

„Oft genug sind Pädagogen schwierige Menschen ... In dieser Zunft vertrakter Menschen ist Wolfgang Ratichius, wie er sich der Zeitmode entsprechend nennt, ein besonders komplizierter.“ (Fritz März 2000)

Eine Lehr-Art-Lehr des Lebens zwischen 1571 und 1635

Zum 450. Geburtstag von Wolfgang Ratke am 18. Oktober 2021

Der Mann ohne Gesicht: Wolfgang RATKE, auch genannt Wolfgangus Ratichius, zunächst Theologe und Philologe, dann Pädagoge und Didaktiker, zeitweilig Schulmann und Praeceptor, immer jedoch Kritiker und Reformier. Später in Köthen in Höfischen Diensten des Fürsten, wohl mit gewissen Kontakten¹ zur dortigen geheim gehaltenen „Fruchtbringenden Gesellschaft“. Gerühmt und verehrt, gefürchtet und verleumdet – ein charakterlich schwieriger Mensch² in gesellschaftlich schwierigen Zeiten. Geboren am 18. Oktober 1571 im Herzogtum Holstein – gestorben 1635 im Thüringischen, vermutlich in Kranichfeld bei Erfurt. Die dazwischenliegenden Stationen eines Lebens sind Hamburg, Rostock, London, Amsterdam, Helmstedt, Frankfurt, Gießen, Augsburg, Magdeburg, Weimar, Köthen, Rudolstadt, Erfurt.

¹ Klaus CONERMANN rückt RATKE und seine Verdienste in Köthen deutlich in die Nähe der „Fruchtbringenden Gesellschaft“, so dass für den Leser der Eindruck genährt wird, dass jener ein Mitglied der Geheimgesellschaft gewesen sei (vgl. (vgl. Conermann, Klaus: Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen (1579-1650). Die Fruchtbringende Gesellschaft. Köthen 2002, S.34-36 und 40). In der Liste der Mitglieder (online) fehlt sein Name.

² Ein Urteil der Nachgeschichte über den Charakter eines Menschen, dem man persönlich nie begegnet ist, beruht auf unsicheren Quellen, oft subjektiv überdehnten Überlieferungen und Meinungen Dritter. Dass einem Menschen auf diese Weise in der Nachgeschichte oft Unrecht widerfährt, ist geradezu vorherbestimmt. Dennoch mag an manchem Urteil etwas dran sein – wieviel davon allerdings wirklich der Wahrheit entspricht, wird man nie enträtseln können. Zudem nimmt die Unschärfe mit dem historischen Abstand zu – eine angemessene Zurückhaltung indes erscheint nicht nur ratsam, sondern notwendig. So liest man über RATKE: *„Oft genug sind Pädagogen schwierige Menschen – nicht die Erzieher, die Praktiker, sondern diejenigen, die zu wissen meinen, was Erziehung sei; und unter ihnen wiederum ganz besonders jene, die dieses Wissen mit Rechthaberei und missionarischem Pathos unter die Leute zu bringen versuchen und dabei Hoffnungen wecken, wonach es mit den gesellschaftlichen Zuständen aufwärtsgehe und demnächst das goldene Zeitalter anbreche, wollte man sich nur nach ihren Ratschlägen richten. In dieser Zunft vertrakter Menschen ist Wolfgangus Ratichius, wie er sich der Zeitmode entsprechend nennt, ein besonders komplizierter.“ (März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik. 2000, S.279)* – Ähnliche Zuschreibungen ließen sich finden, auch gegenüber Luther, Rousseau, Basedow und wohl auch Pestalozzi. Streitlust, Unbeherrschtheit, Hochmut – aus diesem Stoff entstehen jene Charaktere, die es ihrer Umwelt nicht leichtmachen. Durch manche charakterliche Eigenheit haben jene bewirkt, dass später die tatsächliche Leistung ihres Werkes darunter gelitten hat. Und so scheint es auch bei RATKE zu sein – er stand und steht im Schatten von Comenius. Dieser hat das ernten können, was jener gesät hat. Welch eine pädagogische Kraft, hätten sich beide zeitweilig verbündet. Und so verfestigt sich in der Gegenwart – anlässlich des 450. Geburtstages von RATKE – der Eindruck, dass nach meiner Überzeugung die vollständige Leistung und tiefere Bedeutung der sogenannten Lehr-Art-Lehr von RATKE noch immer nicht erkannt worden ist. Das diesjährige Jubiläum ist Anlass, diese Überzeugung von seiner wissenschaftlichen Gesamtleistung zu verdeutlichen und zu belegen. Dadurch treten jene Querelen geradezu in den Hintergrund, die man über ihn verbreitet. Dadurch tritt das Bleibende hervor, welches fortwirkt. Und bewirkt so vielleicht eine neue Nachhaltigkeit seiner Lehr-Art-Lehr und ermöglicht ein anderes RATKE-Bild. Das Werk von Comenius inzwischen ist nachhaltig. Die Comenius-Forschung ist in vielen Ländern tief verwurzelt und die Acta Comeniana überall bekannt. Jenes Werk von RATKE muss jene Nachhaltigkeit erst noch erlangen. Er selbst kann dies nicht mehr leisten (...)

Wegen der Vielzahl dieser Wirkungsstätten verwundert es, dass es von R A T K E nie ein Bildnis entstanden ist. Und so bleibt er wohl für immer ein Mann ohne Gesicht – schwer, sich diesen stets vitalen Menschen deshalb vorstellen zu können (...) Was also bleibt, ist die Vielfalt seiner Schriften, Bücher und Briefe – Und wenn man sich also kein Bild seines Äußeren machen kann, so kann man sich vielleicht ein gewisses Bild seiner Gedankenwelt machen. Und deren Ideen sind vor dem Hintergrund des bewegten Zeitalters beeindruckend, einer Welt voller sozialer Spannungen und religiöser Umwälzungen wie das gesamte 17. Jahrhundert selbst. – Doch zurück zur Biographie³. Nachdem R A T K E das Johanneum zu Hamburg besucht hatte, studiert er an der Universität Rostock – zunächst Theologie, dann aber vor allem Philologie und Philosophie. Dort wird er vor allem von Eilhard L u b i n und dessen Sprachphilologie beeinflusst. Später werden es Joachim J u n g i u s und dessen Mathematik und Philosophie⁴ sein, die seine Denkweise prägen. Da wegen eines angeborenen Sprachfehlers die Ausübung des Berufs eines Pfarrers nicht möglich ist – das Amt eines Lehrers jedoch immerhin denkbar erscheint – beginnt eine Selbstsuche. Menschen suchen sich in der Fremde, um nach Irrungen zu sich selbst zurückzukehren. R A T K E also bricht das Theologiestudium ab und widmet sich der Altphilologie, schließlich vor allem dem Hebräischen. Philosophisch nachhaltige Wirkung auf sein Denken geht besonders von Francis BACON aus, dessen Ideen er während einer Reise nach England kennenlernt, woran sich von 1603 bis 1610 ein Aufenthalt in dem damals in der Aufklärung weitfortgeschrittenen Holland anschließt. Hier auch verstärkt sich seine Liebe zur Mathematik und Logik. Zudem lernt er Arabisch. Eine Universalität jener Bildungsbiographie deutet sich an. In Holland noch zu früh, wird er jedoch später möglicherweise auch von René DESCARTES (1596-1656) beeinflusst werden.

³ Als ausreichend umfangreiche Biographie RATKES ist digital gut zugänglich das von Georg Paul BINDER (1784-1867) ausführlich beschriebene Leben und Werk (vgl. Allgemeine Deutsche Biographie (ADB), 1888, Bd. 27, S.358-364). Zu beachten sind die bei der Digitalisierung des Textes leider technisch entstandenen Buchstabenentstellungen. Bibliographisch allerdings ist die Darstellung von BINDER allerdings unvollständig. Es gibt wohl keine vollständige Bibliographie, zu verstreut die Schriften von und über RATKE. Auch ist bei BINDER nicht in jedem Falle erkennbar, was durch Quellen bestätigt, was anderweitig überliefert und was subjektive Interpretation von BINDER selbst sei. Hier sei allgemein auf das Verhängnis der Sprache an sich hingewiesen. Der Vorwurf der Subjektivität – auch bei der Formulierung von Biographien – steht stets vor dem Problem, nicht nur die Daten schlechthin, sondern eigentlich auch jedes benutzte Wort bibliographieren zu müssen: a) Welche Formulierung stammt von RATKE selbst; b) welche subjektiv ausgewählte Formulierung (I) stammt von einem ihm wohlgesonnenen Gelehrten unter seinen Zeitgenossen, der ihm ein bestimmtes Wort in den Mund gelegt hat und so ein bereits subjektives Urteil (II) hinterlässt; c) welche übernommene Formulierung (III) stammt von seinen Kritikern (über ihn); d) was stammt aus Briefen und ist nicht als ein solches Zitat ausgewiesen; e) Welche Formulierungen stammen deutend und wertend aus der Sekundär- und Tertiärliteratur; f) Welche der verwendeten Formulierungen stammen aus Übersetzungen der Werke von RATKE; g) Welche Formulierungen schließlich stammen aus der späteren Sekundärliteratur über früher erschienene Sekundärliteratur (...) Man sieht leicht, dass eine gewisse Subjektivität nicht zu vermeiden ist. Diese beginnt bereits 1) bei der Auswahl bestimmter Daten bzw. der Vernachlässigung, Auslassung oder Geringschätzung anderer Daten, 2) Sie besteht im Austausch von Begriffen, indem authentische Worte durch eigene Worte ersetzt werden. Und jede subjektiv verfasste Biographie besteht schließlich in einer Vermischung von Aussagen und Urteilen. Auch der vorliegende Text ist nicht frei von solcher Subjektivität – dies seine Stärke, seine Schwäche, sein Schicksal. Wie anders sonst solle man 450 Jahre nach Ratke einen Text mit Gegenwartsbezug schreiben, wenn nicht nur Bekanntes wiederholt werden soll.

⁴ Der unter anderem von dem Dresdener Philosophen Siegfried WOLLGAST (1933-2017) umfassend herausgearbeitete geistige Zusammenhang zwischen RATKE und JUNGIUS macht nachhaltig auf den Einfluss der Philosophie auf dessen Didaktik sichtbar (Wollgast 1988, S. 424-426). Die Wirkung von JUNGIUS kann nicht genug betont werden. Man könnte m.E. behaupten, dass das, was ALSTED für COMENIUS war, JUNGIUS für RATKE gewesen ist. So war es vor allem die Philosophie von ALSTED und deren Einfluss in Herborn, die für die Entwicklung einer pansophischen Denkweise von COMENIUS bedeutsam gewesen ist (vgl. ebd. S.191-196).

„Hier in Holland faßte er, angeregt durch seine sprachlichen Studien, den Plan, als Reformator des gesamten sprachlichen Unterrichts aufzutreten und überhaupt eine Neugestaltung der bisherigen Lehrmethode anzubahnen; die damals meist auf jesuitischen Principien, einseitig auf classisch-philologischer Grundlage mit vorwiegender Inanspruchnahme des Gedächtnisses beruhte; im Gegensatz hierzu erkennt Ratke als erste und höchste Grundlage des Unterrichts die Uebung der Muttersprache, die in weit größerem Umfang als vorher zur Geltung kommen müsse; erst nach gewonnener Fertigkeit in dieser kann zu fremdsprachlichem Unterricht, dem Lateinischen und Griechischen, übergegangen werden. Als ein weiteres nicht minder wichtiges, aber bisher ziemlich vernachlässigtes Lehrgebiet bezeichnet R. die eingehende und umfängliche Behandlung der Realien; hier wie auch sonst, wenn möglich, soll der Unterricht auf die Anschauung gegründet sein; die Summe des Wissens soll nicht durch das Mittel des Gedächtnisses als Masse eingeprägt, sondern durch die Anregung der Thätigkeit des reflectirenden Verstandes zum geistig frei verfügbaren Eigenthum des Schülers gemacht werden. Zur Erreichung dieser Ziele sollte eine im Gegensatz zu der bisher üblichen ganz neue, rasch und sicher führende Methode in Anwendung gebracht werden.“ (vgl. Binder⁵, Georg Paul: Ratke. ADB, Bd. 27, 1888, 358-364)

Seine neue Lehrweise hat R A T K E oft Anderen angeboten, um sie verwirklichen und verbreiten zu können – in Magdeburg, Köthen, Erfurt. Mancher ging auf sein Anerbieten ein, mancher stellte die Bedingung, dass der Unterricht nur in Latein erteilt werden dürfe, was dem wichtigsten Grundsatz von R A T K E widersprach: Das Erlernen einer bürgerlichen Sprache muss mit der Muttersprache beginnen. Heute allerdings weiß man, dass selbst die Muttersprache in Verbindung mit einer ersten Fremdsprache leichter und schneller gelernt wird.

