

Hiram Kümper (Hrsg.)

Historia und Exempel

**Geschichte und Geschichtsunterricht
im deutschen Protestantismus zwischen
Reformation und Frühhistorismus**



**QUELLEN ZUR
PROTESTANTISCHEN BILDUNGSGESCHICHTE**

HISTORIA UND EXEMPEL

Quellen zur protestantischen Bildungsgeschichte (QPBG)

Nr. 8

Herausgegeben von Ralf Koerrenz, Alexandra Schotte und
Annika Blichmann

Gefördert vom Landesgraduiertenkolleg
„Protestantische Bildungstraditionen in Mitteldeutschland“
der Friedrich-Schiller-Universität Jena



Historia und Exempel

Geschichte und Geschichtsunterricht
im deutschen Protestantismus zwischen
Reformation und Frühhistorismus

Herausgegeben von Hiram Kümper



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2014 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany · H 7746

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

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Umschlag: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Satz: Katja Rub, Leipzig
Druck und Bindung: Docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-374-03762-9
www.eva-leipzig.de

INHALT

| | |
|---|-----------|
| Einleitung | 9 |
| Quellentexte | 31 |
| Q 1: Martin Luther über die Notwendigkeit historischer Belehrung an Schulen (1524) | 31 |
| Q 2: Luther über Geschichte als „anzeigung, gedechtnis und merckmal Goettlicher werck und urteil“ (1538)..... | 34 |
| Q 3: Apokalyptik, Türkenangst und Glaubenskämpfe in Johann Sleidans „Vier Monarchien“ (1556)..... | 38 |
| Q 4: Das erste protestantische Geschichtslehrbuch? Melanchthons Bearbeitung des „Chronicon Carionis“ (1566) | 42 |
| Q 5: Michael Neander über heidnische Gelehrte und Historie als Lehrmeister in „doctrinae in omni vita“ (1580) | 49 |
| Q 6: Eine Vorlesung des Rostocker Geschichtsprofessors David Chytraeus über das „Chronicon Carionis“ (um 1590)..... | 51 |
| Q 7: Geschichte im Lehrplan der Landgräfllich Hessischen Schulordnung (1656) | 54 |
| Q 8: Landes- und Reichsgeschichte in der Ordnung des Gymnasiums zu Bayreuth (1664)..... | 55 |
| Q 9: Johannes Bunos historische Mnemotechnik (1672)... | 58 |
| Q 10: Christian Weise über historisches Erzählen (1695) ... | 66 |

| | |
|---|-----|
| Q 11: Gottfried Ludwigs „Ordentlichen Examen“ schreibt Bunos „Historische Bilder“ weiter (1704) | 74 |
| Q 12: Geschichte im Lehrplan des Pädagogiums zu Halle (1721)..... | 77 |
| Q 13: Hilmar Curas' „Einleitung zur Universal- Historie“ (1723) | 81 |
| Q 14: Johann Heinrich Zopf plädiert für eine gründliche Geschichtsbildung auf den „niedern Schulen und Gymnasiis“ (1729)..... | 84 |
| Q 15: Geschichte in Frage und Antwort – Hübners „Historische Fragen“ (1735)..... | 93 |
| Q 16: Über die Einrichtung der Vorlesungen am Braunschweiger Collegium Carolinum (1745/46) | 97 |
| Q 17: Eine französische Einführung in die „Erlernung der Historie“ in deutscher Übersetzung (1752) | 101 |
| Q 18: Ordnung der Großen Schule zu Braunschweig (1755) | 114 |
| Q 19: Sylvester Tappe über Geschichte als Weltweisheit (1762) | 119 |
| Q 20: Johann Samuel Patzke über Geschichte als moralische Belehrung „im Vorbeygehen“ (1764) | 120 |
| Q 21: Gotthilf Christian Reccard und das erste verbindliche „Lehr-Buch“ für Preußen (1765) | 125 |
| Q 22: Geschichte als praktische Sittenlehre im Basedow'schen „Methodenbuch“ (1770) | 146 |
| Q 23: Johann Matthias Schröckh überarbeitet die „Einleitung“ des Hilmar Curas (1774) | 147 |

