würzburg (1573-1617) und seiner gegenreformatorischen Haltung beispielhaft die enge Verbundenheit des Adelsgeschlechts mit der katholischen Kirche aufzeigt¹. Jakob Brand entstammte einem gebildeten katholischen Elternhaus. Der Vater, Peter Brand (1753-1824) hatte in Mainz und Aschaffenburg studiert, jedoch keine akademische Karriere angestrebt. Stattdessen wurde er Oberschultheiß von Neudorf und verwaltete die Güter und Eisenwerke Höllhammer und Hobbach der Ingelheimer². Aus eigenem Antrieb, scheinbar ausgelöst durch eine geschenkte Ausgabe von Shakespeares „König Lear“, ließ sich Jakob Brand im Nachbarort Heimbuchenthal, dessen Bewohner in erster Linie von der Eisenverarbeitung lebten, die Grundlagen der lateinischen Sprache beibringen. Hierfür nahm er täglich einen etwa einstündigen Fußweg auf sich. Seinen Lateinunterricht erhielt er vom dort ansässigen Kaplan Horbel³.

1790 wurde Jakob Brand in die lateinische Trivialschule in Aschaffenburg aufgenommen, welche er aufgrund seiner guten Vorkenntnisse in einem Jahr abschloss⁴. Ab 1791 besuchte er das ehemals jesuitische Gymnasium in Aschaffenburg⁵, welches nach der Auflösung des Ordens von Weltgeistlichen geleitet wurde. Bereits als Schüler wurden Brand Fleiß und „gute Anlagen“ bescheinigt⁶. Die Erzbischöfliche Schulkommission hatte am 7. Dezember 1776 einen umfassenden Fächerkanon beschlossen⁷. Mit Blick auf den

¹ Zum Leben und zur Person von Julius Echter siehe: Mälzer, Echter. Dettelbach, Julius Echter von Mespelbrunn. sowie Leng, Julius Echter von Mespelbrunn.

² Felder, Brand, S. 85.

³ Felder, Brand, S. 85.

⁴ Felder, Brand, S. 85. vgl. auch Venino, Brand, S. 5.

⁵ Renkhoff, Nassauische Biographie, S. 39.

⁶ Scherg, Bischofsecke, S. 7.

⁷ Wagner, Aschaffener Gymnasium, S. 28. s. auch Venino, Brand, S. 7.

Geschichtsunterricht verfügte die Kommission, dass es bei der historischen Unterweisung darum gehe, wichtige Ereignisse hervorzuheben und nicht ein „*Chaos der unbedeutenden und durcheinander laufenden Begebenheiten*“⁸ zu vermitteln. Diese Einstellung findet sich auch in Brands Geschichtsbüchern für Schule und Unterricht wieder⁹.

Nach Abschluss des Gymnasiums im Alter von zwanzig Jahren ging Brand an die von der Aufklärung stark beeinflusste Mainzer Landesuniversität¹⁰. Innerhalb von zwei Jahren absolvierte Brand das Studium der philosophischen Wissenschaften und wurde, nach Äußerung dieses Wunsches, 1797 in das Erzbischöfliche Priesterseminar aufgenommen. Brands Studium wurde durch die politischen Entwicklungen und die französische Besatzung der Stadt Mainz erschwert, er glückte Unterbrechungen des Studiums jedoch stets mit privaten Studien aus.

Wie bereits dargelegt, trat Brand 1797 in das Priesterseminar des Bistums Mainz ein. Im gleichen Jahr empfing er die Minores durch Weihbischof Johann Valentin Heimes¹¹. Da das Seminar 1798 aufgelöst und kurze Zeit später (am 29. September 1798) auch die Universität aufgrund der französischen Besatzung geschlossen wurde¹², ging Brand zurück in das heimatliche Neudorf. Vorher wurde Brand eine Stelle in französischen Diensten angeboten; „*er schlug sie aber aus, überzeugt, daß der konsequente Mann in der einmal eingeschlagenen Lebensbahn fortgeht*“¹³. Sowohl viele der Mainzer Studenten, als auch einige Professoren zogen sich nach der Schließung der Mainzer Universität nach Aschaffenburg zurück. Aufgrund der geographischen Nähe konnte Brand daher erneut sein Studium privat fortführen. Sein philosophisches Studium komplettierte Brand bei den Professoren Engel, Hoffmann und Windischmann¹⁴. 1799 wurde am Aschaffener Gymnasium eine Lehrerstelle frei, auf die sich Brand bewarb. Seine Bewerbung wurde

⁸ Wagner, Aschaffener Gymnasium, S. 30.

⁹ Vgl. Brand, Erster Unterricht in der Weltgeschichte, S. IV; sowie das hier untersuchte Werk Allgemeine Weltgeschichte, S. IV.

¹⁰ Haaß, Haltung, S. 53.

¹¹ Venino, Brand, S. 11.; siehe auch: Scherg, Hochschulstadt I, S. 151.

¹² Felder, Brand, S. 86.

¹³ Felder, Brand, S. 86.

¹⁴ Vgl. Scherg, Hochschulstadt II, S. 1.

jedoch mit Verweis auf sein nicht abgeschlossenes Theologiestudium und die fehlende Priesterweihe abgelehnt¹⁵. Stattdessen wurde er übergangsweise, weil er „*Alumnus des Seminars war und von daher noch keine Entlassung hatte*“¹⁶ mit einer Professur der lateinischen Trivialschule in Aschaffenburg betraut. Bereits hier zeigte sich sein großes Engagement für Bildungseinrichtungen und die Verbesserung von Unterricht. Neben verschiedenen Vorschlägen zur Umstrukturierung des Curriculums verfasste er seine ersten Lehrbücher¹⁷. Ein Gutachten vom 5. Februar 1801 bescheinigt ihm die Verbindung von „*einer musterhaften Moralität, gute Talente und eine seltene Liebe zum Schulfache*“¹⁸. Neben seiner dortigen Lehrtätigkeit setzte er seine theologischen Studien eigenständig bei dem ehemaligen Jesuiten Daniel Christoph Ries fort. Ries war seit 1782 Professor der Exegese in Mainz gewesen und hatte zwischenzeitlich die gesamte theologische Lehre übernommen¹⁹. Auch wenn Brand in den Akten die Matrikelnummer 1 der 1802 neu gegründeten Karls-Universität von Aschaffenburg führt, handelte es sich um ein Privatstudium. Dies wird vor allem daran ersichtlich, dass Brand bei Eröffnung der Universität (25. April 1802) kurz davor war seine Priesterweihe zu erhalten²⁰.

1802 erhielt Brand nicht nur die Majores, sondern, aufgrund der positiven Gutachten über seine Lehrtätigkeit und sein Engagement an der Trivialschule, auch eine Stelle am Aschaffener Gymnasium. Zwei weitere Jahre später wurde er dort auf die Professur für Geschichte und Erdkunde berufen²¹. Venino zeigt in seinem Werk zu Brands Leben auf, dass die Anstellung an der Schule Brand zwar mit Freude erfüllte, wirtschaftlich jedoch nicht unbedingt gut gestellt war, was ihn mitunter zum Verfassen von Lehrbüchern angeregt haben dürfte²². Während seiner Zeit an Aschaffener Bildungsstätten geriet Brand (sowohl als Schüler wie auch als Lehrer) in prägenden Kontakt mit der Bildungspolitik Dalbergs und der sogenannten Aschaffener Milde.

¹⁵ Venino, Brand, S. 17.

¹⁶ Felder, Brand, S. 86.

¹⁷ Vgl. Venino, Brand, 18ff.

¹⁸ StAWü /Kloster Himmelthal 569. s. auch: Venino, Brand, S. 19.

¹⁹ Vgl. Scherg, Hochschulstadt II, S. 451., s. auch: Venino, Brand, S. 14f.

²⁰ Venino, Brand, 14.

²¹ Felder, Brand, S. 86.

²² Vgl. Venino, Brand 21.

Diese Bildungsströmung zeichnet sich vor allem durch ihre Nähe zur Pädagogik Pestalozzis aus²³. Brands diesbezügliche Haltung tritt deutlich in einem späteren Schulgutachten hervor, in dem er der nassauischen Regierung die Methode Pestalozzis empfiehlt, *„um den Schuler mehr zum Menschen als für irgendeine zufällige Bestimmung zu bilden und allen Zwang zu entfernen“*²⁴.

Im November 1808 wurden Brand auf seine Bewerbung hin die weit auseinanderliegenden Diasporagemeinden Kalbach und Weißkirchen im (erst 1806 gegründeten) Herzogtum Nassau zugesprochen, zu der sich 1812 auch noch die neue Pfarrei in Homburg gesellte²⁵. Brand wurde zwar im November 1808 in sein Amt eingeführt, wegen seiner Verpflichtungen am Gymnasium, blieb er jedoch bis Februar 1809 noch in Aschaffenburg²⁶. Ebert schreibt über Brands Zeit in Weißkirchen: *„Der gelehrte Schulmann und Schriftsteller wurde ein volkstümlicher Pfarrer. Durch sein Verständnis für die Anliegen der Landwirtschaft und bei vielen anderen Gelegenheiten [...] bewährte er sich als ein Mann des Volkes“*²⁷. Aufgrund seines großen Interesses für Schulorganisation sowie Lehrmethoden und Lerninhalte, widmete sich Brand auch in seiner neuen Funktion dem Bildungswesen. 1811 wurde er daher von der nassauischen Landesregierung mit der Gründung einer Industrieschule in Oberursel beauftragt²⁸. Das von Brand entworfene Konzept fand so viel Anklang, dass es im gesamten Herzogtum zur Nachahmung empfohlen und auch gedruckt und verlegt wurde²⁹.

1814 bewarb sich Brand aufgrund der Aufforderung durch die nassauische Regierung um das Amt des Dekans des Landkapitels Königstein³⁰. Die Bewerbung Brands um diesen Posten ist aus mindestens zwei Gründen beachtenswert. Einerseits zeigt sich in seiner Bewerbung (Februar 1814) und der darauf erfolgten Ernennung (März 1814) exemplarisch der starke Einfluss

²³ Eine Zusammenstellung dieser Einflüsse mit Blick auf Brand findet sich bei Venino, Brand, S. 22-23.

²⁴ Struck, Silmutanschule, S. 255.

²⁵ Renkhoff, Nassauische Biographie. S. 39

²⁶ Venino, Brand, S. 26.

²⁷ Ebert, Lebensläufe, S. 7. s. auch: Venino, Brand, S. 26ff.

²⁸ HHStAW, 230, 581. Die Details zu dieser Episode in Brands Leben sind nachzulesen in: Venino, Brand, S. 29ff.

²⁹ Venino, Brand, S. 31.

³⁰ DALi KM /C2.

der Landesregierung auf die Besetzung kirchlicher Positionen, andererseits markiert sie den Übergang Brands von einem reinen Mann der Kirche zu einer Person welche kirchliche und staatliche Interessen in sich vereinigt und auf die beide Institutionen Ansprüche erheben³¹. Das enger werdende Verhältnis zwischen dem katholischen Geistlichen und der nassauischen Regierung sowie das anhaltende Engagement Brands für Schulen und Bildung werden auch in seiner Ausübung als Schulinspektor sichtbar. 1817 unterstellte die Regierung die Volksschulen den Schulinspektoren, welche in der Regel aufgrund ihrer Vorbildung Pfarrer und Dekane waren. Schon vor dieser Einführung hatte Brand verschiedene Aufträge über Schulgutachten erhalten³², so dass es nicht verwundert Brands Namen bereits 1816 in Verbindung der Thematik um Schulinspektoren zu lesen³³. In diesem Amt setzte sich Brand für eine bessere Ausstattung verschiedener Schulen ein und strebte eine pädagogische Aktualisierung der Unterrichtsanstalten und Unterrichtsformen an. Für das weitere Wirken Brands als Schulinspektor sei auf die detaillierte Darstellung bei Venino hingewiesen³⁴. 1824 gab Brand das Amt des Schulinspektors jedoch auf eigenen Wunsch hin auf, um sich seinen Aufgaben als Pfarrer und Dekan zu widmen³⁵.

Dass der gebildete, aber aus bescheidenen Verhältnissen stammende Kurmainzer Jakob Brand 1827 schließlich sogar Bischof im Herzogtum Nassau wurde, verdankte er vor allem aufgeklärt-absolutistischen Wilhelm I. von Nassau aus dem Hause Nassau-Weilburg³⁶, der seinen Wunschkandidaten so lange unterstützte, bis Rom schließlich nachgab. Die Besetzung des Bischofsstuhls erwies sich von Anfang an als schwierig. Das Verfahren war vor allem von der Diskussion um die Loyalität des Klerus geprägt³⁷. Da Brand dem Herzog von der Wahl zum Landdechant 1822 und zudem *„als bedeutender Mitarbeiter des nassauischen Schulwesens und Verfasser mehrerer*

³¹ S. Venino, Brand, S. 35.

³² Vgl. Venino, Brand, S. 42ff.

³³ Venino, Brand, S. 46. und: HHStAW 211, 1400.

³⁴ Venino, Brand, S. 45ff.

³⁵ HHStAW 211, 14577.

³⁶ Vollständiger Name: Wilhelm Georg August Heinrich Belgicus zu Nassau (14.07.1792-20.08.1839), Zweiter Herzog des Herzogtums Nassau.

³⁷ S. Schatz, Bistum Limburg, S. 81.

*pädagogischer Bücher*³⁸ vertraut war, war auch seine Haltung der gemäßigten kirchlichen Aufklärung bekannt. Wilhelm I. konnte sich bei ihm sicher sein, dass Brand die Autorität des Staates nicht offen angreifen würde. Aufgrund der geringen Zahl an Katholiken und der geringen Größe Nassaus, waren die „*bürokratische Einengung und Bevormundung*“ des Bistums vorauszusehen und sollten auch in den weiteren Jahren deutlich sichtbar werden³⁹. Die gemäßigte Einstellung Brands, sorgte für Wohlwollen von Seiten des Herzogs, jedoch auch zu Einwänden der katholischen Kirche. Diese „*beruhten vermutlich auf einem Gefühl gegen ihn*“⁴⁰ jedoch nicht auf greifbaren Tatbeständen: „*Für die römische Kurie war zunächst Marx bevorzugter Kandidat für den Limburger Bischofsstuhl*“⁴¹. Die ungebrochene Unterstützung der nassauischen Regierung und das Bemühen Brands um das staatliche Placet der päpstlichen Jubiläumsbulle, mit dem er der Kurie einen Anlass bot, bei ihm einen Sinneswandel festzustellen⁴², führten letztendlich doch noch zur Bischofswahl Brands. Am 09. Oktober 1827 wurde die herzogliche Urkunde ausgestellt, welche ihn zum Landesbischof ernannte, am 21. Oktober wurde Brand vom Trierer Weihbischof Johann Heinrich Milz zum Bischof geweiht. Aufgrund der autoritären Landespolitik konnte Brand in seinen Jahren als Bischof nur erfolgreich sein, indem er auf persönliche Kontakte und auf eine offensichtliche Identifizierung mit den Staatsinteressen setzte: „*Um für sein Bistum zu arbeiten, muß Brand mit Wiesbaden arbeiten – es bleibt dem Bischof unter den gegebenen Umständen keine andere Wahl.*“⁴³ Brand machte der Landesregierung daher immer wieder deutlich, dass sie in ihm einen treuen Bundesgenossen hatte.

Jakob Brand verstarb 1833 in Limburg. Unter seinen Schriften finden sich neben theologischen Schriften wie bspw. Gebetsbüchern auch zahlreiche Lehrbücher (so z.B. sein Handbuch für Seelsorger) bzw. Bücher mit Schulbezug. Brand zeichnet sich neben seiner kirchlichen Karriere vor allem durch seinen Willen aus das Schulsystem zu verbessern. Immer wieder suchte

³⁸ Schatz, Bistum Limburg, S. 82.

³⁹ Vgl. Schatz, Bistum Limburg, S. 81ff.

⁴⁰ Schatz, Bistum Limburg, S. 83.

⁴¹ Schatz, Bistum Limburg, S. 83.

⁴² Bastgen, Bischofskandidaten, S. 527f.

⁴³ Paulus, Entwicklung, S. 83f.

er den Kontakt zur Schule und brachte seine Gedanken und Ideen ein, denen er auch entsprechende Taten zur Umsetzung folgen ließ. Auch im „*Gelehrten- und Schriftsteller-Lexikon der deutschen katholischen Geistlichkeit*“⁴⁴ von 1817 wird sein Engagement für die Schule lobend erwähnt, was eine zeitgenössische Würdigung erkennen lässt. Wie bereits bei Lorenz von Westenrieder (vgl. Kapitel 3.3.) ist seine Lutherdarstellung aufgrund seiner katholischen Konfessionszugehörigkeit ein interessanter Untersuchungsgegenstand.

Das Werk

Während seiner Zeit in Weißkirchen und Kalbach, Orte die heute zu Oberursel bzw. zu Frankfurt am Main gehören, veröffentlicht Brand acht kürzere Hefte „zum Gebrauche öffentlicher Vorlesungen“ in denen er eine „*Allgemeine Weltgeschichte*“ vorlegt. Die Vorrede des ersten Heftes zeigt⁴⁵, dass Brand das Werk noch zu seiner Zeit in Aschaffenburg, als Professor am Gymnasium, begonnen bzw. geschrieben hat. Die einzelnen Bände werden, wie auch andere Schriften Brands, von der Andreäschen-Buchhandlung in Frankfurt herausgegeben. Das siebte Heft umspannt die Ereignisse von der Entdeckung Amerikas bis zum Westfälischen Frieden auf insgesamt 113 Seiten. Die anderen Hefte beginnen mit der „*Geschichte der frühesten Staaten*“⁴⁶, behandeln daran anschließend jeweils eigenständig die Geschichte der Griechen (Heft 2), der Mazedonier (Heft 3) und der Römer (Heft 4). Erst mit dem Mittelalter löst sich Brand von der Fokussierung auf eine Kultur, wobei er statt Kultur konsequent den Begriff des Staates verwendet, und teilt das Mittelalter sowie die „*neuere Geschichte*“ auf je zwei Hefte auf. Das Werk endet mit den Ereignissen des ausgehenden 18. Jahrhunderts, also in einer Zeit, die Brand bereits selbst erlebte

Brand gliedert den siebten Band seiner „*Allgemeinen Weltgeschichte*“ nach Regionen bzw. Kontinenten (Europäische Staaten, Asiatische Staaten, Afrikanische Staaten, Amerikanische Staaten). Er verwendet auch hier weiterhin den Begriff des Staates. Innerhalb dieser Kapitel gibt es weitere

⁴⁴ Felder, Brand, S. 84-88.

⁴⁵ Brand, *Allgemeine Weltgeschichte*, S. III-VIII.

⁴⁶ Ägypter, Babylonier, Assyrer, Meder, Pönizier, Kleinasiaten, Perser.

Unterteilungen in Form von Paragraphen. Brand entwirft eine sich in den Kapiteln (größtenteils) wiederholende Struktur von Abschnitten. Er beginnt die Geschichte eines Staates mit der Bestimmung der geographischen und politischen Verhältnisse, schließt einen Paragraphen zur Regierungsform an und widmet sich dann listenförmig den Künsten und der Wissenschaften. Im weiteren Verlauf erhalten die Themen „*Handlung, Industrie*“ und „*Religionsverhältnis*“ ebenfalls eigene Abschnitte, bevor Brand sich der Geschichte des jeweiligen Landes widmet. Ab diesem Punkt verändert sich der Text zu einer herrscherzentrierten Darstellung, deren Paragraphen keine eigenen Überschriften mehr erhalten.

In der Einleitung⁴⁷ führt Brand eine Chronologie der Entdeckungen des behandelten Zeitraums auf, da „*diese Periode die Hauptperiode aller neuen Entdeckungen ist*“⁴⁸. Weitere Hinweise zum Aufbau, pädagogischen Intentionen oder zu didaktischen Zielsetzungen erwähnt er nicht⁴⁹. Das Heft schließt mit der „*Siebente[n] Tabelle der allgemeinen Weltgeschichte*“⁵⁰, so wie auch alle anderen Hefte eine zusammenfassende, überblicksartige Tabelle beinhalten.

„*Vorrede*“

Brand stellt den inhaltlichen Ausführungen des gesamten Werkes nur eine einzige Vorrede im ersten Band (erschienen 1808) voran. Für die folgenden Hefte setzt er voraus, dass dieser Band dem Leser vorliegt und er entsprechend darauf zurückgreifen kann. Gleichsam erhält die Vorrede des ersten Bandes Gültigkeit für alle später erscheinenden Hefte. Auf sechs Seiten zitiert er hauptsächlich den Schulplan des Gymnasiums in Aschaffenburg⁵¹. Der Auszug aus dem Curriculum ist deutlich erkennbar ein Produkt der Dalbergschen Bildungspolitik mit den oben erwähnten Bezügen zu Pestalozzi und stellt die Entwicklung des „*jugendlichen Gemüthe*“⁵² in das Zentrum des Geschichtsunterrichts. Weiterhin ist von der Vermittlung der historischen Zusammenhänge und dem Erkennen des Fortschritts innerhalb der Geschichte

⁴⁷ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 3-11.

⁴⁸ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 3.

⁴⁹ diese sind aber in der Vorrede des ersten Hefts zu finden.

⁵⁰ Unpaginiert, S. 113 im Digitalisat des Georg-Eckert-Instituts.

⁵¹ Vgl. Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. III-VI.

⁵² Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. IV.

die Rede. Beides (die Zusammenhänge und das Erkennen) soll zu einer „*feurige[n] Liebe des Guten*“⁵³ bei den Schülern führen. Von diesem Ausgangspunkt aus werden die weiteren methodischen Überlegungen entfaltet. Das gesetzte Unterrichtsziel diktiert Brand Regeln einer „*überlegten Auswahl und Zusammenstellung der wichtigsten Begebenheiten*“⁵⁴. Er beginnt seine inhaltlichen Überlegungen und Konstruktionen bei dem entworfenen Idealbild des mündigen und für die Geschichte begeisterten Schülers. Diese Verbindung von Inhalt und schülerischer Motivation, die Bildung des Herzens, verschwindet in den weiteren Ausführungen Brands. So lässt sich schlussfolgern, dass die „*Liebe des Guten*“ sich vor allem durch die Schüler-Lehrer-Interaktion erlernen lässt, nicht jedoch durch ein Lehrwerk. Das Lehrwerk liefert Lernanlässe, bietet einen zusammenfassenden Fundus von Daten, Fakten und Inhalten, die Bildung des Charakters kann es jedoch nicht leisten.

Als „*Hauptstück des historischen Studiums*“⁵⁵ benennt der Text zunächst das geordnete Zusammentragen von „*Thatsachen*“, welche gelernt, sprich „*in das Gedächtnis aufgenommen*“⁵⁶ werden sollen. Das Lehrbuch nimmt eben jenes „*Zusammentragen*“ dem Leser ab und präsentiert ihm Zusammengetragenes in einer aufbereiteten Form, so dass nur noch das Übertragen in das eigene Gedächtnis zu tun bleibt. Der Text setzt an dieser Stelle memorieren mit einem Lernprozess gleich und verweist auf entsprechende Übersichtstabellen, häufige Wiederholungen sowie wortgetreues Auswendiglernen als geeignete Materialien bzw. Methoden, um diesen Prozess beim Schüler anzustoßen⁵⁷. Es finden sich hier ebenfalls erste Differenzierungen hinsichtlich thematischer Kategorien wie bspw. politische und religiöse Geschichte. Auffallend ist, dass das zitierte Schulprogramm die Erwähnung von geografischen Begebenheiten als für den Lernprozess nicht notwendig einstuft. Sie werden nicht explizit ausgeräumt, jedoch deutlich in den Hintergrund gestellt. Das Unterrichtsfach Geschichte stellt hier ein Mittel zur „*geistigen und sittlichen*“⁵⁸ Bildung dar. Die

⁵³ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. IV.

⁵⁴ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. IV.

⁵⁵ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. V.

⁵⁶ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. V.

⁵⁷ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. V.

⁵⁸ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. VI.

zusammengestellten Inhalte sollen diesem Ziel dienen und wurden vom Autor als diesem förderlich bewertet. Brand fügt in der Vorrede auch einen Auszug ein, in dem „*der Professor der Geschichte*“, er selbst, dazu aufgefordert wird ein Handbuch zu entwerfen, welches den angesprochenen Punkten und Kriterien entspricht und für katholische Schulen geeignet sei. In dem sich anschließenden Absatz verweist Brand auf diesen Auszug und stellt sein Werk in den Kontext des zitierten Schulplans. Er legt Inhalt und Aufbau der acht Hefte seiner Weltgeschichte kurz dar⁵⁹, verortet diese in Schulhalbjahren und Klassenstufen und äußert seine Hoffnung mit diesem Werk einen Beitrag „*zur Aufnahme des Geschichtsstudiums an katholischen Gymnasien*“ leisten zu können⁶⁰.

Die Vorrede gibt Aufschluss über die gewählte Struktur und den institutionell gesteckten Rahmen, in dem sich Brand mit seinem Werk bewegt. Weiterhin wird deutlich, dass es sich bei seinem Handbuch um eine Reaktion auf eine konkrete Forderung bzw. um ein Auftragswerk handelt und er gewisse Ideen und Strukturen von Anfang an berücksichtigt hat oder berücksichtigen musste. Hinweise auf den Gebrauch der Hefte liefert er nicht, positioniert sich jedoch in der Dalbergschen Linie. Das interaktionale Geschehen im Unterricht lässt er außen vor und konzentriert sich auf die Auswahl und Aufbereitung der zu lernenden Inhalte. Lediglich mit Blick auf die angefügten Tabellen äußert er die Hoffnung, sie mögen den Schülern eine Übersicht über das jeweilige Heft liefern und den Lernprozess unterstützen⁶¹. Über den Gebrauch durch den Lehrer oder die Einbindung seines Materials in den Unterricht schweigt er. Die Vorrede zu dem gesamten Werk spiegelt Brands Bemühungen um eine Weiterentwicklung von Schule und Unterricht im Ansatz wieder. Deutlich ist seine Prägung durch seine Zeit in Aschaffenburg zu erkennen, er sucht mit seinem Lehrbuch einen Kontakt zu den Schülern, lehrenden Kollegen erteilt er keine Ratschläge. Der spätere Schulinspektor zeigt sich hier noch deutlich als Lehrer, dem es um die Schüler geht, das Wort an andere Lehrende zu richten, vermeidet er an dieser Stelle.

⁵⁹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. VIff.

⁶⁰ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. VIII.

⁶¹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. VIII.

Wichtige Abschnitte

Brand erwähnt Luther in mehreren verschiedenen Paragraphen des siebten Hefts. Alle verortet er im Abschnitt „*Europäische Geschichte*“⁶² in Abschnitt „a) *Deutschland*“⁶³. Während Luther unter anderem bereits in „§18 – *Gelehrte Verfassung*“⁶⁴ genannt wird, ist eine ausführlichere Beschäftigung mit seiner Person erst ab „§27 – *Verhältnis der Religion – Luthers Religionsveränderung*“⁶⁵ und den folgenden Abschnitten⁶⁶ festzustellen. Die Person Luthers wird in Brands Werk breit thematisiert und auch außerhalb der klassischen Rezeptionsbereiche (Kirchenkritik, Reformation) genannt.

Auffallend ist, dass Brand alle Ereignisse um Luther in den Teil des Kapitels stellt, der die geographischen und politischen Verhältnisse thematisiert, nicht jedoch die Nationalgeschichte Deutschlands mit einer herrscherfokussierenden Darstellung verfolgt. In den Abschnitten zu Maximilian I. und Karl V. ist das Thema Reformation nicht vorhanden. So ist bereits an diesem Punkt festzustellen, dass es sich für Brand zwar um ein politisches, nicht aber um ein nationalgeschichtliches Thema handelt. Die Ereignisse der Reformation sind grundlegenderer Natur, als politisch-militärische Veränderungen der deutschen Kaiser. Dementsprechend finden sie sich in dem Teil, der den allgemeinen, gesellschaftlichen Zustand Deutschlands und seine Veränderungen in der Periode beschreibt.

Paraphrase

Brand verortet Luther bereits in den Personenlisten der Paragraphen 18 („*Gelehrte Verfassung*“), 19 („*Philologen*“) und 20 („*Theologen*“) deutlich als (nach modernem Verständnis) literarischen Intellektuellen späthumanistischer Prägung in diversen Bereichen. Der achtzehnte Abschnitt⁶⁷ führt den Reformator dabei unter der Überschrift „*Gelehrte Verfassung*“ zunächst als Dichter der behandelten Periode auf und rückt ihn auf diese Weise in die Nähe der in diesem Abschnitt erwähnten „*kurzfristigen*

⁶² Brand, *Allgemeine Weltgeschichte* 7, S. 11ff.

⁶³ Brand, *Allgemeine Weltgeschichte* 7, S. 11ff.

⁶⁴ Brand, *Allgemeine Weltgeschichte* 7, S. 14. Darüber hinaus wird Luther namentlich in den Listen der Paragraphen 19 und 20 genannt.

⁶⁵ Brand, *Allgemeine Weltgeschichte* 7, S. 17ff.

⁶⁶ § 27, §28, § 29, §30, §32 und §33.

⁶⁷ Brand, *Allgemeine Weltgeschichte* 7, S. 14.

*Verbesserung der deutschen Sprache*⁶⁸ (s.u). Den gleichen Paragraphen (§ 18) beginnt Brand zuvor mit einem Hinweis auf nicht näher dargestellte Unruhen, welche durch die Reformation ausgelöst wurden. Weiter setzt er diese gesellschaftlichen Bewegungen in Bezug zu einem allgemeinen „*Hang zu theologischen Streitigkeiten*“⁶⁹, welcher den „*so schön angefangenen Gang der Künste und Wissenschaften*“⁷⁰ behinderte. Die Reformation wird hier nicht bewertet, aber als Konsequenzen weist ihr Brand mit Unruhen, theologischen Streitigkeiten und Behinderungen der (wissenschaftlichen) Entwicklung deutlich negative Attribute zu. Die Ereignisse erscheinen als Bremse des historischen Fortschritts. Als positiven Aspekt nennt er dagegen nur eine kurzfristige Verbesserung der deutschen Sprache ohne darauf einzugehen, worin diese Verbesserung bestand und in welcher Hinsicht diese Veränderung als kurzfristig einzustufen ist.

Luther erscheint als Schlagwort in der Mitte des einführenden Absatzes, noch vor der Liste der Dichter (in der er erneut bereits an zweiter Stelle zu finden ist). Nach diesem stichwortartigen Hinweis auf die Person des Reformators (der hier noch nicht als solcher klassifiziert wird) verweist Brand auf die Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts („*verschiedene Gesellschaften zur Aufnahme der deutschen Sprache*“⁷¹), denen er im gleichen Satz einen geringen Nutzen zuschreibt. Angeschlossen wird eine Liste der Dichter der Periode, welche insgesamt vierzehn Personen umfasst (die letzten drei davon sind in Klammern gesetzt). Neben Luther werden unter anderem auch Thomas Murner, Erasmus von Rotterdam und Martin Opitz aufgeführt. Die zugeordneten Daten zu den einzelnen Personen sind unvollständig und unsystematisch. So finden sich nur teilweise Ergänzungen zur inhaltlichen Verortung oder auch Lebensdaten der aufgeführten Personen. Luther erscheint hier nur mit „*Martin Luther, 1483 bis 1527*“, weitere Daten oder Anmerkungen gibt es nicht.

⁶⁸ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 14.

⁶⁹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 14.

⁷⁰ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 14.

⁷¹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 14.

Im folgenden Paragraphen (§19)⁷², der die herausragenden Philologen der Epoche nennt, wird Luthers Name nur als Erläuterung zur Nennung von Philipp Melanchthon erwähnt⁷³. Anders als Paragraph 18 enthält der Paragraph keinen einleitenden Absatz zu allgemeinen Entwicklungen, vielmehr setzt Brand hier scheinbar die Kenntnis um den Absatz im vorangegangenen Paragraphen voraus.

Erst unter den Theologen (§20)⁷⁴ sind beide Reformatoren (Luther und Melanchthon) als Personen genannt. Sowohl bei der ersten wie auch bei der zweiten Nennung wird Melanchthon nur beim Nachnamen genannt, während Luther bei der direkten Nennung in Paragraph 18 und auch in Paragraph 20 mit vollen Namen abgebildet wird. Luther und Melanchthon stehen in einer Zeile und sind nicht wie die anderen Namen untereinander angeordnet, vermutlich da Brand sie bereits vorher genannt und Ausführungen zu den Personen gemacht hat. Neben Luther und Melanchthon erwähnt Brand hier auch die Reformatoren Zwingli, Calvin und Theodor von Beza. Es findet sich aber auch unter anderem der Name des Theosophen Jakob Böhme sowie Olearius (womit nach den angegebenen Lebensdaten Adam Olearius gemeint ist). Brand nennt in der zehn Personen umfassenden Liste verhältnismäßig viele reformierte Theologen, leider gibt es keine Ausführungen worauf die Auswahl der Liste(n) begründet ist.

Die folgenden Paragraphen widmen sich anderen akademischen Feldern (wie bspw. Jura, Chemie, Mathematik) und Persönlichkeiten und sind daher (wie oben bereits dargelegt) nicht von Belang. Erwähnt werden muss dennoch, dass Brand auch hier überwiegend auf Einleitungstexte zu den Personenlisten verzichtet. Paragraph 18 mit dem ausführlichen Einleitungstext kommt damit eine gewisse Sonderposition zu.

Die Darstellung des Lernstoffes in Form von Personenlisten endet mit Paragraph 26⁷⁵, Brand widmet sich ab hier (ab §27⁷⁶) vor allem der Reformation, lässt diesen Begriff aber zunächst ungenannt. Mit Paragraph 27

⁷² Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 14f.

⁷³ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 15 „*Melanchthon, 1497-1560 (Luthers Freund)*“.

⁷⁴ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 15.

⁷⁵ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

⁷⁶ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

werden die Ausführungen zu Luther und zur Reformation dementsprechend ausführlicher. Der Abschnitt ist mit *„Verhältnis der Religion. – Luthers Religionsveränderung“*⁷⁷ überschrieben und weist bereits auf die zentrale Stellung Luthers in den folgenden Beschreibungen hin.

Brand beginnt die Darstellung mit einem interpretierenden Rückblick auf die Einteilung Deutschlands in zehn Reichskreise durch Maximilian I. Die Reichsreform verschaffte, so Brand, den Deutschen *„Muße zum Nachdenken“*⁷⁸; weiter führt er aus, dass sich ein *„allgemeiner Drang, Alles rings um sich her zu verbessern“*⁷⁹ verbreitete. In den vorausgegangenen politischen Reformen sieht Brand erste Wurzeln für nachfolgende Veränderungen und verknüpft die Ereignisse des Abschnitts mit landespolitischen Ereignissen und einer grundlegenden Veränderung in der Gesellschaft. Dabei führt Brand die Reformation nicht auf die skizzierten Ereignisse zurück, er nutzt sie lediglich als historische Kontextualisierung um den Abschnitt zu eröffnen.

Nach dieser Einführung leitet Brand zu dem von Papst Leo X. eingeführten Ablass über, ohne den Papst dabei namentlich zu nennen. Sehr wohl erwähnt er aber den weiteren Kontext des Ablasshandels, nämlich dass die so erworbenen Gelder zum Bau des Petersdoms verwendet werden sollten. Die Handlungen Tetzels im Rahmen des Ablasshandels erklärt er als *„gegen die Vernunft und Religion“* und beschreibt, dass diese Martin Luther *„reizten“* gegen den Ablass zu predigen⁸⁰. Beide Personen werden von Brand unvermittelt und beinahe selbstverständlich in den Text eingeführt und zunächst nicht mit weiteren Details bedacht. Zu Luther folgt am Ende der Seite eine Fußnote mit biographischen Informationen (s.u.). Die Verstöße Tetzels beim Ablasshandel führt Brand nicht weiter aus; die Erwähnung seiner Person und der Verstöße dienen lediglich dazu, um zu den Reaktionen Luthers übergehen zu können. Gleichzeitig wird Tetzels an dieser Stelle negativ belegt, indem er als unvernünftig handelnd dargestellt wird. Brand beschreibt die Reaktion Luthers in zwei Stufen, so dass der Thesenanschlag die gesteigerte

⁷⁷ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

⁷⁸ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

⁷⁹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

⁸⁰ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

Form der Predigten ist. In diesem Sinne stellt Brand den Thesenanschlag als einen ersten Höhepunkt der Auseinandersetzung Luthers mit den Missbräuchen in Rahmen des Ablasshandels dar. Bereits hier lässt er die öffentliche Verteidigung der Thesen als Absicht Luthers mit in die Beschreibung einfließen und identifiziert dabei zwar nicht näher benannte Missbräuche, nicht aber den Ablass selbst als kritisiertes Element.

In einem nachgestellten Absatz, der auch als Fußnote identifiziert werden kann, verortet Brand am Ende des Paragraphen 27 einen biographischen Abriss zu Luther⁸¹, indem er seine Herkunft, sein Geburtsjahr sowie -ort erwähnt. Brand löst mit diesem Vorgehen den Lebenslauf Luthers von den Ereignissen und beschreibt in diesem Absatz gewissermaßen den Rahmen von Luthers Leben. An dieser Stelle erwähnt Brand nun auch, dass Luther Augustinermönch war, er geht jedoch nicht weiter darauf ein. Insgesamt orientiert sich der Absatz an den institutionellen Stationen von Luthers Leben. Brand beginnt mit dem Beruf des Vaters, erwähnt dann das Studium Luthers, den Eintritt in den Orden sowie den Ruf nach Wittenberg. Er charakterisiert ihn in der knappen Notiz als Exeget „von großer Gelehrsamkeit“⁸², bemängelt jedoch sein Temperament und verweist auf den „schöneren“ Charakter Philipp Melanchthons⁸³. Nur in diesem Absatz nennt Brand das Jahr des Thesenanschlags. Im vorangestellten Text wird das Ereignis ohne Datierung genannt. Der Absatz sowie der Paragraph enden mit dem erwähnten Verweis auf Melanchthon.