„Am zweideutigsten zeigt sich das Problematische des Beginns bei Wolfgang Ratke ... Er ist eine Gestalt, die im Urteil der Geschichte schwankt, von vielen Pädagogen nur ungern als Ahnherr anerkannt wird. Und doch muss er ernst genommen werden, aus jener Gerechtigkeit heraus, die dem Erstling gebührt, dem Manne, der noch nicht weiß, wohin sein Weg führt.“

(Eugen Fink, Band 20/1, S.72f.)

Das berühmte „Memorial“ (1612)

Da sich die beschriebenen Hoffnungen R A T K E S nicht erfüllt haben, ging er mit ähnlichen Absichten zunächst nach Basel, dann nach Straßburg, um Partner für seine Schulreform zu finden. Als auch diese Suche vergeblich war, ging er nach Franckfort am Mayn und übergab dort am 7. Mai 1612 „dem teutschen Reich“ ein Memorial – eine Denkschrift seiner Didaktik.

⁵ Georg Paul BINDER (1784-1867), nach einem Studium in Tübingen Rektor an verschiedenen Gymnasien, u.a. in Schäßburg in Siebenbürgen, hat mit seiner Biographie über RATKE Bleibendes bewirkt (ADB, Bd. 27, 1888, S.358-364). Meines Erachtens handelt es um die in der Gegenwart am häufigsten benutzte Darstellung von Leben und Werk, worauf sich zumeist alle heutigen Texte beziehen und nur selten darüber hinausgehen. Hermann Agathon Niemeyer (1802-1851), ab 1829 Rektor des Pädagogiums in Halle, hatte sich 1840ff. an RATKE versucht (vgl. H. A. Niemeyer, Mittheilungen über W. Raticchius, Bericht über das Kgl. Pädagogicum zu Halle, 1840-46). Vor allem dessen Aufsatz „Raticchius in Magdeburg“ verweist auf Leerstellen der Ratke-Forschung. Aufschlussreich auch die 1872 herausgegebenen Briefe von und an RATKE (online). Erwähnenswert dann die zwischen 1876 von Gideon Vogt, Rektor des Gymnasiums Kassel erscheinenden Schriften (vgl. Jahresberichte des Gymnasiums 1876) sowie dessen Buch über Ratke (1894). Von den späteren biographischen, bibliographischen und systematischen Versuchen sind nennenswert: Wilhelm Dilthey, Karl Adolf Schmid, Friedrich Paulsen, Johannes Müller, Alfred Heubaum; Gerd Hohendorf (Dresden) und Franz Hofmann (Halle), Herwig Blankertz (Münster), Siegfried Wollgast (Dresden). Und schließlich Uwe Kordes (1999). Bemerkenswert ist, dass der Wörterbuchartikel in NDB (2003, Bd. 21, S.182f.) nun von Kordes übernommen worden ist, wobei der knappe Inhalt zum überwiegenden Teil mit der Substanz der ADB übereinstimmt. Eine prolemorientierte Rezension des Ratke-Buches von Kordes erscheint 2000 von Markus Friedrich (online).

Er behauptet darin, dass er „der ganzen Christenheit Anleitung zu geben versprach, wie alle Sprachen in gar kurzer Zeit mit leichter Mühe sowohl von Alten als Jungen erlernt werden könnten, wie man ferner zum Lehren aller Künste und Facultäten in jeglicher Sprache eine Schule einrichten solle und schließlich, wie man im ganzen Reich eine einträchtige Sprache, einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequem einrichten und friedlich erhalten könne. Ohne im einzelnen seine Methode darzulegen, hob er nur besonders hervor, daß nach seiner Lehrweise die Muttersprache, nicht aber Latein und Griechisch, als erster grundlegender Lehrgegenstand behandelt werde.“ (Binder, ADB)

Auch dies gelang nur teilweise und die dortigen Ratsherren und Scholarchen sowie Prediger äußerten Zweifel an der Machbarkeit. Ein Glücksumstand schließlich mag ihm Mut gegeben haben: Ein gewisser Graf Wilhelm von Neuburg unterstützte seine Absichten mit immerhin 500 Reichstalern, nachdem er das „Memorial“ wohlwollend gelesen hatte. Im Herzogtum Hessen-Darmstadt war es dann der dortige Landgraf Ludwig, der sich für R A T K E S Schulplan interessierte und seine Hilfe anbot. An dieser Stelle wendet sich das Schicksal R A T K E S: Ludwig beauftragt zwei Professoren der Hessischen Landesuniversität Gießen, dessen Pläne von zu prüfen und das „Memorial“ zu begutachten. Den Auftrag übernehmen der dortige Philologe Christoph HELWIG (Helvicus) und der bereits erwähnte Philosoph und Mathematiker Joachim JUNG (Jungius). Das Gutachten wird formuliert als ein „Kurzer Bericht von der Didactica oder der Lehrkunst Wolfg. Raticii“ (Franckfort 1613). Ausgewirkt auf das positive Urteil hat sich möglicherweise der Umstand, dass JUNGIUS ebenso wie RATKE in Rostock studiert hatte.

Ein zusätzliches zweites Gutachten der Jenaer Professoren Grawer, Brendel, Walther und Wolff fiel offensichtlich ebenso positiv aus. Doch war es letztlich vor allem der o.g. „Kurze Bericht...“ von HELWIG und JUNGIUS, der das Zustandekommen der Schulreform befördert hat. Auch kommt R A T K E zugute, dass 1614 wiederholt der bekannte Brief von Luther gedruckt wird. Die betreffende Hoffnung Luthers einer „Treuerziger Vermahnung an die Bürgermeister und Rathsherrn aller Städte, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollten“, entspricht auch der Absicht von R A T K E, zudem als Anhang des lutherischen Textes der „Nachbericht von der neuen Lehrkunst Wolfgangi Raticii“ beigefügt ist. Unter anderem wird R A T K E deshalb möglicherweise im selben Jahr nach Augsburg zur Neuordnung des Schulwesens berufen. Als nicht unwichtig erscheint, dass überliefert ist, dass er von JUNGIUS und HELWIG begleitet wird, mit welchen er sich dann bis 1615 in Augsburg aufhält. Man kann annehmen, dass jene didaktischen Schriften, die in jener Zeit in Augsburg entstehen, sowohl den gemeinsamen Intentionen von RATKE, HELWIG und JUNGIUS entsprechen. Die Nachgeschichte wird nicht unterscheiden können, was von wem stammt. Neben den Unterschieden scheinen die Gemeinsamkeiten wichtig zu sein. So sollen die verschiedenen Grammatiken der Fremdsprachen durch eine universell für alle gültige Grammatik ersetzt werden. Auch die Mathematik sowie die Philosophie und Theologie könnten zukünftig in der deutschen Sprache gelehrt werden. Die Schüler sollen als erstes nicht lernen, Texte aus dem Deutschen ins Lateinische u.a. zu übersetzen, sondern im Gegenteil vielmehr das Übersetzen aus einer Fremdsprache in die Muttersprache. Anfänglich scheint die Kollegialität der drei Gelehrten produktiv gewesen sei, später treten charakterlich bedingte Konflikte in den Vordergrund. Dies führt dazu, dass sich vermutlich das Verhältnis zu R A T K E verschlechtert hat. BINDER behauptet, dass die Beziehung wegen R A T K E S „unerträglicher Herrschsucht, seinem Uebermuth und der Geheimthuerei bezüglich seiner Lehrkunst“ für die beiden anderen unerträglich geworden sei.

Von Augsburg aus korrespondiert nun R A T K E mit der Gräfin Anna Sophie von Schwarzburg in Rudolstadt – mit der er „eine neue und zwar die treueste Freundin seiner Bestrebungen gewann, während gleichzeitig deren Schwester, die schon genannte Herzogin Dorothea Maria von Weimar, nochmals einen Gelehrten, nämlich den Hofprediger Johannes KROMAYER (1576-1643) zu R A T K E behufs eingehender Prüfung seiner Sache entsandte mit dem Ersuchen, sich ja recht entdecken zu wollen“, so BINDER. KROMAYER selbst hat nach einer Universalmethode gesucht, er nennt dies – wörtlich – „*EndWerffung des Methodi in allen Disziplinen vnd sprachen*“ (vgl. Kordes 1999, S.449). R A T K E verhielt sich jedoch wohl gegenüber diesem misstrauisch und der Plan misslang. Die Gräfin immerhin vermachte ihm 1617 dennoch zur Beförderung seiner Reformen 2000 Gulden. Im Herbst 1615 befindet R A T K E sich in Erfurt, wo er – jedoch wiederum ohne Erfolg – gelehrte Mitarbeiter für seinen Plan zu gewinnen hofft. 1616 verweilt er in Waldeck und dann auf Einladung des Landgrafen Moritz zu Hessen in Kassel, der R A T K E vergeblich zur Mitwirkung an der von ihm gegründeten „Hohen Schule“ zu gewinnen suchte. R A T K E ist daraufhin in Pymont und dann 1617 wieder in Frankfurt. Hier wendet er sich nachdrücklich an den Rat mit der Bitte, eine Kommission einzusetzen, die seine Lehrkunst begutachten solle. 1618 erhält R A T K E dann von dem oben bereits erwähnten Fürsten Ludwig von Anhalt-Köthen, der ein Jahr zuvor die dortige sogenannte „Fruchtbringende Gesellschaft“ gegründet hatte, eine Berufung als Lehrer nach Köthen⁶. Der Fürst kannte diesen bereits seit 1613 über seine Schwestern in Weimar. R A T K E trifft daraufhin im April 1618 in Köthen ein. Der Fürst bezweckt mit der Gründung der genannten Gesellschaft u.a. auch eine Förderung, Verbesserung, Pflege und Reinhaltung der deutschen Sprache, wofür er R A T K E mit dessen kritischem Geist als Initiator für geeignet hält. Zu diesem Plan des Fürsten gehört auch die Gründung einer deutschen Schule in Köthen. R A T K E indes verschiebt seinen Amtsantritt in Köthen und geht vorübergehend nach Basel. Dort wiederum legt er sich mit Vertretern des Calvinismus an und kommt schließlich nach Köthen zurück. Hier beginnt er mit den praktischen Vorbereitungen zur Gründung einer neuen höheren Schule, in der er seine Didaktik zur Anwendung bringen will. Er bittet den Fürsten, dass dieser zusätzlich einige Gelehrte Mitarbeiter für den Schulplan gewinnen solle. In einem weiteren „Memorial“ fasst er seine Methode wiederholt zusammen überreicht dieses dem Fürsten. Zu den Unterstützern des Plans gehört u.a. Herzog Johann ERNST von Sachsen-Weimar. Beide Fürsten vereinbarten mit R A T K E einen Plan, wie die Schulen eingerichtet werden sollen. Auch soll R A T K E selbst Rektor der Köthener Schule werden, dem einige geeignete Lehrer unterstellt sind. Auch, um die für das neue Schulkonzept erforderlichen reformierten Lehrbücher drucken lassen zu können, werden ihm entsprechende Möglichkeiten eingeräumt.

⁶ Die Jahre in Köthen gehören m.E. zur fruchtbarsten Schaffenszeit von RATKE. Hier entstehen u.a. die *Encyclopaedia universalis pro Didactica Raticii* (Cöthen 1619), die *Allunterweisung nach der Lehrart Raticii* (1619), eine *Grammatica universalis pro Didactica Raticii* (Cöthen 1619), der *Methodus institutionis nova ... Raticii et Raticianorum edita studio M. Johannis Rhenii* (Leipzig 1626), die *Nova Didactica* (1619) sowie ferner Schriften zur *Rhetorica*, *Physica* und *Metaphysica* sowie das *Compendium grammaticae latinae* (1620) und vor allem das *Compendium logicae* (1621). Auch die „Griechische Sprachübung“ (1620) und das „Lehrbüchlein für die angehende Jugend“ (zuerst 1619) sind zu nennen. In der DDR ist die „Neue Lehr-Art“ 1958 von Franz Hofmann verfasst und von Gerd Hohendorf auf der Grundlage der Studien in Köthen, Gotha und Potsdam herausgegeben worden, woran sich 1970/71 die beiden Bände der „Allunterweisung“ anschließen.