| | |
|--|------------|
| Q 24: Was ist Universalgeschichte? Johann Friedrich Lorenz (1775) | 152 |
| Q 25: August Ludwig Schlözer über den Unterricht in Weltgeschichte für Kinder (1779)..... | 157 |
| Q 26: Über das Lernen von Geschichte mit Biographien (1781) | 161 |
| Q 27: August Friedrich Pauly über die Unterschiede von bürgerlicher und gelehrter Kenntnis der Historie (1785) | 168 |
| Q 28: Justus Möser über die Bedeutung der Landesgeschichte für die politische Klugheit (1790)..... | 171 |
| Q 29: Johann Christian Dolz über Geschichtsunterricht in weltbürgerlicher Absicht (1796) | 175 |
| Q 30: Johann Gottfried Herder über das Fortschreiten einer Schule mit der Zeit (1798) | 186 |
| Literaturnachweise | 191 |

Einleitung

Die vorliegende Quellensammlung versucht anhand von 30 exemplarischen Auszügen die Vor- und Frühgeschichte des Geschichtsunterrichts und seiner Bedeutung im pädagogischen Denken des (vor allem mittel-) deutschen Protestantismus im historischen Längsschnitt von den frühen Reformationsjahren bis in die Jahrzehnte um 1800 nachzuzeichnen.

Der Begriff ‚Vor- und Frühgeschichte‘ deutet bereits darauf hin, dass der Betrachtungszeitraum weitestgehend vor der Etablierung eines entsprechenden Schulfachs liegt.¹ Gerade dieser Zeitraum, der von der Implementierung historischen Wissens in ganz unterschiedliche Unterrichtskontexte hin zu einer Institutionalisierung als eigenständiges Fach führt, zeigt wichtige Entwicklungslinien auf – und zwar sowohl in einer allgemeinen Perspektive für die Geschichte der Geschichtskultur, insofern Geschichtsunterricht sicher zu deren wichtigsten institutionalisierten Schauplätzen gehört, als auch für die Protestantismusforschung.

Dass es dabei ausgerechnet der historischen Zunft von einigen ersten, wenn auch zum Teil ausgesprochen verdienstvollen, Grobentwürfen in Aufsatzform bislang nicht gelungen ist, eine umfassende Geschichte des eigenen Fachunterrichts vorzulegen, die in der Lage ist, jenen wichtigen „Bedingungs- zusammenhang von wirtschaftlich-gesellschaftlicher Entwicklung und Geschichtsunterricht“ herzustellen, wie es Klaus Bergmann und Gerhard Schneider vor nun ziemlich genau dreißig Jahren eingefordert haben,² ist an sich schon bemerkenswert. Erst in jüngster Zeit nimmt das Interesse wieder merklich zu, wie man etwa an der von Wolfgang Hasberg und

1 Zu dessen Einführung vgl. Mannzmann, *Geschichtsunterricht und politische Bildung* (1983) und Hösch, *Der Geschichtsunterricht an den Höheren Schulen* (1962).

2 Bergmann/Schneider, *Das Interesse der Geschichtsdidaktik* (1977), S. 70.

Manfred Seidenfuß seit 2005 herausgegebenen Reihe *Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart* ablesen kann. Wichtige Arbeiten vor allem zur Schulbuchgeschichte der Vormoderne hat überdies der Münsteraner Geschichtsdidaktiker Wolfgang Jacobmeyer vorgelegt, dessen lang angekündigte, monumentale Edition von mehreren hunderte Vorworten deutscher Schulgeschichtsbücher nun vor kurzem endlich erscheinen konnte.³

In diese und ähnliche Bemühungen möchte sich auch die vorliegende Sammlung mit einem freilich ungleich kleineren Beitrag einklinken. Dabei geht es im Kern um drei Fragen:

- Welche Bedeutung wurde der Geschichte und ihrer Vermittlung zugewiesen? Das heißt auch: Welchem Zweck diente eine historische Unterweisung?
- Welche historischen Inhalte wurden dabei für besonders bedeutsam, welche für weniger beachtenswert oder sogar bedenklich gehalten?
- Welche Methoden wurden als besonders geeignet zur Vermittlung historischer Inhalte angesehen?