Im folgenden Paragraphen knüpft Brand an seine Beschreibungen an und verzichtet auf eine erklärende Überschrift. Die Unterteilung in Paragraphen dient der Strukturierung des Stoffes, die Überschrift „*Luthers Religionsveränderung*“ gilt weiterhin. Hier führt Brand die weitere Entwicklung aus und beschreibt die rasch wachsende Zahl der Unterstützer Luthers. Weiter berichtet der Text von der Einbestellung Luthers nach Rom, die jedoch von Friedrich dem Weisen verhindert wird⁸⁴. Brand erwähnt auch

⁸¹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

⁸² Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

⁸³ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

⁸⁴ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

Cajetan sowie von Miltitz, bleibt jedoch dabei auf der Ebene der Namensnennung – eine detaillierte Beschreibung der Ereignisse scheint unnötig zu sein. Der kurz gehaltene Paragraph endet mit einem Verweis auf *„feierliche, gelehrte Kämpfe in Leipzig“*⁸⁵ sowie den ungeminderten Veränderungsdrang Luthers. Die starke Raffung des Stoffes in Kombination mit der dichten Namensnennung erweckt den Eindruck einer Übergangspassage, die zwar der Vollständigkeit halber notwendig ist, aber ansonsten eher als Lückenbüsser fungiert.

In Paragraph 29 beschreibt Brand erneut ausführlicher eine Aktion-Reaktion-Dynamik zwischen Papst und Luther. Er schreibt von der Verbannung der lutherischen Schriften im Jahr 1520 und setzt sie in direkten Bezug zur öffentlichen Verbrennung der *„Verdammungsbulle“* sowie des *„Codex des Kirchenrechts“*⁸⁶ durch Luther. Mit der Formulierung Luther vergelte *„Gleiches mit Gleichem“*⁸⁷ stellt Brand einerseits die Schriften Luthers auf eine Ebene mit dem Kirchenrecht und andererseits siedelt er Luther auf Augenhöhe mit dem Papst an. Brand verortet den Akt der Verbrennung vor den Toren Wittenbergs. Damit erscheint die Handlung Luthers als öffentlich, er umgeht aber eine genauere Bezifferung dieser Öffentlichkeit. Brand erreicht dennoch beim Leser die Imagination eines Publikums, vor dem Luther die päpstlichen Dokumente vernichtet. Viel wichtiger als dieses Publikum ist ihm (so scheint es) die Verbrennung mit dem vorangehenden päpstlichen Verbot in eine Beziehung zu setzen. Wie bereits beim Thesenanschlag schickt Brand einen Auslöser durch die katholische Kirche voraus, um Luther handeln zu lassen. Erneut stellt der Text die weiteren Ereignisse stark verdichtet dar, so behandelt Brand die Wormser Reichstagepisode mit zwei Sätzen. Er reduziert die Geschehnisse auf die Einbestellung Luthers zum Reichstag nach Worms und die dort verhängte Reichsacht. Ohne Erklärung warum es nötig gewesen ist, folgt die Information, dass Luther auf der Wartburg einen *„geheimen, sicheren Aufenthaltsort“* fand. Friedrich der Weise wird in diesem Zusammenhang überraschenderweise nicht genannt, auch die Lage der

⁸⁵ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

⁸⁶ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

⁸⁷ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

Wartburg wird nicht thematisiert. Brand nennt in Verbindung jedoch noch als Stichwort die Bibelübersetzung Luthers und identifiziert diesen Zeitpunkt (Aufenthalt auf der Wartburg) als Trennung von der katholischen Kirche. Die Formulierung „*Trennung von der katholischen Kirche*“⁸⁸ wird gleichsam eine Schlussformulierung, da sich Brand im weiteren Verlauf auf eine stichwortartige Darstellungsweise verlegt und den restlichen Paragraphen mit einer Auflistung von Schwärmern und Unterstützern Luthers (Fürsten, die Luthers Reformen einführten) gestaltet⁸⁹. Brand beendet die knapp gehaltene Darstellung und lässt den Absatz in Verweisen auf zusätzliche, in Verbindung mit dem Ereignis stehende Personen ausklingen.

Die Paragraphen 30, 32 und 33 lassen weitere Ereignisse der Reformation nicht aus, die Person Martin Luther wird jedoch nicht weiter genannt. Skizziert oder genannt werden u.a. die Protestation zu Speyer⁹⁰, der Augsburger Reichstag (Confessio Augustana)⁹¹, der Schmalkaldische Bund⁹², der Augsburger Religionsfrieden von 1555⁹³ sowie der Dreißigjährige Krieg (mit Westfälischen Frieden)⁹⁴. Brand verändert hier die Darstellungsweise, er löst sich von der Zentrierung einer Person und bezieht vor allem in Paragraph 30 deutlich Position, indem er Deutschland, als ein durch die Religion getrenntes Land bezeichnet. Mit der Formulierung „*diese Trennung sollte auch noch blutige Wunden schlagen*“⁹⁵ greift er vorweg und lässt die später beschriebenen Ereignisse bereits unter dem Eindruck von Gewalt deutlich anklingen. In Paragraph 33 (Dreißigjähriger Krieg und Westfälischer Frieden) beendet Brand das Thema der Reformation, indem er die Verbreitung des Luthertums bis zum Augsburger Religionsfrieden in einer kurzen Liste darlegt. Hier verweist er auch auf die Abschnitte zu Zwingli und Calvin im Kapitel zur Schweizer Geschichte.

⁸⁸ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

⁸⁹ Vgl. Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

⁹⁰ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 19.

⁹¹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 19.

⁹² Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 19.

⁹³ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 19f.

⁹⁴ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 20.

⁹⁵ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

Semantik

Das Lehrbuch Brands enthält neben den erwähnten Listen nur sehr kurze und dabei in ihrer Darstellung stark komprimierte Texte. Er vermeidet dabei eine wiederkehrende Struktur oder den Gebrauch von formelhaften Ausdrucksweisen. Die Texte sind stark durch die Verwendung von Substantiven geprägt. Durch diese Fokussierung lenkt Brand die Darstellung von Ereignis zu Ereignis, eine Vermittlung einer Ereignisdynamik vermeidet er gleichzeitig. Ähnlich wie die als Listen gestalteten Paragraphen reihen die Fließtexte Ereignisse und Personen hintereinander ohne viele Details oder Hintergrundinformationen zu nennen.

Die Fokussierung auf essentielle Informationen ist grundlegend und prägend für die Texte. Unnötiges lässt Brand entfallen und setzt dabei entweder auf den Lehrkörper, der mit dem Buch arbeitet oder er nimmt diese Leerstellen in Kauf. Die Abschnitte fassen die zusammengestellten Episoden (s.u.) auf so engem Raum wie möglich zusammen. Teilweise geht Brand so weit sogar die Namen von Personen entfallen zu lassen: der Papst erscheint nur als Titel, bei der Episode vom Wormser Reichstag ist der deutsche Kaiser Karl V. überhaupt nicht zu finden. Brand nennt zwar Personen neben Luther (Tetzel, Cajetan, von Miltitz, Friedrich der Weise), verzichtet aber auf erklärende Hinweise um wen es sich hierbei handelt. Er fokussiert durchgängig Luther als handelnde Person, weitere Personen erscheinen eher als Beiwerk.

Die Person Luthers charakterisiert er lediglich im biographischen Abriss⁹⁶ und muss dementsprechend die weiteren, narrativen Textelemente nicht dazu nutzen oder sie mit einer Entwicklung der Figur belasten. Brand setzt ein gewisses Wissen voraus und fixiert in seinem Lehrwerk sehr offen die Aufgabe des Zusammentragens von Tatsachen⁹⁷. Bei dem Entwurf dieses Fundus von historischen Fakten vermeidet er durchgängig eine allzu starke Wertung der Ereignisse und bemüht sich Luther weder zu heroisieren noch ihn allzu sehr abzuwerten. Mehrfach stellt er die Handlungen Luthers als Reaktion dar, ohne dabei jedoch Partei für die eine oder andere Seite zu ergreifen. Dem entspricht

⁹⁶ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17f.

⁹⁷ Vgl. die Vorrede in Brand, Allgemeine Weltgeschichte 1, S. III-VIII bzw. den Abschnitt „Vorrede“ in diesem Kapitel.

auch seine neutral anmutende Wortwahl der „*Religionsveränderung*“⁹⁸, Brand greift weder den Terminus Reformation, noch Kirchen- oder Religionsverbesserung auf. Selbst am Ende seiner lutherbezogenen Darstellung spricht er nur von einer „*Trennung von der katholischen Kirche*“⁹⁹, eine denkbar sanfte Wortwahl für diesen Bruch.

So sehr Brand das angekündigte Vorhaben der curricularen Zusammenstellung hier erfüllt, fällt doch auf, dass die Ereignisse nur selten datiert sind. Lediglich der biographische Abriss bietet eine zeitliche Orientierung. Die Paragraphen selbst sind, bis auf die Verbrennung der Bulle, ohne Datierungen, ohne Jahreszahlen gestaltet. Die Verknüpfung mit weiteren historischen Begebenheiten und auch die chronologische Verortung überlässt der Text damit (wie auch die detaillierte Ausgestaltung der Ereignisse) dem Lehrer.

Durchgängig vermeidet Brand in seinen Texten ein Vokabular, welches auf Gruppenbildung oder gar Konfessions-/oder Gemeindestiftung durch Luther schließen lassen könnte. Zwar wird erwähnt, dass Luther in kurzer Zeit viele Anhänger gewann¹⁰⁰, diese Anhänger treten jedoch nicht weiter in Erscheinung oder erhalten eine Relevanz, so dass die Erwähnung eher notizenhaft wirkt. Erst am Ende von Paragraph 29 gesteht Brand Luther eine Art Anführerrolle zu, indem er von „*Luthers Reformen*“¹⁰¹ spricht, auf inhaltliche Ausführungen zu diesen Reformen verzichtet er dann jedoch.

Durch die durchgängig knappe Textgestaltung verdichtet Brand die geschilderten Ereignisse und erreicht ein erhebliches Maß an Neutralität in seiner Beschreibung. Nur an kleineren Stellen lässt er sich zu wertenden Anmerkungen hinreißen (bspw. bei der Erwähnung von Miltitz¹⁰²). Die Paragraphen 27 bis 29 komprimieren die beschriebenen Ereignisse und stellen sie in enger Abfolge nebeneinander. Luther selbst wird dabei nicht mit

⁹⁸ Vgl. Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, Überschrift §27, S. 17.

⁹⁹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹⁰⁰ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹⁰¹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹⁰² Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

größeren Zuschreibungen oder Wertungen aufgeladen, er ist der verbindende Kristallisationspunkt der historischen Entwicklungen.

Episoden

Brands Darstellungen stützen sich auf einen knappen, aber präzisen Stil, der durchaus Raum lässt um auf weitere Ereignisse zu verweisen, ohne sie zu entfalten (dazu zählt bspw. die Auseinandersetzung mit Cajetan, der nur namentlich erwähnt wird; diese Erwähnung ermöglicht dem Lernenden eine eigene Recherche zur Person in anderen Werken). Damit verbindet Brand in den Abschnitten zu Luther und zur Reformation nur wenige Episoden. Öfter nennt er Ereignisse als Schlagworte und überlässt die weitere Ausführung bzw. Erläuterung dem Lehrenden vor Ort. Oftmals reißt er damit Ereignisse, die in anderen Werken eine episodische Entfaltung erfahren, nur an. Darunter leiden erklärende Hintergrundinformationen und es entstehen innerhalb des Textes eklatante Leerstellen. Erst ab Paragraph 27 kommt es zu einer Erwähnung von Episoden. In den vorangehenden Listen mit bedeutenden Persönlichkeiten der Periode ist hierfür konzeptionell kein Raum. In den ausführlicheren Paragraphen (27, 28, 29) kombiniert Brand zwischen zwei und drei Episoden und gestaltet auf diese Weise in sich abgeschlossene Sinnabschnitte im Dickicht der historischen Ereignisse.

Seine Beschreibungen leitet Brand mit der Episode des Ablasshandels und des Thesenanschlags Luthers ein. Hierbei formuliert er die Beschreibung der Kritik Luthers eher gegen Tetzels, als gegen den Papst (wie bereits erwähnt nicht namentlich genannt). Die Darstellung Luthers erscheint fast rechtfertigend, handelte Tetzels doch sowohl gegen menschliche Vernunft, als auch göttliche Religion¹⁰³. Brand lässt auch eine über die Person Tetzels hinausgehende Kritik Luthers anklingen, indem er „*Ordensmißhelligkeiten*“¹⁰⁴ als weiteren Anlass für Luthers Predigten vermutet. Die Episode, die mit dem Thesenanschlag endet, ist trotz ihrer Kürze bereits die ausführlichste Lutherepisode in Brands Werk. Durch ihre Ausführlichkeit und ihre Position (zu Beginn der Ausführungen) ist sie prägend für das Lutherbild im weiteren Text.

¹⁰³ Vgl. Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

¹⁰⁴ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

An diese Episode schließt Brand den bereits erwähnten Absatz mit biographischen Informationen¹⁰⁵ an, der aber keine episodenhafte Darstellung enthält, sondern eher einer zusammenfassenden Bereitstellung von Schlaglichtern und Hinweisen dient. Schon die Existenz dieses Absatzes weist Luther als Protagonisten der Ereignisse aus und sondert ihn von weiteren Erwähnten ab. Dieses Vorgehen ermöglicht Brand eine Reduzierung der Episoden, er muss sich der Person Luthers nicht im weiteren Text widmen, da er bereits im ersten Paragraphen zur „*Religionsveränderung*“ alle wesentlichen Punkte gebündelt unterbringt. Wie auch in anderen Werken findet sich in diesem Absatz ein Verweis auf Luthers zuweilen aufbrausenden Charakter („*ungestümm und heftig*“) in Gegenüberstellung zu Melanchthon¹⁰⁶.

Im anschließenden Paragraphen (§28) verweist Brand auf die Veränderung in der Wahrnehmung der Ereignisse, die am Anfang für „*Mönchstreitigkeiten*“ gehalten wurden. Er fasst hier die Einbestellung Luthers sowie die Ereignisse, die in Verbindung mit Cajetan und von Miltitz stehen, zusammen, gestaltet sie jedoch nicht aus. Hier zeigt sich das Vorgehen Brands, auf engem Raum viele Verweise auf weitere Informationen zu setzen, exemplarisch. Brand erwähnt hier auch die „*feierliche[n], gelehrte[n] Kämpfe in Leipzig*“¹⁰⁷, führt sie jedoch ebenfalls nicht weiter aus. Der Paragraph entwirft eher ein Gesamtbild der Veränderungen, indem er Ereignisse kurz erwähnt nebeneinander stellt, um sich dann im folgenden Paragraphen wieder etwas ausführlicher zu äußern.

Bevor Brand die Person Luthers aus dem Fokus der Darstellung entlässt, gestaltet er in Paragraph 29 die erwähnten Episoden etwas ausführlicher. Die Verbrennung der päpstlichen Bulle sowie des Kirchenrechts außerhalb von Wittenberg leitet er mit dem von Rom ausgehenden Verbot (und der Verbrennung) von Luthers Schriften ein¹⁰⁸. Erneut verzichtet er auf eine namentliche Erwähnung des Papstes. Die Verbrennung der Bulle wird in Brands Darstellung eine Reaktion auf Augenhöhe mit dem Papst. Luther vergilt „*Gleiches mit Gleichem*“¹⁰⁹ und muss als Konsequenz auf dem Reichstag

¹⁰⁵ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17f.

¹⁰⁶ Vgl. Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹⁰⁷ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹⁰⁸ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹⁰⁹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

in Worms aussagen. Dieses Ereignis erwähnt Brand nur, er fasst es in seiner Konsequenz (Ächtung Luthers) zusammen und fügt knapp den Aufenthalt auf der Wartburg und die Übersetzung der Bibel an. Mit der Bibelübersetzung markiert Brand die endgültige Trennung Luthers von der katholischen Kirche¹¹⁰ und geht zur Darstellung der Ereignisse in ihrer politischen Dimension über.

Brand gestaltet jene Episoden explizit aus, die für ihn einen Rahmen von Luthers Handlung gestalten. Er beginnt mit der Kritik am Ablass und endet mit der Wartburg. Dabei gestaltet er die Episode der Verbrennung der Bulle (knapp) aus. Er schafft es nicht, nur Anfang und Ende ausführlich zu gestalten (sonst würde er der Übersetzung auf der Wartburg mehr Raum einräumen), sondern durchbricht die gewählte Knappheit an diesem Punkt. In diesem Vorgehen ist auch ein Muster hinsichtlich konfliktbelasteter Situationen zu erkennen, Brand gestaltet in seiner Darstellung jeweils einen Auslöser, um Luthers Handeln als Reaktion zu werten. Zu Gunsten der Kürze des Textes verzichtet er auf längere Ausführungen in Paragraph 28 (von Miltitz, Cajetan). Der Bruch zwischen Luther und Kirche entfernt für Brand die Möglichkeit Konflikte zwischen dem Reformator und Rom als Anlass für Beschreibungen zu nehmen. Daher ist es nur konsequent, dass die lutherbezogene Darstellung an diesem Punkt mit einem recht friedlichen Bild (der zurückgezogene Luther, der sich der Bibelübersetzung widmet) endet.

Motive

Obwohl der Text der Paragraphen 27 bis 29 von der bereits beschriebenen relativ knappen Darstellungsweise dominiert wird, greift Brand das bereits in der Überschrift erwähnte Motiv der Veränderung wiederkehrend auf und entwickelt an diesem entlang seinen Lehrtext. Hierbei schafft er es dennoch die Einzelheiten der genannten Veränderung nicht konkret zu benennen, sondern verharret auf der Ebene der Aneinanderreihung von Ereignissen. Bereits in der Überschrift von Paragraph 27 schreibt er von „*Luthers Religionsveränderung*“¹¹¹ und stellt damit diesen Topos in den Fokus der

¹¹⁰ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18. „*Bibelübersetzung. Trennung von der katholischen Kirche.*“

¹¹¹ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

Aufmerksamkeit. Warum es sich hierbei um Luthers Veränderung (im Sinne einer Urheberschaft) handelt, bleibt genauso unklar wie die Ausgangssituation oder die konkreten Folgen dieser Veränderung (dennoch nimmt Brand eine Wertung vor, s.u.). Brand verortet bzw. verknüpft das Motiv der Veränderung direkt zu Anfang mit dem Motiv der Vernunft. Ein allgemeiner Drang zur Veränderung macht sich ebenso breit wie der Untersuchungsgeist. Es handelt sich um eine vernunftgeleitete Veränderung. So werden auch im weiteren Text Kontrahenten Luthers (angefangen bei Tetzels, aber auch Cajetan lässt sich als Beispiel anführen) als unvernünftig oder sogar gegen die Vernunft handelnd klassifiziert werden.

In den beschreibenden Abschnitten drückt sich die Veränderung vor allem in der raschen Aneinanderreihung von Episoden und Schlaglichtern aus. Brand gestaltet das Motiv nicht übermäßig sondern eher dezent aus, indem er auch die Person Luthers schrittweise ihre eigene Agenda verfolgen¹¹² bzw. auf umgebende Ereignisse reagieren lässt. Da Brand zwar zu Beginn die Veränderung der Religion betont, diese Veränderungen jedoch nicht weiter ausführt, entsteht dem Leser gegenüber eine Bringschuld hinsichtlich Details zu Luthers Lehre sowie den weitreichenden Entscheidungen in den ersten Jahren der Reformation. Diese wird im Konzept Brands durch den Lehrer und den Vortrag im Unterricht erbracht. Ohne ein ergänzendes Unterrichtsgespräch erscheint die Darstellung im Lehrbuch jedoch über die Maße reduziert.

Die von Brand angesprochene Veränderung wird mit den Bildern der Trennung und der „*blutigen Wunden*“¹¹³, welche sie schlägt, in ihren Folgen negativ gewertet. Der von Luther initiierte Prozess wird als Ereignis präsentiert, das nicht umfassend und keinesfalls durchweg positive Auswirkungen hatte. Die religiöse Spaltung der Nation wird zwar als Wurzel von weiteren negativen Ereignissen beschrieben, jedoch geht Brand auch an dieser Stelle nicht weiter ins Detail.

¹¹² So bspw. in Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, §28 „*Luther ging jetzt weiter*“, S. 18.

¹¹³ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

Mit nur einem Wort platziert Brand ein weiteres Motiv in seinem Text, welches mehr Fragen als Antworten liefert. In Verbindung mit der Nennung der Wartburg und Luthers Aufenthalt auf der selbigen, findet sich in Klammern eingefügt das Wort „*Pathmos*“¹¹⁴. Brand stellt hier offensichtlich eine Verbindung zur neutestamentlichen Offenbarung des Johannes her und verortet Luther scheinbar in einer ähnlichen Offenbarungssituation (oder Verfolgungssituation), wie sie in Offb 1 beschrieben ist. Ob er damit Luther auf eine Stufe mit dem Autor der Johannesoffenbarung stellen möchte, ist fraglich. Auch die Überlegung, dass Luthers Werk bzw. Wirken hier in die Nähe von apokalyptischen Szenarien gerückt werden soll, erscheint nicht haltbar, dafür geht die negative Wertung der Veränderung und ihre Auswirkungen auf die Nation Deutschland nicht weit genug. Vielleicht dient dieses Stichwort auch nur einer Verdeutlichung des Rückzugs auf die Wartburg, bzw. der Gestaltung eines Exilmotivs. Immerhin betont Brand, dass Luther an diesem Ort sicher war und sich der Reformator dort der Bibelübersetzung widmete. In der Darstellung Brands verbleibt Luther in genau diesem Zustand auf der Wartburg, er schließt (s.o.) seine Beschreibungen zum Wirken Luthers mit dem Prozess des Übersetzens und der endgültigen Trennung von der katholischen Kirche. Es ließe sich weiterhin vermuten, dass Brand der Übersetzung einen ähnlichen Offenbarungscharakter zugesteht, wie der neutestamentlichen Schrift. Deutlich ist auf jeden Fall, dass er einen Bezug zu dem letzten der biblischen Bücher eröffnet, die weitere Ausführung überlässt Brand sowohl damals als auch heute jedoch dem Leser.

Rollen

Brand führt Luther in den Paragraphen 18 und 20 zunächst als Intellektuellen humanistischer Prägung, als Dichter und Theologen ein¹¹⁵. Hier erscheint Luther gemeinsam mit anderen Zeitgenossen. Auffallend ist, dass Brand ihn nicht auch im Abschnitt der Philologen nennt. Dafür erscheint Melanchthon (der auch als Theologe geführt wird).

Die Rolle des Gelehrten behält Luther in der gesamten Darstellung, sie ist geradezu grundlegend für die Texte Brands. Auch in der ausführlicheren

¹¹⁴ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹¹⁵ Vgl. Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, §18 und §20.

Darstellung der Paragraphen 27 bis 29 ist die Charakterisierung Luthers als Gelehrter konstituierend. So wird Luther dem Leser als Wittenberger Professor vorgestellt und in dem ergänzenden biographischen Abschnitt als fleißig sowie als „*Mann von großer Gelehrsamkeit*“¹¹⁶ weiter charakterisiert. Durch den Verweis, der Ablasshandel sei von Tetzl gegen „*Vernunft und Religion*“¹¹⁷ betrieben worden, ordnet Brand den Reformator und seine Grundintention auf der Seite der Vernunft und der Religion an. Er unterstützt damit erneut die zugewiesene Rolle des Intellektuellen der gegen vorliegende Missstände vorgeht. Brand entwirft das Bild des vernunftgeleiteten Gelehrten, der sich für die bereits im einleitenden Absatz erwähnte Verbesserung einsetzt. Auch die „*gelehrten Kämpfe*“¹¹⁸, von denen Brand in Paragraph 28 schreibt, stützen das Bild des Intellektuellen weiter, genauso wie es die Schlusspassage der Bibelübersetzung auf der Wartburg tut.

Bei Brand ist Luther weder Reformator noch Anführer einer größeren Bewegung. Brand schreibt von der sich verbreitenden Lehre Luthers und auch von einer wachsenden Zahl Anhänger, stilisiert ihn jedoch nicht zu einer identitätsstiftenden Figur. Ganz im Sinne dieser Rolle ist Luther hier eher der Reagierende, die auslösenden Momente gehen von Seiten der katholischen Kirche und des Papstes aus.

Auch wenn Brand Luther nicht als Reformator, sondern als reagierenden Veränderer zeichnet, so erwähnt er dennoch die Reformen Luthers, führt sie aber nicht aus. Er verbindet (gezwungenermaßen) mit Hilfe der Person Luthers die einzelnen Ereignisse, spart jedoch an inhaltlichen Details und kann so ein komplexeres Rollenbild vermeiden. Luther als Gelehrter, der eben nicht anders kann als um der Vernunft willen gegen die Zustände vorzugehen, zu predigen, Thesen zu verfassen und zu disputieren, ist weder Konfessionsstifter noch Aggressor der Land und Kirche spaltet. Er reagiert auf sich ergebende Situationen und tut alles aus einem gewissen vernunftgeleiteten Zwang heraus. Streng genommen legt Brand eine verhältnismäßig neutrale

¹¹⁶ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

¹¹⁷ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 17.

¹¹⁸ Brand, Allgemeine Weltgeschichte 7, S. 18.

Interpretation der Ereignisse vor und orientiert sich hierbei stark an dem ausgewiesenen Motiv der Vernunft.

Synthese

Bei Brands Heft zur neueren Geschichte handelt es sich eher um notizenhaft zusammengetragene Ereignisbeschreibungen, als um ein didaktisch-methodisch konzipiertes Lehrbuch. Obwohl das Werk ohne ein durch eine geschulte Lehrkraft geführtes Unterrichtsgespräch nahezu jedem Sinn entbehrt, sind dennoch Brands Bemühungen um eine narrative Vermittlung von Geschichte zu erkennen. Ebenso deutlich sind die von ihm im Vorwort dargelegten Beweggründe und Vorgaben, die sich am Aschaffener Curriculum orientieren, zu greifen.

In erster Linie beschreibt Brand im Abschnitt der Reformation die Veränderung der Religion bzw. der Kirchenlandschaft mit Hilfe von Konflikten, deren Gegenüber die katholische Kirche ist. Er beschreibt keinen qualifizierenden Inhalt der Reformation, sondern stellt sie konsequent in Abgrenzung zu seiner eigenen Konfession dar. Dass er dabei ein recht positives Bild zeichnet, darf durchaus verwundern. Einem Vorwurf aus den eigenen konfessionellen Reihen entzieht sich Brand, indem er in seiner Darstellung den Papst nicht offen kritisiert oder angreift.

Luther ist bei Brand lediglich der Reagierende. Nur selten geht von ihm die Initiative aus. Weiter stellt Brand Luthers Reformbestrebungen eher als einen persönlichen Kampf dar. In dem Moment, in dem Brand diesen Kampf als beendet ansieht (Wartburg, endgültige Trennung von der katholischen Kirche), entwickeln sich die Dinge ohne Luther weiter. Ebenfalls erscheint Luther eher als politisch, denn als theologisch aktiv, der Leser erfährt lediglich, dass Luther Einwände gegen Tetzels Wirken beim Ablass äußerte, weitere Details werden von Brand ausgespart.

Brand stellt in seinem Werk einen Fundus von historischen Episoden bereit, seine dabei sehr reduzierte Darstellungsweise wirkt sich auch auf das transportierte Lutherbild aus. Luther wird mit wenigen Worten umrissen, dabei jedoch nicht abklassifiziert oder kritisiert. Die Textgestaltung Brands führt letztlich sogar zu einer gewissen Deutungsoffenheit die es ihm erlaubt

eine Darstellung vorzulegen, die beinahe frei von konfessionellen Einflüssen ist.

Gerade in dieser Bereinigung von konfessionellen Deutungen zeigen sich der Wandel der Lehrwerke durch die Aufklärung und der Anspruch Brands an das eigene Lehrwerk. Die Reformation als historisches und nicht kirchenhistorisches Ereignis steht im Mittelpunkt und kann von ihm (trotz seiner Konfessionszugehörigkeit) als nationalgeschichtlicher Fortschrittsmoment gedeutet werden. Brand lässt Luther nur auf Umstände reagieren, er (Luther) bringt die Geschehnisse nicht selbstständig voran. Dabei greift Brand auf einen Kanon an Ereignissen zurück, der (aufgrund seiner Kongruenz mit Blick auf die analysierten Werke) auf einen zunehmend etablierten Erzählkorpus rund um Luther und die Reformation schließen lassen.

3.7 Ludwig Wachler – Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauch bey Vorlesungen auf höheren Unterrichtsanstalten. 1816.

Der Autor

Ludwig Wachler wurde am 15. April 1767¹ in Gotha geboren und entstammte einer durch geschickte Heiratsverbindungen durchaus einflussreichen und finanziell gut situierten Familie². Wachler und sein Lebenswerk stellen für die später erschienene Familienchronik den Mittel- und Bezugspunkt dar³. Erst für die Abschlussklasse besuchte er das Gymnasium der Stadt Gotha. Vor dem Besuch des Gymnasiums wurden Wachler und seine Geschwister von den Predigern Merkel und Burbach unterrichtet⁴. 1783 wurde das Gymnasium Gotha, welches aufgrund der Reformpolitik Ernst II. von Sachsen-Gotha-Altenburg⁵ gut ausgestattet war, von Rektor Stroth geleitet, der „zu den hervorragenden Schulmännern der Aufklärungszeit“⁶ gehörte. Stroth war ein Anhänger der philanthropischen und pädagogischen Ideen Johann Bernhard Basedows⁷ und erteilte dem jungen Ludwig Wachler zeitweise gemeinsam mit einigen anderen Privatunterricht⁸. Durch den Lehrer Johann Kasper Friedrich Mausso wurden am Gothaer Gymnasium auch die historischen Vorstellungen sowie die Vorliebe für Literärgeschichte bei Wachler geprägt⁹. Weiterhin nutzte Wachler bereits zu dieser Zeit die herzogliche Bibliothek intensiv und zog auch später aus seinen dort angefertigten Exzerpten einigen Nutzen¹⁰

Nach dem Schulabschluss immatrikulierte Wachler sich an der Universität Jena und nahm dort das Studium der Theologie auf. In Jena wohnte er bei seinem angeheirateten Onkel, einem Professor für Mathematik und Physik, Lorenz Johann Daniel Suckow¹¹. Durch seine Wohnsituation kam Wachler immer wieder in Kontakt mit anderen Professoren in Jena. Zu den ihn

¹ Wolfes, Wachler, Sp. 1513–1519.

² Vgl. Löffler, Pädagogik, S. 19ff.

³ Wachler / Wachler, Chronik, S. 23-101, vgl. Löffler, Pädagogik, S. 19.

⁴ Löffler, Pädagogik, S. 22.

⁵ Für einen Überblick zur Person und Politik sei hier der Sammelband Greiling / Klinger/ Köhler, Ernst II. empfohlen.

⁶ Wachler / Wachler, Chronik, S. 23.

⁷ Löffler, Pädagogik, S. 23.

⁸ Löffler, Pädagogik, S. 23.

⁹ Wachler / Wachler, Chronik, S. 24.

¹⁰ Löffler, Pädagogik, S. 24.

¹¹ Wachler / Wachler, Chronik, S. 24f, sowie Löffler, Pädagogik, S. 25.

prägenden Gelehrten zählten u.a. Christian Gottfried Schütz (Professor für Poesie und Beredsamkeit) und der für seine Vorliebe für intensives Quellenstudium bekannte Historiker Johann Jacob Griesbach. Die Vorlesungen von Johann Gottfried Eichhorn über orientalische Philologie und Literärgeschichte verschoben die Interessen bei Ludwig Wachler zu Gunsten der Literärgeschichte¹². In Jena gehörte Wachler auch verschiedenen gelehrten Privatgesellschaften an¹³, die seine Auffassungen weiter prägten. Jedoch nahm der eingeschlagene Weg in Jena ein abruptes Ende, als Streit zwischen Wachler und einem Kommilitonen in Form eines Duells eskalierte¹⁴. Aufgrund dieses Duells wurde er 1786 der Universität Jena verwiesen. Er konnte sich jedoch im September des gleichen Jahres an der Universität Göttingen einschreiben.

In Göttingen war Wachler an der philosophischen Fakultät eingeschrieben und begegnete Gelehrten, die sein Denken weiter prägten. Dazu gehörten Johann Christoph Gatterer (der das Geschichtsbild der Aufklärung maßgeblich beeinflusste¹⁵) sowie Ludwig Timotheus Spittler. Gerade von letztgenannten übernahm Wachler seine Ansicht zur Stellung der Intellektuellen als Wegweiser und Garant für Fortschritt in einem Staat¹⁶. Göttingen wurde damit zu einem prägenden Faktor hinsichtlich Wachlers philologischen und staatstheoretischen Ansichten.

Auch aus finanziellen Gründen verließ Wachler Göttingen 1788 ohne akademischen Abschluss und nahm eine Stelle als Hauslehrer in Rinteln an. Seine Dissertation reichte er an der dortigen Universität ein, worauf ihn Wilhelm IX, Landgraf von Hessen-Kassel, zum außerordentlichen Professor an der Universität Rinteln ernannte. An der Universität Rinteln hielt Wachler Vorlesungen über griechische Schriftsteller, sowie Wissenschafts- und Kirchengeschichte. 1790 wurde er aufgrund einer Empfehlung aus Rinteln zum Rektor des Gymnasiums Herford ernannt. In seiner Antrittsrede (Januar

¹² Löffler, Pädagogik, S. 25.

¹³ Löffler, Pädagogik, S. 27.

¹⁴ S. Wachler / Wachler, Chronik, 2S. 5f. und: Strieder, Grundlage zu einer hessischen Gelehrten und Schriftsteller Geschichte, S. 367. Löffler fasst das Ereignis mit Bezug auf die vorgenannten Quellen ebenfalls zusammen (s. Löffler, Pädagogik, S. 28).

¹⁵ Vgl. bspw. Koselleck, Geschichte, Historie, S. 647-717.

¹⁶ Vgl. Löffler, Pädagogik, S. 30.

1790) findet sich Wachlers kritische Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansätzen der Philanthropen¹⁷. Wachlers eigene Pädagogik zielt, mit Hilfe von Ermutigung und Zusammenarbeit mit den Eltern, auf die Befähigung zu selbständigem Denken und Entscheiden, hierbei dienen ihm Beispiele aus der Geschichte als Fördermittel und Lerngegenstand.

In Herford blieb Wachler, bis er 1794 zum Professor der Theologie in Rinteln berufen wurde. Nun veröffentlichte er seine einzigen theologischen Werke u.a. den „*Grundriß einer Encyclopädie der theologischen Wissenschaften*“¹⁸ und hielt historische und theologische Vorlesungen. Neben seinen theologischen Werken gab er nach dem Tod seines Kollegen Johann Matthäus Hassenkamp (06.Oktober 1797 in Rinteln) die „*Neuen theologischen Annalen*“ heraus, welche großen Einfluss auf die Fachwelt ausübten¹⁹. Im gleichen Jahr wurden Wachler die Professur für Geschichte sowie die Aufsicht über die Universitätsbibliothek übertragen²⁰.

1801 ging Wachler nach Marburg, wo er zunächst als Professor der Theologie, jedoch an der philosophischen Fakultät²¹, und nach dem Tod von Michael Conrad Curtius dessen Professur für Geschichte, Dichtkunst und Beredsamkeit übernahm. Ebenfalls wurde ihm in Marburg die Leitung der Universitätsbibliothek übertragen und er äußerte sich zu notwendigen Reformen der Universitäten²². Unter anderem zählte dort Jakob Grimm zu seinen Studenten, der seine Vorlesung in einem Brief an Paul Wigand überaus lobte²³. 1805 wurde ihm von der Universität Heidelberg eine Professur angeboten, die er jedoch ablehnte, dafür im Gegenzug in Marburg eine jährliche Zulage erhielt und zum Konsistorialrat ernannt wurde²⁴.

Die tiefgreifenden politischen Veränderungen durch die napoleonische Eroberung bekam Wachler zu spüren, als kurhessische Gebiete in das 1807 neu gegründete Königreich Westphalen eingegliedert wurde. Die ansässigen

¹⁷ Löffler, Pädagogik, S. 36f.

¹⁸ Löffler, Pädagogik, S. 43.

¹⁹ Art. Wachler, Neuer Nekrolog der Deutschen, S. 365. Sowie Hippe, Wachler, S. 416–419.

²⁰ Löffler, Pädagogik, S. 41.

²¹ Wachler / Wachler, Chronik, S. 35.

²² Vgl. Wachler / Wachler, Chronik, S.35.

²³ Löffler, Pädagogik, S. 44.

²⁴ Wachler / Wachler, Chronik, S. 37.

Universitäten (Göttingen, Halle, Helmstedt, Rinteln, Marburg) profitierten zunächst von der Ernennung Johannes von Müllers zum Generaldirektor, zu dem Wachler bereits seit 1806 einen sehr guten und vertrauensvollen Kontakt hatte²⁵. Es begann eine Zeit der Reformen, in deren Zuge jedoch auch die Universitäten Helmstädt und Rinteln geschlossen wurden. Nach dem Tod Johannes von Müllers 1809, der sich wiederholt schützend für verschiedene Bildungseinrichtungen (auch für die Universität Marburg) eingesetzt hatte, wurde Wachler scheinbar immer unglücklicher mit den herrschenden Umständen. 1809 wandte er sich mit einem Gesuch um eine Professur an Niethammer in München. Ein Angebot, stattdessen als Rektor des Gymnasiums in Ulm zu fungieren, schlug er dann jedoch aus und blieb vorerst in Marburg, wo er 1810 zum Prorektor ernannt wurde²⁶. Sein Widerstand gegen die napoleonische Fremdherrschaft wuchs und brach sich vermehrt Bahn, auch wenn er es (zunächst) vermied, sich offen zu positionieren²⁷. Mit der Vertreibung König Jérômes und der Rückkehr des hessischen Kurfürsten begann Wachler seinem Patriotismus Ausdruck zu verleihen. Er veröffentlichte verschiedene politische Flugblätter²⁸ und ging sogar so weit die „*Propagierung einer ‚vaterländischen Ideologie‘ zum höchsten Ziel aller Literatur und Kunst*“²⁹ zu erklären.