Im Juni 1619 wird schließlich die neue Schule eröffnet, zu deren Schülern nicht nur 231 Knaben, sondern auch 202 Mädchen⁷ gehören. Der Erfolg ist beachtenswert. Die Bedeutung dieser wenig bekannten sozialgeschichtlichen Tatsache ist zudem für eine Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung höchst wichtig, da entsprechende Tendenzen eines geregelten Unterrichts für Mädchen in der Regel erst mit August Hermann FRANCKE und Johann Heinrich PESTALOZZI in Verbindung gebracht werden. In der heutigen diesbezüglichen Literatur zur Geschichte der Mädchenbildung ist mithin diese Leistung von R A T K E m.W. unbekannt. Die höhere Schule in Köthen hat den Charakter eines sechsklassigen Gymnasiums: in den drei unteren Klassen erfolgt ein Unterricht im Fach Deutsch, in den beiden darauffolgenden Klassen kommt Latein hinzu, in der höchsten Klasse wird das Fach Griechisch unterrichtet. Über einen Unterricht in den Realien, wie dies R A T K E in seinem Plan einer „Lateinschule“ vorgeschlagen hatte, ist m.W. im Detail wenig bekannt. Lediglich der Begriff der *Naturlehr* deutet nicht nur auf ein mathematisches, sondern auch auf das nicht zu übersehende naturwissenschaftliche Interesse⁸ von R A T K E hin. Allerdings geriet das anfangs vielversprechende Reformunternehmen bald ins Stocken. Und so war auch dieser Erfolg für R A T K E nur von relativ kurzer Dauer.

Obwohl seine Didaktik in vielfacher Hinsicht und besonders im Vergleich zu früheren methodischen Verfahren seine Vorzüge hatte und ein Fortschritt war, so entsprachen doch die Ergebnisse des Unterrichts nicht den Verheißungen und den bei dem Fürsten und dem Publikum vorhandenen Erwartungen: R A T K E besaß für die Fortführung seines Reformwerkes weder die notwendige Ausdauer noch die angemessene Bescheidenheit, um Unterstützung durch seine Umwelt zu erhalten. Hinzu kam seine überlieferte Geheimnistuerei. BINDER erwähnt auch ein besonders auffallendes Luthertum bei R A T K E. Ein von den durch den Fürsten beauftragten Visitatoren am 28. Juli 1619 erstelltes Gutachten über die gegründete Schule war offensichtlich eher negativ. Daraufhin richtete R A T K E an den Fürsten eine Beschwerde, worin er unter anderem fordert, dass andere Visitatoren eingesetzt werden sollen. Der Fürst habe wohl zunächst beruhigend auf R A T K E eingewirkt. Diese indes erscheint beleidigt und es kommt schließlich in einem vom Fürsten gegen ihn angeordneten Verhör zu mehreren Beleidigungen gegenüber seinem Gönner. Die weiteren Folgen sind offenkundig, das Reformwerk gefährdet.

Das Verhängnis eines Kritikers

Im Oktober 1619 erlässt der Fürst den Befehl zur Verhaftung R A T K E S – weil, so wörtlich – „dieser laut seiner starken Zusage bißanhero in dem hochgerühmten werck nichts effectuiret, sondern dasselbe vielmehr von tag zu tage verzögert, und sich zu abduciren willens gewesen“ (vgl. Binder 1888).

⁷ An anderer Stelle bezeichnet RATKE diese Einrichtung als eine Mägdleinschule, in der die Kinder durch eine Schulmeisterin gelehrt werden (Ratke, *Die Neue Lehrart*. 1958, S.82). Vor dem Mittag sollen die jüngeren, von drei bis sechs Uhr dann die größeren Mädchen unterrichtet werden (ebd.). Allgemein gilt: „Dass wie die Knaben durch Männer, also auch die Mägdlein durch tüchtige Weibspersonen unterwiesen und in guter Zucht gehalten werden.“ (ebd. S.80)

⁸ So ist von RATKE wenig bekannt, in welchem Umfang er sich auch mit Gebieten der Naturwissenschaft befasst hat. Unter dem Sammelbegriff *Physica* finden sich bei ihm in der „Allunterweisung“ vielfältige Inhalte: eine *NaturLeibsLehr*, *HimmelsLehr*, *Meteorologica*, *Mineralogica*, *Botanologica*, *Ornithologica*, *Medicina & Pathologica* (vgl. Ratke, *Allunterweisung*. 1970, Teil 1, S.53). Die Inhalte sind in der Tat so verschieden, dass eine jeweils spezifische Fach-Didaktik als ratsam erscheint.

Nachdem R A T K E gegenüber dem Fürsten einige Versprechungen bezüglich seines zukünftigen Verhaltens abgegeben hat, wird er begnadigt, aus der Haft entlassen und begibt sich 1620 nach Magdeburg, um nun den dortigen Rat für seine Reformen zu gewinnen. In Magdeburg kommt es kurze Zeit später zum endgültigen Bruch mit dem dortigen Gymnasialrektor Sigismund EVENIUS – dieser fühlt sich als Sieger, jener als dauerhafter Verlierer. Da es scheint, dass R A T K E im Zuge des Didaktik-Streits viele seiner Befürworter verloren hatte, ist der Umstand umso wichtiger zu bewerten, dass die o.g. Gräfin Anna Sophie (auch Sophia) ihn nach Rudolstadt holt und ihm später eine bleibende Stellung zunächst in Kranichfeld, dann in Erfurt verschafft.

Offensichtlich hat es dann 1633 Kontakte zu dem schwedischen Reichskanzler Axel Oxenstierna⁹ gegeben, so dass dieser eine Kommission zur Prüfung von Ratich's Lehrart beauftragt, die schließlich eine Unterstützung der Reform befürwortete. Es erfolgte wohl auch eine persönliche Besprechung zwischen Oxenstierna und R A T K E , der ihm seine Methode bei dieser Gelegenheit in einem dicken Quartanten zur Einsicht übergab. Jener gab nach dem Studium des Inhalts allerdings das Urteil ab, dass R A T K E die Gebrechen der Schulen zwar berechtigt kritisieren würde, allerdings die Mittel, welche R A T K E vorschlägt, dafür ungeeignet seien. Der Gesundheitszustand RATKES verschlechterte sich zudem – im Jahr 1633 tritt eine Lähmung der Zunge und der rechten Hand durch einen Schlaganfall ein. Zwei Jahre später stirbt er. Die Lehr-Art-Lehr eines Lebens ist zu Ende. Die Biographie von R A T K E zeigt einen „rastlosen, an Kämpfen und an Misserfolgen“ gescheiterten Mann, dessen didaktische Ideen erst nach einiger Zeit in ihrem vollen Umfang wiederentdeckt werden.

Wichtige Rezeptionsversuche zu Ratke – Bio-bibliographische Annäherungen an Leben und Werk

Aus der Vielzahl der Schriften über R A T K E sollen zumindest die folgenden ausgewählt und dargestellt werden: Die Texte von Hermann Agathon NIEMEYER (1840 bis 1846) sowie das Kapitel über R A T K E in der monumentalen „Geschichte der Erziehung“ von Karl Adolf SCHMID. Bereits das Buch von Uwe KORDES (1999) ist in der Substanz weit vorgedrungen. Auf einen detaillierten Vergleich der in allen Schriften mehr oder weniger verwendeten Lebensdaten von R A T K E wird hier verzichtet, wobei kleinere Unstimmigkeiten bei Jahresangaben gelegentlich auffallen. Allerdings wäre dies eine lohnende, wenn auch mühsame Arbeit, da sie zudem jene weißen Stellen in der Biographie deutlicher machen würde, sodass man diesen blinden Flecken gezielt nachgehen könnte. Dazu wären u.a. allerdings archivalische und bibliothekarische Arbeiten in Gießen, Frankfurt, Köthen, Gotha, Magdeburg und Erfurt und wohl auch Berlin und Potsdam erforderlich.

Es ist nicht leicht zu begründen, weshalb es gerade der Rektor des Pädagogiums Hermann Agathon NIEMEYER in Halle ist, der sich auf der Grundlage der dortigen pietistischen Pädagogik in seinen mehrjährigen „Mittheilungen über Ratichius“ dem Leben und Werk zuwendet. Die Aufsätze¹⁰ finden

⁹ Interessanterweise gehört Axel OXENSTIERNA zu den Mitgliedern der Fruchtbringenden Gesellschaft (Mitgliedsnummer 232) (vgl. Conermann, Klaus: Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen (1579-1650). Die Fruchtbringende Gesellschaft. Köthen 2002, S.50)

¹⁰ Die vollständigen bibliographischen Angaben umfassen eine Reihe wichtiger Nebeninformationen. Niemeyer, Hermann Agathon: 1) Mittheilungen über Wolfgang Ratichius. 1. Teil. Halle 1840. 28 S. (Programm Halle Pädagogium; 2) Mittheilungen

sich zwischen 1840 und 1846 in den Jahresberichten des Pädagogiums Halle (online). Bezüglich der bereits vorhandenen Biographien verweist NIEMEYER auf die weitreichende Bedeutung von Justus Christoph MOTSCHMANN (1690-1738) in dessen *Erfordia litterata contin* (I, S.67ff.) – an die sich viele spätere anlehnen würden, so ZEDLER wie auch JÖCHER (vgl. Niemeyer 1842, S. 6). Erwähnt wird auch die Schrift von Johann Christian FÖRSTER (1735-1798) mit dem verheißungsvollen Titel „Nachricht von dem berühmten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts, Wolfgang Ratichius“ (Halle 1782). Ergänzend erwähnt NIEMEYER, dass R A T K E während seines Theologiestudiums in Rostock vor allem die Medizin- und Botanik-Vorlesungen von Simon PAULI (1534-1591) gehört hat (ebd. S.7). Was das Schulkonzept von R A T K E anbelangt, zu deren Machbarkeit – wie bereits erwähnt – man ein Gutachten zunächst von Christoph HELWIG¹¹ (Philologie und Theologie) und Joachim JUNGIUS (Philosophie, Mathematik, später Medizin) eingeholt habe, so differenziert NIEMEYER. HELWIG habe den Vorschlag R A T K E S „vor nicht unpracticabel“ gehalten – übermittelte diesen jedoch an JUNGIUS, „um eine genauere Einsicht darinnen zu bekommen“ (ebd. S.7). Auf diese positiven Gutachten hin hat die Herzogin R A T K E nach Weimar berufen, damit dieser sie und ihre Schwester in Latein unterrichten solle (ebd.). Im Jahr 1612 weilt R A T K E in Straßburg und Basel, worauf es erste Bestrebungen gibt, ihn nach Rudolstadt zu holen (ebd. S.9). Als Grundsätze der Didaktik von R A T K E nennt NIEMEYER u.a.:

“ ... *Daß man a generalibus ad speciaia*
Daß man a facilioribus ad difficilora gehen
Daß man eins nach dem andern und nicht viel auf einmahl lernen
Daß man ex conformibus libris lernen müste
Daß man durch die muttersprache andere erklere.“ (ebd. S.10)

Die biographischen Daten veranschaulichen die Suche nach Verwirklichung seiner Pläne. So ist R A T K E in Frankfurt (1612), in Weimar (1613), wieder in Frankfurt (1614), auch in Westphalen bei dem Grafen von Bentheim und zieht schließlich in Köthen ein (1618). Dazwischen liegt von 1614 bis 1615 ein Aufenthalt in Augsburg (ebd. S.11). – In Frankfurt veröffentlicht er am 7. Mai 1612 das bekannte „Memorial“, welches seine religiösen sowie didaktischen Grundsätze enthält (ebd. S.14): Er wünscht eine „eintrectige Religion“, welche man einführen und friedlich erhalten solle (ebd.), womit sich der Aspekt einer religions- und kirchenkritischen Frühaufklärung andeutet. Dass die Gutachten von JUNGIUS und HELWIG später immer wieder als Garantie gelten, zeigt sich an vielen anderen

über Wolfgang Ratichius. 2. Teil. Halle 1841. 16 S. (Programm Halle Pädagogium.); 3) Wolfgang Ratichius in Cöthen. 1. Teil. Halle 1842. (Programm Halle Pädagogium.); 4) Wolfgang Ratichius in Cöthen. 2. Teil. Halle 1843. 20 S. (Programm Halle Pädagogium.); 5) Wolfgang Ratichius in Magdeburg. Halle 1846. 36 S. (Programm Halle Pädagogium.)