Exemplarische Antworten sollen die hier zusammengestellten 30 Quellenauszüge bieten. Weitere wären leicht denkbar und sicher wünschenswert gewesen, doch blieb Beschränkung notwendig. Einer immer noch nachdrücklich wünschenswerten Geschichte des Geschichtsunterrichts kann und will die vorliegende Sammlung daher nur einen Baustein liefern. Einen weiteren wird die ebenfalls in der Reihe *Protestantische Reform in Quellen* erscheinende Edition von Jens Nagel bereitstellen, die drei wichtige Geschichtslehrwerke der Zeit vor 1750

3 Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945 (2011). Weitere Vorarbeiten zu diesem verdienstvollen Mammutprojekt sind unter seinem Namen im Literaturverzeichnis ausgewiesen.

eingehender erschließen wird als es der hier geplante Längsschnitt kann. So werden sich beide Bände hoffentlich sinnvoll ergänzen.

Entsprechend der so skizzierten Anlage des Bandes kamen drei Quellengruppen für die Auswahl der hier präsentierten Quellenauszüge in Frage, nämlich

- erstens grundsätzliche Reflexionen über die Geschichte und ihren gesellschaftlichen Wert, wie sie zunächst vor allem Theologen und Philosophen, überhaupt erst mit der langsamen Etablierung der Disziplin während des 17. und 18. Jahrhunderts und dann Fachhistoriker formulierten;
- zweitens konkrete Regulative des Unterrichtsgeschehens, wie sie vor allem in der Normierung durch Schulordnungen auftraten;⁴ und
- drittens materielle Umsetzungsversuche der beiden erstgenannten Quellengruppen, nämlich insbesondere Schulbücher.

Alle drei Quellengruppen beziehen sich freilich auf das Engste aufeinander, insofern als Reflexionen über den Wert und Nutzen historischer Kenntnis zum Grundtenor praktisch jedes Vorwortes zu den Geschichtslehrwerken des Betrachtungszeitraumes gehören, andererseits die Schulordnungen vor allem über die empfohlenen oder vorgeschriebenen Lehrwerke normierend auf den Schulunterricht einwirkten.

Der hier vorgelegte Längsschnitt hat sich neben der chronologischen noch eine zweite besondere Beschränkung vorgenommen: Behandelt werden nämlich ausschließlich protestantische, insbesondere mitteldeutsch-protestantische,

4 Zu dieser besonderen Textgattung vgl. Rude, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen (1893).

d. h. in aller Regel lutherische Autoren. Die Reformation wird mit gutem Grund als besondere Zäsur der deutschen Bildungsgeschichte behandelt.⁵ Das gilt durchaus auch für den Geschichtsunterricht *avant la lettre*, wie nicht zuletzt die hier versammelten Quellenauszüge zeigen werden.⁶ Wir wollen und können in den folgenden Absätzen einer umfassenden Detailuntersuchung nicht vorgreifen. Wohl aber sollen die groben Linien skizziert werden, entlang derer sich der Geschichtsunterricht in den protestantischen Territorien der frühen Neuzeit entwickelte, um die erste Einordnung der hier gedruckten Quellenauszüge zu erleichtern.

Den Grundstein legten die Reformatoren der ersten Stunde selbst. Nicht umsonst wusste schon Luther selbst um die Einsicht, dass wenn man's gründlich besinnet, ... aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Kunst, guter Rat, Warnung – ich kürze die lange Liste der Wohltaten hier ab, schlicht: Weisheit, Klugheit samt allen Tugenden [wie] aus einem lebendigen Brunnen gequollen seien.⁷ Ja, im Grunde sei alles, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, in den Historien und Exempeln zu finden.⁸ Das meint zwar auch, aber beileibe nicht nur die biblische Geschichte und ihre Fortsetzung im historisierten Heilsplan, sondern ebenso die Natur-, Gelehrten- und nicht zuletzt die Reichsgeschichte. An einer Stelle klagt Luther:

5 Aus der reichen Literatur nenne ich hier nur Strauss, *Reformation and Pedagogy* (1974); Keck, *Konfessionalisierung und Bildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (2003) und Ehrenpreis, *Sozialdisziplinierung durch Schulzucht?* (1999).

6 Dazu bisher vor allem Mayer, *Anfänge historisch-politischer Bildung* (1979); Richter, *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert* (1893), S. 78ff., Rohlfes, *Geschichtsunterricht in Deutschland* (1982).