Allerdings musste Wachler feststellen, dass die Rückkehr zu den Verhältnissen von 1806 keineswegs positiv war. Es kam zu Auseinandersetzungen zwischen dem Militär und den Marburger Studenten. 1814 wurde Wachler bei dem Versuch einen Streit zu schlichten „*von sächsischen Soldaten zu Boden geworden, schwer mißhandelt und auf die Wache gebracht*“³⁰. Diese und wohl auch andere Erfahrungen führten zu weiteren Bemühungen Wachlers an einem anderen Standort Fuß fassen zu können. 1815 wurde er aufgrund seiner Leistungen, aber auch wegen seines persönlichen Beziehungen zu einflussreichen Personen, als Nachfolger für den verstorbenen Professor und Schulrat Gottfried Gabriel Bredow an die Universität Breslau berufen, welche

²⁵ Wachler / Wachler, Chronik, S. 41.

²⁶ Wachler / Wachler, Chronik, S. 44.

²⁷ Wachler / Wachler, Chronik, S. 44ff.

²⁸ S. Wachler / Wachler, Chronik, S. 50ff sowie Löffler, Pädagogik, S. 51f.

²⁹ Wolfes, Wachler, Sp. 1513-1519.

³⁰ Wachler / Wachler, Chronik, S. 53.

kürzlich mit der Universität Frankfurt an der Oder zusammengelegt worden war. Hier erhielt er nicht nur die Professur Bredows für Geschichte, sondern übernahm auch dessen Funktion als Schul- und Konsistorialrat³¹. Wachler verließ Marburg im März 1815 noch bevor er seine Abschiedsurkunde erhielt, auch in seiner raschen Abreise werden die Aversionen gegen die Entwicklungen in Kassel-Hessen deutlich sichtbar.

In Breslau lehrte Wachler nicht nur Geschichte, sondern ab 1823 auch deutsche Sprache und Literatur. Im Laufe der Jahre übernahm er sowohl das Amt des Dekans der Philosophischen Fakultät, als auch das Rektorenamt der Universität³². Durch seine Tätigkeiten über die Universität hinaus (unter anderem als Schulinspektor) baute Wachler auch in Schlesien ein weitreichendes Netzwerk von Freunden und Kollegen auf.³³ 1824 wurde ihm auch die Verantwortung für die Zentral- und Universitätsbibliothek übertragen, worin er ein weiteres Aufgabengebiet fand, dem er sich scheinbar mit großem Eifer widmete³⁴. Auch seinem eigenen Drang möglichst viel zu lesen konnte er in Breslau ungehindert folgen, welches ihm den Ruf eines überaus belesenen und fleißigen Gelehrten einbrachte³⁵. Zwar verweist die Familienchronik auf ein Verzeichnis mit Vorlesungen und Besuchszahlen, jedoch lassen sich diese Zahlen nicht verifizieren, da die Chronik das Verzeichnis nicht näher benennt³⁶. Plausibel erscheint jedoch die Annahme Löfflers, dass die Modernität der thematischen Ausrichtung Wachlers, kombiniert mit einem lebendigen Lehrstil hohe Hörerzahlen zur Folge gehabt haben könnte³⁷. Wachler bediente in seiner Lehre nicht nur klassische Veranstaltungskonzepte, er bot auch als einer der ersten historische Übungen an, ein seminarähnliches Konzept, welches bereits Bredow etabliert hatte³⁸. Auch in Breslau engagierte sich Wachler politisch und suchte den Kontakt zu Gruppierungen mit ähnlichen freiheitsrechtlichen Ansichten³⁹. Dabei ging es

³¹ Vgl. Wachler, M., Lebensbilder, S. 408.

³² Löffler, Pädagogik, S. 54.

³³ Eine ausführliche Auflistung von Kollegen findet sich in: Wachler / Wachler, Chronik, S. 57f.

³⁴ Wachler / Wachler, Chronik, S. 86.

³⁵ Wachler / Wachler, Chronik, S. 87.

³⁶ Wachler / Wachler, Chronik, S. 89. Siehe auch: Löffler, Pädagogik, S. 75.

³⁷ Löffler, Pädagogik, S. 75.

³⁸ Vgl. Wachler, M., Lebensbilder, S. 407. Sowie Löffler, Pädagogik, S. 56.

³⁹ Löffler, Pädagogik, S. 56.

ihm immer um eine Weiterentwicklung auf der Grundlage historischer Erfahrungen. Diese Einstellung ermöglichte es ihm, einem Gesellschaftsbild zu folgen, das weder ein stures Festhalten an Zuständen, noch eine Forderung von Revolution beinhaltete⁴⁰. Gegen Ende seines Lebens verschlechterte sich Wachlers gesundheitlicher Zustand zunehmend, er verstarb 1838 in Breslau als angesehener Senior der Universität.

Am Ende seines Lebens war Wachler über 40 Jahre erfolgreich pädagogisch tätig. Er veröffentlichte vor allem Werke die sich durch die Pädagogisierung historischer Fakten auszeichnen⁴¹. Als ein besonderes Talent in der eigenen Lehre wird von Schülern seine Rhetorik hervorgehoben⁴². Er sah Pädagogik und Politik in einem engen Beziehungsgeflecht und bemühte sich stets darum wissenschaftliche Erkenntnisse in lehrhafte Situationen zu übertragen⁴³. Wachler ging davon aus, dass *„die politische Führung das Erziehungswesen leitend“*⁴⁴ gestalten soll. Für ihn bestand dennoch eine gewisse Dynamik zwischen politischem System und Schulwesen, dessen Aufgabe es sei *„für die fachliche und charakterliche Ausbildung der Bürger und Geschäftsleute zu sorgen“*⁴⁵. Dementsprechend unterliegen sowohl pädagogische Ziele als auch Unterrichtsformen und -methoden in der Perspektive Wachlers einem beständigen Wandel⁴⁶. Schon früher als andere Zeitgenossen (wie bspw. Schleiermacher) forderte er (mit Verweis auf Niemeyer) eine eigenständige Lehrerausbildung an eigenen Seminaren unter staatlicher Aufsicht⁴⁷ und verlangte vom Lehrpersonal insgesamt nicht nur pädagogische Eignung, sondern auch *„gefestigtes öffentliches Auftreten, um gemeinsam mit allen Bürgern das politische Überleben des Staates zu sichern“*⁴⁸. Die Lehrperson ist für Wachler also nicht nur in pädagogischer, sondern auch in politischer

⁴⁰ Löffler, Pädagogik, S. 52. Ausführlich auch das entsprechende Kapitel bei Löffler, Pädagogik, S. 110ff.

⁴¹ Löffler, Pädagogik, S. 156. Eine ausführliche Darstellung der Werke Wachlers ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, auch in dieser Hinsicht sei auf das Werk Löfflers, insb. Kapitel 4.3, S. 161ff verwiesen.

⁴² Vgl. Löffler, Pädagogik, S. 74ff.

⁴³ Löffler, Pädagogik, S. 83.

⁴⁴ Löffler, Pädagogik, S. 84.

⁴⁵ Löffler, Pädagogik, S. 84.

⁴⁶ Löffler, Pädagogik, S. 84.

⁴⁷ Vgl. u.a Wachler, Grundsätze der neuern Pädagogik, S.8f. und: Wachler, Aphorismen, S. 62ff.

⁴⁸ Löffler, Pädagogik, S. 85.

Hinsicht in der Verantwortung und steht für den Fortbestand der Rechte und Überzeugungen eines Staates. In der Zusammenarbeit zwischen politischen und wissenschaftlichen Sektor sah Wachler eine Grundbedingung für den Erhalt bzw. die Verbesserung des Allgemeinwohls. Die Nationalerziehung müsse daher auf jeden Einzelnen so einwirken, dass er sich gerne für die Allgemeinheit einsetze⁴⁹. Für dieses Anliegen ist das Fach Geschichte Wachlers Ansicht nach von zentraler Bedeutung und der Dreh- und Angelpunkt politisch-gesellschaftlicher Erziehung⁵⁰. Er nutzte historisches Wissen „um Lösungsansätze für gegenwärtige Mängel im Schulbetrieb aufzuzeigen und Orientierung in schwierigen politischen Verhältnissen zu geben“⁵¹.

Die eigenen Lehrbücher gestaltete Wachler eher als Orientierungshilfen, denn als reine Ansammlung historischen Daten und Fakten. Er achtete dabei jedoch immer auf ein wissenschaftlich hohes Niveau⁵². Er konzipierte sie mit dem Ziel selbstständiges und kritisches Denken anzuregen und eine eigenständige Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand zu erreichen. Dabei ging er davon aus, dass der begleitende Unterricht den jeweiligen individuellen Wissensstands des Lernenden berücksichtigt und das Wissen des Lehrers im Vortrag langsam entfaltet wird⁵³. Mit dem Fokus auf die Individualität und den Charakter des ‚Zöglings‘ bekennt sich Wachler zu einer humanistisch geprägten Pädagogik. Seine Schriften verfasste er mit dem Vorsatz ein möglichst großes (auch im Sinne von breit gestreutes) Publikum zu erreichen um eine fruchtbare Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Politik anzuregen⁵⁴. Darüber hinaus nutzte er Rückmeldungen von Lesern und von Rezensenten, um seine Schriften an die Bedürfnisse seiner Zielgruppe(n) anzupassen und weiterzuentwickeln⁵⁵.

Das Werk

Während seiner Marburger Zeit verfasste Wachler im Zuge seiner Lehrstuhl­tätigkeit einen „*Grundriß der Geschichte der ältern, mittlern und*

⁴⁹ Löffler, Pädagogik, S. 88f.

⁵⁰ Löffler, Pädagogik, S. 156.

⁵¹ Löffler, Pädagogik, S. 161.

⁵² Löffler, Pädagogik, S. 157 u. S. 159.

⁵³ Löffler, Pädagogik, S. 154f.

⁵⁴ Löffler, Pädagogik, S. 158.

⁵⁵ Löffler, Pädagogik, S. 160f.

neuern Zeit“. Dieses 1806 erschienene Werk diente ihm zehn Jahre später als struktureller und inhaltlicher Leitfaden für sein erfolgreichstes Buch⁵⁶: das „*Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauche bey Vorlesungen auf höheren Unterrichtsanstalten*“. Es erschien 1816 in der ersten Auflage bei Willibald August Holäuer in Breslau⁵⁷. Wie auch im „*Grundriß*“ folgt das Buch der pädagogischen Grundintention Wachlers und möchte die Lernenden für das Fach Geschichte begeistern und zu eigenständiger Auseinandersetzung anregen. Für den Vorläufer formuliert Wachler weiterhin, dass „*Wißbegierde und Forschergeist*“ mit „*Quellenstudium, (...) Kritik und (...) vernünftige(m) Skeptizismus*“⁵⁸ verbunden werden müssten. Um dies beim Schüler zu erreichen, sei ein Gesamtüberblick nötig, er stellt sich hier demnach noch der Aufgabe eine Universalgeschichte zu verfassen. Das Lehrbuch von 1816 hat bereits eine andere Tendenz und umfasst insgesamt 412 Seiten. Auf den ersten sieben Seiten erläutert Wachler zentrale Vor- und Grundkenntnisse, sowie die Hilfswissenschaften der Geschichte. Daran schließt er ein kurzes Kapitel zu seiner eigenen frühen Leidenschaft, der Geschichte der Geschichtswissenschaft an⁵⁹. Im weiteren Verlauf verzichtet Wachler (im Gegensatz zum Aufbau des „*Grundriß*“) auf eine auf Perioden fixierte Einteilung des Lehrstoffes, sondern teilt das Werk in drei große Abschnitte (s.u.) ein.

Bereits am Titel lassen sich zwei Vorentscheidungen Wachlers ablesen. Das Werk ist zum Gebrauch bei Vorlesungen (an „*höheren Unterrichtsanstalten*“) gedacht und dementsprechend entworfen. Es ist ein Begleitwerk, kein Werk zur eigenständigen Aneignung oder ein Lesebuch. Wachler setzt einen fachlich qualifizierten Vortragenden voraus, der mit Hilfe des Lehrbuchs seine Vermittlung verbessert⁶⁰ und während des Unterrichts eventuell ein Nachschlagewerk benötigt⁶¹. Damit verfolgt das Lehrbuch eine deutlich andere

⁵⁶ Löffler, Pädagogik, S. 54.

⁵⁷ Die anderen Auflagen erschienen in dichter zeitlicher Abfolge ebenfalls in Breslau. 1816, 1821, 1823, 1826, 1828 und 1838. Die Geschichte des Holäuer-Verlags ist leider bisher nicht systematisch aufgearbeitet worden. Aus einer kurzen Recherche ergibt sich, dass der Verlag zu dieser Zeit breit aufgestellt war und Lehrbücher keine Besonderheit darstellten.

⁵⁸ Wachler, Grundriß, S. III.

⁵⁹ Wachler, Lehrbuch, S. 71f.

⁶⁰ Wachler, Lehrbuch, S. III.

⁶¹ Wachler, Lehrbuch, S. III.

Grundintention, als der „*Grundriß*“ von 1806, der noch möglichst ausführlich Wissen vermitteln wollte. Wachler konzipiert das Lehrbuch geleitet durch das humanistische Ideal der Bildung des Individuums und verzichtet teilweise auf eine Anleitung zum Quellenstudium bzw. zur Quellenkritik⁶². „*Der Studierende soll durch ‚Lesen und Hören‘, unmittelbar oder auch beiläufig zu neuen Einsichten (...) gelangen*“⁶³. Eben dieser Studierende steht Wachler mindestens ebenso klar vor Augen, wie der Lehrende. Bei der Konzeption des Lehrbuchs greift er nicht nur auf seine eigenen Erfahrungen als Lehrender, sondern auch auf seine Erfahrungen als Schul- und Konsistorialrat in Breslau zurück. Er schreibt nicht nur für den fachlich interessierten Lehrenden, sondern für den Lehrenden, dessen Aufgabe es ist eine „*erwachsenere und mit erforderlichen Vorkenntnissen ausgestattete Jugend*“⁶⁴ zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft im Sinne der oben beschriebenen Verschränkung von Politik und Bildung zu erziehen.

Auf das Titelblatt mit den üblichen Informationen (Titel, Autor, Erscheinungsjahr/-ort sowie Verleger) folgen die dritte Strophe aus Schillers Gedicht *Hoffnung*⁶⁵, eine Vorrede Wachlers (s.u.) sowie das Inhaltsverzeichnis, welches neben den Kapitel auch Unterkapitel und Teilabschnitte benennt. Die Angaben der Seitenzahlen beziehen sich hierbei jeweils auf die Unterkapitel, die fortlaufend nummerierten Teilabschnitte weisen nur im Inhaltsverzeichnis eine Überschrift auf, im späteren Fließtext sind diese nicht zu finden. Der Leser erhält an dieser Stelle zunächst einen Überblick über Umfang und Struktur des behandelten Stoffs und erste Anhaltspunkte zum Nachschlagen. Durch die spätere Strukturierung und den Verzicht auf Kapitelüberschriften im Text leidet diese Übersicht jedoch. Jedes Unterkapitel wird mit einer Zeittafel beschlossen, welche wiederum einen raschen Überblick über die beschriebenen Ereignisse ermöglichen.

Wachler beginnt den geschichtlich-inhaltlichen Teil seines Lehrbuchs mit dem Kapitel „*Bruchstuecke aus der historisch-dunklen Zeit bis 550 v.Chr.*“⁶⁶. In dem

⁶² Wachler, Lehrbuch, S. IV. vgl. ebenfalls Löffler, Pädagogik, S. 179.

⁶³ Löffler, Pädagogik, S. 179.

⁶⁴ Wachler, Lehrbuch, S. III.

⁶⁵ Schiller, *Hoffnung*, 1797.

⁶⁶ Wachler, Lehrbuch, S. 73ff.

Titel des Kapitels klingen bereits eine Rechtfertigung für eine gewissen Unvollständigkeit sowie eine Wertung der Geschehnisse bzw. ihrer Überlieferung an. Die beschriebenen Ereignisse liegen im Dunkeln, so dass sie nur bedingt oder nicht vollständig sichtbar gemacht werden können. Daran anschließend räumt er der Alten Geschichte den größten Raum im Gesamtwerk ein. Im Vorwort zur vierten Ausgabe rechtfertigt er sich für diese Vorgehen und betont den großen Wert der Antike für die politische Bildung der Jugend⁶⁷. Die Kapitel „Mittel-Alter“⁶⁸ (500-1500 n.Chr.) und „Neuere Zeit“⁶⁹ (1500-1816) sind mit ca. 120 und rund 70 Seiten wesentlich kürzer gehalten. Die Einteilung nimmt Wachler hier nach Jahreszahlen, nicht nach inhaltlichen Aspekten vor und orientiert sich an einer Zeitspanne von jeweils eintausend Jahren. Die Kapitel zu den Epochen Alte Geschichte und Mittelalter richten den Blick auch auf andere Kulturen, während der Abschnitt „Neuere Zeit“ lediglich die europäischen Veränderungen darstellt.

Das Lehrbuch spannt einen Bogen über die gesamte Weltgeschichte, weist jedoch einen eurozentrischen Fokus und den erwähnten Schwerpunkt im Bereich der Alten Geschichte auf. Durch die Unterteilung in kleinere Abschnitte macht Wachler es dem Lesenden leicht bestimmte Ereignisse zu finden und Epochen zu strukturieren. Dabei verliert er sich jedoch nicht in einer zu detaillierten Darstellung und wahrt eine größere Struktur, welche das Memorieren unterstützt. Die nachgestellten Zeittafeln ermöglichen eine Reflexion und eine erneute Form von Übersicht am Ende der Kapitel.

„Vorrede“

Auf wenigen Seiten⁷⁰ erläutert Wachler in der Vorrede einige grundsätzliche Entscheidungen hinsichtlich seines Lehrwerks. Er beginnt direkt mit einem Verweis auf die Notwendigkeit einer intrinsischen Motivation und der selbstständigen Beschäftigung (er spricht von der „*eigene[n] Kraft und Besonnenheit*“ des Lernenden), um sich Inhalte fruchtbar und dauerhaft anzueignen⁷¹. Dieser Umstand sei konsequenterweise bei der Abfassung eines

⁶⁷ Löffler, Pädagogik, S. 179. Mit Verweis auf: Wachler, Lehrbuch, S. XIII.

⁶⁸ Wachler, Lehrbuch, S. 244ff.

⁶⁹ Wachler, Lehrbuch, S. 347ff.

⁷⁰ Wachler, Lehrbuch, S. III-VI.

⁷¹ Wachler, Lehrbuch, S. III.

Lehrbuchs zu beachten und in die Gestaltung mit einzubeziehen. Das Gedächtnis des Lernenden könne durch unterschiedlichste Art unterstützt werden, so Wachler. Er beruft sich auf die positiven Aspekte der Vermittlungsvielfalt und auf einen begleitenden und entwickelnden Aufwuchs des Lernstoffs⁷². Wachler unterscheidet an dieser Stelle den aktiven und passiven Aneignungsprozess (Lesen oder Hören) und weist darauf hin, dass neue Aspekte des Lernstoffs auch beiläufig einfließen können⁷³. Die Geschichte stellt für Wachler ein Feld der unendlichen Möglichkeiten der Wissensaneignung dar⁷⁴, welches der „*Menschenveredelung*“ dient. Hier offenbart sich das große Potential, welches er vor allem in Hinsicht auf die politische bzw. gesellschaftliche Bildung seinem Fach zuschreibt.

An den eröffnenden Absatz schließt sich der Hinweis Wachlers auf die eigene Unzufriedenheit hinsichtlich seines „*Grundrisses der Geschichte*“ (Marburg, 1806) an, aus dem er trotz der Unzufriedenheit nach eigenen Angaben einiges „*benutzt und wörtlich beybehalten*“ habe⁷⁵. Ebenso habe er aber auch vieles verändert, überarbeitet und verbessert. Eine methodische Veränderung nennt Wachler nicht. Die angesprochene Unzufriedenheit und die daraus erfolgten Maßnahmen beruhen folglich auf seinem persönlichen Eindruck. Entgegen dem Titel des Buches („*...zum Gebrauche bey öffentlichen Vorlesungen*“) nimmt Wachler in der Vorrede auch den Studierenden selbst in den Blick⁷⁶. Das Buch solle den Lernenden bei der Vorbereitung und Wiederholung helfen. Diese Wirkung möchte Wachler „*theils im Zusammenstellen, theils mit Angabe von Namen, Zeitbestimmungen, Nebenumständen, theils mit wohlberechneten Winken und Urtheil-Andeutungen [...] erreichen*“⁷⁷. Auch an dieser Stelle gibt es keine Hinweise auf eine systematisch geleitete Gestaltung dieser methodischen Maßnahmen. Das Urteil über das Erfüllen seines eigenen Anspruchs an das Lehrwerk überlässt Wachler wie so oft (s.o.) bewusst anderen und stellt darüber hinaus klar, dass es ihm zunächst nicht darum geht Lernende zu weiteren Untersuchungen, kritischem Hinterfragen oder

⁷² Wachler, Lehrbuch, S. IIIff.

⁷³ Wachler, Lehrbuch, S. IV.

⁷⁴ Wachler, Lehrbuch, S. IV.

⁷⁵ Wachler, Lehrbuch, S. IV.

⁷⁶ Wachler, Lehrbuch, S. IV.

⁷⁷ Wachler, Lehrbuch, S. V.

Ähnlichem anzuregen⁷⁸. Er konzentriert sich mit seinem Buch bewusst auf die große Masse der Studierenden, für die eine reine Aneignung von Fakten zunächst grundlegend ist, um in ihrer eigenen Entwicklung voranzuschreiten und anhand historischer Fakten Schlüsse für die Gegenwart zu ziehen.

Die Vorrede beschließt Wachler mit dem Hinweis, dass er sich bei der Nennung ergänzender Literatur eingeschränkt habe, um den Umfang des Lehrbuchs nicht über die Maßen zu strapazieren. Ab der Auflage von 1826 verweist er auf Leopold Ranke, nennt jedoch kein explizites Werk seines Kollegen. Insgesamt betrachtet ist der Unterschied zwischen der ersten und den späteren Auflagen eher gering, er beläuft sich auf Verbesserungen bzw. Korrekturen in der Darstellung und bei genannten Jahreszahlen⁷⁹, dabei wächst das Werk jedoch von anfänglichen 412 auf 460 Seiten an. Löffler sieht in dem Lehrbuch Wachlers eine neue Zusammenarbeit „*innerhalb des Fachs Geschichte*“, in der andere Wissenschaften als Hilfswissenschaften herangezogen werden, um Wachlers Form einer modernen Geschichtsschreibung zu realisieren⁸⁰.

Wichtige Abschnitte

Für die Analyse der Lutherdarstellung in Wachlers Lehrbuch ist der Abschnitt „*I. Reformations-Zeitalter*“ im Kapitel „*Neuere Zeit*“ maßgebend. Wachler befasst sich in dem ersten Abschnitt des Kapitels mit den Ereignissen um die Reformation. In den Teilabschnitten 98) *Reformations-Geist. Freiheitsbestrebungen.* sowie 99) *Kirchen-Reformation.* deckt Wachler die Lebenszeit Luthers in seinen Beschreibungen ab. Bereits der anschließende Teilabschnitt 100) *Gegen-Arbeiten.* fokussiert die Zeit nach Luthers Tod und ist damit nicht mehr relevant für eine Untersuchung der Inszenierung Luthers. Die für die hier vorliegende Untersuchung relevante Darstellung Wachlers umfasst mit diesen beiden Abschnitten knappe drei Seiten und teilt den behandelten Stoff in die vorangehenden Bedingungen sowie die Ereignisse zur Reformation selbst auf. Der folgende Abschnitt „*Gegen-Arbeiten*“ ist den Konflikten nach Luthers Wirken gewidmet.

⁷⁸ Wachler, Lehrbuch, S. V.

⁷⁹ Löffler, Pädagogik, S. 180.

⁸⁰ Löffler, Pädagogik, S. 181.

Paraphrase

Wachler beginnt das Kapitel „*Neuere Zeit*“ mit einem zusammenfassenden Absatz (Absatz 97), in dem er auch auf weitere Sekundärliteratur hinweist. Hieran schließt er den Abschnitt „*Reformations-Zeitalter*“⁸¹ an, den er von 1500 bis 1660 datiert. Wachler eröffnet somit den letzten Abschnitt seines Lehrbuchs mit der Reformation und nutzt das Ereignis zur Trennung der Epochen Mittelalter und „*Neuere Zeit*“, welche er bis in die eigene Gegenwart hineinreichen lässt. Die Reformation erscheint also auch bei Wachler als Fortschrittsmarker.

Die Epoche des Reformationszeitalters lässt er mit dem Erstarken Frankreichs enden und verschiebt im folgenden Abschnitt (ab S. 369) den geographischen Fokus der historischen Darstellung. Die Reformation erscheint in diesem Werk als Fortschrittsmarker am Beginn der neuen Epoche. Die folgenden Teilabschnitte (98ff.) benennt Wachler aufeinander aufbauend. Während der (im Inhaltsverzeichnis genannte) Titel des Abschnitts 98) *Reformations-Geist. Freiheitsbestrebungen* grundlegende Veränderungen vermittelt, widmet sich Wachler in Abschnitt 99) „*Kirchen-Reformation*“ den Wirkungen der dargestellten Bestrebungen bzw. des beschriebenen „Geists der Reformation“. Beide Überschriften sind knapp gehalten und verraten noch nicht viel über die im Folgenden behandelten Inhalte. Auch der Umstand, dass Wachler im Fließtext selbst auf Überschriften verzichtet, sondern lediglich die eingeführte Nummerierung als strukturgebende Marker verwendet, führt nicht zu einer inhaltsbezogenen Übersichtlichkeit.

Abschnitt 98 beginnt Wachler mit der Beschreibung einer Verschlechterung der allgemeinen gesellschaftlichen Zustände, er schildert die Zunahme der monarchischen Gewalt und den schwindenden Einfluss des Adels. Die Mehrheit des Adels charakterisiert er als zunehmend „*höfischer, üppiger und kraftloser*“⁸². Ähnlich verfährt er mit dem zweiten Stand und führt den Verlust von gesellschaftlichem Ansehen auf die Sittenlosigkeit des Klerus zurück. Er belässt beide Kritiken in dem verallgemeinernden Bereich, ohne sich auf konkrete Ereignisse oder Personen zu beziehen. Die Einbußen des Klerus

⁸¹ Wachler, Lehrbuch, S. 349.

⁸² Wachler, Lehrbuch, S. 349.

erweitert er über die weltliche Güter hinaus um den „*Alleinbesitz literarischer Bildung*“⁸³, welcher durch die Universitäten aufgelöst wurde. Die Folge aus Sittenlosigkeit und offeneren Bildungsinstitutionen ist, in der Darstellung Wachlers, ein sich erhebender Mittelstand zu dem auch ein „*kräftiger Volksgeist, Betriebsamkeit und Streben nach Rechten Vorzügen*“⁸⁴ gehören. Dem negativen Bild des verantwortungslosen und faulen Adels sowie dem sittenlosen Klerus stellt er das vernunftgeleitete Volk gegenüber und weist ihm aufklärerische Bestrebungen zu. Insgesamt attestiert er den Bürgern ein „*neues kampflustiges Selbstgefühl*“⁸⁵, welches sich nur auf der Basis höherer Bildung entwickeln konnte. Wachler beschreibt in diesem Absatz ein Erwachen des deutschen Volkes und ein Aufbegehren gegen „*Willkühr und Misbräuche der Obrigkeiten*“⁸⁶. Die Vorbedingung für dieses neue Selbstbewusstsein sieht er in dem grundlegenden veränderten Zugang zu Wissen. Er kontrastiert das sich bildende Bürgertum mit Hilfe von negativen Zuschreibungen an die Obrigkeit in Form von Adel und Klerus. Die Missstände und Misbräuche innerhalb der alten Machtstruktur sind ebenso eine Bedingung für die Veränderungen wie das Selbstbewusstsein und die zunehmende Bildung der Bürger.

Wachler verweist auch exemplarisch auf (Bürger)Aufstände in verschiedenen Gebieten und Städten (Speier 1512, Köln und Worms 1513, Württemberg 1514, Mecklenburg 1517), um die Verbreitung des „*kampflustigen Selbstgefühls*“ zu unterstreichen. Diese führt er jedoch nicht weiter aus oder kontextualisiert sie, die Ereignisse werden schlagwortartig genannt, um die Ausgangssituation der Reformation zu verdeutlichen und das vorher Gesagte zu unterstreichen.

Nach diesem Auftakt vertieft Wachler die Ausführungen zum Wandel der Bildungslandschaft. Eine deutliche Begünstigung der Veränderungen sieht er in der Entwicklung und dem Gebrauch des Buchdrucks, welcher den Fortschritt erleichterte und „*die Entstehung einer öffentlichen Meinung*“⁸⁷

⁸³ Wachler, Lehrbuch, S. 349.

⁸⁴ Wachler, Lehrbuch, S. 349.

⁸⁵ Wachler, Lehrbuch, S. 349.

⁸⁶ Wachler, Lehrbuch, S. 349.

⁸⁷ Wachler, Lehrbuch, S. 349.

begünstigte. Die technische Weiterentwicklung verknüpft er nicht nur mit einer allgemeinen Annahme (verbreiteter Nutzen), sondern auch mit sozialgesellschaftlichen Entwicklungen, die vorher nicht möglich waren. Eine öffentliche Meinung führt zur Auseinandersetzung und zur Kritik mit den herrschenden Umständen und in der Interpretation Wachlers zur offenen Obrigkeitkritik bzw. zum Bürgeraufstand. Den geografischen Ursprung dieser Entwicklungen sieht Wachler in Italien. Er begründet diese Aussage mit der sich von dort ausbreitenden Lektüre antiker Schriften und Interesse an der Wissenschaft⁸⁸, allerdings ohne den Fall Konstantinopels und die daraus entstehende Migrationsbewegung zu erwähnen. Der gesamte Abschnitt kommt ohne die namentliche Nennung von Personen aus, vielmehr wird ein Hintergrund entworfen, vor dem der folgende Abschnitt gestaltet wird. Abgesehen von den Bürgeraufständen (s.o.) kommen keine explizit genannten historischen Ereignisse vor. Wachler scheint hier den Ansatz zu verfolgen ein Gesamtbild von Entwicklungen zu entwerfen, damit sich eine Art historisches Grundwissen etablieren kann. Erst in der Vertiefung bedarf es dann genauerer Details, Wissen um und über Personen und Datierungen.

In dem sich anschließenden Abschnitt⁸⁹ entfaltet Wachler die Darstellung der „*Kirchen-Reformation*“. Hierfür knüpft er nahtlos an den vorherigen Abschnitt an und verweist auf die „*veränderte Denkart*“⁹⁰ mit den bereits skizzierten aufklärerischen Zügen. Die im weiteren Verlauf geschilderten Ereignisse beschreibt er als „*unausweichliche Folge*“⁹¹, des veränderten Denkens und dem damit verbundenen Drang der Bürger die umgebenden Strukturen zu verändern. Wachler schreibt von „*heftigen inneren Erschütterungen*“⁹² Europas, allerdings erneut ohne diese Erschütterungen zu konkretisieren bzw. mit Einzelereignissen zu belegen. Vielmehr entwirft er auch hier in seinem Text ein Gesamtbild der um sich greifenden Veränderungen, welche auf den „*Forderungen (...) nach freyem Vernunftgebrauche (...) religiöser Bedürfnisse der Gemüther und allgemeiner Unwille über Unsittlichkeit und schnöden*

⁸⁸ Wachler, Lehrbuch, S. 349ff.

⁸⁹ Wachler, Lehrbuch, S. 350ff.

⁹⁰ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

⁹¹ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

⁹² Wachler, Lehrbuch, S. 350

*Uebermuth der Geistlichen*⁹³ beruhen. Deutlich tritt erneut der Vernunftbezug hervor, der für Wachler ein Leitmotiv ist (s.u.). Die Reformation bezeichnet er mit dem Bild der Freundschaft zwischen dem neuen Selbstgefühl, der Forderung nach „*freyem Vernunftgebrauche*“⁹⁴ sowie den religiösen Bedürfnissen und dem allgemeinen Unwillen (s.o.). Damit wird sie (die Reformation) zu einem Ereignis in dem sich verschiedene Strömungen begegnen und vereinen. In diesem Sinne bietet die Reformation für Wachler den Forderungen und Bedürfnissen ein Dach und stellt sich als geeigneter Lerngegenstand für die Entwicklung politischer Mündigkeit, bürgerlicher Freiheit und Rechte dar. Die Basis dafür sieht er nach wie vor in einem gewissen Maß an Bildung, aber auch in den Herzen der Bevölkerung. Deutlich klassifiziert Wachler die Reformation als Massenphänomen („*unzählig Viele*“) und die neue Lehre der Reformation als Rückkehr zum Ursprung des Christentums⁹⁵.

Erst nachdem Wachler die Reformation als Gesamtbewegung und Folge des Bildungswandels eingeführt hat, erwähnt er Martin Luther und Ulrich Zwingli. Vorher verzichtet er komplett auf die Nennung von Personen. Damit markiert die Nennung Luthers und Zwinglis eine Veränderung in der Textgestaltung. Wachler wird in seinen Ausführungen konkreter und beginnt Einzelereignisse mit konkreten Personen zu verknüpfen.

Luther und Zwingli werden nicht nur gleichzeitig genannt, ihre Handlungen werden als „*kühner Tadel*“⁹⁶ gegen den Ablass aus der vorher beschriebenen allgemeinen Veränderungsbewegung hervorgehoben und inhaltlich gefüllt. Allerdings auch hier ohne tiefergehende Ausführungen über die Art, die Qualifizierung als kühn muss genügen. Wachler erwähnt an dieser Stelle nicht die unterschiedlichen Wirkungsorte von Zwingli und Luther, verweist jedoch mit der Platzierung von Jahreszahlen (Luther 1517, Zwingli 1519) auf die am Ende des Kapitels zu findende Zeitleiste (die jedoch auch nicht vielmehr Aufschluss bietet). Die gewählte Darstellungsart lässt sogar den Schluss zu, es

⁹³ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

⁹⁴ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

⁹⁵ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

⁹⁶ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

handele sich um miteinander agierende Partner – auf den Konflikt zwischen Luther und Zwingli findet sich kein Hinweis.

Den erwähnten Tadel erweitert Wachler in direkter Folge zur „*Volksangelegenheit*“⁹⁷ und verbindet damit die Personen Luther und Zwingli mit dem Massenphänomen Reformation. Durch diese Verbindung entwirft er gleichzeitig das Bild der breiten Akzeptanz und Unterstützung der Reformatoren durch unterschiedliche Bevölkerungsschichten. Diese Entwicklung führt Wachler auf die Aufmerksamkeit zurück, die die Auseinandersetzungen mit Papst Leo X. und der Reichstag in Worms unter Karl V. hervorriefen. Auch bei diesen Ereignissen geht er nicht weiter ins Detail, vielmehr greift er sie als Stichworte auf und spricht von einem „*leidenschaftlichen Kampf*“⁹⁸ gegen „*päpstlichen Despotismus und kirchlich theologischen Starrsinn*“⁹⁹, der zu einem „*Reinigungsversuche des seit Jahrhunderten vielfach verunstalteten Christenthums*“¹⁰⁰ wird.

Wachler fährt mit der Beschreibung des sich in der Reformation ereignenden Verschmelzungsprozess‘ von Politik und Religion fort, weist jedoch darauf hin, dass dieser Vorgang durchaus normal sei und sich in diesem Zuge zwei konträre Systeme etablierten (protestantisch – katholisch). Deutschland weist Wachler hierbei die Attribute der „*Wiege und Schutzstätte der Reformation*“¹⁰¹ zu, den Protestantismus beschreibt er als Anker gegen „*jedwede Beeinträchtigung seiner (Deutschlands) freyen Bundesverfassung*“¹⁰² und führt auf diese Weise ein System des gegenseitigen Nutzens ein. Den Abschnitt zum Beginn der Reformation beschließt Wachler mit einer Aufzählung der „*Folgen und Früchte der Reformation*“¹⁰³. Zu diesen zählt er vor allem eine positive Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen, allgemeine Bildung und ein nationales Selbstbewusstsein auf der Basis „*frommen, freien Nachdenkens*“.

⁹⁷ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

⁹⁸ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

⁹⁹ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

¹⁰⁰ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

¹⁰¹ Wachler, Lehrbuch, S. 351.

¹⁰² Wachler, Lehrbuch, S. 351.

¹⁰³ Wachler, Lehrbuch, S. 351.

Semantik

Die Texte von Wachler fokussieren die Vermittlung einer Gesamtentwicklung, weniger das Zusammenstellen von Einzelereignissen, um dann mit Hilfe dieser Zusammenstellung eine Deutung vorzunehmen. Gemäß dem Vorwort präsentieren die Lehrtexte ein interpretierendes Destillat der Geschichte und greifen dabei oft auf summierende Formulierungen zurück. Zwar verspricht Wachler eingangs, dass er Fakten zusammentragen möchte, um den Lernenden einen raschen Aufbau historischen Grundwissens zu ermöglichen, dem steht jedoch die summierende Darstellungsweise deutlich entgegen. Weder Einzelereignisse, noch einzelne historische Personen haben in den Abschnitten zur Reformation Platz. Erst nach knapp anderthalb Abschnitten, in denen er ein Gesamtbild vom vernunftgeleiteten Wandel der Gesellschaft entwirft, nennt Wachler eine kleine Gruppe der historischen Persönlichkeiten, die mit den Ereignissen in Verbindung stehen. In den untersuchten Abschnitten nennt er lediglich Papst Leo X., Kaiser Karl V., Martin Luther und Ulrich Zwingli. Dabei fällt auf, dass Luther und Zwingli aus der Masse der Volksbewegung herausgestellt werden. Die Formulierung Wachlers ließe sogar den Schluss zu, dass es sich um Partner und nicht um Personen mit deutlichen Konflikten handele. Auch Jahreszahlen bringt Wachler nur sparsam in den Text ein, die am Kapitel anhängende Zeitleiste bietet diese zwar, kann aber nur wenig Aufschluss über die verbundenen Ereignisse liefern.