¹¹ Die Beziehungen zwischen R A T K E, HELWIG und JUNGIUS werden anschaulich von Hermann SIEBECK (1842-1920), Professor für Philosophie an der Universität Gießen, in dem Aufsatz „Helwig als Didaktiker“ (1907, online) dargestellt. Obwohl im Mittelpunkt eigentlich HELWIG stehen sollte, zeigt der Aufsatz, dass die Dinge nur im bibliographischen und biographischen Zusammenhang zu verstehen sind. Ob man jedoch HELWIG als einen „Didaktiker“ bezeichnen kann, bleibt strittig. Fest steht allerdings, dass jeder Lehrer an einer Universität, der ein bestimmtes Fachgebiet für Vorlesungen und Seminare aufbereitet, eine gewisse intuitive Didaktik repräsentiert, die nach und nach zu einem didaktisch systematischen Lehrkonzept ausgebaut werden kann, so dass mancher Professor allein durch die geistige Arbeit an einem Vorlesungsscript ein „Didaktiker“ – besser: ein „Fach-Didaktiker“ geworden ist. Man könnte behaupten, dass ein Fach-Mann zugleich auch ein guter Fach-Didaktiker sein müsse. Auch für die Rhetorik der Vorlesung selbst bedarf es zudem einer didaktischen Bewusstheit. Eine Vor-Lesung eben ist mehr als nur ein Vor-Lesen von Folien (...)

Einschätzungen gegenüber R A T K E (ebd.). Nicht uninteressant ist, dass seine Sprachdidaktik nicht nur schlechthin für Schulen, sondern von ihm auch für die Fakultäten an der Universität gedacht waren. Genannt wird u.a. die Bedeutung des Lateins für das Studium der Jura (ebd.).

Während in der Gegenwart die Zeit in Köthen relativ gut untersucht sind, gibt bezüglich anderer Wirkungsstätten mehr oder weniger große Lücken – in den Quellen wie auch in deren Interpretation. Dazu gehört der anhaltende Didaktiker-Streit, wie er sich in Magdeburg entzündet hat. In dem heute zumeist unbekanntem Aufsatz „Ratichius in Magdeburg“ (in: Bericht über das Königliche Pädagogium zu Halle ... 1846, S.4-36) verfolgt NIEMEYER die dortigen Spuren R A T K E S . Ausgangspunkt der Sprachdidaktik ist der methodische Gedanke, dass es vor allem das Erlernen der Sprache(n) sei, welches eine besondere Aufmerksamkeit der Methode erfordere. Die analoge und implizite Schulkritik von NIEMEYER ist eindeutig. „Wenn ein Knabe 12, 14, 16 ja wohl mehr Jahre in die Schule gegangen, hat er doch keine Sprach fertig reden können ...“ (Niemeyer 1846, S.4) – geschweige denn die Logica, die Physica der Naturordnung. Betont werden ferner Ethica, Geometria und Metaphysica (ebd. S.5).

Vor dem Hintergrund dieser Lage an den Schulen richtet R A T K E am 2. November 1620 an den Magdeburger Rat ein Denkschreiben und empfiehlt darin die Anwendung des Methodus seiner eigenen Didaktik (ebd. S.7ff.). Weitere Briefe an den Rat folgen im April und Mai 1621 (ebd. S.9). R A T K E erhofft sich allein durch eine didaktische Verbesserung der Unterrichtsweise bereits eine Besserung der Schule – durch die Anwendung „meiner Didacticen oder Lehrart“ (ebd. S.11). Schließlich wird R A T K E aufgefordert, am 26. Juli 1622 persönlich vor dem Rat zu erscheinen (ebd. S.13) und vor den Herren nochmals seine „LehrKunst“ vorzustellen (ebd. S.12). Die sich daraus ergebenden Folgen und detaillierten Vorgänge sind in den Ratsakten ausführlich dokumentiert, so dass NIEMEYER durch Kenntnis dieser Schreiben relativ gesichert unterscheidet, was an den verwickelten Argumentationen und Gegenargumentationen – der einen wie der anderen Seite – wahr und falsch sei (ebd. S.13).

Die Detailliertheit der Protokolle ist bemerkenswert: In m.E. insgesamt mindestens 58 Punkten wird festgestellt, was an der ganzen Sache wahr sei. Jeder der teilweise inhaltlich längeren Abschnitte beginnt mit der kategorischen Aussage „Wahr ist, dass ...“ (ebd. S.13-18). Einer der Streitpunkte war u.a. die Forderung R A T K E S nach einem Rücktritt von Sigismund EVENIUS (1587-1639) bezüglich dessen 1613 erfolgten Berufung als Rektor an das Gymnasium in Halle (ebd. S.21). Da inzwischen EVENIUS¹² seit 1622 als Rektor nach Magdeburg berufen¹³ worden ist und geäußert habe, dort die neue Didaktik von R A T K E anzuwenden – „novum Didacticam practisiren“ und so eine „Reformation der Schulen“ zu bewirken (ebd. S.21), befürchtet R A T K E offensichtlich, dass sich EVENIUS auf diese Weise mit fremden Federn schmücken wolle. Dies ist der Grund, weshalb sich der Magdeburger Rat mit der

¹² In der Sekundärliteratur findet sich die von Heinrich MICHAELIS in der NDB getroffene Aussage, dass EVENIUS den Plan hatte, eine „deutsche Kunstschule“ zu gründen und dadurch mit einem geeigneten Lehrgang die Realien zu fördern und die handwerklichen Fähigkeiten zu entwickeln (NDB 1959, Bd. 4, S.691). Dies wäre ggf. eine Vorbildidee für die später von August Hermann FRANCKE eingeführten handwerklichen Rekreationsübungen. Was einen Unterricht in den Realien anbelangt, so deutet sich diese Tendenz sowohl bei RATKE wie auch bei COMENIUS an und wird dann später ab 1728 von Christian SCHÖTTGEN (1687-1751) in Dresden auch am dortigen Gymnasium in Form lateinloser Klassen praktiziert. Der Titel des betreffenden Aufsatzes im Schulprogramm des Gymnasiums Dresden findet sich in der Sammlung von Franz KÖSSLER.

¹³ Überliefert ist, dass EVENIUS, seit 1613 Rektor in Halle, 1618 RATKE in Köthen besucht hat (NDB 1959, Bd. 4, S.691). Im Jahre 1631 wird EVENIUS dann Rektor des Gymnasiums Reval, 1633 Rektor in Regensburg, bevor er 1634 von ERNST dem Frommen als Kirchen- und Schulrat nach Weimar berufen wird (ebd.).

Angelegenheit beschäftigen muss. Über die Bedeutung der Didaktik selbst gab es zudem offensichtlich gegensätzliche Auffassungen. Einige meinen, dass R A T K E in einigen Teilen stecken geblieben sei und weiter nicht vorankommen würde, andere behaupten, dass die „generalia“ nicht gefunden und vieles „längst bekant gewesen“ (ebd. S.23). NIEMEYER stellt insgesamt fest – wörtlich – „dass es dem armen Didacticus, der ohne es zu ahnen das Werkzeug einer anrühigen Partei geworden war, auch in Magdeburg nicht gelang, seine neue Lehrkunst mit Erfolg einzuführen (ebd. S.24). Daraufhin habe R A T K E Magdeburg verlassen und sich im Herbst 1622 nach Rudolstadt begeben (ebd.). In seinen weiteren Bestrebungen, auf irgendeine Weise doch noch seine Didaktik verwirklichen zu können, spielt der 1616 an die damalige Universität Helmstädt (heute: Helmstedt) als „professor moralium“ berufene Johann Angelius WERDENHAGEN (1581-1652) offensichtlich eine nicht unbedeutende geistesgeschichtliche Rolle. Dieser ist seit 1618 Syndikus in Magdeburg und dort bereits 1626 wegen Streitigkeiten wieder abgesetzt worden ist (ebd. S.26). Zwischen 1626 und 1632 hält er sich in Leiden und Den Haag auf. Nicht unwichtig ist m.E. seine Sympathie für die „Aurora“ von Jacob BÖHME (1575-1624). Ab 1634 ist WERDENHAGEN wieder in Magdeburg, NIEMEYER bezeichnet diesen gewissermaßen als einen Freund von R A T K E (ebd. S.33). Hier zeigt sich eine Spur, die m.E. in der bisherigen Sekundärliteratur nur selten verfolgt worden ist.

Struktur und Funktion der Didaktik werden nunmehr wiederholt mit einer Reihe von Argumenten in 15 Punkten begründet (ebd. S.27-28). Die „freyen Künste und Sprachen“ sollen „fein compendiose, richtig und förmlich“ vermittelt werden (ebd. S.27). Wörtlich heißt es: „Es ist aber mit den künsten und sprachen also beschaffen, dass sie sowoll im glauben, als ausser dem glauben, so wohl von ungläubigen als von gleubigen können getrieben werden.“ (ebd.) Dies bedeutet m.E. folgerichtig, dass R A T K E damit behauptet, dass es eine über dem Glauben stehende Rechtfertigung der Methode geben müsse, welche nur die Logik sein könne. Der Glaube selbst aber sei die Grundlage der Lehre „und keine kunst und sprache außer dem glauben getrieben und geübet werde“ (ebd.).

NIEMEYER zitiert ausführlich den Verlauf der Auseinandersetzung mit WERDENHAGEN wiederum in einer originären stereotypen Argumentation „... 6) Ob es nicht wahr sei, dass ...“ (ebd. S.34). So wäre darüber zu befinden – wörtlich - „Ob es nicht wahr ist, dass Raticius ferner zu dem Evenio gesagt, wenn er mit wahrheit sagen könnte, was Didactica wehre, so wollte er sich das Haupt lassen abschneiden.“ (ebd. S.34). R A T K E meint insgeheim, dass EVENIUS nicht verstanden hätte, „was didactica were“ (ebd.) EVENIUS habe zudem behauptet, dass er „seinen Methodum nicht von Raticio, sondern von anderen Authoribus“ übernommen hätte (ebd. S.35). In unendlich mühsamen Recherchen hat NIEMEYER offensichtlich den Versuch unternommen, den Didaktik-Streit zwischen R A T K E und EVENIUS transparent zu machen. Wie auch immer die Argumentation in den Akten verschriftlicht und überliefert sein mag, eines ist anschaulich sichtbar: Die Überzeugung von der Richtigkeit seiner Didaktik hat R A T K E mit aller Kraft immer wieder vertreten, wenn auch nicht immer mit der gebotenen Höflichkeit und Zurückhaltung, so doch mit aller Konsequenz und argumentativen Logik.

Die Grundätze der Didaktik von Ratke

Georg Paul BINDER nennt in seiner ADB-Biographie zwölf Prinzipien der Didaktik, die zum Teil den Charakter eines Grundsatzes, einer Regel oder eines Ratschlags haben.

- „1) Die Lehrkunst ist ein gemeines, durchgehendes Werk und Niemand davon auszuschließen, so dass Jeder wenigstens fertig lesen und schreiben muss.
- 2) Die allererste Unterweisung im Lesen und Schreiben muss aus Gottes Wort geschehen.
- 3) Die Jugend darf auf einmal nur in einer Sprache oder Kunst unterrichtet, und ehe sie dieselbige nicht gelernt und ergriffen, zu keiner anderen zugelassen werden.
- 4) Alles muss der Ordnung der Natur gemäß geschehen, welche in allen ihren Verrichtungen von dem Einfältigeren und Schlechteren zu dem Großen und Höheren, und also von dem Bekannten zum Unbekannten zu schreiten pflegt.
- 5) Es dürfen dem Schüler keine Regeln vorgeschrieben, viel weniger zum Auswendiglernen aufgedrungen werden, er habe denn zuvor die Sache oder Sprache selbst aus einem bewährten Autor ziemlicher Maßen erlernt und begriffen.
- 6) Es müssen auch alle Künste auf zweierlei Weise erstlich in Kürze begriffen und hernach in vollkommener Unterrichtung verfasst und gelehrt werden.
- 7) Alles muss zu einer Harmonie und Einigkeit gerichtet sein, dass nicht allein alle Sprachen auf einerlei Art und Weise getrieben, sondern auch in jeder Kunst nichts, das den anderen zuwiderlaufen möchte, gesetzt wird.
- 8) Alle Unterweisung muss zuerst in der Muttersprache geschehen, und erst wenn der Schüler in dieser Fertigkeit erlangt, darf er zu andern Sprachen zugelassen werden.
- 9) Alles muss ohne Zwang und Widerwillen geschehen, weshalb kein Schüler des Lernens halber vom Lehrer, wohl aber wegen Muthwillen und Bosheit von einem dazu bestellten Aufseher geschlagen werden darf.
- 10) Es sollen nicht allein in lateinischer und griechischer Sprache, wie bis dahin gebräuchlich gewesen, sondern auch in hochdeutschen und allen andern nothwendigen Sprachen die Künste| und Facultäten verfasst und getrieben werden.
- 11) Die Schulen sollen nach Unterschied der Sprachen auch an unterschiedlichen Orten angelegt werden.
- 12) Eine jede Schule soll ihre besonderen Aufseher und Lehrer haben, welche zu Zeiten den oberen Scholarchen Rechnung zu geben schuldig sind.
- 13) Wie die Knaben durch Männer, so sollen die Mädchen durch tüchtige Weibspersonen unterwiesen und in guter Zucht gehalten werden.“ (Binder, ADB 27, S.363)

BINDER meint, dass man an den einzelnen Grundsätzen „heute noch geltende oder erst recht zur Geltung gekommene Principien der neuern Didaktik und Pädagogik“ erkennen könne (ebd.) Dabei sind einige zu Prinzipien erhobene Grundsätze m.E. strittig. In der Tat spricht manches zum Teil dafür, dass Knaben von Lehrern, Mädchen von Lehrerinnen unterrichtet werden, was an jenem Gymnasium, an dem BINDER selbst unterrichtet hat, vermutlich üblich war. Die gegenwärtige Schule hat seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges diese geschlechtsspezifische Frage des Unterrichts weitgehend relativiert. In einigen Bundesländern gilt der betreffende Maßstab m.W. schulrechtlich nur noch für den Sportunterricht bei Schülern und Schülerinnen, ansonsten gibt es m.E. keine lernpsychologischen und bildungssoziologischen Befunde, dass es einen geschlechtsspezifischen Unterricht entweder durch Lehrer oder durch Lehrerinnen geben sollte.