7 Die Zitate folgenden hier der sprachlich modernisierten Fassung bei Luther, *Pädagogische Schriften* (ebd. Lorenzen, 1957), S. 82. Das Original unten, **Q 2**.

8 Ebd., S. 130.

O wie manche feine Geschichte und Sprüche sollte man jetzt haben, die in deutschen Landen geschehen und gegangen sind, der wir jetzt gar keines wissen: das macht, niemand ist da gewesen, der sie beschrieben, oder, ob sie schon beschrieben gewesen wären, niemand die Bücher gehalten hat, darum man auch von uns Deutschen nichts weiß in andern Landen, und müssen aller Welt die deutschen Bestien heißen, die nichts mehr könnten, denn kriegern und fressen und saufen.⁹

Seine beiden ausführlichsten Stellungnahmen zum Wert der Geschichte und zur Notwendigkeit ihrer schulischen Unterweisung sind in **Q 1** und **Q 2** wiedergegeben.

Einen regen Weiterdenker gerade im Hinblick auf seine pädagogischen Bestrebungen hat Luther bekanntlich in Philipp Melanchthon (1497–1560) gefunden.¹⁰ Auch er hat nachdrücklich die historische Lektüre an den Schulen gefordert, diese aber zugleich noch prononcierter auf einen bestimmten Zweck festgelegt:

Es ist für Christen notwendig Historien zu lesen; dabei findet auch ein Christ mancherlei Exempel, die ihn zu Glauben und Gottesfurcht vermehren, wie denn die Wahrheit die Historien ein schreckliches Bild göttlichen Zorns und Gerichts wider alle Laster seien. In der Tat, die Historien sind ein ewiger Schatz ... daraus allezeit Exempel zu dem Leben dienlich zu nehmen.¹¹

Wohl auch deshalb kommt trotz der hohen Wertschätzung, die aus diesen Zeilen spricht, in den von Melanchthon inspirierten Schulordnungen die Geschichte als eigenständiges Fach nicht vor:

⁹ Ebd., S. 83.

¹⁰ Müller, Melanchthon zwischen Pädagogik und Theologie (1984); Müller, Geschichte und allgemeine Bildungstheorie (1963); Knape, Melanchthon und die Historien (2000); Hartfelder, Melanchthon als Praeceptor germaniae (1889), S. 197ff. Melanchthon als ‚Schulbuchautor‘ würdigt Stempel, Melanchthons pädagogisches Wirken (1979), S. 111–123.

¹¹ Corpus Reformatorum III, S. 114.

sie ist ihm selbstverständlicher Teil der Ethik. Diese Idee ist keine genuin protestantische, sie findet sich schon bei den Humanisten. Guarino Guarini Veronese (1374–1460) etwa, sicher einer der bedeutendsten Pädagogen des frühen 15. Jahrhunderts, schreibt in einem Widmungsbrief an seinen Schüler Leonello d'Este:

Welche Frucht man ... erntet aus der Geschichte der Männer, die uns frühere Annalen aufzeichnen, sollte niemanden unbekannt sein. Was vermag grundsätzlich mehr zur Unsterblichkeit und zur Befreiung aus schmerzlicher Vergessenheit beitragen als die Aufzählung der Taten, die niedergeschrieben der Nachwelt überliefert sind? Mit ihrer Hilfe werden die Sitten, Einrichtungen, Beschlüsse, Pläne und Ereignisse der Nationen und Völker und der Könige durchleuchtet, und daraus kann man dann durch Nachahmung die Tugenden erreichen und mit Bedacht die Unsittlichkeit meiden.¹²

Auch diese humanistische Auffassung ist es, an die Melanchthon und seine Zeitgenossen anknüpfen. Natürlich: *Historien* sind dann noch keine *Geschichte* nach heutiger Auffassung. Aber sie sind der Stoff, aus dem sich die spätere, kritische Geschichtsschreibung entwickeln konnte. Jene Wertschätzung bezüglich ihrer Erbauungs- und Vorbildfunktion, die historische Episoden bei Luther, Melanchthon und anderen erfuhren, scheint maßgeblich dazu beigetragen zu haben. Mehr und mehr wird das historisch Fragmentarische, das ‚Predigtmärlein‘, wie man die spätmittelalterlichen historischen Exempla mitunter noch