Deutlich greift Wachler auf Wortgruppen und Wortfelder zurück, um einer nationalistischen Deutung der Ereignisse unter aufklärerischen Vorzeichen Ausdruck zu verleihen. Wiederholt schreibt er vom Erwachen eines Selbstgefühls oder der Bildung des Volkes. Auffallend ist ebenfalls die im Textverlauf zunehmende nationale Einheit. Stehen sich anfangs noch Volk und Herrschende distanziert und entfremdet gegenüber, ist Deutschland am Ende von Abschnitt 99) einheitlich protestantisch sowie Volk und Fürsten durch die Reformation angenähert bzw. wieder vereint in ihrem gemeinsamen vernünftigen Freiheitsdrang. Das Motiv der geeinten Nation, welche ihre Einheit und Freiheit vor allem der Bildung und der „*neuen Denkart*“ zu verdanken hat prägt den gesamten Text und ermöglicht es Wachler auf Basis dieses Bildes (das, der geeinten Nation) Einzelpersonen fast komplett

unerwähnt zu lassen. Eine namentliche Nennung von zu vielen Personen würde das entworfene Bild vermutlich zu sehr angreifen und das Volk, welches Wachler stark in den Mittelpunkt seiner Erzählung rückt, wiederum in eine Nebenrolle drängen. Wachlers nationalistische Gestaltung prägt den gesamten Textverlauf und deutet die Reformation als identitätsstiftendes Ereignis, an dessen Ende eine durch die Ideen des Protestantismus geeinte Nation steht.

Episoden

Wachler pflegt einen Textstil, welcher nicht auf der ausführlichen Erzählung von historischen Einzelereignissen gründet. Statt historische Ereignisse in Episoden auszuführen und mit Versatzstücken zu verbinden, zeichnet er ein großes Gesamtbild, indem er hauptsächlich die Veränderungen skizzierend zusammenfasst. Wie er selbst bereits im Vorwort erwähnt, spart er dafür deutlich an kontextualisierenden Elementen und Erläuterungen.

Wirkmächtige historische Personen haben als Individuen in dieser Art von Lehrtext nur einen geringen Anteil und werden kaum erwähnt. Auch wenn Wachler Martin Luther nur ein einziges Mal in eher notizenhafter Form¹⁰⁴ erwähnt, muss diese Erwähnung doch als besonders herausgestellt werden. Luther ist die erste Person die überhaupt im Abschnitt Reformations-Zeitalter namentlich genannt wird und mit der eine weitere Ausbreitung der mit der Reformation verbundenen Motive (s.u.) verknüpft werden.

Zwar erwähnt Wachler an dieser Stelle Luthers Widerstand gegen den Ablass (er bezeichnet ihn als Tadel), ungenannt bleiben jedoch sowohl die prominente Episode vom Thesenanschlag sowie der verhängte Kirchenbann und die (öffentliche) Verbrennung der päpstlichen Bulle. Bereits in der zweiten Satzhälfte überführt Wachler die Ereignisse in einen größeren Kontext und Wirkungsbereich, indem er sie zur Volksangelegenheit erklärt und den Erzählfokus erneut auf die Gesamtentwicklung vergrößert. Eine episodische Ausgestaltung wird damit unnötig, so dass er auch auf ein weiteres Erwähnen des Reformators verzichten kann.

¹⁰⁴ Vgl. Wachler, Lehrbuch, S. 350.

Mit der Nennung von Papst Leo X. und Kaiser Karl V. sowie nicht näher ausgeführten gelehrten Streitigkeiten und juristischen Prozessen verweist er auf den Reichstag in Worms, führt jedoch auch diese Episode der Reformationsgeschichte nicht weiter aus. Wachler stützt seine Darstellung auch hierbei auf die Beschreibung größerer Entwicklungslinien und komprimiert die Ereignisse so sehr, dass Episoden nur der angestrebten Kürze im Wege ständen.

Wachlers Darstellung lässt unter anderem die Flucht Luthers auf die Wartburg sowie die Bibelübersetzung Luthers unerwähnt. Lediglich die Erwähnung des „*Gebrauchs der Muttersprache*“ als „*Frucht der Reformation*“¹⁰⁵ könnte einen dezenten Hinweis darauf darstellen. Nach der anfänglichen Erwähnung verschwindet der Reformator, genauso wie die anderen genannten Personen, aus dem Text und die Ereignisse werden gänzlich ohne den Entwurf historischer Persönlichkeiten dargestellt. In der Erzählung Wachlers, welche größere historische Entwicklungen fokussiert, steckt mit dem Verzicht auf Episoden (und damit auch vorwiegend auf die Erwähnung von Personen) ein interessanter Ansatz, der sich durch den Entwurf größerer historischer Entwicklungen als didaktisches Paradigma zu Gunsten der Erlernbarkeit eines historischen Grundwissens auszeichnet. Da es Wachler vorrangig um das Vermitteln von größeren (und gleichzeitig scheinbar größeren) Fakten geht, wählt er mit dieser Darstellungsweise eine Form, die es ihm erlaubt die (oftmals) interpretierende Darstellung von Episoden (und Personen) zu umgehen.

Motive

Die reduzierte Gestaltung Wachlers kommt ohne eine episodische Ausgestaltung von Ereignissen aus. Dementgegen steht eine deutliche Orientierung an mehreren Leitmotiven, wie der Befreiung durch Bildung oder die nationale Einheit.

Wie bereits an den Ausführungen zur Semantik Wachlers deutlich gemacht wurde, greift er durchgängig auf Motive innerhalb einer nationalistisch motivierten Rahmung zurück bzw. verwendet Motive, wie die Befreiung durch

¹⁰⁵ Wachler, Lehrbuch, S. 351.

Bildung, in einem positiv-nationalistischen Sinn. Deutlich rückt er immer wieder „*das Volk*“ oder „*die Bürger*“ in den Fokus seiner Darstellungen und entwirft zugleich das Bild einer ständeübergreifenden Gemeinschaft, welche durch ihre Bildung, ihren Vernunftgebrauch und ihren Freiheitsdrang geeint wird. Beginnt der Text noch mit einer Abgrenzung von Adel und Klerus, so gestaltet Wachler ihn im Lauf der Passagen derart, dass gegen Ende fast keine Unterscheidung zwischen Herrschenden und Beherrschten gemacht wird. Volk und Fürsten haben die gleichen Interessen, die gleiche Motivation und das gleiche Ziel. Wachler verwendet das Motiv der nationalen Einheit nicht zur Abgrenzung, sondern vielmehr zur Verdeutlichung der Ausmaße und der Einheitlichkeit der sich ändernden Ansichten. Den Gegenpart bilden einerseits die anfangs erwähnten Gruppen Adel und Klerus sowie auch der etwas konkreter benannte „*päpstliche Despotismus*“¹⁰⁶.

Zu einem allgemein kritisierten Lebenswandel fügt Wachler hiermit auch das Missbrauchen von Machtstrukturen hinzu und stellt die Reformation damit als Freiheitsbewegung (oder befreiendes Ereignis) gegen alte Strukturen und kirchliches Einwirken auf das deutsche Volk dar. Er fügt das entworfene historische Gesamtbild unter dem Motiv der nationalen Einheit zusammen und lässt religiöse und politische Bewegungen sich in der Reformation vereinen. Die deutsche Nation begegnet konsequent nicht nur als Ursprung, sondern auch als Schutzstätte der Reformation und der damit in Verbindung gebrachten Ideale von Freiheit, Bildung und Rechten.

Im Kontext des zentralen Motivs der nationalen Einheit schreibt Wachler mehrfach von einem Erwachen. Auf das Erwachen der Vernunft (Bildung) folgt ein Erwachen des Selbstbewusstseins und eines Drangs die eigenen Rechte zu verteidigen. Die Reformation lädt Wachler in seinen Texten mit Motiven und Bildern des Erstarkens und der Befreiung auf, welche er mit einer nationalen Identität verknüpft. Die nationale Identität wird derart beschrieben, dass sie in dem gemeinsamen Nenner von Bildung und Freiheit zum Ausdruck kommt.

Neben den starken nationalistischen Motiven bleibt kaum Raum für weitere Ausführungen oder Motive hinsichtlich einer kirchengeschichtlichen Deutung

¹⁰⁶ Wachler, Lehrbuch, S. 350.

mit einer Fokussierung auf die Dynamiken einer sich ändernden (und neu entstehenden) Glaubensgemeinschaft. Zwar reißt Wachler kurz das Motiv einer Reinigung des Christentums und einer Rückkehr zum Ursprung an, führt es jedoch weder fort noch greift er es an einer anderen Stelle wieder auf. Der Fokus liegt klar auf den (politischen) Auswirkungen der Reformation auf das deutsche Volk und einer Interpretation im Sinne einer nationalen Identitätsstiftung am Beginn der Neuzeit.

Rollen

In dem stark reduzierten Text Wachlers wird Martin Luther in den Abschnitten zur Reformation nur ein einziges Mal kurz erwähnt. Bei dieser Gelegenheit wird er durch die gewählte Satzkonstruktion eng mit Ulrich Zwingli verbunden, ein unkundiger Leser könnte die beiden sogar für Partner im Kampf gegen den Ablasshandel halten. Nach dieser Erwähnung taucht Luther nicht mehr auf, ein ausgefeiltes Rollenbild fehlt ebenso wie die Entfaltung von Episoden (s.o.). Der Verzicht auf eine komplexere Rollenkonstruktion ist mit Blick auf die unepisodische Erzählweise des Textes nur konsequent. Dennoch lassen sich einige kleinere Anmerkungen zu Zuschreibungen mit einem gewissen Rollenbezug treffen.

Wachler nennt Luther beim Übergang von einer allgemeinen Entwicklungsbeschreibung zu einer konkreteren Beschreibung historischer Ereignisse. Er verlässt an dieser Stelle die gewählte Makroebene der Betrachtung und nennt neben Luther auch Zwingli, sowie Papst Leo X. und Kaiser Karl V. Luther wird in einem Zug mit weiteren (wirk)mächtigen Personen seiner Zeit genannt und vor anderen herausgestellt. Er ist die erste Person im Abschnitt, die überhaupt mit Namen genannt und darüber hinaus noch mit einem Datum verbunden wird. Wachler gesteht sowohl Luther als auch den anderen Genannten eine gewisse Bedeutung in historischer Perspektive zu. Die Nennung Luthers begründet er mit dem 31. Oktober 1517, jedoch findet sich weder im Text noch in der Zeitleiste am Ende des Kapitels eine ausführlichere Erläuterung zu diesem Datum. Dieser Umstand dürfte daher rühren, dass Wachler das Buch als Begleitwerk entwirft. Ein fachlich versierter Vortragender ist in seiner Konzeption immer zugegen, das Buch dient der Unterstützung des Erinnerungs- bzw. Lernprozesses.

Luthers Person wird indirekt mit dem Attribut „*kühn*“ belegt, Wachler qualifiziert die Handlung, nicht die Person selbst und vermeidet damit eine übermäßige Interpretation einer historischen Persönlichkeit. Wie auch im restlichen Text fokussiert er Ereignisse, nicht Personen. Die voranstehenden Abschnitte, die die Reformation in einem aufgeklärten Licht erscheinen lassen, wirken sich auch auf die Wahrnehmung Luthers aus. Da er im Sinne der positiv gewerteten Veränderungen handelt und darüber hinaus auch noch hervorgehoben wird, erscheint er als Person mit aufgeklärten Zügen und einem streitbaren bzw. starken Selbstbewusstsein. Luther und Zwingli stehen exemplarisch für den Übergang von Streitigkeiten innerhalb der Kirche zur „*Volkssache*“. Trotz der äußerst reduzierten Erscheinungsform dient Luther hier als Markierung innerhalb eines Wandels sowie als Person von herausragender Exemplarität. An ihm werden die vorher getroffenen Aussagen zum Widerstand gegen die Verfehlungen des Klerus und des Adels sichtbar, sein Name steht stellvertretend für das erwähnte „*Streben nach Rechten*“ und das „*kampflustige Selbstgefühl*“ des deutschen Mittelstands.

Synthese

Die Auszüge aus Wachlers Lehrbuch stellen eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Lehrbüchern dar. Im Gegensatz zu vergleichbaren Werken verzichtet Wachler auf eine personenzentrierte Gestaltung seiner Texte. Die wenigen genannten Personen dienen als Marker in der Beschreibung eines gesamtgesellschaftlichen historischen Prozesses und konkretisieren exemplarisch den genannten Drang zur Veränderung. Luther ist nur eine exemplarisch genannte Person, deren Handlung direkt von ihr gelöst wird, indem sie zur Volkssache wird. Wachler muss den Reformator nur ein einziges Mal beim Namen nennen, um dann die ausgelösten Entwicklungen in einen größeren Kontext zu übertragen. Im Dienste seiner patriotischen Auffassung, der er auch in den Folgejahren in verschiedenen Schriften Ausdruck¹⁰⁷ verlieh, gestaltet Wachler den Lehrbuchtext so, dass die Reformation zum identitätsstiftenden und einenden Ereignis der deutschen Nation wird. Hierbei ist der Wandel vom Volk, das dem Adel und dem Klerus gegenübersteht, hin

¹⁰⁷ Vgl. Wolfes, Wachler, Sp. 1513-1519.

zur geeinten deutschen Nation die sich von der päpstlichen Macht befreit, in den Text eingeflochten.

Der weitgehende Verzicht auf die Thematisierung historischer Persönlichkeiten ist eine Notwendigkeit in der nationalistischen Darstellung Wachlers. Die Installation oder die Verwendung einer einzelnen Leitfigur (in diesem Fall hätte es Luther sein können), welche durch historische Einzelereignisse führt, wäre der Interpretation Wachlers eher abträglich, so dass er darauf verzichtet. Die Reformation ist in seiner Darstellung ein Ereignis der gemeinsamen Bestrebungen der Bürger der Nation. Das Volk, die Deutschen, sind die Leitfigur, welche Wachler für seine Zwecke braucht und auch nutzt. Ein personifizierter Anführer würde die Rolle des kritischen (vielmehr kritisch gewordenen), vernünftigen Volkes schmälern und Raum für einen Personenkult schaffen.

Wiederholt verweist Wachler auf Bildung und Vernunft als zu Grunde liegendes Paradigma, aus dem Freiheitsdrang und Selbstbewusstsein erwachsen. Diese Eigenschaften richten sich gegen den „*päpstlichen Despotismus*“ und führen zu einer „*Annäherung der Fürsten und des Volkes*“¹⁰⁸, so dass es Wachler gelingt im weiteren Textverlauf als Antagonisten nur noch die katholische Kirche zu nennen. Die Reformation stellt hier die Befreiung der deutschen Nation vom Diktat der römisch-katholischen Kirche und eine Grundlage für eine einheitliche deutsche Identität dar. Konfessionelle Identitätsstiftung kommt in den Texten ebenso wenig vor wie ein differenziertes Lutherbild, dies würde das Bild der geeinten, nach individueller und politischer Freiheit strebenden Nation verstellen.

Wachlers Werk stellt eine auf das Äußerste reduzierte Form der Darstellung historischer Begebenheiten dar. Luther wird hierbei nur kurz erwähnt, um die Ereignisse einzuleiten. Die Reformation wird von nahezu allen theologischen Bezügen und Inhalten gereinigt und begegnet als Emanzipationsereignis der deutschen Nation. Somit dient sie auch Wachler zur Anzeige eines Fortschritts, aber nicht in konfessioneller, sondern in rein nationalistischer Hinsicht. Gerade in diesem Kontext ist das Erwähnen Luthers zumindest in der Nähe

¹⁰⁸ Wachler, Lehrbuch, S. 351.

nationalistisch-patriotischer Darstellung zu sehen, auch wenn es nicht zu einer detailreichen Entfaltung kommt. Beachtenswert ist, dass Luther trotz der kurzen Erwähnung mit Attributen des intellektuellen Streiters belegt wird. Wachler stellt die gesamten Beschreibungen unter das Motiv der erwachenden Vernunft, so dass die Reformation zum Ausgangspunkt der Aufklärung erklärt wird.

3.8 Karl Wilhelm Friedrich von Breyer – Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. Für die Studien-Anstalten des Königreiches Baiern. 1817.

Der Autor

Karl Wilhelm Friedrich Breyer wurde am 29. September 1771 in Heutingsheim bei Ludwigsburg (Herzogtum Württemberg) als Sohn des dort ansässigen evangelischen Pfarrers geboren. Da seine Mutter früh verstarb und der Vater stark in seine Amtsgeschäfte und einen eigenen landwirtschaftlichen Betrieb eingebunden war, wuchs Karl Breyer bei seinem Onkel Nathanael Köstlin in Nürtingen auf¹. Die Familie Köstlin zeichnete sich durch ihre starke theologische Präsenz in Württemberg und ihre pietistische Prägung (unter anderem bestanden persönliche Kontakte zu Spener und Francke) aus². Sein Onkel, der u.a. der Hauslehrer Hölderlins und seines Neffen Friedrich Schellings war, war zu dieser Zeit Diakon in Nürtingen und unterrichtete den Jungen Karl Breyer ergänzend zum regulären Schulunterricht in Nürtingen in Griechisch und Latein³. Im Nachruf auf Breyer wird der in Nürtingen ansässige Lehrer Kraz als zwar streng, jedoch für die Entwicklung Breyer als förderlich beschrieben. Besonders wird die intensive Auseinandersetzung mit den Feinheiten der lateinischen Sprache als grundlegend für den weiteren Werdegang Breyers hervorgehoben⁴. In der Nürtinger Zeit liegt die Freundschaft zwischen Breyer und seinem Verwandten, dem späteren Philosophen und Mitglied der bayerischen Akademie der Wissenschaften, Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, begründet.

Mit vierzehn Jahren wurde Breyer zu den Aufnahmeprüfungen für die Klosterschulen des Herzogtums Württemberg geschickt. Er besuchte nach der erfolgreichen Absolvierung zunächst die Klosterschule Blaubeuren und im Anschluss daran die höhere Klosterschule in Bebenhausen. Hier begegnete er einem anderen Onkel der mütterlichen Seite der Familie und dem Vater seines

¹ Vgl. Thiersch, Lobschrift, S. 5.

² Zur Familie der Köstlins s. u.a: Hayden-Roy, „Sparta et Martha“, S. 34–83 und S. 377–379 (Porträts). sowie die entsprechenden Einträge zu Einzelpersonen in den einschlägigen biographischen Standardwerken (ADB, NDB, et. al.).

³ Vgl. Thiersch, Lobschrift, S. 5f.

⁴ Vgl. Thiersch, Lobschrift, S. 6.

Freundes – Joseph Friedrich Schelling⁵. In Bebenhausen wurde die Bildung Breyers weiter vertieft und ausdifferenziert. Joseph Schelling unterrichtete die Schüler in „*der lateinischen Literatur, der Mathematik und den morgenländischen Sprachen*“⁶. Dieser Kanon wurde durch Johannes Friedrich Reuchlin ergänzt, der Unterricht in griechischer Literatur, Philosophie und Geschichte erteilte. Die Jahre in Bebenhausen machten aus Breyer einen wissbegierigen jungen Mann, „*sein Lehreifer, einmal erwacht, durchdrang nun mit ganzer Kraft sein innerstes Wesen, und wurde zu dem Grundtriebe, in dessen voller und rechter Befriedigung allein für ihn Ruhe und wahrhaftes Glück zu finden war*“⁷.

Nach dem Besuch der Klosterschule folgte Breyer der Familientradition (die Köstlins studierten alle in Tübingen) und wurde mit achtzehn Jahren (1789) in das theologische Stift Tübingen aufgenommen, welches er fünf Jahre besuchte und dort Philosophie und Theologie studierte. In der Lobrede auf Breyer finden sich Hinweise auf die Veränderungen in der Lehre des Stifts, welche im Umbruch, jedoch noch nicht komplett losgelöst von alten Strukturen war⁸. In Tübingen kam Breyer in Kontakt mit dem späteren Tübinger Universitätskanzler Christian Friedrich von Schnurrer, damals noch Ephorus des Stifts, der aufgrund seines philologischen und textkritischen Umgangs geschätzt wurde. Breyer wurde in Tübingen ebenfalls von den Vorlesungen Johann Friedrich Flatts vor allem in Hinsicht auf die kantsche Philosophie geprägt. In der Philosophie lehrte zu diesem Zeitpunkt auch Jakob Friedrich von Abel, welcher ebenfalls als Lehrender Breyers erwähnt wird⁹. In der Theologie begegnete Breyer dem Exegeten Gottlob Christian Storr, dem Begründer der älteren Tübinger Schule und in der Geschichte Christian Friedrich Rösler, dem Herausgeber der Bibliothek der Kirchenväter. Sowohl Breyers Cousin Schelling als auch Friedrich Hölderlin (den Breyer bereits aus

⁵ Die Biographien der im Folgenden genannten Personen sind unterschiedlich gut innerhalb der Forschungslandschaft erschlossen (teilweise noch gar nicht). Allgemein sei hier auf die Artikel in der Allgemeinen Deutschen Biographie bzw. Neuen Deutschen Biographie verwiesen, die bei fast allen Personen erste Anhaltspunkte zu bieten haben.

⁶ Thiersch, Lobschrift, S. 10.

⁷ Thiersch, Lobschrift, S. 11.

⁸ Thiersch, Lobschrift S. 12f. Für die Entwicklungen im ausgehenden 18. Jh. s. Überblicksdarstellungen zum Tübinger Stift wie bspw. Hertel, Wahrheit und Freiheit. Hahn / Mayer, Das Evangelische Stift. sowie Leube, Das Tübinger Stift.

⁹ Thiersch, Lobschrift, S. 13.

Nürtingen kannte) und Friedrich Wilhelm Hegel teilten mit Breyer diese Jahre des Studiums¹⁰.

Nach fünf Jahren verließ Breyer das Tübinger Stift und ging nach Stuttgart, wo er der Hauslehrer eines jungen Adligen aus dem Haus Reischach wurde. Breyer erlebte hier die politisch bewegten letzten Jahre des achtzehnten Jahrhunderts und begann anonym politische Schriften zu veröffentlichen, in denen er versuchte seine Vorstellungen von Freiheit und allgemeinen Rechten an die Bevölkerung heranzutragen¹¹. In diese Zeit fällt wohl auch eine inhaltliche Umorientierung Breyers, der wie andere Zeitgenossen auch (vergleiche dazu die Ansichten von bspw. Ludwig Wachler), in historischem Wissen die Grundlage für politische Bildung sah¹². 1797 unternahm Breyer eine Reise nach Sachsen, wo er auch die Universität Jena besuchte¹³, an der im folgenden Jahr Schelling seine erste außerordentliche Professur erhielt.

Die Fakultät hinterließ bei Breyer einen nachhaltigen Eindruck. Der akademische Austausch wirkte so anregend auf ihn, dass „*sein eigenes Wissen erst lebendig zu werden, und sein zu großer Kraft und Tüchtigkeit erstarkter Geist gleichsam in Blüthe aufzubrechen [schien]*“¹⁴. Vor allem die Begegnung mit Johann Gottlob Fichte war sehr intensiv und wirkte sich auf Breyers philosophische Grundhaltung aus. Auch nachdem Fichte seine Professur in Jena aufgrund des Vorwurfs des Atheismus und der Gottlosigkeit verlor, blieben Breyer und Fichte in Kontakt. Breyer verbrachte letztlich fünf Jahre in Jena, habilitierte sich dort im Jahr 1800 mit der Schrift *de justitia Arragonum* und hielt von diesem Zeitpunkt an Vorlesungen in Geschichte. 1803 erhielt er eine außerordentliche Professur in Geschichte. Dies war eine direkte Folge seiner Publikation des ersten Teils seiner zweibändigen

¹⁰ Der Umstand, dass die Biografie Breyers trotz seiner berühmten und einflussreichen Weggefährten bisher nicht strukturiert und umfassend erschlossen ist, ist ein bedauerliches Forschungsdesiderat.

¹¹ Thiersch, Lobschrift, S. 14.

¹² Vgl. Thiersch, Lobschrift, S. 15.

¹³ Thiersch, Lobschrift, S. 15.

¹⁴ Thiersch, Lobschrift, S. 15.

Universalgeschichte¹⁵, die ihm auch die „*Achtung und Freundschaft [...] Johannes von Müllers*“¹⁶ einbrachte.

Bereits kurz darauf begann Breyer sich nach einer anderen Wirkungsstätte umzusehen, ausgelöst durch die Veränderungen in Jena, welche er als Verschlechterung im Allgemeinen und Einschränkung der eigenen Lehrfreiheit empfand und dadurch bedingt, dass Jena von seinen geschätzten Kollegen und Freunden verlassen wurde¹⁷. Einen Ausweg aus dieser bedrängten Lage bot ihm das Angebot, an der erst im Jahr 1800 in Landshut angesiedelte Universität die Professur für Geschichte und Statistik zu übernehmen. Diese Stelle trat er Ende 1804 „*mit frohem Muth und Begeisterung*“ mit einer Rede „*Über den Begriff der Universalgeschichte*“ an. In Landshut zählten unter anderem ab 1805 der Strafrechtsgelehrte Paul Johann Anselm von Feuerbach, der als Obervormund des Kasper Hauser bekannt wurde, und ab 1807 der Historiker Konrad Mannert zu seinen Kollegen.

Wie für andere Gelehrte Bayerns, war auch für Breyer die Universität Landshut in dieser Zeit eine Zwischenstation auf dem Weg nach München. Der Reformator von Monteglas war aufgrund seiner Leistungen als Historiker auf ihn aufmerksam geworden und versetzte ihn an die erneuerte Akademie der Wissenschaften in München¹⁸. Hier dürfte er auch Lorenz von Westenrieder begegnet sein, der jedoch im Gegensatz zu Breyer die Veränderungen und Reformen durch von Monteglas als negativ empfand¹⁹. In München erhielt Breyer den Auftrag die von Peter Philipp Wolf begonnene Geschichte Maximilians I. fortzusetzen²⁰. In seiner Münchner Zeit veröffentlichte Breyer Werke zur Geschichte des Dreißigjährigen Krieges und erhielt von Maximilian I. den Auftrag das hier untersuchte Lehrbuch der Geschichte für die Schulen Bayerns zu entwerfen²¹. Genauso wie sein Kollege Lorenz von Westenrieder erhielt Breyer aufgrund seiner Leistungen für Bayern den Civilverdienstorden

¹⁵ Breyer, Grundriß. Zur Verleihung der außerordentlichen Professur siehe: Thiersch, Lobschrift, S. 21.

¹⁶ Thiersch, Lobschrift, S. 21.

¹⁷ Thiersch, Lobschrift, S. 21f.

¹⁸ Thiersch, Lobschrift, S. 24.

¹⁹ S. dazu das Kapitel „3.3 Lorenz von Westenrieder“ in dieser Arbeit.

²⁰ Thiersch, Lobschrift, S. 25. gemeint ist hier: Wolf, Geschichte Maximilians I.

²¹ Näheres zum Lehrbuch, s. Abschnitt „Das Werk“

der bayerischen Krone (nach Thiersch ohne eigenen Antrag)²². Die Wertschätzung des bayrischen Königs fand einen erneuten Ausdruck in der persönlichen Beauftragung Breyers den Kronprinzen Karl Theodor in Geschichte und Literatur zu unterrichten. Zwar verband Breyer und den Prinzen ein gutes Verhältnis, jedoch litt Breyer darunter, aufgrund dieser Tätigkeit und des zu schreibenden Lehrbuchs weniger zu lehren, als er es in Jena und Landshut noch getan hatte²³. Nach dem Heranwachsen des Prinzen kehrte er an das Münchner Lyzeum zurück²⁴, wo er bereits seit 1807 den Lehrstuhl für Geschichte innehatte. Hier widmete er sich mit großer Freude und Anerkennung der Lehre. Thiersch würdigt seinen Vortragsstil, seine Gründlichkeit und seine Eigenschaft seinen Zuhörer „*entzündend und erhebend*“²⁵ den Stoff zu vermitteln. Die Karriere Breyers endete früh, als er 1818 im Alter von 46 Jahren an Typhus erkrankte und aufgrund der Krankheit verstarb.

Breyer machte sich eine philosophische, auf den Grundsätzen des absoluten Idealismus basierende Geschichtsperspektive zu Eigen, die auch von bedeutenden Zeitgenossen wie Kant, Herder und Johannes von Müller honoriert wurde²⁶. Gemeinsam mit seinem deutlich bekannteren Verwandten Schelling bewegte er sich im Umfeld Hölderlins und Hegels. Trotz dieser Kontakte und der Anerkennung die ihm an seinen Wirkungsstätten entgegengebracht wurde, gehört Breyer dennoch nicht zu den Größen seiner Zeit. Breyer verstand sich als Universalhistoriker und trat für die Berücksichtigung politischer Komponenten in kulturgeschichtlichen Ansätzen ein²⁷. In seinem Kulturverständnis sind Kulturwandel und Bildungsentwicklung als Fortschrittselemente zentrale Aspekte, die es zu beachten gilt.

Das Werk

Im Jahr vor seinem Tod veröffentlichte von Breyer sein letztes Werk, das „*Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die Studien-Anstalten des*

²² Thiersch, Lobschrift, S. 26.

²³ Thiersch, Lobschrift, S. 27f.

²⁴ Thiersch, Lobschrift, S. 28.

²⁵ Thiersch, Lobschrift, S. 28.

²⁶ Wegele, Breyer, S. 324-325.

²⁷ Schleier, Kulturgeschichtsschreibung, S. 185.

Königreiches Baiern“. Das Lehrbuch entwickelte er im Auftrag der Regierung, stellte es jedoch aufgrund seines frühen Todes nicht selbst fertig. Die ersten beiden Abschnitte stammen von Breyer selbst, der dritte Abschnitt wurde von Breyers Freund Friedrich Roth (später Friedrich von Roth, Mitglied der Akademie der Wissenschaften und bayrischer Ministerialrat) beendet²⁸. Aufgrund der direkten Anbindung an den Königlichen Schulbuchverlag dürfte das Werk umfangreich verbreitet gewesen sein. Dafür sprechen auch die positive Erwähnung in der Lobrede Thierschs sowie die dort betonte Gründlichkeit und die fachliche Expertise Breyers für diese Aufbereitung der Geschichte. Auch der Artikel der Allgemeinen Deutschen Biographie zu Breyer von 1876 lobt an dem Werk sowohl seinen „*inneren Gehalt*“²⁹ als auch „*die treffende Gruppierung des Stoffes*“³⁰. Insgesamt umfasst das im Münchner „*Königlichem Schulbuch-Hauptverlag*“ erschienene Werk 896 Seiten, welche sich in drei Abteilungen aufteilen.

Breyer legt mit dem Lehrbuch eine Universal- bzw. Weltgeschichte vor. Die dreigliedrige Struktur unterscheidet die drei bekannten Epochen Alte Geschichte (bis 476n. Chr.), Mittlere Geschichte (bis 1517 n.Chr.) und Neuere Geschichte (bis ins 19. Jahrhundert). Eine Begründung für diese Einteilung liefert der Autor nicht, worin eine bereits gefestigte Etablierung des zeitlichen Rasters zu erkennen ist. Die drei Abschnitte sind in weitere Zeiträume unterteilt, so dass sich eine kleinteiligere Strukturierung der abgegrenzten Epoche ergibt. Die Unterkapitel sind zunächst nur als durchnummerierte Zeiträume deklariert. Im Inhaltsverzeichnis, welches in die Einleitung des Werks eingebettet ist, finden sich ergänzende bzw. erläuternde Untertitel, jedoch keine Seitenzahlen zu den Kapiteln. Während das Kapitel „*Alte Geschichte*“ insgesamt sechs Zeiträume, teilweise mit recht weit gesteckten Zeitspannen, aufweist, verringert sich die Zahl dieser Unterteilung im folgenden Kapitel auf drei und schließlich im Kapitel „*Neuere Zeit*“ auf lediglich zwei Zeiträume. Diese Reduzierung steht jedoch in einer Kongruenz zu der jeweils umfassten Zeitspanne. Bei der Benennung der Zeitspannen existiert

²⁸ Vgl. Thiersch, Lobschrift, S. 26.

²⁹ Wegele, Breyer, S. 325.

³⁰ Wegele, Breyer, S. 325.

ein Muster, das jeweils das Ende der vorangegangenen Zeitspanne als Anfang der folgenden aufgreift. Im Fließtext der Kapitel vermeidet Breyer diese Dopplung jedoch. Breyer beginnt sein Werk mit „den frühesten Zeiten der Geschichte“³¹, die erste konkrete Datierung nimmt er mit 2000 v. Chr. vor, verortet hier aber lediglich eine „erste Dämmerung der Geschichte“³². An diesen einleitenden Abschnitt schließt er Abschnitte zu Persern und Alexander dem Großen, den Diadochen (ohne sie als solche zu bezeichnen, Breyer formuliert stattdessen einen Untertitel, der diese Zeit als Zwischenepoche zwischen dem Tod Alexanders des Großen und dem Anfang der römischen Kaiserzeit präsentiert), der römischen Kaiserzeit, Erhebung des Christentums zur Staatsreligion und Untergang des weströmischen Reiches an³³. Die Zäsur zwischen der Alten und der Mittleren Geschichte stellt der Untergang des weströmischen Reichs dar. Innerhalb der ersten Abteilung verortet Breyer insgesamt sechs Zeiträume, die die vorherrschenden Kulturen der Antike thematisieren. Schreibt Breyer ansonsten konsequent von Reichen (persisches Reich, römisches Kaisertum,...) durchbricht er dieses Muster im Fall des griechisch-makedonischen Reichs und nennt stattdessen Alexander den Großen als zentrale und strukturgebende Figur.

Das Ende der Mittleren Geschichte grenzt Breyer mit der Reformation von der Neueren Geschichte ab. Er bedient sich an dieser Stelle einmal mehr eines kulturverändernden Faktors zur Strukturierung des Lehrstoffes, weicht jedoch immer mehr von der Fokussierung einer herrschenden Kultur ab. Wie bereits beschrieben, sind die gesteckten Zeiträume in ihrem Umfang durchaus divers. Gerade im Vergleich der Alten Geschichte und der Neueren Geschichte fällt diese Entwicklung auf. Einmal umfasst ein inhaltliches Kapitel annähernd zweieinhalbtausend Jahre (Alte Geschichte), dann wiederum knapp eintausend (Mittlere Geschichte), um schließlich nur knapp dreihundert Jahre zu beschreiben (Neuere Geschichte). Eine andere Einteilung der Epochen wäre durchaus denkbar, doch für Breyer augenscheinlich nicht sinnvoll bzw. zielführend. Aufgrund des sehr knapp gehaltenen Einleitungsteils (s.u.) ist es

³¹ Breyer, Lehrbuch, S.1.

³² Breyer, Lehrbuch, S.1.

³³ Vgl. Breyer, Lehrbuch, S. 1f.

schwierig über die Beweggründe für diese vorgenommene Strukturierung Aussagen zu treffen.

In den Kapiteln selbst stellt Breyer eine Übersicht über den gewählten Zeitraum voran, bevor der Text weiter untergliedert wird. Er bietet dem Leser damit eine Art Abstract und macht die folgenden Inhalte transparent. Dieses Vorgehen ermöglicht auch die rasche Orientierung und offenbart die chronologisch geordneten Ereignisse der folgenden Seiten. Die Texte in den Kapiteln bzw. in den Unterkapiteln zu den abgegrenzten Zeiträumen sind zunächst nach Territorien und in zweiter Ordnung nach herrschenden Personen systematisiert. Unter den Namen dieser Personen befinden sich mit römischer Zählung versehene Abschnitte, die sich den Ereignissen in dem über die Lebens- bzw. Herrschaftszeit der gewählten Person gesteckten Zeitraum annehmen. Breyer unterteilt diese Abschnitte erneut mit einer Nummerierung und widmet jedem größeren (wobei diese Einschätzung intransparent bleibt) Ereignis auf diese Weise einen darstellenden, aber immer überaus knapp gehaltenen, Absatz. Dabei entwickelt sich die Einzeldarstellung der Ereignisse jeweils aus der darüber stehenden Ebene. Das Kapitel beginnt mit einer Gesamtdeutung des jeweiligen Herrschers und entwickelt davon ausgehend die weitere Darstellung von Ereignissen. Die Abschnitte fallen unterschiedlich lang aus, bleiben aber insgesamt dem Muster der knappen, nüchtern wirkenden Vermittlung treu. Dem Leser bietet sich ein in der Gesamtheit durch und durch strukturiertes Lehrbuch, welches eine Orientierung in der Stofffülle durch den konsequenten Einsatz von Zahlen realisiert.

Breyer führt sein Publikum in raschen Schritten durch die Weltgeschichte. Im Hintergrund seiner Texte steht dabei merkbar der Vortrag des Lehrenden in der Klasse, im Rahmen eines Selbststudiums eignet sich seine Darstellungsweise allenfalls zur Verinnerlichung bzw. Auffrischung von bereits Gehörtem. Vermutlich möchte das Werk tatsächlich den Lehrervortrag unterstützen und Lehrenden eine Struktur an die Hand geben. Damit läge der konzeptionelle Schwerpunkt des Lehrbuchs auf der Unterstützung der Lehre und nicht etwa auf einer eigenständigen Auseinandersetzung der Schüler mit dem Stoff. Eine methodische Grundlage zur eigenständigen

Auseinandersetzung mit historischen Quellen liefert Breyer nicht. Seine Deutung historischer Ereignisse erscheint als absolut.

„Einleitung“

Dem erwähnten Inhaltsverzeichnis vorangestellt befindet sich eine zwei Absätze umfassende, sehr knapp gehaltene Einleitung. Diese ist kurz gehalten, so dass sie nur eine halbe Seite einnimmt und schon in der Eröffnung des Werkes seinen kurzangebundenen Charakter offenbart. Breyer beginnt zunächst mit einer Kurzdefinition des Faches Allgemeine Geschichte³⁴ und legt in diesen beiden Absätzen (die ebenfalls nummeriert sind) zweierlei dar: einerseits, dass sein Werk neben den historischen Ereignissen auch das „*Nöthige von den Hilfswissenschaften der Geschichte, besonders der Geographie und Chronologie*“³⁵ beinhalte sowie, dass die Unterteilung des Lernstoffs in „*Hauptperioden*“ und diese wiederum in „*kleinere Perioden*“ einer besseren Übersicht diene, um sich in der „*Reichhaltigkeit der allgemeinen Geschichte*“³⁶ zurechtzufinden. Mit diesem Einstieg offenbart Breyer seine Ansicht zur Stellung der Geschichte im Zusammenspiel mit den anderen Wissenschaften. Seinem geschichtstheoretischen Ansatz folgend bedarf es Hilfswissenschaften, um sich diesem Fach in seinem Umfang nähern zu können. Geographie und Chronologie, das Wissen um äußere Begebenheiten (bzw. Bedingungen) und das Lokalisieren von Ereignissen innerhalb der Geschichte bzw. der Umgang mit der Zeit in derselben werden besonders hervorgehoben, jedoch nicht weiter begründet oder erörtert. Breyer gründet seine Darstellung der Ereignisse auf diesen beiden Fächern. Geschichte erschließt sich in seiner Perspektive erst über die zu Hilfe genommene Geographie und Chronologie. Der zentrale Gegenstand der allgemeinen Geschichte ist der Mensch und die „*wichtigeren Thaten der Völker*“³⁷. Breyer verweist einerseits auf eine umfassende, aber nicht auf eine vollständige Darstellung als Aufgabe der Geschichte. Die Maßstäbe zur Beurteilung oder Auswahl der „*wichtigeren Thaten*“ erläutert er nicht. Den über die Jahrtausende angewachsenen

³⁴ Er definiert es an dieser Stelle als „*alle Zeitalter des menschlichen Geschlechtes umfassende, zusammenhangende Darstellung der wichtigeren Schicksale und Thaten der Völker der Erde*“ Breyer, Lehrbuch, S. 1.