Weitgehend anerkannt sind jene methodischen Erfahrungen, die sich dann auch bei COMENIUS in Form von Regeln finden, u.a. dass man sinnvoll vom Bekannten zum Unbekannten fortschreitet usw. Strittig allerdings ist das von R A T K E geforderte Prinzip, dass der Schüler keine grammatische Regel zunächst

auswendig lernen müsse, „bevor er nicht im Schriftsteller das zutreffende Beispiel ersehen und so die Regel aus dem Beispiel entnommen hat“, so BINDER. Das Problem betrifft meines Erachtens den Zusammenhang zwischen einem induktiven und deduktiven Schließen: a) Eine Regel selbst zu finden, ist mühsam, aber nachhaltig und geschieht auf induktive Weise. b) Eine Regel zu kennen und anzuwenden, erfolgt mehr und mehr unbewusst und nach Gewohnheit und geschieht auf deduktive Weise. Ein Lehrer wird vor dem Hintergrund des Leistungsvermögens seiner Schüler und je nach der Art der Mutter- oder der Fremdsprache zu entscheiden wissen, welchen Erkenntnisweg er bevorzugt.

Auch bezeichnet BINDER R A T K E als einen „Vorläufer neuerer Pädagogik“, denn es gilt als ethischer Grundsatz seiner Pädagogik immerhin: *„Alles muss ohne Zwang und Widerwillen geschehen; der Jugend darf nicht durch Strafen das Lernen verleidet und der Lehrer verhasst werden. Es sind übrigens doch die Strafen nicht ganz ausgeschlossen; nur straft, wie bei den Jesuiten, nicht der Lehrer selbst, sondern der sogenannte Aufseher.“* (ebd.) Das Problem der Strafe indes wird die Pädagogik noch lange beschäftigen. Auch August Hermann FRANKCKE hat dies später im Anschluss an R A T K E und COMENIUS problematisiert und hält m.W. eine maßvolle Strafe – als erzieherische Instrument und moralische¹⁴ Instanz im erforderlichen Ausnahmefall¹⁵ – für gerechtfertigt. Andere der Ideen R A T K E S dagegen erscheinen in ihrer praktischen Durchführung bedenklich, vor allem dann, wenn sie in einer kategorischen Weise formuliert werden.

BINDER schließlich resümiert Leben und Werk mit eindrucksvollen Worten: *„In Kürze und im Allgemeinen ist die reformatorische Bedeutung Ratich's dahin zusammenzufassen: Kräftige, doch nicht immer maßvolle Polemik gegen die bisher übliche Unterrichtsweise, die ihre Hauptaufgabe in der einseitigen und ausschließlichen Betonung des Latein, besonders auch nach der grammatikalischen*

¹⁴ Es sei erwähnt, dass jede Pädagogik der Frühgeschichte des 17. Jahrhunderts, die die Strafe als alleinige moralische Instanz ablehnt und deshalb nach anderen Möglichkeiten des Erziehens sucht, bereits eine höhere Stufe moralischer Urteilsfähigkeit anstrebt – zunächst bei Lehrern sowie schließlich bei Schülern. Welche anderen Maßstäbe dies aber sein sollen, wenn doch über Jahrtausende die Strafe mehr oder weniger ein bewährtes und allgemein übliches Mittel der Disziplinierung gewesen ist, bleibt zunächst unbeantwortet. Gott immerhin sei ein strafender und ein gnädiger Gott. Und so forderte bereits das AT, dass ein Vater seinen Sohn strafen müsse, ansonsten wäre dies ein Ausdruck der Gleichgültigkeit und ein Hinweis, dass er seinen Sohn nicht lieben würde. Jeder aufgeklärte Lehrer und jede Aufklärungspädagogik beginnt mithin nach alternativen Formen der Erziehung zu suchen. So findet man nicht selten in der späteren Schulgeschichte den Umstand, dass die Schüler deshalb nicht bestraft werden wollen, weil sie wissen, dass dies ihrem Lehrer selbst weh tut. Um also einem beliebten Lehrer nicht weh tun zu müssen, darf man nicht bestraft werden und muss vielmehr seine und die eigenen Erwartungshaltungen erfüllen. Nach Lawrence KOHLBERG (1927-1987) würde dies im Unterschied zur Straferziehung (prä-moralische Ebene) der dritten Stufe (konventionelle Ebene) von insgesamt sechs Stufen entsprechen. Interessanterweise macht Michel FOUCAULT (1926-1984) durch Erinnerungen an die eigene Schulzeit in Paris in seinem Buch „Überwachen und Strafen“ darauf aufmerksam, dass man wegen der oben beschriebenen Orientierung an Erwartungshaltung als versuchen sollte, bei seinen Schülern beliebt zu sein. Ist man unbeliebt, dann würden die Schüler davon ausgehen, dass ein solcher Lehrer ohnehin immer und oft straft und zumeist auch ungerecht urteilt. Bei einem beliebten Lehrer verhält man sich genau entgegengesetzt: Der Schüler will die Zuneigung seines Lehrers nicht verlieren und verhält sich entsprechend. Erst höhere Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern werden sich von dieser subjektiv empfundenen Bindung an einen bestimmten Lehrer lösen und sich zu eigen machen, dass man unabhängig von solchen oder solchen Lehrer allgemein diszipliniert sein müsse, da dies eine universelle Voraussetzung eines ungestörten Lehrens und Lernens ist. Diese Stufe würde KOHLBERG als eine postkonventionelle Ebene der moralischen Urteilsfähigkeit bezeichnen.

¹⁵ Jedoch gilt auch für diesen Fall das Prinzip, dass keinerlei körperliche Züchtigung erlaubt ist: „Derwegen weder Ruten noch Stecken den Lehrmeistern in den Schulen zu führen soll zugelassen werden, wofern sie die einmal von der Jugend erfaßte Liebe erhalten und auch im Lehren Nutz schaffen sollen.“ (Ratke, Die Neue Lehrart. 1958, S.163) Das Gewaltmonopol soll ausschließlich dem Regenten zukommen: das ist Aufklärung, dies auch macht RATKE zu einem Vertreter der Frühaufklärung.

Seite hin erblickte und die so naheliegende als erstes Unterrichtselement sich anbietende Pflege der Muttersprache übersah oder übersehen wollte; die ferner durch mechanisches Auswendiglernen die bloße Aufspeicherung eines toten Gedächtnismaterials bewirkte, dagegen die Ausbildung der Verstandeskkräfte vollständig hintansetzte und dann besonders auch den Realien einen ganz untergeordneten und beschränkten Raum zuwies; zu allen diesen Mängeln kam noch eine schwerfällige unnatürliche¹⁶ Methode und zumeist noch eine Disciplin, welche die richtige Art und das rechte Maß einer zur Besserung führenden Anwendung der Strafe nicht erkannte.“ (Binder, ADB 27)

Was die Periodisierung der Ratichianer anbelangt, so ist eine Zuschreibung nicht ganz leicht. Meines Wissens ist RATKE in späterer Zeit – mit wenigen Ausnahmen¹⁷ – nie als ein Vertreter der Frühaufklärung beurteilt worden. Aufklärung ist stets die Einheit von Religionskritik, Schulkritik und Staatskritik. Zumindest den Mängeln im Unterrichtswesen, der einseitigen Methode einer formalistischen, grammatischen Bildung“, vor allem „einem geisttötenden Memorieren und einer brutalen Disciplin“ (vgl. BINDER) trat RATKE mit seiner Didaktik konsequent entgegen. Die Reform jedoch betrifft mehr als nur die Didaktik des Unterrichts, sie beabsichtigt in letzter Instanz einen Wandel der Lehrerbildung, der Verantwortung der Eltern und den Verpflichtungen der Amtsobrigkeit. Der kirchliche Einfluss wird gelockert, die religiöse Alleinherrschaft im Unterricht durch die Realien relativiert. Und dort, wo das Latein als Unterrichtsfach für ein späteres akademisches Studium notwendig ist, sollen sich die diesbezüglichen Lesestoffe nicht mehr allein nur auf religiöse Texte beziehen. Vor allem ist eine Modifizierung und Erweiterung des Curriculums beabsichtigt. Dazu gehören zwei Grundsätze, nämlich a) dass die Muttersprache die erste Grundlage alles Sprachstudiums und aller Bildung sein muss und b) dass die Realien neben den Verbalien zu einem „ebenbürtigen Bildungselement“ werden müssen, so BINDER. Diese Tendenz einer Zunahme des Anteils des Unterrichts in den Realienfächern (Arithmetik, Geometrie, Naturbeschreibung, Naturgeschichte,

¹⁶ An die Stelle künstlicher und unnatürlicher Methoden soll nach RATKE ein Fundamentalprinzip treten, welches er als Allaussage formuliert: „Alles nach Ordnung und Lauf der Natur.“ Man hat lange Zeit an diesem scheinbar einleuchtenden lernpsychologischen und m.E. auch lernphysiologischen Grundsatz festgehalten, zudem auch COMENIUS und später ROUSSEAU ähnliche Ideal vertreten haben. Mit der Entwicklung konstruktivistischer Vorstellungen hat sich allerdings durchgesetzt, dass jegliche Ordnung und alle vermeintlich naturwüchsigen Ordnungen so gedeutet werden müssen, dass es der Mensch ist, der einer möglicherweise vorhandenen Naturordnung seine Denkkordnung überstülpt. M.E. berührt dieses Problem den bekannten Universalienstreit und kann hier leider nicht weiter vertieft werden.

¹⁷ Dass die Frühaufklärung bereits im 17. Jahrhundert beginnt und 1675 mit der „Pia desideria“ von Philipp Jacob SPENER (1635-1705) ihren überzeugenden Ausdruck erhält, wird in der Gegenwart lediglich von einigen Historikern vertreten. Die meisten orientieren sich in ihrer Periodisierung entweder an LESSING oder/und Immanuel KANT. Es kommt letztlich darauf an, an welchen Merkmalen man festmachen will, wo Aufklärung und Gegenklärung beginnen. Allein die Vielfalt der Standes- und Berufsherkunft der Aufklärer zeigt die Verschiedenheit der Beweggründe, sich einer öffentlichen Gesellschaftskritik zuzuwenden. Dazu gehören Philosophen, Naturwissenschaftler, Mediziner, aufgeklärte Pfarrer, Pädagogen und Vertreter der Obrigkeit. Häufig als Ketzer stigmatisiert – wie MORUS, CAMPANELLA, RATKE, COMENIUS, KEPLER und andere – waren viele ständig auf der Flucht, ausgesetzt den Selbstzweifeln und den Anfechtungen anderer. Heutzutage Kritiker in einer aufgeklärten Gesellschaft zu sein, ist geradezu banal – heutzutage Kritiker in einer unaufgeklärten Gesellschaft zu sein eher gefährlich. Selbst jene, die Gegner RATKES gewesen sind, werden später wegen ihrer Reformbestrebungen zu Vertretern einer aufgeklärten Pädagogik gerechnet. So stellt Julius BRÜGEL den umstrittenen Sigismund EVENIUS (1587-1639), 1613 Rektor des Gymnasiums Halle, später Rektor in Magdeburg als einen sich an RATKE orientierenden Reformen dar, der sowohl eine „Lateinische ...“ wie eine „Deutsche Kunst=Schule“ mit zahlreichen Realienfächern konzipierte (Theoretische Philosophie: Metaphysik, Physik, Mathematik, spezielle Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Geographie Optik sowie Praktische Philosophie: Ethik, Politik, Ökonomie) woran sich anschließen Historie, Jurisprudenz und Medizin). (vgl. Brügel 1896 – In: Schmid, Karl Adolf: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. Stuttgart 1896, Vierter Band, Erste Abteilung, S.8-11 sowie 13)

Naturlehre) setzt sich dann bei COMENIUS und REYHER, bei den Merkantilisten¹⁸ BECHER und MARPERGER und Kameralisten JUSTI und ZINCKE, bei den Pietisten SEMLER und FRANCKE sowie bei den Philanthropisten BASEDOW, CAMPE und TRAPP fort und führt schließlich zur Einrichtung von Realklassen an Gymnasien (u.a. unter dem Rektor Christian SCHÖTTGEN in Dresden) und letztlich zur Einrichtung erster Realschulen (u.a. 1706 durch SEMLER und BENIT in Halle) und schließlich zu den nunmehr auch schulgesetzlich zugelassenen Real=Gymnasien (u.a. 1859 in Preußen). Damit allerdings nimmt die Spannung zwischen den traditionellen Verbalien einerseits und den moderneren Realien andererseits zu, was im 19. Jahrhundert zu einem lang anhaltenden bildungstheoretischen Streit führen wird, der sich polarisierend durch die Pädagogik und Philosophie zieht.