12 *Quantus ... historiarum et eorum hominum, quos prisci nobis annales signant, fructus legitur, ignotum esse debet nemini. Principio quid magis ad immortalitatem et ad res ex oblivionis morsibus vendicandas valet polletque quam rerum gestarum series scriptis ad posteritatem prodita? Cuius ope hominum populorum nationum regum mores instituta consilia eventus in utramque partem proponuntur, unde virtus imitatione comparetur, cautius turpitudine fugiatur.* – hier zitiert nach dem Abdruck bei Garin, *Geschichte und Dokumente*, Bd. 2 (1966), S. 203–206 (Nr. 7).

in der heutigen Forschung nennt, durch umfassende, Zusammenhänge stiftende historische Darstellungen verdrängt, von denen man sich entsprechend umfassende und komplexere Lehren für das Leben erhoffte. Sehr illustrativ ist in dieser Hinsicht das Kollegheft einer Vorlesung über Weltgeschichte, die Melancthon im April 1560 in Wittenberg hielt.¹³ Die Aufzeichnungen eines unbekannten Hörers zeigen, wie sehr der *Praeceptor germaniae* sich um große Linien und Verknüpfungen zwischen dem Exemplarischen und Episodischen bemühte. Angereichert durch umfangreiche und möglichst exakte Beschreibung der erwähnten Orte erhält Geschichte in dieser Vorlesung bereits einen zweiten wichtigen Aspekt, der immer wieder auch in den anderen hier versammelten Quellenauszügen durchscheint: der Aspekt der Bildung im emphatischen Sinne.

Melancthon ist es auch, der mit seiner durch seinen Schwiegersohn Kaspar Peucer (1525–1602) vollendeten Bearbeitung des sog. *Chronicon Carionis* (**Q 4**) eines der beiden prominentesten protestantischen Schulbücher des 16. und 17. Jahrhunderts vorlegt, das immer wieder nachgedruckt und rasch auch ins Deutsche rückübersetzt wird.¹⁴ Noch 1710 gar kommentierte der Pufendorf-Schüler Peter Dahlmann in seinen bibliographischen Annotationen:

Es wird sonsten dieses Chronicon noch von vielen sehr aestimiret / weilen man gute Nachricht / so wohl was Historiam civilem als Ecclesiasticam anbelanget / darinne anzutreffen hat.¹⁵

13 Darauf hat Berger, Melancthon's Vorlesungen über Weltgeschichte (1897) hingewiesen und zahlreiche Auszüge daraus mitgeteilt.

14 Zur Chronik vgl. Mahlmann-Bauer, Die „Chronica Carionis“ von 1532 (1999); Leppin, Humanistische Gelehrsamkeit und Zukunftsansage (2005) und Prietz, Geschichte und Reformation (2007); zu Peuer vgl. Neddermeyer, Kaspar Peucer (1997).

15 Dahlmann, Schauplatz der Masquirten und Demasquirten Gelehrten (1710), S. 118f.

Auf den ersten Blick lässt sich das *Chronicon* kaum von einer beliebigen anderen Weltchronik unterscheiden, wie sie noch im ausgehenden Mittelalter in größerer Zahl verfasst werden. Was macht sie also zum Schulbuch? Zum einen die Intention: Melanchthon verweist seine Bearbeitung nämlich ganz ausdrücklich an die Jugend, die er vermanen will. Dieses Buch soll einen lehrhaften Charakter zeigen. Zum anderen die Praxis: Zahlreiche Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts schreiben sie ganz explizit zur Lektüre vor. In der Altdorfer Ordnung von 1575 etwa heißt es:

Der Historicus soll des Herrn Philippi Melanchthonis *Chronica Carionis*, wie die von Hermanno Bonno, auß dem Teutschen in das Latein gebracht worden, explicirn, die supputationem annorum, oder die Jarrechnung der Jugend vleissig weisen und zeigen, auch was mit besserm und zierlicherm Latein geredt und außgesprochen werden kan, darinnen verbessern. Er mag auch des Sleidani librum von den vier Monarchiis, wann er in den *Chronica* so fern kommen, mit derselben conferirn.¹⁶