³⁵ Breyer, Lehrbuch, S.1.

³⁶ Breyer, Lehrbuch, S. 1.

³⁷ Breyer, Lehrbuch, S. 1.

Stoffumfang nimmt er gleichzeitig zum Anlass die bereits erwähnte Strukturierung und Unterteilung des Lehrbuchs vorzunehmen und seinem Leser verständlich zu machen. Statt von Epochen spricht Breyer von Perioden der Geschichte, eine Verbindung von wiederkehrendem Aufstieg und Niedergang der Kulturen klingt in diesem Sprachgebrauch an, sollte jedoch nicht überbewertet werden.

Hinweise zu einer pädagogischen Ausrichtung, einem Bezug zur Auftragslage des Werkes oder zum Einsatz seiner Texte, sei es für den Lehrenden oder den Lernenden, sind nicht zu finden. Die Einleitung wirkt beinahe stiefmütterlich gestaltet. Es hat den Anschein, Breyer fokussiere in seinem Werk allein die (knappe) Darstellung historischer Ereignisse und möchte gerne rasch zu diesem Teil übergehen. Die Einleitung führt eher zum Inhaltsverzeichnis hin, hängt es sogar direkt an die einleitenden Absätze an, eröffnet aber keine Details zu konzeptuellen Grundlagen, pädagogischen Bezügen, weiterführenden Werken oder gar dem Entstehungskontext (immerhin handelt es sich um ein Lehrwerk, das im Auftrag des bayrischen Königs von Breyer geschrieben wird). Auch die behandelte Zeitspanne thematisiert Breyer nicht, er verzichtet auch auf ein methodisches Einleitungskapitel. Da Breyer das Werk vermutlich als Ergänzungswerk für Lehrer geschrieben hat, lässt sich dieser Umstand zwar erklären, verwundert aber dennoch. Schließlich war Breyer ausgewiesener Universalhistoriker, der in historischer auch die Grundlage für politische Bildung sah. Es läge nahe ein universalgeschichtliches Lehrbuch Bayerns auch mit diesem Wunsch anzulegen und eine entsprechende Überzeugung offen an seine Kollegen zu kommunizieren, um ihnen Verantwortung und Anspruch des gemeinsamen Faches nahe zu legen.

Wichtige Abschnitte

Breyer nutzt den Beginn der Reformation, das Jahr 1517, zur Markierung des Übergangs von Mittlerer Geschichte zu Neuerer Geschichte. Der erste Zeitraum des Kapitels (der erste größere Themenabschnitt) erstreckt sich vom Anfang der Reformation bis zur Französischen Revolution. Breyer nutzt Ereignisse großer Umbrüche als Rahmung, weicht jedoch nicht von der herrscherzentrierten Strukturierung des Inhalts ab. Seinem gewählten Muster

folgend verortet Breyer die Reformation sowohl im Kapitel zu Maximilian I. als auch bei Karl V. Beide Herrscher werden bereits in der Überschrift mit diesem Thema verknüpft, womit Breyer die zentrale Stellung des Ereignisses hervorhebt. Maximilian I. und Karl V. werden zu den Kaisern der (beginnenden) Reformation und der damit verbundenen Veränderungen und Neuerungen.

Im Kapitel zu Karl V. widmet Breyer der Reformation einen ausführlichen Abschnitt. Bereits in dem vorangehenden Abschnitt³⁸ zu Kaiser Maximilian I. wird das Thema auch in der Überschrift mit den Worten „*Anfang der Reformation*“ eingeführt, jedoch nicht detailliert entfaltet. Breyer beschreibt in dem letzten Absatz des Kapitels lediglich die „*positive Entwicklung des Geistes*“³⁹ aufgrund der „*Wiederherstellung des Studiums der alten Klassiker*“⁴⁰ und des „*wissenschaftlichen Eifer(s) auf den Universitäten*“⁴¹. Auch den Buchdruck erwähnt er und fasst die Ereignisse als „*neuen, schönen Morgen der Bildung*“⁴² zusammen. Der Absatz IV. im Abschnitt zu Maximilian I. beginnt die positiv geprägte Darstellung der Reformation. Breyer eröffnet das Thema dabei ohne Kontextualisierung und ohne Gründe für die Entwicklungen zu nennen. Er gestaltet die Reformation bereits hier als intellektuelles Ereignis, das zunächst einer Begünstigung durch einleitende Entwicklungen bedurfte. Der letzte Absatz zu Maximilian I. gerät zum Auftakt und beendet das Kapitel mit den Worten „*Anfang der Reformation*“. Breyer kann sich so im Kapitel zu Karl V. (nach Abschnitten zu den französisch-italienischen und Türkenkriegen) den Ereignissen ausführlicher zuwenden.

Die Eröffnung des Themas im Abschnitt zu Maximilian I. ist aufschlussreich für Breyers Interpretation und Einschätzung der Ereignisse. Für die Darstellung der Figur Luthers tragen die Ausführungen und die Gestaltung im Abschnitt zu Karl V. jedoch wesentlich mehr aus. Breyer widmet sich hier auch verstärkt den bekannten Personen und verlässt, freilich immer noch unter

³⁸ Breyer, Lehrbuch, S. 646.

³⁹ Breyer, Lehrbuch, S. 648.

⁴⁰ Breyer, Lehrbuch, S. 648.

⁴¹ Breyer, Lehrbuch, S. 648.

⁴² Breyer, Lehrbuch, S. 648.

herrscherzentrierter Überschrift, in seiner Darstellung den selbst gewählten Fokus auf den deutschen Kaiser.

Paraphrase

Nachdem Breyer unter der Berücksichtigung der Herrschaft Maximilian I. die begünstigenden Entwicklungen sowie Anfänge der Reformation beschrieben hat, widmet er sich im Kapitel zu Karl V. zunächst mit den französisch-italienischen Kriegen (S. 649ff.) und den türkischen Kriegen (S. 651ff.) der Militärgeschichte. Er zeichnet dabei die Auswirkungen dieser Konflikte auf die gesamteuropäischen Entwicklungen und zwischenstaatliche Verhältnisse nach. Der dritte Abschnitt (S. 652ff.) ist knapp und allgemein gehalten mit „*Die Reformation*“ überschrieben und umfasst insgesamt zehn Seiten mit weiteren Unterteilungen, wie sie auch im restlichen Werk zu finden sind. Die Wahl der Überschrift verwundert zunächst nicht, bei genauerem Überlegen stellt sich jedoch die Frage, was von wem aus welchem Grund reformiert wurde. Der Titel ist aus der Perspektive Breyers und dem damit vorausgesetzten Wissen der Leser jedoch aussagekräftig und läuft nicht Gefahr missverstanden zu werden.

Breyer gliedert das Kapitel in drei kleinere Perioden (1517-1521, 1521-1546 und 1546-1555), welche er wiederum in durchnummerierte Unterpunkte untergliedert. Für die Lutherdarstellung sind die ersten zwei Perioden essentiell, die dritte Periode widmet sich der Zeit nach Luthers Tod und kehrt hier zur kaiserzentrierten Darstellung zurück. Neben der dritten Periode teilt Breyer die gewählte Zeitspanne in eine Anfangszeit (er beginnt diesen Abschnitt auch mit den Worten „*Luther stritt Anfangs...*“⁴³) und eine Zeit, in der das Ereignis der Reformation seine Auswirkungen auf das gesamte deutsche Reich entfaltet. Im ersten Absatz der ersten Periode findet sich mit der Formulierung „*Schon 1521 ward seine Sache eine Sache des teutschen Reichs*“⁴⁴ ein Hinweis darauf, dass Breyer diesen Aspekt der geographischen Verbreitung und politischen Auswirkung als Abgrenzungsmarker verwendet.

Den Ausführungen zur ersten Periode stellt Breyer zunächst einen Absatz voran, der die im Folgenden beschriebenen Entwicklungen skizziert. Ähnlich

⁴³ Breyer, Lehrbuch, S. 652.

⁴⁴ Breyer, Lehrbuch, S. 652.

wie bei der Eröffnung eines Kapitels zu einem Herrscher, nutzt er die thematische Unterbrechung für eine Zusammenfassung in der eine erste Deutung bereits anklingt bzw. mehr oder weniger deutlich hervortritt. Mit diesem Einschub und auch mit der Unterteilung in mehrere Perioden fällt das Kapitel deutlich aus dem bisher festgelegten Muster heraus. Sonst verwendet Breyer einen solchen Einschub nur, um eine bestimmte Herrschaftsperiode zusammenzufassen und zu charakterisieren. In dieser ersten Vorwegnahme schreibt Breyer, Martin Luther habe zunächst nur für sich „gestritten“⁴⁵; im Zentrum der Erzählung steht von Beginn an die Person des Reformators. Breyer knüpft auch nicht an die (mehrere Seiten zurückliegende) Veränderungen unter Karl V. an. Er eröffnet das Zeitalter der Reformation mit einer schlichten Nennung der zentralen Figur. Auf Luther selbst geht er dabei nicht weiter ein, sondern setzt weiteres Wissen direkt voraus, worin sich erneut der Fokus des Lehrwerks auf Akademiker und ihre Unterstützung im Lehrprozess zeigen. Breyer fährt fort, indem er die Unterstützung durch Friedrich von Sachsen und Philipp Melanchthon sowie den Widerstand der Luther-Gegner als Auslöser für weiterreichende Entwicklungen anführt⁴⁶.

Direkt zu Beginn legt er dem Leser die Entwicklung eines zunächst persönlichen Konflikts hin zu einer deutschlandweiten Bewegung dar. Der Absatz endet mit dem Hinweis „*Rückblick auf die Versuche, die Kirche zu verbessern, seit Arnold von Brescia bis auf Luther*“⁴⁷. Damit weist Breyer die lesenden Kollegen auf einen möglichen Einschub im Unterricht hin und klärt gleichzeitig darüber auf, dass Luther nicht der erste Reformwillige der Geschichte ist. Den Anfang setzt er knapp vierhundert Jahre zuvor bei Arnold von Brescia, beschneidet das Thema also mit Hilfe einer zeitlichen Verortung und vermeidet ebenfalls eine Verknüpfung Luthers mit bspw. frühkirchlichen Reformdiskursen. Stattdessen greift er auf den mittelalterlichen Arnold von Brescia zurück und stellt ihm Luther als Reformator eines neuen Zeitalters gegenüber.

⁴⁵ Breyer, Lehrbuch, S. 652.

⁴⁶ Breyer, Lehrbuch, S. 652.

⁴⁷ Breyer, Lehrbuch, S. 652/653.

Breyer schreibt im anschließenden ersten Abschnitt⁴⁸ von den Streitsätzen Luthers gegen den Ablasshandel Tetzels. Luther führt er an dieser Stelle als Augustinermönch und Wittenberger Professor ein. Er lässt in seiner Beschreibung den Thesenanschlag als Begriff ungenannt, sondern spricht lediglich von Streitsätzen Luthers gegen Tetzel⁴⁹. Vor dem Hintergrund der Nennung Luthers als Professors wird diese Episode eher als akademischer Disput dargestellt. Auch die Hintergründe bzw. der Anlass für den Ablasshandel werden nicht genannt. Abgesehen von Luthers Geburtsdatum erhält der Leser keine weiteren Hinweise auf die Person oder Biographie des Reformators. Er nennt lediglich das Jahr des Eintritts in den Augustinerorden und der Rufannahme in Wittenberg, spart aber an allen weiteren Details über den Weg zwischen den Lebensstationen. Tetzel wird ebenfalls lediglich als Dominikaner bezeichnet, weitere Informationen (wie bspw. den Vornamen) lässt Breyer erneut ungenannt. Auch dieser erste Absatz endet mit einem Verweis auf nun im Unterricht folgende Ausführungen. Während Breyer im vorangegangenen Absatz auf die Geschichte der „Kirchenverbesserer“⁵⁰ verweist, vermerkt er an dieser Stelle einen Rückblick auf die Geschichte des Ablasses und regt erneut zur historischen Kontextualisierung an, ohne sie selbst vornehmen zu müssen.

Der zweite Abschnitt ist der ausführlichste der ersten Reformationsperiode und fällt damit deutlich aus der Gestaltung der anderen Abschnitte heraus. Breyer beschreibt hier die theologischen Auseinandersetzungen, denen sich Luther in Augsburg und Leipzig stellen musste und verweist darauf, dass sowohl der „Widerstand seiner Gegner“⁵¹, als auch „der Schutz seines vom Kaiser und Reich geachteten Churfürsten, der gelehrte Beistand Melanchthons und die Aufmerksamkeit von ganz Teutschland auf seine Sache“⁵² Luther an Mut gewinnen ließen. Den Abschnitt beginnt er bereits mit der Aussage, bzw. dem Untertitel, „wodurch Luther bald weiter gebracht wurde“⁵³. Breyer beschreibt Luthers Verhalten an dieser Stelle als in erster Linie reagierend und eher

⁴⁸ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁴⁹ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁵⁰ Breyer, Lehrbuch, S. 652.

⁵¹ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁵² Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁵³ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

passiv. Erst durch den Widerstand gegen seine Thesen und Ansichten wurde Luther nach Breyers Darstellung selbstbewusst genug, um seine Ideen weiter zu entfalten und schließlich auch die Autorität des Papstes anzugreifen. Er charakterisiert die Auseinandersetzung mit Thomas Cajetan als Prüfung, während der akademische Disput mit Johannes Eck als Gelehrtenstreit dargestellt wird⁵⁴. Auffallend ist ebenfalls, dass die Aufforderung zum Widerruf durch Cajetan nicht erwähnt wird. Die Ereignisse werden in der Differenzierung der Begriffe nicht verallgemeinert, sondern mit Hilfe von unterschiedlichen Begrifflichkeiten klassifiziert und differenziert, wobei detaillierte Ausführungen zu den Unterschieden der Ereignisse, zum Ausgang der Auseinandersetzungen oder auch nur zu neu erwähnten Personen wiederum nicht vorkommen.

Breyer thematisiert weiterhin das Verhältnis zwischen Luther und Melanchthon. Die Unterstützung Melanchthons (bezeichnet als „*gelehrter Beistand*“) und die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit beziffert er als ebenso einflussreich auf Luthers Entwicklung, wie die oben genannten Widerstände⁵⁵. Die Kombination aus Widerstand und Unterstützung stellt Breyer als Antriebsfeder für die Entwicklung von Luthers Reformideen und für seine persönliche Entwicklung dar. Die Positionierung Luthers gegen den Papst und die Machtstruktur der katholischen Kirche werden als direkte Folge dieser Entwicklungen beschrieben. Für die weitere Beschreibung der Beziehung zwischen Luther und Melanchthon lässt Breyer ein längeres Zitat Luthers einfließen (er schreibt jedoch nur, Luther habe dies „*irgendwo*“ in dieser Weise ausgedrückt, der Leser erhält keine Möglichkeit zur Verifikation), mit dem er den Reformator sich selbst als „*Waldrechter, der Bahn brechen und zurichten muss*“⁵⁶ charakterisieren lässt. Luther sei dazu geboren „*mit den Rotten und Teufeln zu kriegen*“⁵⁷, weswegen seine Schriften auch „*stürmisch und*

⁵⁴ Breyer, Lehrbuch, S. 653

⁵⁵ Breyer, Lehrbuch, S. 653

⁵⁶ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁵⁷ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

*kriegerisch sind*⁵⁸. Melanchthon käme dagegen die friedvollere Rolle des Aussähenden und Pflanzenden zu⁵⁹.

Breyer platziert auf diese Weise eine Darstellung der beiden Personen im Text, ohne sich selbst zu positionieren. Mit dem Rückgriff auf eine Selbstbezeichnung verharret er in einer neutralen Position und gibt dem Leser doch genügend Informationen an die Hand, um eine konkrete Vorstellung des unterschiedlichen Reformatorenpaares Luther und Melanchthon entstehen zu lassen. Er durchbricht mit dieser Methodik sein bis dahin veranschlagtes Muster und lässt einen Akteur selbst zu Wort kommen.

Im dritten Abschnitt⁶⁰ beschreibt Breyer die Verbrennung der päpstlichen Bulle im Jahr 1520. Im Gegensatz zu Darstellungen in vergleichbaren Werken wird dieses Ereignis trotz seiner knappen Beschreibung recht ausführlich entfaltet. Auf die Überschrift des Absatzes folgt eine chronologische Verortung durch Nennung des Jahres 1520 (Breyer nennt erst im folgenden Absatz den genauen Tag eines Ereignisses), bis zu dieser Stelle platziert er damit in jedem Jahr ab 1517 ein Reformationsereignis (1517 die Thesen Luthers gegen den Ablass, 1518 Prüfung derselbigen durch Cajetan, 1519 Auseinandersetzung mit Eck).

Der Absatz beschreibt in drei Punkten den Inhalt der Bulle (Bannung der Schriften Luthers, Anordnung der Verbrennung seiner Schriften und Aufforderung zum Wiederruf) und formuliert ebenfalls knapp die Reaktion Luthers in Form der Verbrennung der Bulle und des Kirchengesetzes vor den Toren von Wittenberg. Dieses Geschehen wird mit dem Attribut „*feierlich*“ belegt⁶¹. Breyer stilisiert hier erneut mit knappen Mitteln eine Szene zu einem bedeutenden Ereignis und legt eine dem Ereignis beiwohnende Öffentlichkeit nahe, ohne sie direkt zu erwähnen oder näher in ihrer Größe und Zusammensetzung zu beziffern.

Breyer schließt an den Absatz zur päpstlichen Bulle gegen Luthers Schriften einen Absatz zum Reichstag in Worms an. Hier beginnt er erneut mit dem Jahr

⁵⁸ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁵⁹ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁶⁰ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

⁶¹ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

des Geschehens, nennt aber auch zum ersten Mal zumindest in Klammern den genauen Tag, an dem die päpstliche Bannbulle gegen Luther selbst in Deutschland eintraf. Den Reichstag in Worms schildert er als Reaktion bzw. Konsequenz Karl V. auf das Eintreffen der Bulle, nennt jedoch nun erneut nicht das genaue Datum, sondern verortet die Ereignisse lediglich im März 1521. Breyer erwähnt Karl V. nur ein einziges Mal in diesem kurz gehaltenen Absatz und fokussiert die Person Luthers und seine Berufung auf die Bibel als Argumentationsgrundlage und einzige Autorität. Auch hier greift er auf die bereits vorher angewandte Strategie zurück mit Hilfe eines direkten Zitats den Reformator selbst sprechen zu lassen und eine eigene Darstellung dieser Position zu umgehen.

Das mit dem Reichstag in Verbindung stehende Wormser Edikt und die Flucht Luthers auf die Wartburg erhalten einen eigenen Absatz (Absatz 5)⁶², welcher das Kapitel der ersten Periode beschließt. Breyer knüpft nach dem Absatztitel direkt an den vorangegangenen Absatz an und führt den in Absatz 4 begonnen Text weiter. Der Erlass des Wormser Edikts wird wieder tagesgenau, aber in Klammern gesetzt datiert. Die zuvor ergangene Zusicherung Carls V. zur sicheren Abreise Luthers stellt Breyer als Reaktion auf die Berufung Luthers auf die Bibel dar. Das Edikt selbst erläutert er knapp mit Nennung der Reichsacht, dem Verbot Luthers Schriften zu lesen und dem Verbot Luther und seine Anhänger zu schützen. Die Flucht auf die Wartburg beschreibt er weniger als Flucht, sondern eher als geheime Aktion unter der Planung und Leitung von Friedrich dem Weisen. Breyer beendet mit der Verortung Luthers auf der Wartburg die erste Periode der Reformation ohne ein Zwischenfazit zu ziehen oder sich zu vergleichbare Äußerungen zu treffen.

Auch die zweite Periode (datiert auf den Zeitraum 1521-1546) beginnt mit einem zusammenfassenden Überblick, der als einleitender Absatz vorangestellt ist⁶³. Breyer spricht hier bereits von einer „neuen Kirche“⁶⁴, deren Ausbreitung voranschreitet und deren Ausdehnung Karl V. aufgrund der benötigten Unterstützung der deutschen Fürsten in seinen militärischen

⁶² Breyer, Lehrbuch, S. 654.

⁶³ Breyer, Lehrbuch, S. 654ff.

⁶⁴ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

Auseinandersetzungen (deutsch-italienischer Krieg und Türkenkriege) nur halbherzig bekämpfen konnte. Hier stellt die Reformation bereits ein Ereignis dar, welches das gesamte Deutsche Reich betrifft, jedoch noch nicht durch Reichsgesetze gesichert ist. Ebenfalls erwähnt er die Abhängigkeit der Fürsten dem Kaiser gegenüber und schreibt Luther zu „den Krieg für seine Sache so viel wie möglich abzuwehren“⁶⁵.

Der erste Absatz⁶⁶ greift Luthers Aufenthalt auf der Wartburg und die dort angefertigte Bibelübersetzung auf. Er vermerkt sowohl das Erscheinungsjahr des Neuen Testaments in deutscher Sprache (1522) als auch das Erscheinungsjahr aller biblischer Schriften (1534). In der Übersetzung Luthers, welche „mit aller Macht der teutschen Sprache ausgestattet“⁶⁷ sei, sieht Breyer eine Hauptursache der starken Verbreitung der lutherischen Lehre. Mit dieser Formulierung schreibt er dem Reformator zum ersten Mal in seinen Texten eine eigene Lehre und nicht nur Reformideen und Einzelereignisse zu. Zusammen mit der Formulierung der „neuen Kirche“ zeigt sich, dass hier die Darstellung umschwenkt auf die größere und langfristige Perspektive der Reformation als Ereignis, welches eine dauerhafte Veränderung mit sich brachte.

Ohne Karlstadt zu nennen, beschreibt Breyer im zweiten Absatz der zweiten Periode die Unruhen in Wittenberg und Luthers Rückkehr in die Stadt⁶⁸. Luther tritt hier, wie auch bereits in der vorangestellten Zusammenfassung, als befriedender Führer auf. Breyer verknüpft die Erzählung dieser Episode mit dem Verlassen des „ehelosen Stands mehrerer Geistlicher“⁶⁹ und einer erneuten Zunahme an Unterstützung für Luther durch Mönche und Nonnen, wobei er dies als einen beispielhaften Aspekt deutlich kennzeichnet. Verdichtet zeichnet Breyer die Auseinandersetzungen um liturgische und dogmatische Regeln als Feld der reformatorischen Auseinandersetzungen und Außenwirksamkeit nach. Am Ende des Absatzes bezeichnet er die lutherische

⁶⁵ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

⁶⁶ Breyer, Lehrbuch, S. 654f.

⁶⁷ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

⁶⁸ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

⁶⁹ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

Bewegung schließlich als so mächtig, dass sie „*allmählig furchtbar*“⁷⁰ (im Sinne von: ernstzunehmend/einflussreich) wurde.

Die zunehmende Ausbreitung und damit auch die Zunahme an Macht und Einfluss der Reformation greift Breyer auch im dritten Absatz auf. Hier beschreibt er die „*Befestigung und Ausbreitung der Lehre Luthers*“⁷¹ sowie Auseinandersetzungen in der „*neuen Kirche*“. Der Ausbreitung der Ideen und Überzeugungen stellt Breyer direkt auch die inneren Konflikte innerhalb der Bewegung bzw. jungen Institution gegenüber. Die zeitliche Kontinuität wurde bereits in den vorangehenden Absätzen zu Gunsten der Betrachtung einzelner Aspekte unterbrochen (er führt die Übersetzung des Neuen Testaments 1522 und die Erscheinung von Alten und Neuen Testament 1534 in einem Absatz an, springt dann für die Unruhen in Wittenberg jedoch zurück in das Jahr 1522), so dass er problemlos den Tod Friedrich des Weisen übergehen und direkt mit dessen Nachfolger Johann der Beständige beginnen kann⁷². Für diesen Absatz verlagert er den Fokus zunächst auf die politische Ebene, indem er Landesfürsten benennt, die sich der Reformation anschlossen bzw. sie unterstützten. Ebenfalls richtet Breyer den Blick auch auf nicht-deutsche Territorien und erwähnt die Verbreitung der Reformation in Dänemark und Schweden. Auch die Auseinandersetzungen Luthers mit Ulrich Zwingli bringt Breyer an dieser Stelle unter und spricht von einer daraus entstehenden Trennung innerhalb der jungen reformierten Bewegung⁷³.

Die folgenden Absätze erwähnen Luther nicht mehr direkt und sind daher für die Untersuchung des Lutherbildes allenfalls peripher von Bedeutung. Breyer spricht Luthers Lehre deutlich einen auslösenden Charakter für die Ereignisse zu, welche „*den Geist der Freiheit*“⁷⁴ entfesselten und zu den Bauernkriegen (Absatz 4)⁷⁵ führten. In diesem Absatz erwähnt Breyer dezent die Abneigung Luthers gegen die gewalttätigen Auseinandersetzungen, stellt jedoch keine Handlungen explizit dar. Am Ende des Absatzes verweist er für den weiteren

⁷⁰ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

⁷¹ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

⁷² Breyer, Lehrbuch, S. 655.

⁷³ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

⁷⁴ Breyer, Lehrbuch, S. 656.

⁷⁵ Breyer, Lehrbuch, S. 656.

Unterricht auf Thomas Münzer⁷⁶. Weiter führt Breyer die Bündnisse der deutschen Fürsten mit Blick auf die neue Glaubensgemeinschaft (Breyer schreibt konsequent von der „*neuen Kirche*“) aus (Absatz 5)⁷⁷, erwähnt die Beschlüsse der Reichstage in Speyer sowie das Augsburger Glaubensbekenntnis (Absatz 6)⁷⁸ und erläutert hierbei auch den Ursprung des Begriffs „*Protestanten*“⁷⁹. Die zweite Periode der Reformation beschließt er mit Absätzen zum Nürnberger Religionsfrieden, dem Schmalkaldischen Bund (Absatz 7)⁸⁰ sowie der Bestätigung des Jesuitenordens durch Papst Paul III. im Jahr 1534 (Absatz 8). Auch hier begegnet Luther indirekt als Auslöser der Ereignisse, Breyer führt auf ihn den allgemeinen Wunsch nach einer großen Synode der katholischen Kirche zurück⁸¹. Der Schlussabsatz⁸² nimmt die Entscheidung Karl V. den Krieg gegen den Schmalkaldischen Bund zu führen zum Anlass den Tod Luthers zu erwähnen und Luther abschließend zu würdigen. Der „*Krieg wider die Protestant*en“ wird an dieser Stelle eher zu einem Anlass, um Luther erneut im Text zu erwähnen und seine Persönlichkeit zu thematisieren. Breyer beginnt mit der ungebrochenen Umstrittenheit Luthers bis zu seinem Tode und leitet dann zu den gespalteten Sympathien über, welche dem Reformator entgegengebracht wurden. Die unterschiedlichen Facetten Luthers treten in diesem letzten Absatz der zweiten Reformationsperiode hervor und werden aneinandergereiht wiedergegeben, ohne sie mit historischen Ereignissen oder Wirkungen zu verknüpfen oder eine Deutungsart zu präferieren. Luther sei für einige „*ein außerordentlicher und großer Mann*“⁸³ gewesen, jedoch ebenfalls „*von einem ganz unbiegsamen Starrsinn und Hochmuth*“⁸⁴. Gleichzeitig sei er als „*ächt deutscher Mann und Bothe des Friedens*“⁸⁵ und als „*Glaubens-Held*“⁸⁶ angesehen worden.

⁷⁶ Breyer, Lehrbuch, S. 656.

⁷⁷ Breyer, Lehrbuch, S. 656.

⁷⁸ Breyer, Lehrbuch, S. 656.

⁷⁹ Breyer, Lehrbuch, S. 657.

⁸⁰ Breyer, Lehrbuch, S. 657.

⁸¹ Breyer, Lehrbuch, S. 658.

⁸² Breyer, Lehrbuch, S. 658.

⁸³ Breyer, Lehrbuch, S. 658.

⁸⁴ Breyer, Lehrbuch, S. 658.

⁸⁵ Breyer, Lehrbuch, S. 658.

⁸⁶ Breyer, Lehrbuch, S. 658.

Breyer beendet den letzten Absatz der zweiten Periode mit dem Todesdatum Luthers. Da er so selten auf tagesgenaue Datierungen zurückgreift lässt sich daran erkennen, dass er diesem Datum eine höhere (historische) Bedeutung einräumt als anderen, bei denen er sich mit der reinen Jahreszahl zufrieden gibt.

Semantik

Die Textgestaltung Breyers ist in ihrer konzeptuellen Kürze eine Besonderheit. Durch die Fokussierung auf historische Episoden und das (durch die Anordnung als eigenständige Absätze) unverknüpfte Nebeneinanderstellen von historischen Ereignissen entsteht eine spezielle Textstruktur. In seinen Texten verwendet Breyer die verschiedenen Wortarten durchaus ausgewogen, er verzichtet dabei aber deutlich sichtbar auf den Einsatz von Adjektiven. Er gibt der nüchternen Wirkung einer Darstellung mit Hilfe von Substantiven und Verben deutlich den Vorzug und fasst sich dabei immer wieder sehr kurz, fokussiert und elementarisiert die Ereignisse. Diese Gestaltungsart bleibt nicht ohne Wirkung auf die Gesamterscheinung. Der Text der einzelnen Episoden fließt gleichförmig ohne nennenswerte Spannungsbögen vor sich hin. Die Episoden werden durch ihre chronologische Anordnung und teilweise auch durch die Person Luthers miteinander verbunden. Die Gestaltung der Abschnitte in weitere kurze Absätze ermöglicht einen raschen Überblick über historische Geschehnisse, zerstückelt jedoch die Darstellungsweise in (auch heute kritisierte) „Lernhäppchen“. Auffallend im Umgang mit den Gegnern Luthers ist, dass Breyer in seiner Beschreibung davon absieht, die Person Luthers mit der Person beziehungsweise Figur des Papstes zu konfrontieren. Als direkte Gegenüber zu Luther tauchen Tetzl, Kardinal Cajetan und Dr. Johannes Eck auf, Papst Leo X. wird nicht namentlich genannt. Erst der Nachfolger Papst Paul III. wird namentlich im Kontext der Bestätigung des Jesuitenordens⁸⁷ erwähnt, vorher greift Breyer auf umschreibende Formulierungen wie „*die Kirche*“ oder auch die passive Formulierung „*erfolgte die Bannbulle gegen Luther*“⁸⁸ zurück. Er erwähnt

⁸⁷ Breyer, Lehrbuch, S. 657.

⁸⁸ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

ebenfalls das Verhör durch Cajetan, aber nicht die Vorladung Luthers nach Rom.

Mit dieser Strategie vermeidet Breyer nicht nur eine „direkte“ Konfrontation sondern auch die Installation des Papstes als Antagonisten, so dass das Wirken Luthers und die Person des Papstes konfliktlos koexistieren können. Auch mit der Einbindung von Zitaten Luthers vermeidet Breyer eine Positionierung seinerseits. Anstatt den Reformator selbst mit charakterisierenden (und wertenden) Adjektiven zu belegen, lässt er ihn selbst zu Wort kommen und zunächst eine Selbstcharakterisierung vornehmen. Er entzieht sich an dieser Stelle seiner interpretierenden und aufbereitenden Aufgabe als Autor und überlässt die Interpretation dem Leser beziehungsweise dem anvisierten Unterrichtsgeschehen. Auch im zweiten Fall des direkten Zitats vermeidet Breyer eine Positionierung hinsichtlich der Frage nach der päpstlichen Autorität⁸⁹. Breyer bezeichnet Luther zwar im Kontext der Bibelübersetzung als eifrig, spricht die Qualität der Übersetzung letztlich aber der „*Macht der deutschen Sprache*“⁹⁰ und nicht dem Können des Reformators zu, so dass er auch hier nicht angreifbar wird. Die Gemeinschaft der Reformationsanhänger bezeichnet er konsequent als „*neue Kirche*“. Womit er der Bewegung einen gewissen Status sowie eine entsprechende Größe und auch Legitimität zugesteht. Der Terminus wird zwar von Breyer durchgängig verwendet, jedoch nicht erläutert.

Die Semantik Breyers ist geprägt von Vorannahmen und dem knappen, destillierten Beschreibungsstil, den er dem gesamten Werk zu Grund legt. Deutlich wird eine äußerst neutrale Darstellung der Reformationsereignisse und der Person Luthers, Breyer umgeht mehrfach eine offene Interpretation. Durch die Textstruktur entsteht ein reduziertes Bild, das den Ereignissen eine Eigendynamik zuschreibt und sie als Aufeinanderfolgen von miteinander in Verbindung stehenden Episoden zeigt.

Episoden

Die Textstruktur Breyers orientiert sich stark an erzählerischen Episoden. Dieser Umstand führt zu einer sehr übersichtlichen Gestaltung, die einerseits

⁸⁹ Vgl. Breyer, Lehrbuch, S. 654.

⁹⁰ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

die Aneignung des Stoffes zu erleichtern vermag, jedoch zu Lasten des Zusammenhangs und der Verknüpfungen zwischen den Episoden geht. Die Episoden werden aneinandergereiht und mit Hilfe von Absätzen und der oben erwähnten Nummerierung voneinander getrennt. Breyer stellt die verschiedenen Ereignisse hintereinander, geht dabei jedoch nur wenig auf Entwicklungen, Hintergründe und wechselseitige Faktoren ein. Dies ist mit der erwähnten Fokussierung auf den Einsatz des Lehrbuchs als Lehrwerk das den Lehrer unterstützt erklärbar, hilft mit Blick auf den Aspekt der mangelnden Verknüpfung unterschiedlicher historischer Ereignisse jedoch nur bedingt weiter.

Breyer thematisiert in seinem Kapitel zur Reformation eine große Vielfalt an Episoden zu Luther und den Reformationsereignissen. Er beginnt mit Luthers Widerstand gegen den Ablasshandel, fokussiert in seiner Darstellung jedoch die Auseinandersetzung zwischen ihm und Tetzl, so dass er eher einen Konflikt zwischen zwei Personen und nicht einen Einspruch gegen das Prinzip des Ablasshandels beschreibt. In diesen ersten Absätzen ist Luther deutlich der streitbare Charakter, der an diesen Auseinandersetzungen und Anfechtungen wächst. Breyer sieht in dieser Phase eine Hauptursache für die weiteren Entwicklungen und baut den Protagonisten der folgenden Episoden systematisch auf⁹¹.

An diesen Auftakt schließt Breyer die weiteren Auseinandersetzungen mit der Kirche an, welche schließlich in dem Bestreiten der päpstlichen Hoheit sowie der „feierlichen“ Verbrennung der päpstlichen Bulle gipfeln⁹². Auf die Aktionen der Gegner Luthers folgt eine Episodendarstellung, in der Luther der Reagierende ist. Bei der Einbestellung Luthers auf den Reichstag nach Worms ebenso wie beim Wormser Edikt und bei der Flucht auf die Wartburg ist Luther der Reagierende, während die Antagonisten nicht allzu deutlich aus dem Text heraustreten⁹³. Interessanterweise beschließt Breyer mit der Flucht auf die Wartburg die erste Periode seiner Darstellung⁹⁴. Das Entziehen aus dem

⁹¹ Breyer, Lehrbuch, S. 652f.

⁹² Breyer, Lehrbuch, S. 654.

⁹³ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

⁹⁴ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

Zugriff der Feinde ist eine Zäsur im geschilderten Geschehen. Breyer trennt das Zurückziehen Luthers von den Handlungen auf der Wartburg und eröffnet die zweite Periode daran anschließend mit Luthers Bibelübersetzung und seiner Rückkehr nach Wittenberg. Wie die erste Periode beginnt auch die zweite Periode mit aktiven Handlungen Luthers (hier die Übersetzung der Bibel), an die sich dann reagierende Episoden wie die Rückkehr nach Wittenberg anschließen. Weiterhin umfasst der Text die Episode der Streitigkeiten zwischen Luther und Zwingli, den Bauernkrieg, das Augsburger Bekenntnis und den Schmalkaldischen Bund. Sogar die Bestätigung des Jesuitenordens durch den Papst ist Breyer ein Absatz wert.

Zwar stützt sich die Struktur des Textes auf viele Episoden, Breyer führt diese jedoch nur selten aus. Mit Blick auf die Lehrperson im Klassenzimmer handelt es sich hier eher um ein Zusammentragen von Episoden ohne eine eingehende Beschäftigung. Breyer bietet dem Leser eine Essenz der Ereignisse an und konzentriert sich darauf die wesentlichen Punkte zu nennen, welche ihm für den weiteren Fortgang der Geschichte von Relevanz erscheinen. Die Episodenvielfalt ist beeindruckend, geht jedoch (auch aufgrund des Lehrbuchkonzepts) zu Lasten von Details und Hintergrundinformationen. Das Werk Breyers lässt erkennen, dass es ihm (Breyer) darum geht wichtige Ereignisse und Stichworte zu nennen, damit diese im Unterricht vermittelt, verknüpft, interpretiert und hinterfragt werden, um die historische und politische Bildung der Schüler voranzutreiben. Dabei kann sich durchaus der Eindruck einstellen, Breyer schreibe sein Werk, als existierte die Wikipedia bereits. Sämtliche Schlagwörter zur Reformation werden genannt, jedoch selten erschöpfend behandelt. Es fehlt lediglich ein Verweis (Link) zur ausführlicheren Erläuterung.