*„Denn Theorie ohne Praxis ist unfruchtbar; Praxis ohne Theorie verweg.“
(Comenius, Analytische Didaktik)*

Zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Theorie und Praxis

Wie jede Pädagogik und manche Didaktik steht auch R A T K E vor dem Problem der Machbarkeit einer Schulreform. Wenn diese eher realistische Frage¹⁹ auch nicht die alleinige Kritik an seinem Konzept ist, so ist sie doch in letzter Instanz die praktisch entscheidende. Wer für die Schule eine Reform beabsichtigt, braucht 1) die dazu geeigneten Lehrer; 2) die rechtlich anerkannten Lehrpläne sowie 3) die nötigen materiellen Voraussetzungen (finanzielle Möglichkeiten, bauliche Möglichkeiten, labormäßige Bedingungen für einen Experimentalunterricht, geeignete Anlagen für die Einführung eines Turn- und Sportunterrichts usw.). Pädagogik erweist sich als zutiefst praktische Angelegenheit. BINDER allerdings sieht bereits in den charakterlichen Eigenheiten von R A T K E selbst ungünstige Voraussetzungen, um andere von seinen Plänen überzeugen zu können.

„Die Persönlichkeit Ratich's war indessen nicht dazu angelegt, seine Theorien in die Praxis zu übertragen: es treibt ihn eine unruhige Hast, die ihn nie zum ruhigen Verweilen und zum Ausbau seines Werkes in irgend einem Orte kommen läßt; seine hochmüthige Unverträglichkeit und stets reizbare Eifersucht entfremdet ihm die erworbenen Gönner und Mitarbeiter; seiner Methode selbst legt er eine messianische Wichtigkeit bei, und wird nicht müde anzupreisen, er werde „dem Vaterlande wie der ganzen Christenheit einen merklichen Nutz und unaussprechlichen Vortheil“ verschaffen; schließlich erweckt seine seltsame Geheimthuerei zwar Erwartungen, zugleich aber auch Mißtrauen, das bei

¹⁸ Während die Bedeutung des Pietismus und Philanthropismus für die Geschichte der Pädagogik unbestritten ist, sind die im Merkantilismus und Kameralismus entstehenden Schulkonzepte in vielen schulpädagogischen Darstellungen bis heute unbekannt, bestenfalls findet sich manches in der Geschichte der Berufsbildung, aber auch dort nur fragmentarisch berücksichtigt oder mit Lücken behaftet (vgl. Stratmann bzw. Zabeck). Deshalb sei hier zumindest darauf aufmerksam gemacht, dass Johann Joachim BECHER in Wien ein Schulkonzept entwirft, welches aufsteigend eine Elementarschule, eine Mechanische Schule, eine Lateinschule und die Universität umfasst. MARPERGER schließlich hat ein System Mechanischer Werkschulen und Kaufmannsakademien vorgeschlagen (vgl. Marperger, Trifolium Mercantile Aureum... Dresden 1723), ein Konzept, welches allerdings in Dresden nicht verwirklicht worden ist. Und ZINCKE und JUSTI schließlich erwähnen eine Reihe von Realschulen, so dass auch in dieser Hinsicht vielerlei beruflich orientierte Reformvorstellungen entstehen und sich verbreiten.

¹⁹ Dieses wenig bekannte Zitat findet sich in der sogenannten Böhmischen bzw. Analytischen Didaktik von COMENIUS (Comenius, J. A.: Analytische Didaktik. Hrsg. F. Hofmann, Berlin 1958, S.91). Der Gedanke ist später vielfach modifiziert worden – ohne Zweifel aber ist die Sentenz von bleibender Bedeutung für Gegenwart und Zukunft.

Mißerfolgen, die sein heftiges unpraktisches Gebühnen meist verschuldet, als berechtigt erscheint.“
(Binder ADB 27, S.364)

Die in der Nachgeschichte wiederholte Erwähnung des auffälligen Charakters von R A T K E macht eine Anmerkung notwendig. Unkritisch zu sein, ist leicht – kritisch zu sein, schwer. Kritik und Gegenkritik dauerhaft zu ertragen und die Berechtigung von Kritik in Inhalt und Form ständig zu prüfen, wohl ist das Schwerste. Ein Kritiker, der dies vermag, wäre unschlagbar. Die Geschichte der Aufklärung kennt viele Kritiker – weniger darunter, die nicht nur kritisch gegen Andere, sondern auch kritisch zu sich selbst sein konnten. Die inhaltliche Überzeugungskraft einer Kritik hat etwas mit Geist, die rhetorische Überzeugungskraft etwas mit Charakter zu tun. Visionären Mut kann man nicht lernen, visionäres Verhalten schon. Friedrich NIETZSCHE wird später im „Zarathustra“ – wohl über sich selbst – und andere, sagen, dass „man noch Chaos in sich haben müsse, um einen tanzenden Stern gebären zu können.“ Welch ein Gedanke (...) Menschen, die mutig genug sind, neue Dinge zu denken – und klug genug, alte Dinge neu zu denken – sind nicht selten kantig. Auch ist es die Umwelt selbst, die sie kantig gemacht hat. Deshalb braucht ein solcher Mensch Freunde, die ihn auf diese Gefahr hinweisen. Möglicherweise hat RATKE keinen solchen Freund gehabt – weil er keinen haben wollte, oder weil keiner eine Freundschaft mit ihm eingegangen ist. R A T K E , HELWIG und JUNGIUS sind wohl zeitweilig so etwas wie Freunde gewesen, aber auch diese Beziehung ist schließlich am Charakter von RATKE gescheitert. Auch in Köthen hat er Kollegen, aber wohl keine Freunde gefunden. Vor allem hier hätte er mehr als nur Kollegen gebraucht: Theorie kann man gegebenenfalls allein bewerkstelligen, Praxis braucht Kooperation und Kollegialität. R A T K E wohl hatte *„Einsicht genug, um die Mängel des Herkömmlichen zu erkennen, aber nicht genug, um ihnen abzuhelpfen. Er ahnet manches Bessere, schaut es aber nur in allgemeinen Umrissen als Princip“*, so BINDER. – *„Will er seinen Principien gemäß etwas verwirklichen, so zeigt er sich unklar und ungeschickt. Diesen Principien vertrauend verspricht er, was er bei seiner praktischen Unfähigkeit nicht zu halten im Stande ist; so kommt er selbst bei denen, die ihm wohlwollen, in den Ruf eines Charlatans. Dieser große Conflict seiner Ideale mit seinem Ungeschick, dieselben zu realisieren, macht den Mann unglücklich.“* (ebd.)

Dennoch hat man m.E. das Gefühl, dass das Gewicht der subjektiven Eigenheiten R A T K E S oft zu stark überbetont wird. Vielleicht auch war die Zeit objektiv noch nicht reif – wann aber und durch wen, war sie dann später reif. Wann also gab es eine erste Morgendämmerung²⁰ der Aufklärung? Wo liegt deren Beginn, wo ihr Abschluss (...) Die Geschichte der Pädagogik ist eine Geschichte der Aufklärung. Nicht selten waren Lehrer Vertreter einer Schul- und Kirchenkritik, einer Staats- und Wirtschaftskritik, einer Welt- und Umweltkritik (...) Diese ihre Geschichte aber muss erst noch geschrieben werden.

²⁰ In seinem vierbändigen Monumentalwerk „Der Atheismus und seine Geschichte im Abendlande“ (1920-1923) verweist Fritz MAUTHNER (1849-1923) nicht zufällig auf die historische Bedeutung der von COMENIUS und anderen im damaligen Europa initiierten Schulreformen. „Der eigentliche Revolutionär in allen diesen Dingen war der fromme Ketzer Amos Comenius ...“, so MAUTHNER (2011, Bd. 3, S.330). Wie MAUTHNER weiter ausführt ist es vor allem das – m.E. in der heutigen Pädagogik wenig beachtete Buch „Labyrinth der Welt“ welches als eine Schrift der Aufklärung beurteilt werden kann (ebd. S. 331f.).

Die Studien- und Wirkungsstätten – Rostock, Gießen, Kassel, Magdeburg, Köthen und Rudolstadt

1598 Besuch des Hamburger Gymnasiums (Johanneum)
1600 Studien an der Universität Rostock, u.a. bei Lubin (Theologie, Philologie) sowie Philosophie
1603 Beendigung des Studiums der Theologie in Rostock (ohne Abschluss)
1603 Ratke erhält am 16. Mai 1603 vom Rat seiner Vaterstadt einen Geleitbrief für seine Reisen
1603 Aufenthalt in England und Holland, bis 1610
1608 Ratke verfasst in Amsterdam die „Universae grammaticae latinae libri tres“
1610 Aufenthalt in Frankfurt a.M.
1612 „Memorial zu Francfort Auff dem Wahltag Anno 1612 den 7. May dem teutschen Reich übergeben“
1612 Aufenthalt in Weimar, bis 1613
1613 Gießen: Ratke trifft Helwig anlässlich von dessen Promotion (Theologie) in Gießen
1613 Aufenthalt in Frankfurt, wo am 24.08. auch Helwig und Jungius bei Ratke eintreffen.
1614 Ratke, Jungius und Helwig arbeiten bis zum Mai 1614 in Frankfurt gemeinsam an den Reformplänen
1614 Berufung Ratkes nach Augsburg zur Neuordnung des dortigen Schulwesens. Auch Jungius und Helwig ziehen mit ihrer Familie nach Augsburg. Ratke bleibt noch bis zum August 1615 in Augsburg.
1615/16 Helwig geht nach Gießen zurück und versucht die von ihm modifizierte Didaktik Ratkes am dortigen Pädagogik umzusetzen
1616 Reise nach Hanau und Herborn, dort vermutlich Begegnung mit Alsted
1617 Gründung der Fruchtbringenden ²¹ Gesellschaft in Köthen und Reise über Straßburg nach Basel
1618 Berufung Ratkes nach Köthen
1618 Besuch von Evenius bei Ratke in Köthen
1619 Gründung einer höheren Schule in Köthen, mit Knaben- und Mädchenklassen
1619 Verhaftung Ratkes auf Befehl des Fürsten, Freilassung und Begnadigung.
1620 Berufung nach Magdeburg, dort bis 1622
1622 Aufenthalt in Rudolstadt, bis 1628
1624 Reformierung der Mädchenschule in Rudolstadt
1628 Aufenthalt in Jena, bis 1631
1631 Flucht vor den Truppen und Aufenthalt auf dem Schloß Könitz bei Saalfeld, bis 1632
1632 Wohnung in Kranichfeld bei Erfurt
1635 Tod und Begräbnis auf dem Friedhof der Barfüßerkirche in Erfurt

Auch sind es die Briefe, die über manchen Ort eine Aussage zulassen. Einen aussagekräftigen Zugang zum Briefverkehr von und an R A T K E vermittelt das im Landesarchiv, Abteilung Köthen aufbewahrte Archivgut, welches zumindest die Briefe zwischen 1600 und 1621 umfasst (vgl. Kordes 1999, S.436). Hinzu kommt die 1872 von Gottlieb KRAUSE herausgegebene Sammlung (siehe Fußnote 24). Die verschiedenen Darstellungsformen greifen ineinander und stützen gegenseitig das nach und nach entstehenden Vorstellungsvermögen – systematisch, chronologisch, biographisch, bibliographisch und regionalgeschichtlich.