Ganz ähnlich lautet die Stralsunder Ordnung von 1591, die bis zur Mitte des folgenden Jahrhunderts in Geltung blieb.¹⁷ Aber auch in anderen Schulordnungen findet man Entsprechungen, die über die drei Bände der *Evangelischen Schulordnungen*, die Reinhold Vormbaum zu Beginn der 1860er Jahren ediert hat, leicht greifbar sind.¹⁸

Aber nicht nur an den Lateinschulen und Gymnasien, auch an der Universität findet das *Chronicon* Anklang. Seit der Mitte des 16. Jahrhunderts lässt sich ohnehin eine deutliche Aufwertung der Geschichte an den Artistenfakultäten im Reich

16 Vormbaum, *Evangelische Schulordnungen*, Bd. 1 (1860), S. 612.

17 Vormbaum, *Evangelische Schulordnungen*, Bd. 1 (1860), S. 496ff.

18 Für den universitären Unterricht gibt Scherer, *Geschichte und Kirchengeschichte*, Bd. 2 (1927), S. 465–483 eine hilfreiche Zusammenstellung einschlägiger Werke.

feststellen.¹⁹ Diese Aufwertung hatte gerade in protestantischen Gelehrtenkreisen wesentlich auch mit dem Bemühen um eine gemeinsame Identität und dem programmatischen Rückbezug auf die altchristliche Kirchengeschichte zu tun.²⁰ So entstehen in diesen Jahren schon die ersten historischen Lehrstühle, die aber sämtlich mit anderen Fachausrichtungen verbunden sind: entweder mit sprachlich-rhetorischer oder theologisch-ethischer Ausbildung.²¹ In den 1590er Jahren etwa legt der Rostocker Theologieprofessor David Chytraeus (1530–1600), der selbst noch bei Melanchthon studiert und sogar eine Zeit lang in dessen Haus gewohnt hatte, das *Chronicon* seinen universalhistorischen Vorlesungen zu Grunde. Ausführlich beschreibt er den Wert historischen Wissens für die ethische Ausbildung (Q 6).

Die oben zitierte Altdorfer Schulordnung von 1575 nennt neben Melanchthons Bearbeitung der *Chronica Carionis* aber noch ein zweites Werk, das der *Historicus* seinem Unterricht zugrunde legen solle und mit derselben *conferirn*, also vergleichen: des Sleidani *librum* von den vier *Monarchiis* (Q 3). Dabei handelt es sich um das vielleicht sogar noch erfolgreichere Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in protestantischen Territorien und Städten der frühen Neuzeit. Die *De quatuor summis Imperiis libri tres* des Straßburger Juristen Johann Sleidan (1506–1556) erschienen in unzähligen Neudrucken und Übersetzungen und finden sich bis in das frühe 18. Jahrhundert in den Lektüreplänen der Schulordnungen und den Leseempfehlungen

19 Ausführlich dazu Scherer, *Geschichte und Kirchengeschichte* (1927), S. 27ff.

20 Vgl. dazu auch die Beiträge in dem Sammelband von Gordon, *Protestant History and Identity* (1996) sowie Pohligh, *Zwischen Gelehrsamkeit und konfessioneller Identitätsstiftung* (2007).

21 Eine vermutlich nicht vollständige, aber doch umfangreiche Zusammenstellung mit entsprechenden Belegstellen gibt Kohlfeldt, *Der akademische Geschichtsunterricht* (1902), S. 205ff.