Motive

Die pointierte und episodenlastige sowie gleichsam straffe und kurze Darstellungsweise Breyers wirkt sich auch auf die den Text durchziehenden Motive aus. Aufgrund des knappen Stils tauchen übergeordnete Motive nur an wenigen Stellen und verhältnismäßig marginal auf. Sie werden kaum entfaltet, so dass es schwer möglich ist von Motiven zu sprechen, die die behandelten

Episoden miteinander verbinden und dem Text ein einheitliches Bild geben. Dennoch soll hier wenigstens kurz der Blick auf die Motive gerichtet werden.

Bereits im Schlussabsatz zur Herrschaftszeit von Kaiser Maximilian I. eröffnet Breyer das Motiv der erwachenden Bildung („*ein neuer schöner Morgen*“⁹⁵) bzw. einer neuen „*Entwicklung des Geistes*“⁹⁶. Durch die Darstellung, dass es sich in der Zeit von Maximilian I. um einen Beginn dieser Entwicklungen handelte (einen Abriss dieser Entwicklungen erwähnt er nicht, daher ist davon auszugehen, dass sie fortgesetzt wurden), stellt Breyer das nachfolgende Kapitel komplett unter das Motiv der (Auswirkungen von) Bildung. In den einzelnen Absätzen, welche die Episoden darlegen, tritt es jedoch nicht mehr so deutlich hervor. Einzig bei der Erwähnung der Bibelübersetzung schimmert es kurz auf, als Breyer von der Macht der deutschen Sprache spricht⁹⁷.

Deutlicher tritt dagegen jedoch das Motiv der Unterstützung Luthers hervor. Diese Unterstützung kann in den Formulierungen Breyers auch in Form von Widerstand bestehen, da erst der Widerstand Luther zu weiteren Maßnahmen veranlasst oder ihn in seinen Ansichten voranbringt beziehungsweise bestätigt. Das Motiv erfährt ebenfalls keine größere Entfaltung, so dass die Frage durchaus berechtigt ist, ob die punktuelle Erwähnung von Unterstützung durch Anhänger oder Einzelpersonen (bspw. Melancthon oder Friedrich der Weise) bereits als etabliertes Motiv gedeutet werden kann.

So muss erneut festgestellt werden, dass Breyer aufgrund der Fokussierung auf Episoden und seines elementarisierten Schreibstils einen motivarmen, fast schon motivlosen Entwurf der Reformation liefert. Sein Arbeiten mit dem unsichtbaren Gegenüber, dem Lehrer (was auch nur ein Rückschluss aus dem Aufbau und der Art des Lehrwerks ist, eine konzeptuelle Erläuterung zum Lehrwerk gibt es leider nicht) einer unbekanntes Schulklasse, wirkt sich hier auf starke Weise aus und lässt die Episoden nur durch die Personen und ihre zeitliche Reihenfolge miteinander verbunden sein.

⁹⁵ Breyer, Lehrbuch, S. 648.

⁹⁶ Breyer, Lehrbuch, S. 648.

⁹⁷ Breyer, Lehrbuch, S. 655.

Rollen

Breyer verknüpft mit der Person Martin Luthers wenige ausgewählte Rollen, auch dies ist durchaus der knappen Textgestaltung geschuldet. Zentral ist die Position Luthers als Auslöser und spätere Führungsperson der Reformation. Anstatt Luther als Mensch mit großen, idealistischen Ideen darzustellen, greift Breyer konsequent auf das Bild einer sich im Wechselspiel mit ihrer Umwelt und den Ereignissen entwickelnde Persönlichkeit zurück. Luther wird als kühn und geistreich beschrieben, aber erst durch die Widerstände in Form von Cajetan und Eck sowie der Unterstützung durch Friedrich den Weisen und Melanchthon wird er mutiger⁹⁸, so dass seine Ideen zu wachsen beginnen. Die Figur des Reformators wird durch diese Darstellung weiter entwickelt. Breyer entwirft nicht zu Beginn ein Bild welches mit Ereignissen gefüllt wird, vielmehr schickt er Luther auf eine Reise, an deren Anfang ein persönliches Anliegen⁹⁹, an deren Ende aber eine neue Kirche steht.

Breyer bindet Luther regelmäßig in seine Darstellung der Ereignisse ein, bleibt aber in seinen Beschreibungen so distanziert, dass er Luther nicht heroisiert oder idealisiert. Vielmehr hält er seine Darstellung so kurz, dass eine gewisse Vermeidung einer Deutung der Reformationseignisse erkennbar ist. Breyer vermeidet eine durch ihn gesteuerte Auslegung der historischen Ereignisse, er reiht sie chronologisch hintereinander und überlässt die weiteren Ausführungen der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen. Durch das Platzieren von Zitaten des Reformators erlangt Luther eine gewisse lebendige Präsenz und tritt dem Leser stellenweise direkt entgegen. Auch diese Strategie trägt dazu bei, dass Breyer in seinem Werk keine offene Positionierung vornehmen muss. Zwar wird Luther als Mönch und Professor eingeführt, aufgegriffen werden diese Aspekte jedoch nicht. Breyer konzentriert sich darauf, an der Person Luthers zu zeigen, wie aus dem Aufbegehren eines Einzelnen gegen den Ablasshandel eine umfassende Bewegung und „neue Kirche“ entstand. Luther ist der Kristallisationspunkt für Reformideen und Ansprechpartner für Unterstützer. In den untersuchten Absätzen gibt es keine Stelle an der Breyer eine direkte Dynamik zwischen Luther und einer breiteren Öffentlichkeit

⁹⁸ Vgl. Breyer, Lehrbuch, S. 653.

⁹⁹ Breyer, Lehrbuch, S. 652. „...stritt am Anfang nur für sich...“

formuliert. Einzelne Unterstützer und Gegner werden zwar genannt, die Szenen aber nicht detailliert beschrieben. Auch dieser Aspekt kann dem Konzept des Lehrwerks geschuldet sein, führt aber zu einer trockenen und neutralen Darstellungsweise.

Die Person Luthers wird verhältnismäßig wenig charakterisiert, den Lehren Luthers wird dagegen im Verlauf des Kapitels offen ein wachsender Einfluss zugesprochen. In Absatz 2 der ersten Reformationsperiode entfaltet Breyer mit Hilfe der Figur Philipp Melanchthons eine gewisse Dualität¹⁰⁰. Luther ist der Streitende mit idealistischen Ideen und Visionen, Melanchthon dagegen jener mit dem diplomatischen Geschick. Obwohl Breyer die Person Luthers immer wieder mit Konflikten in Verbindung bringt, nutzt er den Einführungsabsatz zur zweiten Periode um die Bemühungen Luthers um eine friedliche Ausbreitung der Reformation zu erwähnen¹⁰¹. Die Streitlust Luthers beschränkt er auf die direkten Auseinandersetzungen (bspw. mit Tetzels oder Zwingli), distanziert den Reformator aber von den kriegerischen Entwicklungen der Bauernkriege.

Im Schlussabsatz der zweiten Periode¹⁰² kommt es dann doch zu einer offenen Charakterisierung. Breyer präsentiert verschiedene Urteile über Luther und führt die unterschiedlichen Ansichten auf. Er bedient sich hier der Gegenüberstellung von unterschiedlichen Ansichten und formuliert diese als Positionen von verschiedenen Personen oder Gruppen¹⁰³. Von wem die angeführten Aspekte getragen werden, erwähnt er jedoch nicht. Auch hier begegnet erneut die vermeidende Strategie Breyers, den Reformator in eigenen Worten zu charakterisieren ohne ein eigenes Urteil zu fällen, stattdessen verweist er auf Einschätzungen von nicht näher benannten Anderen.

In der Darstellung Breyers ist Luther der Auslöser historischer Ereignisse. Eine Person, welche aufgrund von Dynamiken eine Entwicklung durchläuft, im weiteren Verlauf (ab der Auseinandersetzung mit Zwingli) jedoch zunächst

¹⁰⁰ Breyer, Lehrbuch, S. 653.

¹⁰¹ Breyer, Lehrbuch, S. 654.

¹⁰² Breyer, Lehrbuch, S. 658.

¹⁰³ Breyer, Lehrbuch, S. 658.

verschwindet und erst bei ihrem Tod erneut erwähnt wird. Die Episoden zur Anfangszeit und zur Ausbreitung der Reformation werden durch die Person Luthers miteinander verbunden, nicht durch überleitende Textelemente. Breyer lässt den Leser von Luther durch die Ereignisse führen, lädt Luther selbst aber nicht mit größeren Rollen, Interpretationen oder Bildern auf.

Synthese

Das Werk Breyers stellt in mehrerer Hinsicht eine Besonderheit dar. Nicht nur genießt der evangelische Breyer offensichtlich das Vertrauen des bayerischen Königs Maximilian I. und wird mit der Erstellung des Werks beauftragt, er entscheidet sich auch dafür, dem Lehrwerk eine eigene Note zu geben und richtet sein Augenmerk deutlich sichtbar auf die unterrichtenden Kollegen in den Schulen. Ohne durch den Lehrer im Unterricht vorgenommene Ergänzungen und Verknüpfungen, stünden die Begebenheiten sehr lose nebeneinander. Es ist als unwahrscheinlich anzunehmen, dass Breyer mit seinem Hintergrund und Anspruch sich damit zufrieden gegeben hätte. Auch die Lobrede Thierschs zeichnet deutlich das Bild eines Werks, das seinen Wert vor allem in den Händen des Lehrers entfaltet (s.o.). Mit seinem Werk fasst Breyer historische Themen und Ereignisse für den Unterricht an den Schulen Bayerns zusammen und stellt Wissenswertes in knapper, strukturierter Ausführung dar.

Die strenge Struktur und vielfache Unterteilung des Lehrstoffes führt zu einer zentralen Bedeutung von historischen Episoden. Der Stoff wird in abgetrennten Abschnitten vermittelt und beschrieben. Breyer macht sich einen sehr knappen Schreibstil zu Eigen, verzichtet auf Details und Verknüpfungen zwischen Inhalten. Diese Leistung überlässt er dem Leser beziehungsweise dem Unterrichtenden. Wiederholt platziert er stichwortartig Verweise auf weitere Themen (bspw. die Ereignisse um Thomas Münzer oder Reformideen vor Luther) und fordert damit zu Exkursen im Unterricht auf.

Luther dient Breyer als roter Faden und Auslöser für die Reformation. Von der Person Luthers ausgehend beschreibt er die Episoden, die er für seine Reformationsdarstellung ausgewählt hat. Dabei verzichtet er fast gänzlich auf Motive und eine Interpretation der Ereignisse. Breyer referiert sie, deutet sie jedoch nicht. Auch diese fehlende Interpretation mag auf das (hier nur

angenommene) zu Grunde liegende Konzept zurückzuführen sein. Das Lehrwerk stellt eher eine ausführlichere Inhaltssammlung, aber kein Lesebuch oder eine Materialsammlung dar. Ebenfalls fehlt dem Werk eine Einführung zum historischen Arbeiten oder auch der Verweis auf Quellen. Breyer führt nur die wichtigsten Episoden auf, nennt mit ihnen zentrale Ereignisse und versammelt unter der jeweiligen Überschrift die beteiligten Personen und Stichwörter. Dieses Vorgehen wirkt sich stark auf das vermittelte Lutherbild aus. Breyer skizziert die Person des Reformators kaum und belegt ihn auch nicht mit aussagekräftigen Adjektiven. Er benötigt Luther als wiederkehrendes, die Episoden verbindendes Element, ist jedoch weit davon entfernt einen (theologischen oder historischen) Personenkult anstoßen zu wollen oder Luther für politische oder philosophische Aussagen zu instrumentalisieren. Dabei stützt sich auch Breyer auf einen Erzählkorpus, der große Schnittmengen mit den anderen untersuchten Lehrbuchtexten aufweist. Mit Luther eröffnet er die erste Periode der Reformation und beschließt mit seinem Tod die zweite Periode. In diesen beiden großen Abschnitten lässt er den Reformator mit Hilfe von Zitaten mehrfach selbst zu Wort kommen und umgeht damit eine auf seinen (Breyers) eigenen Worten beruhende Lutherdarstellung. Die Gegner, die Breyer Luther gegenüberstellt, sind mit Tetzels, Cajetans und Ecks eher kleinere Gestalten, einen großen „Kampf“ Luthers gegen den Papst oder die Kirche umgeht Breyer in seiner Darstellung. Zusammen betrachtet zeigt sich, dass Breyer eine offene Positionierung vermeiden bzw. eine allzu wertende Interpretation umgehen möchte. In diesem Werk kommt Luther über das Bild des Steins, der ins Wasser geworfen wird und danach weitere Wellen schlägt, nur schwer hinaus. Eine Auseinandersetzung oder Thematisierung mit theologischen Positionen Luthers findet nicht statt. Selbst das sonst oft verwendete Bild Luthers als Intellektuellen oder Anführer einer Freiheitsbewegung tritt in den Texten Breyers nicht deutlich ausformuliert hervor. Luther ist in diesem Lehrwerk fast vollständig säkularisiert und wird auch nicht zur Formung nationaler Identität benötigt. Luther ist also bereits soweit historisiert, dass ein aktueller Bezug mit Hilfe historischer Identitätsbildung nicht benötigt oder erstrebenswert ist. Breyers Werk zeigt (besonders im Vergleich zu früheren

Werken wie bspw. Schröckhs Allgemeine Weltgeschichte) den Anspruch die „reinen Fakten“ der Geschichte darzulegen, ihre Interpretation aber dem Lehrer bzw. dem Lehrer-Schüler-Geschehen zu überlassen.

4. Vergleich der untersuchten Lehrwerke

Die hier untersuchten Werke erscheinen über einen Zeitraum von 37 Jahren, gleichen sich aber dennoch in mehreren Aspekten. Im Folgenden werden diese Aspekte zusammenfassend dargestellt, bevor die Lutherdarstellung in einem tiefergehenden Vergleich dargelegt wird (Abschnitt „Konsens und Dissens“). Wie bereits in den vorangehenden Kapiteln werden zunächst Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Werke und ihrer Autoren dargelegt. In einem weiteren Schritt folgt die Analyse der Episoden, Motive und zugeschriebenen Rollen aller Werke.

Bei allen Werken handelt es sich um Lehrwerke mit einem chronologisch breiten historischen Ansatz, welcher dann in den einzelnen Ausführungen national zugespitzt wird. Alle Werke decken somit mehrere Epochen ab und stellen die historischen Entwicklungen mit dem Fokus auf geographische Herrschaftsregionen (bspw. Deutschland, England, Frankreich etc.) dar. Während der Großteil der Autoren evangelischer Konfession ist, so handelt es sich bei den Werken von Brand und Westenrieder um Bücher katholischer Autoren. Obwohl aufgrund der Konfession der Autoren anderes vermutet werden könnte, findet Luther auch in diesen Darstellungen seinen Platz in den Ausführungen. Es ist demnach ein konfessionsübergreifender Konsens hinsichtlich Werkaufbau sowie im Umgang mit Luther und der Reformation festzustellen. Anders verhält es sich dagegen bei dem Werk von Wachler, das Luther konsequent ausklammert und dessen Texte ohne größeren Personenbezug gestaltet sind. Ein alle Werke einender Aspekt ist die konsequente aufgeklärte Narrativität in der Darstellung von Geschichte. Die Werke orientieren sich alle an dem Paradigma das Geschichte erzählt werden muss, um in geeigneter Weise vermittelt werden zu können.

Bei der Gruppe der Autoren handelt es sich um Personen deren Berufsbiographien einige Parallelen aufweisen. Alle vereint das Studium der Theologie und ein bereits früh erkennbarer Bezug zu Schule und Unterricht – auch wenn Schröckh niemals selbst an einer Schule unterrichtete. Ebenfalls bewegen sich alle Autoren (entweder bereits bei der Entstehung des untersuchten Werkes oder im weiteren Verlauf der eigenen Biographie) im

Kontext von Bildungsinstitutionen. Bei der Mehrheit handelt es sich um Personen, die einen Lehrstuhl für Geschichte innehaben und der aktuellen Generation führender Historiker angehören. Trotz der theologischen Bildung der Autoren ist keine Sakralisierung der Geschichte zu erkennen, vielmehr ist eine Überführung theologischer Geschichte in säkulare Strukturen und Muster zu erkennen (s.u.).

Was die Herkunft der Autoren¹ betrifft, ist eine größere Heterogenität festzustellen. Die untersuchten Werke bieten auch in dieser Hinsicht einen Querschnitt der Gelehrtenbiographien des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Während Wachler und Schröckh aus wohlhabenderen Verhältnissen stammten, wuchsen Fröbing, Westenrieder (u.a. durch das frühe Versterben der Eltern) und Bredow in eher bescheidenen Verhältnissen auf. Bredow verdankte es letztlich nur einem Zufall, dass er das Gymnasium weiter besuchen konnte. Pölit, Brand und Breyer entstammten, wirtschaftlich gesehen, Familien die zwischen diesen beiden Polen liegen. Bei fast allen (ausgenommen ist Bredow) ist ein gebildeter Hintergrund in der Elterngeneration als gesichert anzusehen, so dass die Autoren schon früh mit einer gewissen Bildung aufwuchsen. Bei Fröbing klafft hier, wie in so vielen anderen Details auch, eine Lücke der biographischen Forschung. Bei Westenrieder und Bredow ist zu erkennen, dass die jeweiligen Elternhäuser (im Fall von Westenrieder der Stiefvater) zwar Bildung schätzten (sonst wären die Kinder und späteren Akademiker nicht zur höheren Schule geschickt worden), aber selbst keine höheren Bildungsanstalten besuchten.

Die untersuchten Lehrwerke entstanden erst an einem späteren Punkt in der jeweiligen Berufsbiographie. Sie dienten nicht dazu sich auf dem Arbeitsmarkt oder in der akademischen Laufbahn zu profilieren, sondern verfolgten das Interesse das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen weiterzugeben. Nur Fröbing und Brand standen noch relativ am Anfang ihrer jeweiligen Karrieren. Bei beiden handelt es sich um Werke, die aus eigenem Antrieb entstanden, während der Autor (bei der Erscheinung des Werks) seine zweite Stelle nach Abschluss des Studiums innehatte. Brand schrieb die Hefte zur Weltgeschichte

¹ Für die Details und Belege sei auf das entsprechende Kapitel und den Abschnitt „Der Autor“ verwiesen.

noch in seiner Würzburger Zeit, sie erschienen erst, als er bereits im nassauischen Raum tätig war.

Über die Ausgangslage für die Entstehung selbst lässt sich nur schwer eine vereinheitlichende Aussage treffen. Der Quellenkorpus ist eine Mischung aus Auftragswerken (bspw. das Werk von Breyer), Werken, die aufgrund einer wirtschaftlichen Notwendigkeit entstanden (um das eigene Einkommen aufzubessern, wie bspw. bei Pölitz) und Werken, die aus einer rein persönlichen Motivation entstanden (bspw. Brand).

Dennoch ähneln sie sich alle in ihrem Aufbau und der zugrundeliegenden Methodik. Der historische Stoff wird jeweils unter ähnlichen Parametern (meist Zeiträume, Epochen o.ä., ggf. auch geographische Räume) aufgeteilt und narrativ aufbereitet an den Leser herangetragen. Wiederholt werden dabei von den Autoren die Schwierigkeiten bei der Eingrenzung bzw. der pointierten Darstellung der historischen Geschehnisse betont. Das Auswahlinstrument für die im Lehrwerk behandelten Ereignisse wird nicht differenziert dargelegt, stattdessen fungiert eine dem Gegenstand innewohnende Qualität (die dem Historiker bekannt ist) als Maßstab für die Aufnahme in den Kanon der Wissensvermittlung. Schröckh beruft sich bspw. auf den Vorbildcharakter der Ereignisse, um Kindern Ursache und Wirkung von historischen Ereignissen zu vermitteln, Westenrieder folgt stattdessen dem Ziel Geschichte als (nationale) Identitätsversicherung zu betreiben und Brand hat die geistige und sittliche Bildung der Jugend vor Augen. Mögen die mit der Geschichtsvermittlung verknüpften Ziele zwar divers erscheinen, so eint die Autoren und ihre Werke doch das Anliegen der historischen Bildung für ein breites (zumeist junges) Publikum.

In der Regel handelt es sich um Werke, die sich an den Lernenden richten und dabei ganz auf das Paradigma der Narrativität setzen. Im gesamten Untersuchungszeitraum lässt sich dabei erkennen, dass der universalhistorische Anspruch hier noch ungebrochen ist. Die Autoren versuchen möglichst viel in ihrem jeweiligen Lehrbuch unterzubringen und in gekürzter, komprimierter Weise in den Klassenraum zu tragen. Dabei handelt es sich sowohl um mehrbändige Werke (Schröckh, Brand) deren Umfang 500

Seiten übersteigen, als auch um sehr viel kürzer geratene Lehrbücher, wie bspw. das Werk von Bredow mit noch nicht einmal 150 Seiten. Ausgehend von Schröckh, dessen *Allgemeine Weltgeschichte* mit sehr umfangreichen Bänden aufwartet, ist eine Entwicklung hin zu kompakteren Werken zu erkennen, die mit nur einem Band auskommen oder (im Fall von Brand) die Inhalte direkt auf mehrere, sehr kurze Hefte (keine Bände) mit weniger als jeweils 200 Seiten verteilen. Nur selten werden dabei dem Lehrenden bereits Fragen zur Überprüfung oder Begleitung des Lernprozesses mit an die Hand gegeben, stattdessen wird durchaus wiederholt die Kompetenz des Lehrenden eingefordert, aus dem Lehrbuch auszuwählen und den Stoff für die jeweils individuelle Lerngruppe aufzubereiten. Dabei ist ein Umgang mit konkreten benannten Quellen noch nicht feststellbar, auch direkte Bezüge wie sie durch direkte Zitate hergestellt werden können oder das Nennen von bspw. Luthers Werken sind noch nicht etabliert.

Die Reformation erscheint als eine historische Zäsur, als ein Ereignis, welches für die (deutsche) Geschichte von erheblicher Relevanz ist und gleichzeitig dazu dient den Beginn einer neuen Epoche zu markieren (diese Funktion teilt sie sich mit der Entdeckung Amerikas). Dabei ist eine Art unausgesprochener Konsens hinsichtlich des Darstellungsumfangs zwischen den Autoren zu bemerken (s.u.). Dieser Umstand ist umso bemerkenswerter, da die Werke sich an durchaus unterschiedliche Zielgruppen richten. Während Schröckh und Fröbing sich der historischen Grundbildung widmen, so richten sich die Werke von Pölitz und Wachler an höhere Bildungsanstalten. Die Werke decken nicht nur verschiedene Zielgruppen ab, sie sind auch für unterschiedliche Situationen konzipiert worden. Schröckh und Fröbing fokussieren einen privaten Gebrauch, Westenrieder betont die Verwendungsmöglichkeit für das Selbststudium, aber auch für den Einsatz in der Lehre, Brand, Wachler und Pölitz richten sich ausschließlich an den Lehrenden und wollen ihn bei seinem Vortrag unterstützen. Mit dem Werk von Bredow wurde hier auch ein Werk analysiert, das ausschließlich für den Schüler geschrieben wurde. Hierzu gibt es eine ausführlichere Fassung des Werkes für den Lehrenden, ebenso wie auch bspw. Pölitz und Breyer auf ausführlichere Werke verweisen.

Insgesamt ist eine Einheitlichkeit (und damit Vergleichbarkeit) zwischen den Werken und auch zwischen ihren Autoren festzustellen, wobei jedes Werk und jeder Autor unterschiedliche Schwerpunkte und Gestaltungsvarianten mit sich bringt. Das Vorgehen in der Vermittlung von Geschichte (Auswahl, Narrativität, Gewichtung historischer Ereignisse) gleicht sich besonders stark, während in der Konzipierung der Lehrwerke deutliche Unterschiede auszumachen sind. Diese beginnen bei der Länge der Werke, sind aber besonders im Anwendungskontext des Werkes zu erkennen. Die Geschichte bekommt in der Darstellung in den Lehrbüchern jeweils den eigenen Stempel des Autors aufgedrückt und wird so zu einem persönlichen Produkt, das Aufschluss über Bildungsideale und -vorstellungen sowie Interpretationen und Perspektiven bietet.

4.1 Konsens und Dissens hinsichtlich Episoden, Motiven und Rollen in Verbindung mit Martin Luther

Bei einer Gesamtschau der hier untersuchten Werke zeigt sich, dass das früheste Werk, die „*Allgemeine Weltgeschichte für Kinder*“ von Schröckh, die größte Rollenvielfalt aufweist. Luther ist, im Kirchengeschichtlichen zweiten Band des Werkes, der ersehnte Anführer, der die Christen befreit und das Christentum zu seinen reinen Ursprüngen zurückführt. In dieser Darstellung ist Luther sowohl Gelehrter, als auch Anführer und Befreier, der mit exemplarischen Glauben voranschreitet. Im dritten Band der Allgemeinen Weltgeschichte reduziert Schröckh dagegen seine Lutherdarstellung zugunsten der Nationalgeschichte. Luther muss hinter der Darstellung der nach Freiheit strebenden, selbstbewusst gewordenen Nation zurückstehen und erscheint eher als Auslöser der Ereignisse.

Die Bürgerschule Fröbings von 1793 wartet mit einem ähnlichen Bild auf, konzentriert sich aber in der Darstellung deutlich auf Luther als Befreier und Reiniger des Christentums. Eine andere Darstellung findet sich in dem Werk von Westenrieder. Luther ist auch hier zentraler Bezugspunkt für die narrativen Elemente des Textes, erscheint jedoch eher als Reagierender, dessen Handeln aufgrund eines falschen Umgangs mehr bewirkt als ihm eigentlich zustünde. Luther ist der Spielball historischer Ereignisse, die einen (nach Westenrieder) fatalen Ausgang nehmen – Luther spaltet die Nation und liefert die Bibel, in Form der Übersetzung, dem (ungebildeten) Volk aus. Damit werden Luther und die Reformation in der Darstellung Westenrieders zur Bedrohung für die deutsche Nation und die mit ihr verbundenen Werte. Ähnlich wie bei Schröckh und Fröbing erscheint auch bei Bredow Luther ebenfalls als der Initiator der Ereignisse. Bredow entwickelt seinen Text jedoch mehr mit einem Fokus auf die erzählten Episoden und umgeht so das Aufladen der Leitfigur (Luther) mit positiven oder negativen Aussagen.

Pölitz löst sich ebenfalls von einer überhöhenden Darstellung des Reformators (wie sie bei Schröckh vorherrscht) und konzentriert sich stattdessen darauf ihn als herausragenden Intellektuellen zu inszenieren. Von einer Befreiung spricht er nicht, Luther ist ein Fortschrittsmarker rein intellektueller Natur. Wie auch schon bei Westenrieder erscheint Luther in der Darstellung Brands

eher reagierend als aus eigenem Antrieb handelnd, jedoch ist der Umgang mit dem Reformator in Brands Werk ungleich positiver als bei Westenrieder. Luther ist hier der Gelehrte, der, von der Vernunft getrieben, auf die Umstände reagieren muss. Brand vermeidet es hierbei ebenfalls Luther als identitätsstiftende Leitfigur zu inszenieren. Eine untergeordnete Rolle spielt Luther in dem Lehrbuch von Wachler. Da Wachler nahezu komplett auf eine personenzentrierte Darstellung verzichtet und die Geschichte der deutschen Nation in den Mittelpunkt rückt, schafft er es, den Reformator nur ein einziges Mal zu nennen. Bei Wachler erscheint die Reformation daher als vom deutschen Volk und nicht von Luther ausgehend. Dennoch belegt er Luther mit aufgeklärten Zügen, indem er ihn im Kontext positiv gewerteter Ereignisse verortet. Luther ist hier die Markierung für den Übergang reformatorischer Ideen von Kirchenstreitigkeiten zum Massenphänomen. Das Werk Breyers von 1817 weist dagegen eine Mischung aus den bis hierhin festgestellten Strategien auf. Breyer nutzt Luther, um den Leser durch die historischen Episoden zu führen. Dadurch erscheint Luther zwar häufig im Text, wird dabei aber nicht mit Rollen aufgeladen. Luther wird als verbindendes Element benötigt, nicht als Anführer, Befreier oder Aufklärer.

4.1.1 Episoden

Hinsichtlich der verwendeten Episoden lässt sich in den untersuchten Werken ein etablierter Kanon erkennen, der nur in wenigen Fällen über den Grundbestand erweitert wird. Dieser Grundbestand vereint dabei grundlegende Ereignisse rund um Luther zu einem in sich geschlossenen Ablauf historischer Ereignisse. Die werkübergreifende (und auch Konfessionsgrenzen überschreitende) Einheitlichkeit in diesem Episodenkanon zeigt, dass der Prozess um die Frage, welche Ereignisse weitergegeben werden sollen, mit Blick auf die Reformation bereits bei der frühen Schulbuchgeneration abgeschlossen ist. Der erkennbare Konsens zwischen den Autoren darüber, welche Episoden für die Vermittlung der Ereignisse essentiell sind, zeigt einen gefestigten Wissensbestand, der im Rahmen historischer Bildung als konstituierend angesehen wird. Der dritte Band von Schröckhs „*Allgemeiner Weltgeschichte für Kinder*“ sowie das Werk von Wachler sind aufgrund ihrer (fast) episodischen Darstellung der

Ereignisse dabei zunächst von der Betrachtung auszunehmen. Umso stärker muss dann das Erscheinen einer Episode im Text von Wachler gewertet werden (wie dargelegt hält sich Schröckh bei seiner Darstellung im dritten Band seines Werkes komplett an einen episodensfreien Stil).

Zentrale Episoden sind der durch den Papst ausgerufene Ablass, der als auslösendes Moment für die weiteren Ereignisse gehandelt wird sowie die Verbrennung der päpstlichen Bulle durch Luther. Ebenso erscheinen der Wormser Reichstag und die Flucht auf die bzw. der Aufenthalt (je nach Darstellungsart) auf der Wartburg in allen Werken. Selbst Wachler erwähnt in seiner fast episodensfreien Darstellung den Ablasshandel und den Reichstag. Die zentrale Stellung dieser beiden Episoden ist so stark ausgeprägt, dass deutlich wird, dass eine Darstellung der Reformationgeschichte ohne sie in einem Lehrbuch unmöglich ist. Erkennbar in dieser fest etablierten Konstellation sind sowohl das Ausgangsereignis (der Ablass) als auch das Ereignis an dem sich die Reformation von der katholischen Kirche trennt (Verbrennung der Bulle). Mit dem Wormser Reichstag ist eine Einbettung in die weltliche Gerichtsbarkeit und die Verknüpfung zur nationalen Politik gegeben. Die Wartburg erscheint entweder als Endpunkt der Beschreibungen oder als Ort der Besinnung und Planung, von dem dann die weiteren Entwicklungen ausgehen. Sie wird als geographisches Element genutzt, das innerhalb des historischen Verlaufs eine Art Anker an einer Zwischenstation bildet.

Der Aspekt, dass es sich bei Luther um einen Professor aus Wittenberg handelt, erscheint ebenfalls in sämtlichen Werken (auch in der fast lutherlosen Darstellung Wachlers). Die Zugehörigkeit der zentralen Figur der Ereignisse zu diesem Berufsstand ist ein in der Darstellung gefestigtes Detail, auf das nur am Anfang der Ausführungen zurückgegriffen wird. Einmal als Professor benannt, spielt dieser Aspekt dann keine weiterführende Rolle in der Entfaltung der Ereignisse. Ähnlich verhält es sich mit dem Umstand, dass Luther ein Augustinermönch war. Diese Information taucht nur in fünf¹ der

¹ Die hier untersuchten Werke von Schröckh (Band 2, nicht Band 3), Fröbing, Westenrieder, Bredow und Brand.

untersuchten Werke auf und wird ebenfalls nur am Anfang der Beschreibungen zur Einführung Luthers eingebracht.

Der Thesenanschlag und die Übersetzung der Bibel werden ähnlich oft dargestellt. Nur Fröbing lässt (im deutlichen Gegensatz zu Wachler, wo dies nicht verwundern würde) den Thesenanschlag aus bzw. nennt ihn nicht in dieser Form. Pölitz hingegen umgeht die Bibelübersetzung. Beiden Episoden ist demnach eine zentrale Stellung im Vermittlungshandeln zuzusprechen, die allerdings in einzelnen Werken vernachlässigt wird. Fröbing spricht statt vom Thesenanschlag nur von einem öffentlichen Eifern Luthers gegen den Ablass, so dass auch hier von einem gewissen Rückgriff auf die Episode gesprochen werden kann. Die weiteren Episoden wie die Romreise oder die Auseinandersetzungen mit Cajetan und Eck erscheinen nur vereinzelt.

Luthers Reise nach Rom wird nur von Bredow und Pölitz explizit erwähnt. Im Fall des Verhörs bzw. der Disputation ist festzuhalten, dass diese Episoden auch zusammengefasst (als Auseinandersetzungen aus denen Luther siegreich hervorgeht) oder ohne Verwendung der Namen Cajetan und Eck erscheinen. Allen Werken gemein ist, dass sie auch Widerstände gegen Luther thematisieren, allerdings nicht immer in episodenhafter Darstellungsweise und damit historisch nachvollziehbar. Abgesehen von Fröbing und Westenrieder weisen alle Texte einen Verweis auf Luthers Tod auf, mit dem in der Regel eine abschließende Würdigung verbunden ist. In der Hälfte der untersuchten Fälle wird die Rückkehr Luthers nach Wittenberg nicht erwähnt, in den anderen Fällen bildet die Wartburg den Schlusspunkt für die lutherzentrierte Darstellung in Episodenform.

Im gesamten Untersuchungskorpus bleibt eine Episode unerwähnt, das Gewittererlebnis zu Stotternheim und der damit verbundene Eintritt Luthers in den Augustinerorden. Dies entspricht der Feststellung, dass die Darstellung mit einem statischen Lutherbild operiert – er ist bereits Professor (und Mönch), eine Entwicklung vor den Ereignissen oder eine ausführliche biographische Verortung werden in der Regel ausgelassen. Es erfolgt der Rückgriff auf eine Figur deren eigene Historie bis zum Zeitpunkt des Ablass bzw. der Veröffentlichung der Thesen nahezu irrelevant ist. Das historische

Interesse gilt nicht der Person an sich, sondern den Ereignissen und Episoden, die mit ihr verbunden werden. Trotz einer sehr episodischen Erzählweise, tritt Luther als Person eher in den Hintergrund und wird als eine Leitfigur genutzt, die den Lernenden durch die historischen Ereignisse führt.

4.1.2 Motive

Während wiederkehrende Episoden eindeutig zu identifizieren sind, immerhin eint sie jeweils ein historisches Ereignis, so ist es ungleich schwieriger vergleichbar mit den Motiven in den Texten zu verfahren. Dennoch gibt es auch hier gewisse Kernaussagen, die in den unterschiedlichen Werken wiederholt hervortreten und mit Martin Luther und der Reformation in Verbindung gebracht werden.

Wiederkehrend ist der Rückgriff auf Motive, die in engem Bezug zu Freiheit stehen. Dabei handelt es sich entweder um eine allgemeine Freiheit oder aber auch bspw. um Freiheit der Vernunft oder des Verstandes. Ebenfalls existiert das Motiv der Freiheit von der Macht des Papstes bzw. der katholischen Kirche. Zu diesem Motivfeld gehören auch das Motiv der Befreiung, des Erwachens (eines Freiheitstriebes) oder auch das Motiv des Kampfes (gegen Papst und Kirche). Sie alle eint das übergeordnete Ideal der Freiheit, das mit den Ereignissen um Luther in Verbindung gebracht wird und somit die positive Interpretation der Reformation in einem aufklärerischen Sinn befördert. Der starke Bezug zur Freiheit ist ein verbindendes Element, welches in fast allen hier untersuchten Werken hervortritt.

Ähnlich stark sind Motive rund um Veränderung und Wandel etabliert. Wiederholt wird auf den starken, verändernden Charakter der Reformation rekurriert und die Ereignisse (teilweise) als notwendige Veränderungen dargestellt. Dabei kommt es auch (bei Westenrieder und auch Pölitiz) zu einer Darstellung, die den Ereignissen eine so hohe Dynamik zuweist, dass diese Dynamik selbst für den Verlauf der Geschichte verantwortlich gemacht wird. Wachler deutet diese Veränderung zwar eher negativ, stimmt aber dennoch der Meinung zu, dass die Reformation ein Ereignis großer Veränderungen darstellt. Anders verhält es sich bei Schröckh, der seine Lutherdarstellung stark auf das Motiv der Notwendigkeit stützt und in der Notwendigkeit den Impuls für neue Entwicklungen sieht.

Ganz im aufklärerischen Sinn erscheinen Motive rund um Vernunft, Bildung und den menschlichen Verstand als drittes verstärkt wiederkehrendes Motivfeld. Diese ziehen sich von den Anfangswerken (Schröckh) bis zum letzten untersuchten Werk (Breyer), verschwindet je nach Gestaltungsart jedoch in den dazwischenliegenden Lehrbüchern.

Das Motiv der breiten oder auch ständeübergreifenden Unterstützung Luthers, also einer Unterstützung die nicht an Einzelpersonen geknüpft ist, erscheint nur gelegentlich. Es verhält sich damit ähnlich wie das Motiv der Wahrheit (wobei das Motiv der Wahrheit auch dem Motivfeld rund um die Vernunft zugeordnet werden könnte), das Motiv der nationalen Einheit (v.a. bei Wachler, aber bspw. auch bei Schröckh zu finden) oder das Motiv des Predigens (Fröbing). Einzigartig im gesamten Untersuchungskorpus ist das Exilmotiv, das Brand mit dem Wort Pathmos in seinen Text einbindet und nicht weiter ausgestaltet.

Trotz der heterogenen Ausgestaltung auf der Motivebene ist zu erkennen, dass der Rückgriff auf aufklärerische Ideale wie Freiheit und Vernunft stark in den Texten eingewoben ist. Zwar werden sehr viele Motive bedient, es muss aber bedacht werden, dass ein Motiv (so wie es in dieser Arbeit verstanden wird), sich leichter in einem Text verorten lässt als eine zusätzliche Episode. Die großen Motive der untersuchten Darstellungen bewegen sich im Deutungsraum um Freiheit, Bildung und Veränderungen. Dazu treten viele nur vereinzelt auftretende Motive, die in der Regel dem jeweiligen Autor geschuldet sind und daher eher Aufschluss über die jeweils individuelle Perspektive und den Interpretationsraum der Lehrbuchautoren bieten.