²¹ In der neueren Literatur ist häufig vermutet worden, dass RATKE Mitglied der Gesellschaft gewesen sei. Eine online zu findende Liste der Mitglieder der *Fruchtbringenden Gesellschaft* enthält m.W. nicht den Namen von RATKE, auch nicht unter Ratichius. Dass es gewisse programmatische Gemeinsamkeiten zwischen Ratke und der Gesellschaft gegeben hat, erwähnt bereits HOHENDORF, merkt allerdings eindeutig an, dass jener jedenfalls nicht deren Mitglied gewesen ist (Hohendorf, Gerd: Wolfgang Ratke. Berlin (Ost) 1963, S.51). Anregend ist ferner der ergänzende Hinweis von HOHENDORF, dass es neben Köthen ähnliche Gesellschaften auch in anderen Städten gegeben hat, so u.a. die „Teutschgesinnte Genossenschaft“ (1643 Hamburg) sowie der „Gekrönte Blumenorden“ (Nürnberg 1644) (ebd. S.52). In gewisser Hinsicht werden die Bestrebungen der Aufklärung später von den *Freimaurer-Logen* und im 18. Jh. von den sogenannten *Patriotischen Gesellschaften* fortgeführt.

Ratke und die Nachgeschichte - Einige bio-bibliographische Anmerkungen

Es fällt auf, dass es nicht selten Direktoren und Lehrer von Gymnasien gewesen sind, die sich weitgreifend mit R A T K E beschäftigt haben, so Hermann Agathon NIEMEYER (Halle), Heinrich VILDHAUT (Oberehnheim), Paul EICHELKRAUT (Ems), Gideon VOGT²² (Kassel), Georg Paul BINDER (Schäßburg) und Karl Adolf SCHMID (Stuttgart) sowie Heinrich Julius KÄMMEL (Zittau) und August PRALL (Breslau). Auch später haben sich vor allem immer wieder Lehrer²³ an RATKE abgearbeitet, u.a. Karl August Heinrich STOERL (Leipzig) und Johannes MÜLLER (1846-1930, Plauen) sowie die Seminarrektoren August ISRAEL und Julius BRÜGEL. Eine nahezu einmalige Beziehung zu Leben und Werk von R A T K E hatte vor allem Gottlieb KRAUSE (1804-1888) als Bibliothekar in Köthen, so dass dieser 1872 Teile des Briefverkehrs²⁴ von und an R A T K E herausgeben konnte (online). Schließlich

²² Da die Aufsätze von Gideon (Karl Johann Wilhelm Philipp) VOGT in einem längeren Zeitraum entstehen, scheint es hilfreich zu sein, hier Leben und Werk zumindest anzudeuten. In Kassel am 31.12.1830 geboren, besucht der Sohn des dortigen Archivrats das Gymnasium und studiert dann von 1849 bis 1852 in Marburg (Philologie und der Geschichte). 1853/54 folgt das übliche Probejahr am Gymnasium zu Kassel. Nach einer Tätigkeit an einer anderweitigen Schule kommt er 1856 an dieses Gymnasium zurück. 1857 wird er in Marburg mit der Dissertation: „De rebus Megarensium“ promoviert (dtsh. „Über die Angelegenheiten der Megarianer“). Daraufhin ist VOGT Lehrer am Gymnasium zu Elberfeld, wird 1862 Rektor des Gymnasiums Korbach, 1867 Rektor in Wetzlar und wird 1870 an das Gymnasium zu Kassel berufen. Alle nachfolgend genannten Aufsätze erscheinen in jener Zeit als Rektor in Kassel: 1) Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius. 1. Abt. Kassel 1876. 50 Seiten; 2) Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius. 2. Abt. Kassel 1876. 43 Seiten; 3) Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius. 3. Abt. Kassel 1879. 40 Seiten. 4) Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius. 4. Abt. Kassel 1881. 57 Seiten sowie 5) Quellen- und Hilfsschriften zur Geschichte des Didaktikers Wolfgang Ratichius. Kassel 1882. 34 Seiten. Einen gewissen Höhepunkt bildet dann das 1894 in Langensalza erschienene Buch von VOGT „Wolfgang Ratichius, der Vorgänger von Comenius“. Dass diese geschichtlichen Editionen eines Direktors ein gewisses Vorbild für das Kollegium gewesen sind, steht außer Frage, wobei zu ergänzen ist, dass im gesamten 19. Jahrhundert solcherart in den Jahresberichten der Schulen veröffentlichten Schriften ohnehin selbstverständlich für einen wissenschaftlichen Lehrer gewesen sind und deren Vielzahl und überschulische Anerkennung eine gewisse Rolle bei den Beförderungen zum Oberlehrer oder Gymnasialprofessor gespielt haben. Die Personalakten des Preußischen Ministerium enthalten neben den dienstlichen Angelegenheiten fast immer auch die Titel solcher Aufsätze sowie ggf. die Themen der Doktordissertationen der Lehrer. Erwähnenswert ist zudem, dass m.E. je nach Fachgebiet etwa 30-35% der Lehrer an Gymnasien einen Doktorgrad besaßen.

²³ Dass die RATKE-Forschung lange Zeit ausschließlich ein Gegenstand der Pädagogik bzw. Didaktik gewesen ist, bedeutet möglicherweise im einzelnen Fall eine Verengung des Blickwinkels auf die bloß pädagogischen bzw. didaktischen Aspekte. Erst durch den Kontext der JUNGIUS-Forschung ist RATKE auch in das Blickfeld der Philosophie und Philosophiegeschichte geraten. Inwiefern er mit seinem „Kompendium der Logik“ (Cöthen 1621) auch eine gewisse Bedeutung für die Geschichte der Logik hat, wäre zu prüfen. Zumindest ist RATKE mehr als nur ein Didaktiker. RATKE ist unübersehbar ein belehrender Enzyklopädist. Die „Allunterweisung“ verfolgt einen direkt enzyklopädischen Anspruch, da RATKE offensichtlich der Überzeugung gewesen ist, dass ALLES lehrbar und es deshalb für ALLES auch eine *Lehr-Art* geben müsse. Daraus erklärt sich die Vielfalt seiner *Lehr-Art-Lehren*, was darauf hinausläuft, dass es für jeden natürlichen, geistigen und sozialen Bereich eine eigenständige Lehr-Art → das heißt, eine eigenständige Fach-Didaktik geben müsse. Da das m.E. unrealistisch ist, führt dies zu einer Konzentrationsbewegung, die davon ausgeht, dass es für ähnliche Bereiche eine gemeinsame „Feld-Didaktik“ geben könne, welche darauf vertraut, dass durch einen Analogieschluss Transformationen vom Allgemeinen auf das Besondere möglich sind. Damit wird das Problem der Konstruktion von Lehr-Art-Lehren, also von Fach-, Berufs- und Berufsfeld-Didaktiken zu einem auch bildungsphilosophischen Problem: Wie eigentlich begründen sich Analogien (...)

²⁴ Ausgehend von einigen biographischen Angaben und dem Abdruck des Geburtsbriefes von RATKE vom 16. Mai 1603 enthält die Sammlung von KRAUSE eine Vielzahl von Briefen, die anschauliche Vorstellungen vermitteln, wie sich die Dinge in jener Zeit vollzogen haben. In dem Geburtsbrief finden sich bereits die unterschiedlichen Schreibweisen des Familiennamens. Der Vater hat den Namen *Andreas Ratken*, die Mutter heißt im Geburtsbrief *Margarte Rateken* (was m.E. allerdings auf einen Schreibfehler zurückzuführen ist), den Sohn nennt man – wörtlich – *Wulfgangum Ratken* (Krause 1872, S.1). Später kommen vielfältige lateinische Namensformen hinzu. – Man könnte sagen: Ein Mann ohne Bild und Bildnis,

sei hier die Dissertation²⁵ von Karl August Heinrich STOERL erwähnt, Oberlehrer für Religion und Deutsche an der Realschule 1. Ordnung Leipzig (später Realgymnasium) in dem dortigen Schulprogramm Auszüge seiner Promotionsschrift veröffentlicht (vgl. Jahresbericht der Realschule 1875/76, S.3-43, online). Der Text enthält 48 Quellen, unter denen sich m.W. bislang unbekannte befinden. STOERL erwähnt, dass R A T K E , bedingt durch seinen Aufenthalt in England, philosophisch besonders durch Francis BACON angeregt worden sei und u.a. aus dessen Aphorismen nahezu wörtlich bestimmte Gedanken übernommen habe (Stoerl 1876/76, S.5). Die nachfolgende Auswahl einiger bibliographischer Entwicklungstendenzen zeigt die Höhen und Tiefen der Ratke-Forschung. Wenn R A T K E seine Didaktik in Form einer Neuen Lehr-Art sowie jener Lehr-Art-Lehr hinterlässt, dann kann man deren Nachgeschichte als eine spezifisch hermeneutische Lehr-Art-Lehr begreifen: Auf welche Weise kann man R A T K E S Lehr-Art am besten und nachhaltigsten lehren, wie könnte eine derartige historiographische Lehr-Art-Lehr beschaffen sein. Die Antwort der Gegenwart fällt ernüchternd aus. R A T K E gilt bis auf wenige Ausnahmen in der gegenwärtigen „Bildungswissenschaft“ als vergessen²⁶. Auch die m.E. weitgehende vergessene Erinnerung anlässlich seines 450. Geburtstages bestätigt diese desolante Situation. Was sind die Gründe, was die Ursachen, was die Hindernisse? Umso aufschlussreicher ist es, eine Bibliographie zusammenzustellen, die vieles sagt über Erbe und Erben. Und die dem chronologischen Prinzip folgt, so dass man unschwer erkennen mag, wer auf wen folgt. Und worauf nichts folgt (...)

jedoch ein Mann mit vielerlei Namen: Wer eigentlich ist RATKE – und wenn ja, wie viele (...) Es folgen bei KRAUSE nahezu hundert Briefe zwischen 1610 und 1633 mit verschiedenen Ortsangaben (Amsterdam, Düsseldorf, Regensburg, mehrfach Jena, mehrfach Gießen, vielfach Rudolstadt, Augsburg, Ulm, Bentheim, Waldeck, Nassau, Pirmont, Venedig, Basel, Dennemarck, Franckfort, Sulzberg, Reinharbsbrun(n), Erfurt(t), Cöthen und Magdeburgk. Das Ganze umfasst 182 Seiten und dürfte nur einen Teil der erhalten gebliebenen Briefe beinhalten. Zu betonen ist, dass RATKE in seinen Briefen häufig seine Schul- und Didaktikreform im Detail beschreibt und auch in den Antwortbriefen detailliert auf dessen Aussagen Bezug genommen wird. Damit sind die Briefe auch ein Mittel der Rekonstruktion der Gedankenentwicklung, der Präzisierung von Aussagen, der Argumente und Gegenargumente. Man hat später eine solche Art der Kommunikation als Kritiken und Antikritiken bezeichnet, was das Verständnis für den jeweiligen Zeitgeist fördert.

²⁵ Die von STOERL 1876 an der Universität Leipzig verteidigte Philosophische Dissertation hat den Titel „Wolfgang Ratke. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts“ ist bei TEUBNER im Umfang von 57 Seiten erschienen. Ein Abdruck findet sich auch im Jahresbericht der o.g. Realschule Leipzig.

²⁶ Die folgende Übersicht enthält auch Titel, die in den früheren Literaturverzeichnissen der Geschichte der Pädagogik oft fehlen. Diese Ergänzungen betreffenden die Aufsätze über Ratke von *Christian Wilhelm Schneider (1755)*, *Heinrich August Frank (1789)*, *Johann C. Schumann (1876)*, *Heinrich Vildhaut (1883)*, *Paul Eichelkraut (1895)*, *Julius Lattmann (1898)*, von *Theodor Steinmetz (1895)* und *August Prall (1903)*, die 1999 bei KORDES – bis auf PRALL und STEINMETZ – vollständig bibliographiert sind. In der vorliegenden Arbeit sind diese Angaben durch biographische Daren ergänz worden, so dass nunmehr bekannt ist, dass es häufig Lehrer waren, die sich des Werkes von RATKE angenommen und möglicherweise darauf manche didaktische Anregung übernommen haben. Ferner findet sich in digitalisierter Form eine Quelle der Staatsbibliothek Berlin, die Schrift „Kurtzer Begriff der Verstandt-Lehr“ (Cöthen 1621, 86 Seiten), die neben Ratke auch zwei Mitautoren nennt: *Jakob Martini (1570-1649)* sowie *Ludwig Lucius (1571-1642)*, die offensichtlich in Köthen mit Ratke gemeinsam diese Verstandes-Lehr verfasst haben. Diese Autorenschaft betrifft auch weiteres Werk: „Compendium logicae. Ad Didacticam“ (Cöthen 1621, 86 Seiten). Damit wird die Ratke-Forschung stärker auf den biographischen Kontext gelenkt, so dass zu rekonstruieren wäre, welche der in Köthen entstandenen Ideen von RATKE, welche von MARTINI oder LUCIUS stammen. MARTINI ist m.W. zu jener Zeit Professor in Wittenberg, 1618 erscheint dort sein monumentaler „Vernunft-Spiegel“, ein Werk über Logik. LUCIUS, zunächst in Basel und dann interessanterweise am Jesuiten-Gymnasium in Regensburg, kommt 1618 zu RATKE nach Köthen, bevor er als Professor nach Basel berufen wird. Jede Biographie ist verflochten mit anderen Lebensläufen – die eine erweist sich als der jeweilige Kontext der anderen. Was dadurch möglich nennt man ein Verstehen von Geschichte – die Lehre, die dies beschreibt Hermeneutik. Dass auch zwischen RATKE und manchem Kollegen nach einer längeren Zusammenarbeit eine gewisse Kongenialität entsteht, bedeutet allerdings, dass eine eindeutige Rekonstruktion der Urheberchaft in dem einen oder anderen Fall nahezu unmöglich ist.