der Hofmeister und Pädagogen.²² Sleidan folgt der aus der mittelalterlichen Weltchronistik überkommenen Einteilung der Geschichte in vier Weltreiche (das babylonisch-assyrische, das persische, das griechisch-makedonische und das römisch-fränkische), die gemäß der konventionellen Auslegung einer Vision des Propheten Daniel auf dem Weg der Heilsgeschichte hin zum Jüngsten Gericht einander folgen sollten. Ganz konventionell auch deutet er die eigene als die letzte Zeit, in der die Bedrückungen der Gegenwart die sichere Rückkehr Christi ankündigten. Daneben aber gibt er eine Fülle von Detailinformationen, deren Verlässlichkeit immer wieder gerühmt worden ist, und prüft sie regelmäßig auf ihre Lehrhaftigkeit hin. Die von Sleidan praktizierte Vierteilung der Geschichte wurde zwar bereits seit der Mitte des 16. Jahrhunderts immer wieder in Frage gestellt (etwa von Jean Bodin), im Schul- und Universitätsunterricht allerdings setzte sich diese Kritik zunächst nicht durch. Erst mit den weit verbreiteten Geschichtsbüchern des Christoph Cellarius (1638–1707) setzte sich seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert die heute gängige Dreiteilung in Alte, Mittlere und Neue Geschichte langsam durch.²³ Im 18. Jahrhundert ist sie dann sehr üblich (Q 14, 28), aber durchaus nicht die einzige in einer Vielzahl unterschiedlicher Periodisierungen und Einteilungen der Weltgeschichte (Q 13, 15, 24).

Ebenso wie die Carionische Chronik wurden auch Sleidans *Vier Monarchien* zunächst vor allem für die sittlich-moralische Belehrung verwendet. Das sieht man sehr gut beispielsweise an der Soester Ordnung von 1616, die das Werk ebenfalls zur

22 Über Sleidan als Historiker, sein Werk und dessen großen Erfolg vgl. Kelley, *Sleidan and the Origins of History as a Profession* (1980) und jetzt vor allem Kess, *Johannes Sleidan* (2008).

23 Vgl. Kümpfer, *The Bible as Universal History* (2011), S. 249ff. mit weiterer Literatur. Das Lehrwerk des Cellarius wird in der bereits angekündigten Edition von Jens Nagel näher vorgestellt werden.

Lektüre, allerdings nicht im Geschichts-, sondern ganz explizit im Ethikunterricht vorschreibt.²⁴ Mit dieser engen Verbindung von Geschichte und Ethik bei einflussreichen Denkern der ersten Reformationsjahrzehnte ist bereits ein Charakteristikum benannt, das sich bis ins ausgehende 18. Jahrhundert – allerdings mit sich wandelnder Schwerpunktsetzung – durch die hier versammelten Quellenauszüge ziehen wird. Das liegt im Übrigen auch im Personal begründet: Über lange Zeit nämlich finden wir in ganz auffälliger Häufung protestantische Theologen, ehemalige Theologiestudenten und Pfarrsöhne unter den Verfassern von Geschichtslehrwerken (Q 5, 6, 9, 11, 14, 15, 19–22, 25, 29, 30).

Das hat aber mitunter auch noch einen zweiten, gleichsam pragmatischen Grund: Durch die enge sachliche Verschränkung der Vor- und Frühgeschichte mit den Geschichtsbüchern des Alten Testaments und der Geschichte des römischen Altertums mit jener des Neuen Testaments nämlich waren sie zugleich prädestinierte Experten zumindest für diesen Bereich des historischen Wissens und dessen Vermittlung. So ist, was auf den ersten Blick als mangelnde professionelle Ausdifferenzierung erscheint, auf den zweiten ausgesprochen schlüssig: Die älteste Menschheitsgeschichte erscheint dann als akademische Vorbereitung für ein vertieftes Bibelstudium.²⁵ Tatsächlich spielte die biblische Geschichte als Gesamtzusammenhang im eigentlichen Religionsunterricht lange Zeit keine wesentliche Rolle, sondern wurde lediglich exemplarisch gelehrt.²⁶ Erst zur Wende zum 18. Jahrhundert hin scheint eine einigermaßen systematische Kenntnis der biblischen Geschichte auch auf der

24 Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, Bd. 2 (1863), S. 267.

25 So kam im Übrigen noch August Ludwig Schlözer (Q 25) von der Theologie zum Geschichtsstudium.

26 Vgl. etwa Lachmann/Schröder, Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts (2007), S. 39ff., S. 81ff. und S. 101ff. mit Einzelheiten.

religionspädagogischen Agenda einen festen Platz erobert zu haben.