4.1.3 Zugeschriebene Rollen

Um die Lutherdarstellung in den untersuchten Schulbüchern aufzuschlüsseln sind die zugeschriebenen Rollen, mit denen der Reformator belegt, wird zentral. Wie bereits bei den Episoden ist die Identifizierung der einzelnen Rollen erheblich leichter, da eine Zuschreibung in der Regel recht offensiv vorgenommen wird. Dabei zeigt sich im chronologisch angelegten Untersuchungsverlauf eine deutliche Abnahme der Rollenvielfalt. Während Schröckh im zweiten Band seiner Allgemeinen Weltgeschichte eine beachtliche Vielzahl an Rollen verwendet, so verringert sich dieses Vorgehen

im Verlauf der hier untersuchten Quellen sehr rasch. Dabei kristallisieren sich gewisse Rollenzuschreibungen (s.u.) als für die Lutherdarstellung zentral heraus, andere geraten mehr und mehr aus dem Fokus der Darstellungen.

Konsequent wiederkehrend ist die Inszenierung Luthers als Gelehrter. Je nach Ausgestaltung wird Luther hierbei sogar als (erster) Aufklärer dargestellt. Die Rolle des Gelehrten wird bspw. bei Schröckh um den Aspekt des Erkennens erweitert, so dass die Lutherfigur über das Bild eines reinen Schulgelehrten hinauswächst. Luther wird hierbei auf der Basis seines Wissens zum Erkennenden. Seine Taten werden in engen Zusammenhang mit einem, sich zwischen den einzelnen Episoden vollziehenden, Erkenntnisprozess gesetzt. In Verbindung mit der Rolle als Gelehrten sind auch Darstellungen Luthers als Theologe oder genauer als Exeget zu finden (Schröckh, Bredow). Dabei ist zu betonen, dass die Rolle als Theologe, ähnlich wie die Bezeichnung Luthers als Mönch, nicht weiter ausgestaltet wird, nur bei Schröckh und Wachler finden sich weitere Ausführungen zu theologischen Ansichten und Schriften Luthers. Die Verbindung zum Augustinerorden, bzw. eine Benennung Luthers als Mönch dient als Auftaktinformation bei der Einführung Luthers in den Text. Eine deutliche Verbindung zwischen Luther dem Gelehrten und Luther dem Theologen findet sich bei Fröbing, der Luther als „*Prediger der Wahrheit*“ bezeichnet. Luther versetzt sich in dieser Darstellung nicht nur selbst in Freiheit von Papst und Kirche, er ist auch (auf Grundlage seines erworbenen Wissens) im Besitz der Glaubenswahrheit und verbreitet sie mit Hilfe der Praxis des Predigens.

In enger Verwandtschaft zur Rolle des Gelehrten, wenn man nicht sogar so weit gehen möchte und darin nur eine weitere Ausgestaltung der Gelehrtenrolle zu sehen, ist das Bild Luthers als Bibelübersetzer. Im untersuchten Quellenkorpus taucht es jedoch nicht konsequent auf, gerade in den beiden jüngsten Werken (Wachler und Breyer) fehlt dieser Aspekt der Reformationsgeschichte. Ebenso verhält es sich mit dem Lehrbuch von Pölitz, der jedoch insgesamt in seiner Darstellung sehr wenig auf Rollen zurückgreift. Das Bild von Luther als Übersetzer der Bibel ergänzt das bereits vorher entworfene Bild des Gelehrten der gegen die Missstände seiner Zeit aufbegehrt um einen produktiven Faktor, der nicht im Kontext einer Auseinandersetzung

steht. In Kombination mit der Episodengestaltung ist Luther der Bibelübersetzer oft die letzte Rolle, welche an den Leser bzw. Lernenden vermittelt wird. Die Übersetzung der Bibel gerät auch zum Ausgangspunkt, um Luther als „*Wohltäter der deutschen Sprache*“² zu inszenieren. Jedoch wird diese Wertung der Leistungen Luthers nur in wenigen Fällen mit weiteren Texten in Verbindung gebracht. Brand verortet Luther u.a. auch bei den Dichtern der Epoche, führt diese Kategorisierung jedoch nicht aus. Schröckh schreibt dagegen vom Lieder schreibenden Luther und benennt sogar das Lied „*Eine feste Burg ist unser Gott*“.

In dem die Reformation auslösenden Moment findet sich der zentrale Gedanke einer weiteren Rolle, wie sie bei Schröckh, Bredow, Pölitz und auch Breyer zu finden ist. Mit dieser Verteilung handelt es sich um eine Rolle, die über den gesamten Untersuchungszeitraum mit Luther verbunden wird, jedoch nicht konsequent in allen Werken vorkommt. Luther ist hierbei derjenige, der seiner Zeit voraus ist und innovierend auf Kirche, Gesellschaft und Staat einwirkt. Er durchbricht die (in der Regel) als negativ bewerteten Umstände und eröffnet durch sein Handeln neue Entwicklungsräume. Luther ist hierbei nicht nur Vordenker, er ist derjenige der Prozesse initiiert und seine Mitmenschen zum Handeln aktiviert. Dieser Rollenkomplex gesteht Luther vor allem eines zu – Wirkmächtigkeit.

Im Kontrast dazu steht die Darstellung Westenrieders, bei dem Luther zwar auch Initiator ist, jedoch eher aus einem Zufall heraus, so dass eine Eigendynamik entstehen kann, die am Ende nichts mehr mit dem Reformator zu tun hat. In den anderen Werken ist Luther derjenige, der die Dinge in Bewegung versetzt. An ihm wird der historische Umbruch festgemacht. Seine Person ist der Marker, der den Beginn der Reformation festlegt. Die Rolle als Vordenker und Initiator befindet sich durchaus in einer thematischer Nähe zu Luther dem Gelehrten und Intellektuellen, stellt jedoch ein eigenes Rollenbild dar und ist nicht etwa nur eine Erweiterung.

Wiederholt erscheint in den Werken die Bezeichnung von der Wiederherstellung des Christentums bzw. der Reinigung des Glaubens. Luther

² So zu finden bei Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte 2.

ist in diesem Fall der Anführer, der die Christen zu ihrem (reinen) Ursprung zurückführt und Kirche und Glauben von Zusätzen des Papstes und der katholischen Kirche befreit. Luther ist hierbei der Anführer, der (je nach Darstellung) bereits lange erwartet wurde und nun den Christen bzw. den Deutschen zur Freiheit verhilft. Je nach Werk wird dabei das Bild der Bedrückung und Unfreiheit unterschiedlich stark ausgestaltet. Zwar erscheint die prägnante Formulierung von einer Reinigung des Christentums ein überdurchschnittliches Vorkommen aufzuweisen, bei der näheren Analyse zeigt sich jedoch, dass nur Schröckh, Fröbing und Pölitz in den Texten darauf zurückgreifen. Eine bloße Verwendung des Begriffs „Kirchenverbesserung“ stellt in diesem Sinne noch keine Rollenzuschreibung dar und würde den Sachverhalt anders erscheinen lassen. Ähnlich gelagert verhält es sich mit Texten, welche Luther als Anführer benennen, auch für diesen Aspekt finden sich nur bei Schröckh, Fröbing und Breyer Belege. In den anderen Lehrbüchern wird Luther diese Rolle nicht explizit zugesprochen. Es ist zwar durchaus von einer (breiten) Unterstützung durch Andere die Rede, die Texte arbeiten jedoch nicht mit dem Bild des (heldenhaften) Anführers, der die Christen in die Freiheit führt. Diese Kombination findet sich vor allem in den frühen Werken von Schröckh und Fröbing.

Der streitbare Charakter Luthers wird mehrfach in kurzer Weise gegen Ende der Abschnitte erwähnt, oft auch in Verbindung mit der Todesnotiz. Das Bild von Luther als Kämpfer außerhalb dieser Nebenbemerkungen erscheint bei Fröbing, Pölitz und auch Wachler. Bei Westenrieder ist es ebenfalls zu finden, jedoch mit einer negativen Konnotation, in der Luther eher als einsamer Kämpfer ohne Unterstützter erscheint. Schröckh bedient sich dagegen im Rahmen der verwendeten und bereits erwähnten Rollenvielfalt auch der Rolle von Luther als politischem Wohltäter. Nur hier findet sich eine direkte Verknüpfung Luthers mit den deutschen Fürsten, die über das reine Unterstützen Luthers hinausgeht.

5. Zusammenführende Überlegungen

Angesichts der hier untersuchten Werke lassen sich Aussagen über das Lutherbild und seine Veränderungen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert treffen. Dabei unterliegt die Vermittlung des historischen Wissens über Luther den gleichen Veränderungen in der Auffassung von dem was Geschichte ist und wie sie tradiert und weitergegeben wird, wie andere historische Stoffe auch. Geschichte wird in der Spätaufklärung als fortlaufende, positive Weiterentwicklung interpretiert und dargestellt. Die eigene Gegenwart wird mit ihrer Hilfe erschlossen und begründet. Dies betrifft in besonderen Maße auch das Reformationszeitalter, wobei klargestellt werden muss, dass Luther und seiner Inszenierung in diesem Sinne in den Lehrbuchtexten keine ausgewiesene Sonderrolle zukommt. Eher das Gegenteil ist der Fall. Luther und die Reformation gelten als fester Bestandteil des Kanons historischen Wissens. In einem grundlegenden Geschichtswerk für Lehr- und/oder Lernsituationen müssen sie aufgenommen und besprochen werden. Dennoch sind stellenweise Erläuterungen darüber zu finden, warum die Reformation ein besonderes und *merkwürdiges* Ereignis in der (deutschen) Geschichte darstellt. Die Ereignisse sind noch nicht so weit in das „Allgemeinwissen Geschichte“ eingegangen, dass sie keiner Erläuterungen mehr bedürfen. Es finden sich noch Reste einer Rechenschaftskultur, die den Stellenwert und die Qualität des historischen Gegenstands dem Leser erläutert und exemplifiziert. Wird jedoch bedacht, dass diese frühe Generation der hier untersuchen Schulbücher kurz vor dem dreihundertjährigen Jubiläum der Reformation entstehen, so ist wahrscheinlich, dass diese Erläuterungen eher auf den neuen Auswahlprozess auf Basis aufgeklärter Kategorien zurückzuführen sind. Entsteht eine neue Gattung, zumal es sich bei Schulbüchern für den flächendeckenden Einsatz um eine Gattung mit öffentlicher Aufmerksamkeit handelt, so ist es nur konsequent, wenn die Autoren Rechenschaft über die ausgewählten Inhalte ablegen und so transparent wie möglich zu arbeiten versuchen. In den meisten der untersuchen Werke sind solche Anteile eher gering, meistens findet sich (leider) keine allgemeine Aussage oder Erläuterung zum Auswahl- und Elementarisierungsansatz für das gesamte Werk.

Insgesamt lassen sich mit Blick auf die Veränderung in der Gestalt der Lehrbücher sowie die Inszenierung Luthers acht Aussagen thetisch darstellen.

1. Es ist ein klar erkennbarer Erzählkorpus um die Person Luther vorhanden

Es existiert ein gefestigter Kanon von historischen Episoden und Ereignissen um Martin Luther, der nur selten stark variiert. Wie gezeigt werden konnte, sind in diesem Kanon der Ablasshandel sowie der Reichstag in Worms zentral. Weiterhin sind die Verbrennung der päpstlichen Bulle und der Aufenthalt Luthers auf der Wartburg in fast allen Werken Bestandteil des Erzählkorpus. Chronologisch gesehen ist ein Wandel erkennbar, der zu einer immer stärker verdichteten Darstellung neigt, was zu Lasten der Episodenvielfalt geht. Damit gerät die Lehrkraft mehr und mehr in die Verantwortung die Lehrtexte zu erläutern und in einen Kontext zu setzen. Das (mündliche) Hinzufügen von Fachinformationen im Unterrichtsgespräch wird von den Lehrbüchern implizit vorausgesetzt. Mit dem Abnehmen der Episodenvielfalt ist auch ein Rückgang der detaillierten Ausgestaltung der narrativen Texte verbunden. Gründe für diesen Wandel sind vor allem in dem Anspruch möglichst viel Unterrichtsstoff in einem Werk zu behandeln zu sehen. Während Schröckh sein Werk über mehrere Bände konzipiert, er also den Raum für viele Details hat, stellen spätere Autoren wie bspw. Brand oder Pölitz kürzere und damit auch knappere Werke zur Verfügung. Ein Vertreter der episodensen Darstellung konnte mit Ludwig Wachler genauer untersucht werden, wobei auch in seinem Werk die Episoden Ablasshandel und Wormser Reichstag genannt werden. Um die Person Luther gibt es ein Gefüge aus Geschichten, welche in unterschiedlicher Weise in den Text eingebracht werden. Während Schröckh im zweiten Band seiner Allgemeinen Weltgeschichte noch auf sehr viele Episoden zurückgreift, nimmt dieses Vorgehen im Lauf des Untersuchungszeitraums stark ab und der Erzählkorpus wird in seinem Kern auf die erwähnten Begebenheiten (vorherrschend: Ablass, Wormser Reichstag und Wartburgaufenthalt) reduziert. In diesem Wandel zeigt sich das vorherrschende Interesse Kernereignisse in den Schulbüchern zusammenzustellen. Dabei ist die durchgängige Kongruenz der Episodenauswahl ein bemerkenswerter Punkt der Lutherdarstellung.

Die Existenz eines solchen gefestigten Korpus beinhaltet ebenfalls das konsequente Auslassen von Episoden oder Details. Die Heirat Luthers wird nur selten erwähnt, seine Kinder sogar gar nicht. Ähnlich verhält es sich mit anderen Episoden, wie dem Gewitter bei Stotternheim und die Erzählung um das Tintenfässchen, welches Luther nach dem Teufel geworfen haben soll. Beide sind hier (noch nicht) zu finden und gehören damit nicht mit zum tradierten Geschichtsbild über den Reformator. Auch der Name unter dem Luther auf der Wartburg lebte wird nicht erwähnt, dieses Detail wird konsequent ausgelassen, ebenso wie es selten echten Raum für die Figur Philipp Melanchthons gibt. Melanchthon dient in der Regel dazu den Charakter Luthers zu kontrastieren, indem er als der Besonnere und weniger streitlustige Reformator klassifiziert wird. Eine Darstellung der Leistungen und Handlungen Melanchthons gibt es jedoch nicht. Die Erzählungen in den Schulbüchern fokussieren (wenn sie Personen erwähnen) Martin Luther und machen ihn zum Mittelpunkt des Einstiegskapitels zur Reformation.

Die Existenz eines Erzählkorpus, der nur geringe Varianzen aufweist und in seinem Kern eine gleichbleibende Trias aus Ablass, Wormser Reichstag und Wartburg aufweist, spricht für eine abgeschlossene Etablierung der historischen Wissensbestände. Es herrscht (in Bezug auf Schulbücher) Konsens, welche Informationen über Luther benötigt werden, um grundlegendes Wissen über die Person und die Reformation zu erlangen. Dabei ist zu erkennen, dass der Erzählkorpus an säkular-historischen Maßstäben ausgerichtet ist. Theologiegeschichtliche Perspektiven erscheinen allenfalls peripher. Aufgrund von getroffenen (aber nicht ausgeführten) Vorentscheidungen hinsichtlich der Nützlichkeit zur Erschließung der eigenen Gegenwart werden die Erzählungen um Luther begrenzt bzw. ausgeschlossen. Dieser Auswahlprozess ist nicht nur von inneren Entscheidungen (Entscheidungen, die eine Auswahl auf Basis didaktischer Fragestellungen treffen) sondern auch (vielleicht sogar stärker) von äußeren Bedingungen wie der Gesamtumfang des Lehrwerks betroffen.

2. Luther wird vornehmlich als Intellektueller und Nationalheld dargestellt, nicht als Theologe oder Kirchen-/Konfessionsheld

Die Lutherdarstellungen richten den Blick vornehmlich auf Luther, den Gelehrten. Zwar wird sein theologischer Hintergrund nicht verschwiegen (wobei es auch vorkommen kann, dass die Zugehörigkeit zum Mönchsstand unerwähnt bleibt), im Fokus steht aber deutlich das Bild des Gelehrten nach aufgeklärter Vorstellung. Die theologischen Schriften Luthers bleiben in der Regel unerwähnt, eher wird er in den Lehrbüchern als politischer Streiter und Denker zum Wohle der Allgemeinheit gebraucht. Im Übergang zum 19. Jahrhundert werden dabei auch starke Tendenzen erkennbar, Luther als Nationalheld zu instrumentalisieren und an seiner Person nationalerzieherische Anliegen sowie identitäts(ver)sichernde Züge festzumachen. Luther wird in den Schulbüchern als Gelehrter und zunehmend auch als Deutscher mit prägendem Charakter dargestellt. Die Zunahme nationaler Bezüge zeigt einmal mehr die Wandelbarkeit der Interpretationen Luthers auf Basis eines annähernd identischen Episodenkorpus (s.o.).

Durch die Darstellung als Intellektueller und Nationalheld wird der Wirkungskreis Luthers über die protestantische Konfession hinaus erweitert und die mit ihm verknüpften historischen Ereignisse auch für Angehörige der katholischen Konfession anschlussfähig. Die von theologischen Aspekten bereinigte Darstellung polarisiert weniger (aufgrund der Auseinandersetzungen mit Machtstrukturen der katholischen Kirche ist dieser Aspekt nicht gänzlich auszuräumen), Luther kann zu einer historischen Figur aller Deutschen werden. Die Darstellung Westenrieders, Luther als Gefährder der deutschen Nation, fällt hierbei zunächst aus dem Rahmen. Auch sie stellt die deutsche Nation als Bezugspunkt her. Luther dient aber nicht als positiver, sondern als negativer Marker innerhalb des (gemeinsamen) historischen Wissens. Auch hier ist Luther dennoch eine einende Figur, indem er als Gefahr für das eigene System erscheint. Die Säkularisierung des Bildungswesens schlägt sich folglich auch in Details der Darstellung historischer Persönlichkeiten nieder, Luther und die Reformation werden zu einem historischen Ereignis der Nation und nicht nur einer konfessionellen Gruppe. Mit der Inszenierung Luthers als Intellektueller mit aufgeklärten Zügen wird

es möglich das kirchenhistorische Ereignis als Ausgangspunkt für die eigene Gegenwart zu deuten und Luther mehr und mehr als allgemeinesgeschichtlichen Gegenstand zu beanspruchen.

3. Luther wird vermehrt aus einer rein historischen und nicht aus einer theologischen Perspektive dargestellt

Die Figur Luther wird zunächst (bspw. bei Schröckh und Fröbing) noch in einem stark theologischen Rahmen dargestellt und gedeutet. Mit der zunehmenden Veränderung des Bildungswesens (Säkularisierung, Eingriff der Fürsten in die Bildungsanstalten) wird er jedoch mehr und mehr aus einer rein historischen und nicht mehr theologieggeschichtlichen Perspektive dargestellt. In diesem Wandel zeigt sich die stärker werdende Inanspruchnahme des Reformators durch nationalidentitäre Bewegungen und das veränderte Geschichtsbild. Die rein theologische oder theologieggeschichtliche Perspektive gerät hierbei zunehmend in den Hintergrund. Luther erscheint in den Schulbüchern verstärkt als Nationalheld und als Freiheitskämpfer. Seine theologischen Schriften werden nur selten erwähnt. So werden die Thesen Luthers (die fester Bestandteil des Erzählkorpus sind) nicht inhaltlich näher besprochen, in der Regel werden sie als Ablasskritik subsummiert. Der Fokus der Texte liegt mehr auf den Episoden und nicht auf den Werken Luthers, so dass eine zunehmende Historisierung / Säkularisierung an die Stelle einer Sakralisierung tritt. Im Zuge des zunehmenden Nationalismus des beginnenden 19. Jahrhundert wird mit Hilfe einer Historisierung Luthers die Anschlussfähigkeit der historischen Figur erhöht und zunehmend mit Blick auf die eigene Nationalgeschichte gedeutet. Luther wird dabei nicht aus kirchlich-theologischen Kontexten herausgelöst, vielmehr werden andere Züge oder Perspektiven im narrativen Deutungsprozess der Lehrbuchkonzeption stärker betont. Luther ist in keinem der untersuchten Werke nur der intellektuelle Deutsche, er ist immer auch Theologe, allerdings wird dieser Aspekt im Verlauf der Lehrbuchentwicklungen immer schwächer bearbeitet und vermittelt.

4. Anhand der Lutherdarstellungen wird der Wandel des Geschichtsbild erkennbar

Die Darstellung der Reformation kann auch als exemplarisch für die sich unter den Einflüssen der Aufklärung wandelnde Geschichtsvermittlung dienen. Bei den untersuchten Werken ist die Abkehr von einer katechetischen Vermittlung bereits abgeschlossen, auch Tabellen dienen allenfalls zur Unterstützung des Textes. Das zentrale Paradigma ist die Vermittlung historischen Wissens mit Hilfe von Narrationen. Die Offenheit in der Deutung dieser Texte wird durch moralisierende und deutende Einschübe begrenzt oder auch durch die gezielte konzeptuelle Einbindung des Lehrkörpers forciert. Je nach Werk sind die auf Luther bezogenen Deutungen unterschiedlich stark, dies korreliert gleichsam mit der Intensität der Lutherdarstellung.

Zu Gunsten des Paradigmas der Narrativität von Lehrtexten werden die mit Luther verbundenen historischen Ereignisse verdichtet. Luther wird zu einer historischen und zunehmend historisierten Figur in einem größeren Erzählprozess. Die protestantische Überhöhung und Inanspruchnahme wird zu Gunsten einer allgemeineren Würdigung verringert bzw. zurückgedrängt. Die Auffassung der Lehrbuchautoren (die sich als Allgemeinhistoriker verstehen s.u.) „reine Fakten“ darzulegen und die Interpretation der Ereignisse dem Lernenden zu überlassen setzt sich nur langsam durch, die Lehrbuchtexte sind durchgängig von Deutungen und Wertungen der wiedergegebenen Begebenheiten durchzogen.

5. Die Texte werden in der Regel nicht von Pfarrern verfasst, sondern von (ehemaligen) Lehrern für den originären Kontext Schule

Die Inanspruchnahme Luthers von Seiten der Allgemeinhistoriker zeigt sich auch in der Autorenschaft. Abgesehen von Fröbing wurden die Texte von Akademikern geschrieben, die zwar auch Theologie studierten, dann jedoch nicht den Pfarrberuf ergriffen. Brand schreibt sein Werk während er noch Lehrer am Aschaffener Gymnasium war, erst danach erhielt er die Pfarreien Kalbach und Weißkirchen. Die Gruppe der Autoren eint die

Zugehörigkeit zu einem unterrichtenden Berufsstand. Bis auf Schröckh konnten alle Autoren auch auf eigene Lehrerfahrungen an Schulen zurückgreifen. Die Gestaltung der Texte zur Vermittlung historischen Wissens um und über Luther geschieht durch Personen, die einen starken Bezug zum späteren Einsatzort (Schule) der Texte haben. Zwar handelt es sich hierbei um ehemalige Lehrer, ihnen ist jedoch ebenfalls gemein, dass sie die Schule nach kurzer Zeit verließen (wiederum stellt Fröbing, der lange Zeit im Schuldienst war, eine Ausnahme dar) und sich weiterer Forschung und Entwicklung (sei es als Professor, als Schulinspektor oder Bischof) widmeten. Der Lehrer, der seine Erfahrungen am Ende der Karriere in Form eines Schulbuchs weitergibt, ist hier nicht zu finden, vielmehr stellen Schulbücher überwiegend eine Distributionsform von historischem Wissen, welches an den Universitäten gewonnen wird, dar.

Geschichtsschulbücher werden von Personen mit Lehrerfahrung entworfen, womit eine Reflexion der eigenen Lehrpraxis implizit oder explizit verbunden ist. Diese Reflexionen begegnen in den Vorreden der Werke bzw. werden in der Art und Weise der Lehrbuchgestaltung wiederum sichtbar (ähnlich wie das Geschichtsbild des Autors). Besonders hervorzuheben ist, dass die untersuchten Schulbücher in der Mehrzahl von Universitätsangehörigen geschrieben wurden. Damit besteht eine enge Verbindung zwischen dem universitären Diskurs und dem allgemeinen Schulwesen.

6. Es sind mehrere Merkmale identifizierbar, die einen typischen Geschichtsschulbuchautor erkennen lassen.

Die Autoren der Schulbücher weisen starke Ähnlichkeiten sowohl in ihrer Studien- als auch Berufsbiographie auf. Jedoch sind die Zeitpunkte der Autorenschaft eines Lehrbuchs unterschiedlich verteilt, so dass sich hier kein generelles Bild zeichnen lässt. Die Übereinstimmungen in den Biografien sind hinsichtlich Studienfachwahl und auch in den gewählten Karrierewegen zu erkennen. Es zeigt sich, dass der Weg der Schulbuchautoren konsequent eng mit Bildungsinstitutionen verknüpft ist. Dieser Umstand bedeutet nicht, dass die Werke alle aus einer intrinsischen Motivation heraus geschrieben wurden, es finden sich auch solche (bspw. Pölitze), denen deutlich anzumerken ist, dass

es ungeliebte Auftragswerke sind. Dennoch gilt: nur selten stammen Schulbücher aus der Hand von Berufsanfängern, sie entstehen mehrheitlich erst nach einigen Jahren Berufserfahrung.

7. Lehrbücher entstehen auch im Kontext von größeren bzw. umfangreicheren Werken

Nicht immer sind die Lehrbücher komplett eigenständige Werke, sie sind durchaus als eine veränderte und gekürzte Form von ausführlicheren Werken vorzufinden. Dabei ist der Transformationsgehalt eher gering, meist wird kürzend in die Beschreibungen eingegriffen und die Struktur des Bezugswerks beibehalten.

In diesem Vorgehen wird erkennbar, dass der Inhalt aus ausführlicheren (Fach)Büchern nicht für das Schulbuch neu entworfen wird. Vielmehr geschieht eine Anpassung, damit der Inhalt der Form bzw. der Gattung, Schulbuch entsprechen kann. Am auffälligsten ist hierbei das Mittel der Kürzung bzw. Verdichtung. Dabei stützen die Autoren sich auf den (oben dargelegten) gefestigten Erzählkorpus aus Episoden und verzichten durchgehend darauf ihre Quellen für das historische Wissen offenzulegen. Das Schulbuch als „Destillat“ der Fachliteratur hat für solch ein Vorgehen, eine fachwissenschaftliche Transparenz, keinen Raum. Damit stellt die Kürzung wiederum einen impliziten (teilweise sogar explizit formulierten) Verweis auf ausführlichere Werke dar. Die Darstellungen im Schulbuch umreißen lediglich das historische Wissen, sie formulieren einen Konsens darüber, was wissenschaftlich wertvoll ist. Für historische Details und ausführlichere Erläuterungen ist scheinbar in einem Werk für den Unterricht kein Platz.

Das bedeutet in der Konsequenz zweierlei: einerseits wird das Lutherbild aus den ausführlicheren Werken übernommen, ohne erneut kritisch befragt und auf die neue Anwendung (Unterricht bzw. Aneignung in einer angeleiteten Lernsituation) hin geprüft zu werden. Andererseits befindet sich die Lehrperson in der Verantwortung das reduzierte Wissen (das „Destillat“) auszubreiten, zu vermitteln und die Lücken in den Darstellungen zu füllen. Der Lehrer steht also vor der Herausforderung sein eigenes Lutherbild mit dem des Textes in Einklang zu bringen und beim Hinzuziehen von weiteren

Lehrwerken auf eine Kongruenz zu achten oder die vermeintlichen Widersprüche im Unterricht zu thematisieren.

8. Luther und die Reformation sind als überkonfessioneller Fortschrittsmarker etabliert.

Alle untersuchten Lehrbücher gehen mit der Reformation und mit Martin Luther als zentrale Person um. In mehreren Fällen dient das Ereignis als Fortschrittsmarker oder auch als Marker für eine Epochenschwelle zum Übergang von Mittelalter zur Neuzeit. Martin Luther erscheint in diesem Kontext als Person des Fortschritts, oder sogar als personifizierter Fortschritt und wird in die Nähe von aufgeklärten Idealen gerückt. Die Interpretation und Aktualisierung Luthers erfolgt auch mit Hilfe der Etablierung der Reformation als eröffnendes Element eines neuen Abschnitts in der (deutschen) Geschichte.

Die Person Luther wird in den untersuchten Werken unterschiedlich stark ausgearbeitet. Dabei fällt auf, dass es einen grundlegenden Unterschied gibt zwischen jenen Lehrbüchern, die den privaten Gebrauch fokussieren (wie die Bücher von Schröckh und Fröbing) und jenen Werken, die eine Vermittlungssituation an einer Lehranstalt voraussetzen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Werke für den Schulgebrauch die Texte nicht so stark ausgestalten wie ihre Vorgänger für den Privatgebrauch. Deutlich tritt hervor, dass die Lehrperson und ihr Wissen um historische Vorgänge und Zusammenhänge von Anfang an mitbedacht werden.

Mit Blick auf Luther ist festzuhalten, dass die historische Person bei einem nahezu gleichbleibenden Kanon von Episoden immer wieder umgedeutet und in unterschiedlichem Sinne aktualisiert wird. Im Vergleich der verschiedenen Werke ist ein Konsens zu erkennen. Die glorifizierende Darstellung der Person Martin Luther nimmt jedoch weiter ab, selbst in jenen Werken, in denen die nationale Identität in den Fokus gerückt wird. Im Verlauf gewinnen die Schulbücher an Abstand zu einer heroisierenden Darstellung. Stattdessen setzt sich eine relativierende Interpretation durch, die die Ereignisse eher als Abfolge und Reaktionen der unterschiedlichen Handlungsträger beschreibt. Das Bild von Luther als Motor des Fortschritts, als Anführer der Christen und glorreichem Denker verblasst zusehends vor dem Anliegen historisches

Wissen kritisch zu hinterfragen und Luther aus theologischen Kontexten herauszulösen.

Luther in den Schulbüchern des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts begegnet auf der Basis einer eingegrenzten Episodenauswahl. Im Zuge des Anliegens in den Schulbüchern so viele historische Fakten wie möglich unterzubringen, wird das Lutherbild unterschiedlich stark ausgearbeitet. Ein Konsens besteht in erster Linie in den verwendeten Episoden, die Interpretation der Ereignisse fällt unterschiedlich aus. In den meisten Werken ist Luther der zentrale Bezugspunkt, im Verlauf der Entwicklungen wird er jedoch mehr und mehr zu einer Figur, die aufgrund der mit ihr verknüpften Ereignisse in den Texten vorkommt. Auf Basis der in den Schulbüchern vermittelten Inhalte zeigt sich, dass das Wissen um die Existenz Luthers bereits als wissenswert für die Schüler angesehen wird. Ebenso verhält es sich mit der konsequent vorkommenden Trias aus Ablasshandel/Thesenanschlag, Wormser Reichstag und Wartburgaufenthalt. Darüber hinaus vorhandene Wissensbestände wie die Reise nach Rom, Luthers Heirat mit Katharina von Bora oder auch theologische Positionen Luthers sind fakultativ. Ihr Vorkommen ist vor allem abhängig von Lehrbuchkonzeption und Autor. Auf Basis des Episodenverbunds erscheint Luther je nach Bedarf als Anführer, Befreier oder Aufklärer (der Christen oder der Deutschen).

Luther dient dazu, historische Begebenheiten in einen narrativen Rahmen zu stellen und miteinander zu verbinden. Von einem Personenkult um den Reformator ist spätestens Anfang des 19. Jahrhunderts in den Schulbüchern nicht mehr viel zu finden. Bereits vorher muss Luther für die unterschiedlichen Anliegen und Überzeugungen der Autoren erhalten. Er ist die Leinwand, die das gewünschte oder aktuell vorherrschende Bild transportieren soll. So bleibt am Ende dieser Untersuchung zu konstatieren: aus der historischen Person Martin Luther wird im Zuge der Distribution historischen Wissens mittels Schulbüchern mehr und mehr eine Figur, die zeitgenössischen Ansichten entsprechen muss. Luther ist ein Instrument, welches eingesetzt wird um, kombiniert mit historischen Begebenheiten, Vorstellungen, Werte und Deutungen zu transportieren.

5.1 Ausblick

Im Anschluss an die hier erarbeiteten Thesen ist eine breitere und tiefergehende Untersuchung des gesamten Themenkomplexes der Darstellung Luthers in weiteren Werken nicht nur wünschenswert, sondern mit Blick auf die Verbreitung von Schulbüchern auch notwendig. Eine Quellengattung die eine derart große Verbreitung aufweist und in sich so viele Informationen über weitere Aspekte (Einstellungen und Ansichten des Autors, Einflussnahme Dritter auf Lehrwerke, Deutungsmuster und Gewichtung von historischen Wissensbeständen) transportiert verdient weitere Aufmerksamkeit. Hierbei wären vor allem die jeweiligen lokalpolitischen Einflüsse auf die Werke und Autoren stärker zu berücksichtigen, als es in dieser Arbeit geschehen konnte. Die Prägungen der Autoren und ihre jeweiligen Lebensstationen auf dem Weg zum Schulbuchautor wirken sich aus, so dass angenommen werden kann, dass sich in ihren Darstellungen von Geschichte die Verbindung der verschiedenen Einflüsse zu etwas vollkommen Neuem zeigt. Eine quantitative Untersuchung einer größeren Palette von Schulbüchern kann dabei von den hier herausgearbeiteten Episoden und Rollen um Luther ausgehen und diese auf Erweiterungen und Veränderungen prüfen. Bei der Feststellung einer Änderung des Erzählkorpus wären in einem weiteren Schritt die Gründe sowie Diskurse und Einflussnahmen zu überprüfen.

Bei einer Ausdehnung der untersuchten Zeitspanne könnten Anhaltspunkte für solche Änderungen identifiziert werden, bspw. das 300- oder 400jährige Jubiläum der Reformation¹, aber auch andere historische Ereignisse, wie Veränderungen des deutschen Territoriums oder die Revolution von 1848, dürften ihre Spuren in der Darstellung Luthers in den Schulbüchern mehrerer Generationen hinterlassen haben. Ebenfalls von Interesse dürften die Effekte der Darstellungen vergleichbarer, zentraler historischer Persönlichkeiten (bspw. Karl der Große, Bismarck, Friedrich der Große, Adenauer) auf die Darstellung Luthers sein. Anders formuliert: gibt es eine Motiv- bzw. Rollenverschiebung durch die Aufnahme weitere historischer Figuren in den

¹ Lehmann stellt auf der Basis anderer Quellengattungen für das Lutherjubiläum 1883 wesentlich mehr Rollen fest, als in den hier untersuchten Schulbüchern angelegt sind. Vgl. Lehmann, Luthergedächtnis, S. 59-77.

Schulbuchkanon oder durch ein gesteigertes Interesse? Bleibt die Lutherdarstellung konstant oder wird sie unter dem Einfluss neuer historischer Forschung verändert? Ist sie von Schwerpunktsetzungen des öffentlichen Interesses in positiver oder negativer Weise betroffen? Mit Blick auf die Darstellung Luthers als Intellektuellen, die allerdings ohne eine inhaltliche Verknüpfung zu theologischen Schriften geschieht, wäre zu klären, ob dieses Vorgehen ein konstantes Phänomen ist. Wird Luther konsequent ohne theologische Inhalte thematisiert oder verändert sich diese Darstellung in den Schulbüchern und die Theologie Luthers tritt an einem bestimmten Zeitpunkt oder einer bestimmten Strömung als Gegenstand hinzu?

Eine Veränderung der Lutherdarstellung ist weiterhin mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gattung Schulbuch in Hinblick auf Schulart und Schülerschaft sowie pädagogischer Ausrichtung zunächst anzunehmen und dann zu analysieren. Diese Veränderungen können mit Blick auf die Deutung Luthers innerhalb der Bildungslandschaft untersucht werden, um die Entwicklung der Deutungsmuster unter Berücksichtigung der zunehmenden Fachdidaktik herauszuarbeiten.

Wie zu Anfang dieser Arbeit dargelegt, stellt sich nicht nur die Frage nach der Lutherdarstellung in Schulbüchern, sondern auch die Frage wie diese Darstellung über die Bücher hinaus Eingang in die Schülerschaft gefunden haben. Die reine Existenz eines Schulbuchs bedeutet nicht, dass es im Unterricht verwendet wurde. Ein Schritt, der an diese Arbeit ebenfalls anschließen kann, ist die Verbreitung der Lehrwerke in Korrelation zu weiteren Lutherrezeptionen zu setzen und auf deutliche Hinweise zu untersuchen, die auf bestimmte Positionen in den (eingesetzten) Lehrwerken zurückzuführen sind. Auf diese Weise kann der Lehrbucheinsatz und seine Wirkung rekonstruiert werden.

Auch die Frage nach dem akademischen Diskurs² und der darin stattfindenden Lutherdarstellung kann mit Blick auf die Übertragung in schulische

² Erst kürzlich wurde in einer Konversation zwischen Christian Danz (Wien) und Markus Wriedt (Frankfurt am Main) die Frage aufgeworfen, ab wann es an deutschen Universitäten zu Luther-Vorlesungen kommt, die eine personenorientierte Ausrichtung aufweisen (private Mitteilung durch M. Wriedt an den Verfasser). Hier zeigt sich exemplarisch der

Vermittlungsformen nicht vernachlässigt werden. Es muss über Schulbücher als Distributionsform universitär geschaffenen Wissens hinausgegangen werden und die akademische Kultur im Umgang mit der historisierten Figur Luthers befragt werden. Die Fokussierung auf Luther als Anführer, Befreier oder auch Aufklärer dürfte kein rein schulisches Phänomen sein. Die Entwicklungs- und Transformationslinien der Lutherdarstellung aus dem rein akademischen Diskurs hinaus, in die schulische Vermittlung hinein, sollten aber auch aus aktuellem Anlass untersucht werden. Mit der aktuell zunehmenden Kritik seitens der Lehrerschaft an klassischen Schulbüchern³, stellt sich derzeit die Frage nach neuen Wegen, um das an den Universitäten geschaffene Wissen (gesichert und systematisch) in die Schulen zu tragen. Das Erforschen von Mechanismen aus der Anfangszeit der Schulbücher, als es sich noch nicht um stark reglementierte Verlagsprodukte, sondern um offen gestaltbare Texte handelte, kann auch Lösungen für diese aktuellen Herausforderungen bieten. So wie die Schulbücher der ersten Generation eine Möglichkeit waren Wissen einer breiten Masse verfügbar zu machen, müssen nun diese Vermittlungswege angepasst und aktualisiert werden, ohne dabei in Beliebigkeit bei der Darstellung und Deutung historischer Ereignisse und Personen zu verfallen. Gerade eine stark verkürzte Darstellung Luthers, wie sie sich in den untersuchten Schulbüchern abzeichnet, sollte kritisch hinterfragt werden.