Wenn von der Verschränkung historischer Unterweisung mit der Vermittlung biblisch-religiösen Wissens einerseits und ethisch-moralischer Belehrung andererseits die Rede ist, muss als dritte Verschränkung diejenige mit der sprachlich-rhetorischen Ausbildung genannt werden. Schon die mittelalterlichen, insbesondere natürlich dann die spätmittelalterlich-humanistischen Vorformen des Geschichtsunterrichts waren wesentlich mit solchen Unterrichtszielen verknüpft;²⁷ die frühen evangelischen Schulordnungen erben diese besondere Wertschätzung der griechisch-römischen Geschichtsschreiber – aber eben nicht so sehr ihrer historischen Inhalte wegen, sondern vor allem um ihres Stils willen.²⁸ Solche Betonungen finden wir im 16. und 17. Jahrhundert noch sehr häufig. Sie gelten durchaus nicht nur für die Autoren des klassischen Altertums, sondern werden bald auf die Beschäftigung mit der Geschichte insgesamt ausgedehnt; etwa wenn Chrytaeus bemerkt, *durch die Lektüre der Melanchthon'schen Chronik [werde] die Fähigkeit, gut lateinisch zu schreiben, ganz besonders gefördert (Q 6)*. Der Beningger Pfarrer und Altphilologe August Friedrich Pauly dreht – von der anderen disziplinären Seite herkommend – das Argument dann um: Wer sich mit Geschichte befassen und zu echter Gelehrsamkeit vordringen will, muss sich mit den Originalquellen befassen und also eine solide altsprachliche Bildung mitbringen (Q 27).

War im 16. und frühen 17. Jahrhundert die Geschichte im Wesentlichen noch Sache der akademischen Ausbildung an

27 Nachweise bei Kümper, „Wer die Historien mit Nutz gebrauchen will ...“ (2007), S. 194ff. und Wolter, *Geschichtliche Bildung* (1959), S. 50ff.

28 Zahlreiche Beispiele bei Mayer, *Die Anfänge historisch-politischer Bildung* (1979), S. 394–401 und Dolch, *Lehrplan des Abendlandes* (1959), S. 209ff.

Lateinschulen, Gymnasien und Universitäten gewesen, gewinnt um die Mitte des 17. Jahrhunderts die Idee der Nützlichkeit immer mehr Raum in den Überlegungen der Gelehrten²⁹ und den Ausführungen der Schulordnungen – und damit auch eine Ausweitung auf andere Schulformen. Das geht einher mit einem allgemeinen Aufschwung des Realien-Gedankens, der Hinwendung zur Ausbildung von nutzbringenden, der Dinge mächtigen Menschen. Als paradigmatisch für diese Hinwendung des Schulwesens zur Nützlichkeit wird häufig die sächsisch-gothaische Ordnung angeführt, die erstmals 1642 veröffentlicht und dann mehrmals überarbeitet wurde.³⁰ Zunächst betrifft dieses neue Interesse vor allem die Ausbildung des werdenden Staatsapparats, der Beamten, Diplomaten und des fürstlichen Nachwuchses (**Q 8, 10, 12, 16**). Entsprechend mussten auch die Lehrinhalte neu justiert werden: mehr Staaten-, Reichs- und Regionalgeschichte, mehr historische Hilfswissenschaften, wie Genealogie und Diplomatie. So heißt es etwa in der Ordnung der Ritterschule zu Wolfenbüttel von 1688:

*Historia civilis, tam universalis, quam particularis soll, nach Gelegenheit der Zeit und dero Auditoren, gleichfalls gelesen werden, so daß nach Absolvierung Historiae universalis, sonderlich observiret werde, was meistens circa Regimina sich zutragen hat, wie die Regna und Respublicae ihren Ursprung und Wachsthum genommen, auch wie sie in Decadence gerathen. Wobei denn auch nicht weniger Genealogia, Chronologia und Geographia mit allem Fleiß zu proponiren.*³¹

29 Ein ganz früher Vordenker ist in dieser Hinsicht Neander (**Q 5**).

30 Vormbaum, *Evangelische Schulordnungen*, Bd. 2 (1863), S. 265ff. – zur Sache vgl. Mayer, *Die Anfänge historisch-politischer Bildung* (1979), S. 406–410. Das Gothaer Gymnasium besuchte auch August Hermann Francke (1633–1727), der Gründer der nach ihm benannten Stiftungen zu Halle, zu denen auch das Pädagogicum (**Q 12**) gehörte.

31 Vormbaum, *Evangelische Schulordnungen*, Bd. 3 (1864), S. 735.