Am Anfang der hier ausgeführten Untersuchungen stand die Frage nach der Darstellung Luthers in Schulbüchern des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Mit dem nun vorgenommenen Längsschnitt, sind grundlegende Strategien der Gestaltung und Deutung Luthers innerhalb von Schulbüchern deutlich geworden. Die zunehmende Reduzierung der Darstellung auf einige ausgewählte Episoden und ihre Auswirkungen auf das Lutherbild stellen einen Ausgangspunkt für weitere Forschungsfragen dar, von denen einige oben exemplarisch angeführt sind. Die Verdichtung rund um

aufzuarbeitende Umgang der akademischen Fachwelt mit Martin Luther in Bezug auf den Wandel vom Bezugspunkt zum Hauptgegenstand.

³ Vgl. dazu die vor allem in den Sozialen Netzwerken stattfindende Diskussion um Open Educational Resources (OER). Sowie: Ebner / Köpf / Muuß-Meerholz / Schön / Schön / Weichert, Ist-Analyse.

Martin Luther zeigt eine, mit Blick auf das Schulwesen, rasch einsetzende Verengung zu Gunsten einer Kürze des Textes und zu Lasten historischer Informationen. Der (neue) Anspruch dem Schüler historische Fakten darzulegen und eine möglichst deutungsoffene Darstellung vorzulegen, kann unter den Bedingungen dieser Eingriffe nicht aufrecht erhalten werden. Martin Luther wird in den untersuchten Schulbüchern eine Projektionsfläche für vorherrschende Deutungen. Die Darstellung ist stark verkürzt und auf einige Merkmale (über die Konsens herrscht) verdichtet. Mit Blick auf diese Feststellungen erscheint die (bereits oben aufgeworfene) Erforschung der Frage nach einer weiteren Verdichtung der Darstellung Luthers in Schulbüchern sowie die Entwicklung neuer Strategien, um einer fortschreitenden verkürzenden Darstellung entgegenzuwirken als dringend angebracht.

Verzeichnis der untersuchten Quellen

Brand, Jakob: Allgemeine Weltgeschichte zum Gebrauch öffentlicher Vorlesungen. Heft 7. Der neuern Geschichte erste Hälfte. Frankfurt am Main 1812.

Bredow, Gottfried Gabriel: Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen. Altona 1808.

Breyer, Karl Wilhelm Friedrich von: Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. Für die Studien-Anstalten des Königreichs Baiern. München 1817.

Fröbing, Johann Christoph: Die Bürgerschule. Ein Lesebuch für die Bürger- und Landjugend. Hannover 1793.

Pölitx, Karl Heinrich Ludwig: Kurze Geschichte des Königreichs Sachsen. für den Vortrag derselben auf Lyceen und bessern Erziehungsanstalten. Leipzig 1809.

Schröckh, Johann Matthias: Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. Theil 2 Anfang der Neuern Geschichte. Leipzig 1780.

Schröckh, Johann Matthias: Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. Theil 3 Geschichte der Deutschen. Leipzig 1781.

Wachler, Ludwig: Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauche bey Vorlesungen auf höheren Unterrichtsanstalten. Breslau 1816.

Westenrieder, Lorenz: Abriß der deutschen Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch. München 1798.

Verzeichnis der verwendeten Sekundärliteratur und weiteren Quellen

- Art. „Episode“, in: Brockhaus Enzyklopädie 7, S. 469-470.
- Art. „Poelitz, (Karl Heinrich Ludwig)“ in: Kläbe, Johann Gottlieb August (Hg.): Neuestes gelehrtes Dresden, Dresden 1796, S. 118-120.
- Art. „Secularisiren“, in: Großes vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste (Zedler) 36 (1743), Sp. 945-952.
- Art. „Volkskalender oder Nationalkalender“, in: Allgemeine Deutsche Real-Encyklopaedie für die gebildeten Stände 11 (⁸1836), S. 802.
- Art. „Wachler“, in: Schmidt, Friedrich August (Hg.): Neuer Nekrolog der Deutschen 16,1 1838 (1840), S. 361-373.
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, München ²1997.
- Bastgen, Beda: Die ersten Bischofskandidaten der Oberrheinischen Kirchenprovinz in den Berichten an die Nuntien von Wien und München, in: Theologische Quartalschrift 116 (1935), S. 485-543.
- Baumeister, August: Art. „Wolf, Friedrich August“ in: ADB 43 (1898), S. 737-748.
- Baur, Samuel: Art. „Fröbing (Joh. Christoph)“, in: Allgemeines historisch-biographisch-literarisches handwörterbuch aller merkwürdigen personen, die in dem ersten jahrzehend des neunzehnten jahrhunderts gestorben sind. Band A-L (1816), Sp. 444-445.
- Baur, Samuel: Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands, Leipzig 1790.
- Beck, Friedrich / Köhler, Ignaz: Festlied gesungen bei der Enthüllung des Standbildes Lorenz von Westenrieders zu München den 1ten August 1854, München 1854.
- Becker, Karl Friedrich: Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer, 9 Bände, Berlin 1801–1805.
- Bergunder, Michael: Art. „Säkularisation/Säkularisierung – I. Religionswissenschaftlich“, in: RGG⁴ (7), Sp.774-775.
- Bernardi, Wilhelm: Joh. Adam Steinmetz. Weiland Abt des Klosters Bergen in seinem gottseligen Leben und Wirken, Berlin 1840.
- Beutel, Albrecht: Luther im Urteil der Aufklärung, in: ZThK 112 (2015), S. 164-191.

- Biermann, Rudolf: Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann. Ein Beitrag zur Wandlung des Philanthropismus zu einem pädagogischen Individualismus auf dem Hintergrund der Aufklärung, Bochum 1970.
- Blank, Andreas: Prinzipien des lexikalischen Bedeutungswandels am Beispiel der romanischen Sprachen, Tübingen 1997.
- Blanke, Horst Walter: Historiographiegeschichte als Historik, Stuttgart [u.a.] 1991.
- Böhm, Winfried / Soëtard, Michel: Jean-Jacques Rousseau der Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten, Paderborn [u.a.] 2012.
- Brand, Jakob: Allgemeine Weltgeschichte zum Gebrauche öffentlicher Vorlesungen. Erstes Heft – Geschichte der frühesten Staaten, Frankfurt 1808.
- Brand, Jakob: Erster Unterricht in der Weltgeschichte, Frankfurt 1823.
- Bredow, Gottfried Gabriel: Chronik des 19. Jahrhunderts, 2 Bände, Leipzig 1804/1805.
- Bredow, Gottfried Gabriel: Handbuch der alten Geschichte, Geographie und Chronologie, Altona 1799.
- Bredow, Gottfried Gabriel: Umständlichere Erzählung der wichtigeren Begebenheiten der allgemeinen Weltgeschichte, Altona 1806.
- Breyer, Karl Wilhelm Friedrich von: Grundriß der Universalgeschichte, zum Behuf seiner Vorlesungen. Teil 1, Jena 1802.
- Cornelißen, Christoph: Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven. in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (2003), S. 548-563.
- Danz, Christian (Hg.): Erinnernte Reformation: Studien zur Luther-Rezeption von der Aufklärung bis zum 20. Jahrhundert, Berlin 2008.
- Demantowsky, Marko: Österreichische Schulbücher als Quellen der Geschichtskultur-Forschung. Die Behandlung der 48er Revolution und des magyarisch-habsburgischen Konflikts. in: Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung 16, Berlin 2006, S. 149-175.
- Dettelbach, Werner: Julius Echter von Mespelbrunn, Würzburg 1971.
- Döring, Heinrich: Art. „Schröckh, Johann Matthias“, in: Die gelehrten Theologen Deutschlands im 18. u. 19. Jahrhundert. Nach ihrem Leben und Wirken dargestellt 4 (1835), S. 12-31.

- Du Prel, Maximilian: Zur Enthüllung des Standbildes Lorenz von Westenrieders. München am 1. August 1854, München 1854.
- Ebert, Ferdinand: Jakob Brand. Bischof von Limburg (1776–1833). in: Pölnitz, Sigmund Freiherr von (Hg.), Lebensläufe aus Franken 6, Würzburg 1960, S. 5–20.
- Ebner, Martin / Köpf, Elly / Muuß-Meerholz, Jöran / Schön, Martin / Schön, Sandra / Weichert, Nils: Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER), Norderstedt 2015.
- Eigenwill, Reinhardt: Art. „Pölnitz, Karl Heinrich Ludwig“, in: Sächsische Biografie, <http://www.isgv.de/saebi> (Zugriffsdatum 01.04.2017)
- Erlinghagen, Karl: Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972.
- Euchner, Walter: John Locke zur Einführung, Hamburg 1996.
- Felder, Franz Karl: Art. Brand, Jakob, in: ders: Gelehrten- und Schriftsteller-Lexikon der deutschen katholischen Geistlichkeit 1 (1817), S. 84-88.
- Fend, Helmut: Geschichte des Bildungswesens, Wiesbaden 2006.
- Fertig, Ludwig: Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung, Darmstadt 1977.
- Finzel-Niederstadt, Wiltraut: Lernen und Lehren bei Herder und Basedow, Frankfurt am Main [u.a.] 1986.
- Fleischer, Dirk: Urchristentum, Reformation und Aufklärung. in: Beutel, Albrecht / Leppin, Volker / Sträter, Udo: Christentum im Übergang. Neue Studien zu Kirche und Religion in der Aufklärungszeit (AKThG 19), Leipzig 2006, S. 269-281.
- Fleischer, Dirk: Zwischen Tradition und Fortschritt. Der Strukturwandel der protestantischen Kirchengeschichtsschreibung im deutschsprachigen Diskurs der Aufklärung, (Wissen und Kritik 22) Waltrop 2006.
- Frank, Gustav: Art. „Schröckh, Johann Matthias“, in: ADB 32 (1891), S. 498-501.
- Frenzel, Elisabeth: Stoff- und Motivgeschichte, 1966.
- Friedrich, Cathrin / Middel, Matthias / Sommer, Ulrike: Der prachtliebende Kurfürst und sein ränkevoller Rat auf dem falschen Weg für das geliebte Sachsen – Geschichtsbilder in sächsischen Lehrbüchern im 19. und 20. Jahrhundert, in: Wollersheim, Heinz-Werner / Moderow, Hans-Martin / Friedrich, Cathrin (Hg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig 2002, S. 161-213.

- Galletti, Johann Georg August: Lehrbuch für den ersten Schulunterricht in der Geschichtskunde, Gotha 1793.
- Gandershofer, Maurus: Erinnerungen an Lorenz von Westenrieder. Mit dem Bildniße des Seligen, München 1830.
- Gatterer, Johann Christoph: Abriss der Universalhistorie nach ihrem gesamten Umfange von Erschaffung der Erde bis auf unsere Zeiten erste Hälfte nebst einer vorläufigen Einleitung von der Historie überhaupt und der Universalhistorie insbesondere wie auch von den bisher gehörigen Schriftstellern, Göttingen 1765.
- Gatterer, Johann Christoph: Vom historischen Plan. in: Nicolai, Friedrich (Hg.): Allgemeine Deutsche Bibliothek I (1767), S.15-89.
- Gfrereis, Heike: Motiv. in: dies. (Hg.): Grundbegriffe der Literaturwissenschaft, Stuttgart / Weimar 1999, S. 130.
- Goedecke, Karl: Grundriss zur Geschichte der deutschen Dichtung. Zweite, ganz neu bearbeitete Auflage, nach dem Tode des Verfassers in Verbindung mit Fachgelehrten fortgeführt von Edmund Goetze 5, Dresden 1893.
- Greiling, Werner / Klinger, Andreas / Köhler, Christoph (Hg.): Ernst II. von Sachsen-Gotha-Altenburg. Ein Herrscher im Zeitalter der Aufklärung, Köln [u.a.] 2005.
- Grenholm, Carl-Henric: Art. „Nationalismus“ in: TRE 24, S.21-34.
- Grzega, Joachim: Historical Semantics in the Light of Cognitive Linguistics: Some Aspects of a New Reference Book Reviewed, in: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik 25 (2000): S. 233-244.
- Gutschera, Herbert: Reformation und Gegenreformation innerhalb der Kirchengeschichtsschreibung von Johann Matthias Schröckh, Göppingen 1973.
- Haaß, Robert: Die geistige Haltung der katholischen Universitäten Deutschlands im 18. Jahrhundert, Freiburg 1952.
- Haefs, Wilhelm: Aufklärung in Altbayern. Leben, Werk und Wirkung Lorenz Westenrieders. Neuried 1998.
- Hahn, Joachim / Mayer, Hans: Das Evangelische Stift in Tübingen: Geschichte und Gegenwart - zwischen Weltgeist und Frömmigkeit, Stuttgart 1985.
- Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn ²1993.
- Handro, Saskia: Der lange Abschied von vertrauten Opfermythen. Eine Schulbuchanalyse aus geschichtskulturellem Anlass, in: dies. / Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung 16, Berlin 2006, S. 199-216.

- Hansmann, Otto: Rousseaus Anthropologie, Pädagogik und Staatsphilosophie, Würzburg 2012.
- Happach, Paul Otto: Überblick über die Geschichte des alten Chemnitzer Lyceums, Chemnitz 1908.
- Hayden-Roy, Priscilla: „Sparta et Martha“. Pfarramt und Heirat in der Lebensplanung Hölderlins und in seinem Umfeld, Ostfildern 2011.
- Heigl, Karl Theodor: Art. „Westenrieder, Lorenz von“, in: ADB 42 (1897), S. 173-181.
- Herrmann, Ulrich: Pädagogische Anthropologie und die Entdeckung des Kindes im Zeitalter der Aufklärung - Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes, in: ders. (Hg.): Die Bildung des Bürgers. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert, (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland 2) Weinheim [u.a.] 1982, S. 178-193.
- Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken, in: Hammerstein, Notker / Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, S. 97-133.
- Hertel, Friedrich (Hg.): In Wahrheit und Freiheit. 450 Jahre Evangelisches Stift in Tübingen, Stuttgart 1986.
- Heyd, Wilhelm von: Art. „Schnurrer, Christian Friedrich“, in: ADB 32 (1891), S. 196-198.
- Hippe, Max: Art. „Johann Friedrich Ludwig Wachler“, in: ADB 40 (1896), S. 416-419.
- Hofmann, Friedrich: Karl Heinrich Ludwig Pölitz als Pädagoge, Zweibrücken 1910.
- Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurt a.M. 2003.
- Iggers, Georg: Einleitung: Aufklärung und Geschichtswissenschaft, in: Bödeker, Heinrich / Iggers, Georg / Knudsen, Jonathan / Reil, Peter (Hg.): Aufklärung und Geschichte. Studien zur deutschen Geschichtswissenschaft im 18. Jahrhundert, Göttingen 2019, S. 9-22.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte I. Berlin 2011.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1989. Vorbericht zu einem laufenden Projekt, in: Wollersheim, Heinz-Werner /

- Moderow, Hans-Martin / Friedrich, Cathrin (Hg.): Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive, Leipzig 2002, S. 123-132.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation? in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 26 (1998), S. 26-35.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Die Genese des ‚modernen‘ Lehrbuchs für das Fach Geschichte im 18. Jahrhundert, in: Handro, Saskia / Schönemann, Bernd (Hg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung 16, Berlin 2006, S. 249-262.
- Jahn, Max: Der Einfluss der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft, Leipzig 1885.
- Jauernig, Erich (Hg.): 250 Jahre Weidmannsche Buchhandlung. in: Monatsschrift für Höhere Schulen 4, (1930).
- Kathe, Heinz: Die Wittenberger philosophische Fakultät 1502-1817, (Mitteldeutsche Forschungen 117) Köln 2002.
- Klippel, Georg Heinrich / Wagenmann, Karl: Art. „Schröckh, Johann Matthias“, in: RE³ 17 (1906), S. 779-781.
- Koch, Peter: Lexical Typology from a Cognitive and Linguistic Point of View, in: Cruse, D. Alan / Hundsnurscher, Franz / Job, Michael / Lutzeier, Peter Rolf, Lexicology 1, Berlin/New York 2002, S. 1142–1178.
- Kocka, Jürgen: Geschichte und Aufklärung, Aufsätze, Göttingen 1989.
- König, Helmut: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Berlin 1960.
- Korsch, Dietrich: Religion mit Stil. Protestantismus in der Kulturwende, Tübingen 1997.
- Koselleck, Reinhart: Art. „Geschichte, Historie“, in: Brunner, Otto / Conze, Werner / Koselleck, Reinhart (Hg.): Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland (Geschichtliche Grundbegriffe 2) (1975), S. 647-717.
- Koselleck, Reinhart: Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt, in: Koselleck, Reinhart / Mommsen, Wolfgang J. / Rüsen, Jörn (Hg.), Objektivität und Parteilichkeit (Theorie der Geschichte 1), München 1977. S. 17-46.
- Kotsch, Michael: August Hermann Francke. Pädagoge und Reformier, Dillenburg 2011.

- Kuhlemann, Gerhard / Brühlmeier, Arthur: Johann Heinrich Pestalozzi. (Basiswissen Pädagogik, Historische Pädagogik 2), Baltmannsweiler 2002.
- Kunisch, Johann Gottlieb: G.G.Bredow's nachgelassene Schriften. Mit dem Bildniß und dem Leben des Verfassers, Breslau 1816.
- Kurtze, Gerhard: Philipp Erasmus Reich. Erster Buchhändler der Nation, in: Hauschild, Vera (Hg.): Die großen Leipziger: 26 Annäherungen, Frankfurt a.M. und Leipzig 1996, S. 144–154.
- Laube, Stefan (Hg.): Lutherinszenierung und Reformationserinnerung, Leipzig 2002.
- Laubig, Manfred / Peters, Heidrun / Weinbrenner, Peter: Methodenprobleme der Schulbuchanalyse, Bielefeld 1986.
- Lehmann, Hartmut: Art. „Säkularisation/Säkularisierung – II. Geschichtlich“, in RGG⁴ (7). Sp. 775-778.
- Lehmann, Hartmut: Luthergedächtnis 1817-2017, Göttingen [u.a.] 2012.
- Lehmstedt, Mark: Philipp Erasmus Reich (1717–1787), Verleger der Aufklärung und Reformers des deutschen Buchhandels, Leipzig 1989.
- Lehmstedt, Mark: Struktur und Arbeitsweise eines Verlages der deutschen Aufklärung. Die Weidmannsche Buchhandlung in Leipzig unter der Leitung von Philipp Erasmus Reich zwischen 1745 und 1787, Leipzig 1990.
- Leng, Rainer: Julius Echter von Mespelbrunn, Würzburg 2013.
- Leube, Martin: Das Tübinger Stift 1770-1950. Geschichte des Tübinger Stifts, Stuttgart 1954.
- Löffler, Robert: Pädagogik, Politik, Wissenschaft. Der Historiker Ludwig Wachler (1767-1838) in seiner Zeit, Frankfurt a.M. 2011.
- Lubkoll, Christine: Motiv, literarisches. in: Nünning, Ansgar (Hg.): Grundbegriffe der Literaturtheorie. Stuttgart [u.a.] 2004, S. 130.
- Mälzer, Gottfried: Julius Echter. Leben und Werk, Würzburg 1989.
- Mangelsdorf, Karl Ehegott Andreas: Abriß der allgemeinen Weltgeschichte, Halle 1782.
- Manz, Walter: Der königlich bayerische Zentralschulbücherverlag 1785-1849. Der Staat als Schulbuchverleger im 19. Jahrhundert, in: Archiv für Geschichte des Buchwesens VI (1966), Sp. 1-312.
- Markner, Reinhard / Veltri, Giuseppe (Hg.): Friedrich August Wolf. Studien, Dokumente, Bibliographie, Stuttgart 1999.

- Marschhausen, Johann Heinrich: Lehrbuch der deutschen Geschichte, Halle 1799.
- Martus, Steffen: Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert, Berlin 2015.
- Mascov, Johann Jacob: Abriß einer Vollständigen Historie Des Römisch-Teutschen Reichs, Bis auf gegenwärtige Zeit. o.O. 1738.
- Mataia, Vicotr: Art. „Poelitz, Karl Heinrich Ludwig“, in: ADB 26 (1888), S. 389–392.
- Matthes, Eva / Heinze, Carsten (Hg.): Didaktische Innovationen im Schulbuch, Bad Heilbrunn 2003.
- Meier, Andreas, Art. „Motiv, Leitmotiv“, in: Killy, Walther (Hg.): Literaturlexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache (13), Gütersloh [u.a.] 1992, S.129-131.
- Menk, Gerhard: Bildungs- und Schulwesen in Hessen, in: Andermann, Ulrich / Andermann, Kurt (Hg.): Regionale Aspekte des frühen Schulwesens, Tübingen 2000, S. 153-200.
- Mesching, Günther: Rousseau zur Einführung, Hamburg 2010.
- Meyer-Drawe, Käte: Subjektivität – Individuelle und kollektive Formen kultureller Selbstverhältnisse und Selbstdeutungen, in: Jaeger, Friedrich / Liebsch, Burkhard (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften 1, Stuttgart [u.a.] 2004, S. 304-315.
- Mittler, Elmar (Hg.): Johann Heinrich Voß. 1751-1826. Idylle, Polemik und Wohllaut, Göttingen 2001.
- Moeller, Bernd: Luther-Rezeption: Kirchenhistorische Aufsätze zur Reformationsgeschichte. Herausgegeben von: Johannes Schilling, Göttingen 2001.
- Moseley, Alexander: John Locke, London [u.a.] 2007.
- Muhlack, Ulrich: Geschichtswissenschaft im Humanismus und in der Aufklärung. Die Vorgeschichte des Humanismus, München 1991.
- Mühlpfordt, Günter: Die Oder-Universität 1506-1811, in: Haase, Günther / Winkler, Joachim (Hg.): Die Oder-Universität Frankfurt. Weimar 1983. S. 19-72.
- Müller, Johannes von: Antrittsrede an dem Geburtstagsfeste des Durchlauchtigsten Fürsten und Herrn Herrn [sic!]Fridrich des Zweiten, regierenden Landgrafen zu Hessen, 1781. in: ders., Sämtliche Werke 8, Tübingen 1810, S. 1-16.

- Nitzsch, Karl Ludwig: Über Johann Matthias Schröckhs Studienweise und Maximen, Weimar 1809.
- Pandel, Hans-Jürgen: Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765 - 1830), Stuttgart 1990.
- Paulus, Adolf: Die allgemeine äußere Entwicklung des bischöflichen Priesterseminars zu Limburg in nassauischer Zeit, Marburg 1962.
- Pfau, Karl Friedrich: Art. „Hinrichs, Johann Conrad“, in: ADB 50 (1905), S. 343-344.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: Die Erziehungswissenschaft 1, Leipzig 1806.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: Geschichte und Statistik des Königreiches Sachsen und des Herzogthums Warschau, für Selbstbelehrung und Jugendunterricht, 3 Bände, Dresden 1809.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: Grundlinien zur pragmatischen Weltgeschichte, als ein Versuch sie auf ein Prinzip zurückzuführen. Für akademische Vorlesungen geschrieben, Leipzig 1795.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: Joh. Matthias Schröckh's Nekrolog: Im August 1808. Angehängt sind Worte, an Schröckh's Grabe gesprochen, von D. Carl Ludwig Nitzsch, Wittenberg, den 4. August 1808, Wittenberg 1808.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: Moralisches Handbuch, Leipzig 1795.
- Pölit, Karl Heinrich Ludwig: Über die letzten Prinzipien der Philosophie, in: Deutsches Magazin 14/1797, S. 28-66.
- Preul, Reiner: Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013.
- Pütz, Peter: Die deutsche Aufklärung, Darmstadt 1991.
- Reccard, Gotthilf Christ: Lehr-Buch, darin ein kurzgefaßter Unterricht aus verschiedenen philosophischen und mathematischen Wissenschaften, der Historie und Geographie gegeben wird. Zum Gebrauch in Schulen, Berlin 1765.
- Renkhoff, Otto: Nassauische Biographie. Kurzbiographien aus 13 Jahrhunderten, Wiesbaden 1992.
- Rohbeck, Johannes: Aufklärung und Geschichte. Über eine praktische Geschichtsphilosophie der Zukunft, Berlin 2010.
- Rotermund, Heinrich Wilhelm: Art. „Froebing (Johann Christoph)“, in: ders.: Das gelehrte Hannover oder Lexikon von Schriftstellern und Schriftstellerinnen, gelehrten Geschäftsmännern und Künstlern, die seit der

Reformation in und außerhalb den sämtlichen zum jetzigen Königreich Hannover gehörigen Provinzen gelebt haben und noch leben 2, Bremen 1823, S. 79-81.

Ruberg, Christiane: Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen Kantianern, Bad Heilbrunn 2002.

Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt a.M. 1990.

Schallenberger, Ernst Horst / Stein, Gerd (Hg.): Das Schulbuch zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen, Kastellaun 1978.

Schatz, Klaus: Geschichte des Bistums Limburg, Mainz 1983.

Schelling, Friedrich Wilhelm: Rede zum siebzigsten in öffentlicher Sitzung gefeyerten Jahrestag der K. Akademie der Wissenschaften, München 1829.

Scherg, Theodor Josef: Dalbergs Hochschulstadt Aschaffenburg I, Aschaffenburg 1954.

Scherg, Theodor Josef: Dalbergs Hochschulstadt Aschaffenburg II, Aschaffenburg 1954.

Scherg, Theodor Josef: Die Bischofsecke am Untermain, Aschaffenburg 1951.

Schleier, Hans: Geschichte der deutschen Kulturgeschichtsschreibung 1, Leipzig 2003.

Schlözer, Ludwig August: Ludwig August Schlözers Vorstellung seiner Universal-Historie. 2 Bände, Gotha [u.a.] 1772-1773.

Schmale, Wolfgang: Allgemeine Einleitung. Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung, in: ders./ Dodde, Nan L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. 1750 – 1825, Bochum 1991. S. 1-48.

Schmale, Wolfgang: Die Schule in Deutschland im 18. und frühen 19. Jh. Konjunkturen, Horizonte, Mentalitäten, Probleme, Ergebnisse, in: ders./ Dodde, Nan L. (Hg.): Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. 1750 – 1825, Bochum 1991. S. 627-743.

Schmidt, Friedrich August: Art. „Lorenz von Westenrieder“, in: ders. (Hg.): Neuer Nekrolog der Deutschen 7 1829 (1831), S. 250–254.

Schmidt, Michael Ignaz: Geschichte der Teutschen. Ulm ab 1778 (11 Bände, unvollendet).

- Schmidt, Rudolf: Art. „Helwing, Familie“, in: ders.: Deutsche Buchhändler. Deutsche Buchdrucker. Beiträge zu einer Firmengeschichte des deutschen Buchgewerbes 3 (1905), S. 400-403.
- Schmidt, Rudolf: Art. „Hinrichs, J.C.“, in: Deutsche Buchhändler. Deutsche Buchdrucker. Beiträge zu einer Firmengeschichte des deutschen Buchgewerbes 3 (1905), S. 451-454.
- Schmitt, Hanno (Hg.): Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818), Wiesbaden 1996.
- Schöberl, Johann M.: Erinnerung an Lorenz v. Westenrieder, den Volkslehrer seines Vaterlandes, München 1854.
- Schöhl, Nicola: Anfänge einer systematischen Pädagogik: Untersuchungen zur Entwicklung einer pädagogischen Fachsprache in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts am Leitbegriff der Erziehungswissenschaft, Köln 1974.
- Schönfeld, Heidi: Bücher für den evangelischen Religionsunterricht: Ein Beitrag aus den bayerischen Volksschulen im 19. Jahrhundert, Jena 2003.
- Schreiber, Waltraud: Qualitativ-kategoriale Inhalts- und Strukturanalysen von Schulbüchern als Grundlage für empirische Forschungen zum historischen Denken und Lernen, in: Hodel, Jan / Ziegler, Béatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung "geschichtsdidaktik empirisch 07" (Geschichtsdidaktik heute 2), Bern 2009. S. 239-252.
- Schröckh, Johann Matthias: Allgemeine Weltgeschichte für Kinder, 4 Bände, Leipzig 1779-1784.
- Schröckh, Johann Matthias: Christliche Kirchengeschichte 1, Frankfurt [u.a.] 1768.
- Schröckh, Johann Matthias: De communi poetate et historici munere, Wittenberg 1769.
- Schröckh, Johann Matthias: Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte zum Gebrauche bey dem ersten Unterrichte der Jugend nebst einem Anhang der Sächsischen und Brandenburgischen Geschichte, Berlin 1774.
- Schubert-Riese, Brigitte, Das literarische Leben in Eutin im 18. Jahrhundert, Neumünster 1975.
- Schwarzkopf, Matthias: Art. „Wolf, Friedrich August“ in: RGG4 8 (2008), Sp. 1681.
- Schwerin, Kerstin Gräfin von: Johann Heinrich Voß, Hannover 2013.
- Seifert, Arno: Das höhere Schulwesen, in: Hammerstein, Notker (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte I. 15. bis 17. Jahrhundert. Von

der Renaissance bis zum Ende der Glaubenskämpfe, München 1996, S. 197-345.

Soëtard, Michel: Jean-Jacques Rousseau. Leben und Werk, München 2012.

Steiger, Johann Anselm: Art. „Rationalismus – III. Kirchengeschichtlich“, in: RGG⁴ (7), Sp. 49-52.

Stein, Gerd: Das Schulbuch als „Politikum“, in: ders. / Wiedner, Wolfgang / Eisfeld, Gerhard (Hg.): Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht, Saarbrücken 1976, S. 25-76.

Stollberg-Rilinger, Barbara: Einleitung. Politische und soziale Physiognomie des aufgeklärten Zeitalters, in: Hammerstein, Notker / Herrmann, Ulrich (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte II. 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800, München 2005, S. 1-32.

Straub, Jürgen, Identität, in: Jaeger, Friedrich / Liebsch, Burkhard (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften 1, Stuttgart [u.a.] 2004, S. 277-303.

Strieder, Friedrich Wilhelm: Grundlage zu einer hessischen Gelehrten und Schriftsteller Geschichte seit der Reformation bis auf gegenwärtige Zeiten 16 (herausgegeben von Ludwig Wachler), Marburg 1812.

Struck, Wolf-Heino, Die nassauische Simultanschule, in: Eichler, Volker (Bearb.), Herzogtum Nassau 1806-1866. Politik, Wirtschaft und Kultur (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Nassau 32), Wiesbaden 1981, S. 253-266.

Stübig, Heinz: Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche“ Frage im 19. Jahrhundert., Schwalbach/Ts. 2006.

Stuke, Horst: Art. „Aufklärung“ in: Brunner, Otto / Conze, Werner / Koselleck, Reinhart (Hg.): Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland (Geschichtliche Grundbegriffe 1), Stuttgart 1972, S. 243-342.

Teistler, Gisela: Das Schulbuch und seine Erforschung als Aufgabe für die Wissenschaft, in: Seibert, Ernst / Blumesberger, Susanne (Hg.): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung 1, Wien 2008, S. 153-175.

Thiersch, Friedrich: Lobschrift auf Carl Wilhelm Friedrich von Breyer, München 1818.

Tröhler, Daniel: Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext, Bad Heilbrunn 2006.

- Tzschirner, Heinrich Gottlieb: Ueber Johann Matthias Schröckh's Leben, Charakter und Schriften. Leipzig 1812.
- Venino, Josef: Jakob Brand. Priester, Bischof, Pädagoge, Oberursel 1989.
- Vierhaus, Rudolf: Historisches Interesse im 18. Jahrhundert. in: Bödeker, Heinrich / Iggers, Georg / Knudsen, Jonathan / Reil, Peter (Hg.): Aufklärung und Geschichte. Studien zur deutschen Geschichtswissenschaft im 18. Jahrhundert, Göttingen ²1992, S.264-275.
- Wachler, Ernst / Wachler, Max (Hg.): Chronik der Familie Wachler vom Ende des 16. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Jena 1910.
- Wachler, Ludwig: Aphorismen über die Universitäten und ihr Verhältniß zum Staate, Marburg 1802.
- Wachler, Ludwig: Grundriß der Geschichte der älteren, mittleren und neueren Zeit, Marburg 1806.
- Wachler, Ludwig: Was kann und muß von den Grundsätzen der neuern Pädagogik auf öffentlichen Schulen benutzt werden?, Bielefeld 1790.
- Wachler, Max: Ludwig Wachler, in: Schnack, Ingeborg (Hg.): Lebensbilder aus Kurhessen und Waldeck 1830-1930 4, Marburg 1950, S. 404-415.
- Wagner, Heinrich: Zur Geschichte des Aschaffener höheren Unterrichtswesens. II. Das Aschaffener Gymnasium 1773-1814, in: Programm des Königlich humanistischen Gymnasiums Aschaffenburg für das Schuljahr 1905/1906, Aschaffenburg, S. 1-46.
- Wagner, Karl Theodor: Katalog der Pölitischen Bibliothek, Leipzig 1839.
- Weber, Camilla: Camillo Cavour in den Schulbüchern des liberalen Italien: Nationale Selbstdarstellung im Geschichtsunterricht zwischen Risorgimento und Faschismus. (Italien in Geschichte und Gegenwart 30), Frankfurt a.M. 2010.
- Weber, Wolfgang: Art. „Bredow, Gottfried Gabriel“, in: ders.: Biographisches Lexikon zur Geschichtswissenschaft in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Frankfurt a.M. 1984, S. 67.
- Wegele, Franz Xaver von: Art. „Bredow, Gottfried Gabriel“, in: ADB 3 (1876), S. 282–283.
- Wegele, Franz Xaver von: Art. „Breyer, Karl Wilhelm Friedrich von“, in: ADB 3 (1876), S. 324-325.
- Weis, Eberhard: Montgelas – Der Architekt des modernen bayerischen Staates 1799–1838, München, 2005.

- Weis, Eberhard: Montgelas – Zwischen Revolution und Reform 1759–1799, München 1988.
- Westenrieder, Lorenz von: Lorenz v. Westenrieders Sämmtliche Werke: Band 6. Westenrieders historische Kalender, Kempten 1834.
- Westenrieder, Lorenz von: Reden und Abhandlungen, München 1779.
- Wiater, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung, in: ders. Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn 2003, S. 11-22.
- Wittmann, Michael: Lorenz von Westenrieder als Schulbuchautor. in: Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte (ZBLG) 37 (1974), S. 917-930.
- Wolf, Peter Philipp: Geschichte Maximilians I. und seiner Zeit: Pragmatisch aus den Hauptquellen bearbeitet, München 1807-1811.
- Wolfes, Matthias: Art. „Wachler, Johann Friedrich Ludwig“, in: BBKL 21 (2003), Sp. 1513–1519 (Onlinefassung, www.bbkl.de, Zugriffsdatum: 1.4.2017).
- Wriedt, Markus: Säkularisierung wider Willen, in: Musollf, Hans-Ulrich / Jacobi, Juliane / Le Cam, Jean-Luc (Hg.): Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750, Köln [u.a.] 2008, S. 57-76.
- Wunder, Bernd: Die Verstaatlichung der Volksschule im 19. Jahrhundert, in: Andermann, Ulrich / Andermann, Kurt (Hg.): Regionale Aspekte des frühen Schulwesens, Tübingen 2000, S. 221-239.
- Wurzbach, Constantin von: Art. „Schröckh, Johann Matthias“, in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich 31 (1876), S. 309-315.
- Wurzbach, Constantin von: Art. „Bel, Mathias“, in: Biographisches Lexikon des Kaiserthums Oesterreich 1 (1856), S. 235-236.
- Zaunstock, Holger (Hg.): Die Welt verändern. August Hermann Francke. Ein Lebenswerk um 1700, Halle 2013.
- Weitere Quellen
- Diözesanarchiv Limburg: DALi KM /C2.
- Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden: HHStAW 211, 1400 – Ernennung der Schulinspektoren, 1816-1869
- Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden: HHStAW 211, 14577 – Berichte und Prüfungen über die Elementarschulen im Amte Königstein, 1821-1825.
- Landesarchiv Niedersachsen Hannover: NLA HA, Hann. 153, Acc. 2004/107 Nr. 70 – Zensur von Schriften von Fröbing, Johann Christoph, 1793-1795.

Landesarchiv Niedersachsen Hannover: NLA HA, Hann. 153, Acc. 2004/107
Nr. 46 – Zensur von Schriften des Konrektors Fröbing in Hannover, 1787-
1796.

Landesarchiv Niedersachsen Hannover: NLA HA, Hann. 153, Acc. 2004/107
Nr. 60 – Zensur von Schriften von Fröbing, Johann Christoph Enthält: Der
Volkslehrer und andere Schriften, 1787-1790.

Landesarchiv Niedersachsen Stade: NLA ST, Rep. 83 Stade, Nr. 113, Anweisung
zur Anschaffung von Kirchensiegeln und Fröbings „Dr. Martin Luther oder
kleine Geschichte der Kirchen Verbesserung“, Hannover 1817

Staatsarchiv Würzburg: StAWü /Kloster Himmelthal 569 – Zins- und Gültbuch
über die Besitzungen zu Großheubach (renoviert 1798), 1798-1819.

Alle Abkürzungen richten sich - soweit nicht anders vermerkt - nach:
Schwertner, Siegfried M.: IATG3. Internationales Abkürzungsverzeichnis für
Theologie und Grenzgebiete. Zeitschriften, Serien, Lexika, Quellenwerke mit
bibliographischen Angaben, Berlin/Boston³2014.

Aufgrund von derzeit stattfindenden Überlegungen zur Schließung bzw.
Zusammenlegung verschiedener Archive kann keine Garantie für die
angegebenen Signaturen gegeben werden.