Evenius, Sigismund (um 1587-1639)	1618	Ohne Wissen Ratkes veröffentlicht Evenius seine Schrift „Relatio de Wolfgangus Raticchio“ vom 19.11.1618	Evenius, Halle (vermutlich 1618).
Martini, Jakob (1570-1649)	1618	Von dem späteren Ratke-Kollegen Jakob Martini (Professor für Logik in Wittenberg) erscheint der „Vernunft-Spiegel, das ist / Gründlicher und unwidertreiblicher Bericht / was die Vernunft / sampt derselbigen perfection, Philosophia genandt / sey.	Martini, Wittenberg 1618, 1312 Seiten (online)
Mylius, Anton (1593-1655)	o.J.	Über Wolfgang Ratichs Methode. Ein Gutachten. – In: Neue Mitteilungen aus dem Gebiete historisch-antiquarischer Forschungen des thüringisch-sächsischen Vereins. Bd. 12, Halle 1869, S.425	Nachdruck des Gutachtens o.J. (Halle 1869)
Meyfart, Johannes Matthaeus (1590-1642)	1634	Der 1633 als Rektor der Universität Erfurt berufene Meyfart veröffentlicht die Schrift „Unterthänige Relation von der Lehrart Wolfgangi Ratichii. Königl. Maytt. Zu eigenen Händen überliefert den 15.3.1634	Vangermain, H.; Machler, F. (Hrsg.): Zum 400. Geburtstag von Wolfgang Ratke. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1971, S.13
Comenius, Jan Amos (1592-1670)	1629	Brief an Ratke, in welchem Comenius versucht, diesen für eine groß angelegte Schulreform zu gewinnen, worauf Ratke nicht geantwortet habe.	vgl. Stoerl (1875/76, S. 14; vgl. Comenius, Grosse Didaktik, Hrsg. Hans Ahrbeck, 1961, S. 39 und 306
Comenius, Jan Amos (1592-1670)	1656	„Ich meine Männer wie Ratke, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn und ... Johann Valentin Andreae (Comenis in seiner „Grossen Didaktik“	Comenius, Grosse Didaktik. Hrsg. Hans Ahrbeck, 1961, S.38
Morhof, Daniel Georg (1639-1691)	k.A.	Von Morhof stammen vermutlich die ersten biographischen Hinweise zu Ratke.	Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie. 1989, Bd. 7, S.58
Motschmann, Justus Christoph (1690-1738)	1734	Biographie zu Ratke von Motschmann in „ <i>Erfordia litterata contin</i> (I, S.67ff.)	Vgl. Niemeyer, Hermann Agathon 1842, S.6
Zedler, Johann Heinrich (1706-1761)	1741	Umfangreicher Lexikon-Artikel „Ratichius“ in Bd. 30, Spalten 995 bis 998 mit bio-bibliographischen Angaben	Zedler, Großes vollständiges Universal-Lexikon. 30, Sp 995-998
Jöcher, Christian Gottlieb (1694-1758)	1751	Umfangreicher Lexikon-Artikel in dessen „Allgemeinem Gelehrten Lexikon“	Allgemeines Gelehrten-Lexikon. 1751, Bd. 3, Sp. 1918-1920 (online)
Goldhagen, Heinrich Philipp (1746-1826)	1781	De Wolfgangi Ratichi consilio de instituendis scholis Halensibus ... (Halle 1781)	In: Stoerl (1875/76, S. 43)
Förster, Johann Christian (1735-1798)	1782	Kurtze Nachricht von dem berühmten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts, Wolfgang Ratichius ...	Halle 1782, „nebst einigen Original Beylagen“
Maßmann, Hans Ferdinand (1797-1874)	1827	„Wolfgang Ratichius und seine Lehrkunst“	In. Schwarz (Hrsg.): Freimütige Jahrbücher für das Volksschulwesen (1827, Bd. VII, Heft 1, S. 52-84).
Niemeyer, Hermann Agathon	1840 - 1846	Mehrere <i>Mittheilungen zu Ratke</i> in vier Theilen über Ratke, u.a. über „Ratke in Magdeburg“	Niemeyer (Hrsg.): Jahresberichte des Pädagogiums Halle. 1840-1846
Raumer, Karl von (1783-1865)	1843	Das Werk enthält ein breites und eigenständiges Kapitel zu Ratke. Zudem vermerkt Raumer, dass Comenius mehrmals Ratke erwähnt hat (vgl. Bd. 1, S.40 u. 42)	Raumer, Geschichte der Pädagogik. (1843-1851, 3 Bde., online) sowie 1880 (4.Bd.); zu Ratke vgl. 1, S.5-36
Kämmel, Heinrich (1813-1881)	1867	Umfangreicher Enzyklopädie-Artikel „Ratich“ von dem Zittauer Gymnasialrektor Kämmel ²⁷ in der Enzyklopädie von Schmid, Karl Adolf (Hrsg.)	Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd.6, Gotha 1867, S.592-603

²⁷ Heinrich Julius KÄMMEL (1813-1881) wird nach einem Philologie- und Geschichtsstudium 1838 Lehrer am Gymnasium Zittau, dort auch ab 1845 Stellvertretender Rektor und Rektor von 1854 bis 1881. Er widmet sich der „Geschichte des Deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit“ und verfasst zum selben Titel ein umfangreiches Werk von 444 Seiten, welches 1882 nach seinem Tode von dessen Sohn Otto KÄMMEL (1843-1917), ebenfalls Gymnasialprofessorin Leipzig und Dresden, herausgegeben wird (Neu: Hildesheim: Olms 1986). Die genannte Schulgeschichte von KÄMMEL endet zeitlich um 1500, so dass weder RATKE noch COMENIUS darin vorkommen. Bemerkenswert ist deshalb der detailreiche Artikel von Heinrich KÄMMEL über RATKE in der von Karl Adolf SCHMID herausgegebenen Enzyklopädie (1867, Bd. 6. S.592-603), auf der Grundlage der von ihm in seiner Schulgeschichte beschriebenen Vorzeit, wobei der deutsche Humanismus vor allem von Thomas MORUS beeinflusst worden ist (vgl. Kämmel 1882 (Neu: 1986, S.335 u. 344). Es sei ergänzt, dass manche der Ideale von RATKE sowie COMENIUS u.a. am Gymnasium

Krause, Gottlieb (1804-1888)	1872	Wolfgang Ratichius oder Ratke im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefe und als Didacticus in Cöthen und Magdeburg (Leipzig 1872)	Abdruck zahlreicher Briefe von und an Ratke, 182 Seiten (online)
Dilthey, Wilhelm (1833-1911)	1870 - 1807	Dilthey ²⁸ erwähnt Ratke in „Leben Schleiermachers“ (2 Bde.) und bezeichnet diesen und Comenius in seiner Pädagogik als „die großen Repräsentanten“ der Reform.	Dilthey, Gesammelte Schriften, Bd. XIII u. XIV, Göttingen 1966
Stoerl, Karl August Heinrich	1876	Eine umfangreiche Dissertation mit vielfachen, zum Teil neueren Quellen zu Ratke	Stoerl, Wolfgang Ratke. Leipzig 1876, (Diss.)
Schumann, Johann C. (k.A.)	1876	Wörtlich: „Die ächte Methode Wolfgang Ratke's: ein Beitrag zur Lösung der Ratke-Frage.“	Schumann, Hannover 1876, 64 Seiten
Vogt, Gideon (Karl Johann Wilhelm Philipp (1830-1904)	1876ff.	Vier Aufsätze zu Leben und Werk in den Jahresberichten des Gymnasiums Kassel, sowie weitere Schriften	In: Jahresberichte des Gymnasiums Kassel (1876-1881) sowie zwei weitere Schriften (1892 und 1894)
Müller, Johannes (1846-1930)	1878 - 1884	Zahlreiche Aufsätze auf der Grundlage der von Müller in der Ratsbibliothek Gotha aufgefunden und herausgegebenen ²⁹ „Handschriftlichen Ratichiana“ (1878-1884)	Müller 1878, (S. 267-289 und 584-616; 1880 (S. 69-80, 156-168, 484-508); 1882 (S. 250-274); 1884 (S.446-460, 564-576)
Israel, August	1879 -1884	Mit dem Abdruck zahlreicher Schulprogramme ³⁰ des 16. und 17. Jh. vor und nach Ratke lassen sich dessen Reformen besser einordnen und beurteilen.	Israel, A. (Hrsg.): Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften (Teil I bis XIII), Zschopau 1879-1884

Zittau (gegr. 1586) von dem 1678 dorthin berufenen Rektor Christian WEISE (1642-1708) verwirklicht worden sind, wo er um 1698 am Gymnasium Deutsch als allgemeine Unterrichtssprache einführt, da bekanntlich bislang alle Fächer, auch Arithmetik und Geometrie, in Latein unterrichtet worden sind. WEISE betont in seinem Schulkonzept die Bedeutung der Realien (Optik, Physik, Geographie, Zeichnen, Politik, Geschichte, Moral) (vgl. ADB 1896, Bd. 41, S.523-533). Allerdings werden diese Inhalte als eigenständige gymnasiale Fächer noch nicht unterrichtet, wie bereits COMENIUS vorgeschlagen hatte. Es ist m.E. mithin naheliegend WEISE als einen Vertreter der Frühaufklärung in Schlesien im 17. Jahrhundert zu bezeichnen.

²⁸ In den zahlreichen Schriften DILTHEYS über Pädagogik finden sich vielfältigen Bezüge zur Geschichte der Didaktik. So ist auch die von RATKE und COMENIUS behauptete Tatsache, dass der Unterricht einer „natürlichen Ordnung“ folgen muss, fragwürdig (vgl. Dilthey, Schriften zur Pädagogik. Hrsg. U. Herrmann, 1971, S.71). Was die historische Bedeutung RATKES anbelangt, so formuliert er folgende Bewertung: „Die neueren Völker bildeten zuerst an der Hand der Praxis des Versuches technische Regeln des Unterrichtswesens aus. Sie bedienten sich dabei allgemeiner psychologischer Wahrheiten zur Stütze und Erläuterung, d.h. Verifikation. Die großen Repräsentanten dieser Methode waren die Schulrektoren des 16. Jahrhunderts Ratichius und Comenius.“ (ebd. S.110) Zu ergänzen ist, dass es neben dem beschriebenen empirischen Weg zugleich die Deduktion ist, die aus anerkannten theologischen oder philosophischen Grundsätzen die Prinzipien für das Lehren und Lernen ableitet. Dennoch hat DILTHEY nicht unrecht, wenn er feststellt, dass jene Didaktiken zahlreiche erfahrungsmäßig gewonnene Regeln enthalten. Dies auch ist es, was eine solche Erfahrungsdidaktik leicht verständlich macht.

²⁹ Relativ gut zugänglich ist ein Überblick über die Bestandteile der Handschriften bei Franz HOFMANN (Hrsg.): Ratke. Allunterweisung. Berlin 1970, Bd. 1, S.32-65). Die Wegweisungen zu den Handschriften sind m.E. nach 1970 vertiefend kaum aufgegriffen worden, weder in der DDR und m.E. auch nicht in der Bundesrepublik. Erst Uwe KORDES und John WALMSLEY widmen sich 1995 in einem Projekt u.a. diesem handschriftlichen Nachlass unter dem Titel „Eine verschollene Gelehrtenbibliothek“, auch unter ergänzender Nutzung von Archivakten des ThHStA Weimar. In der 1999 als Buch erschienenen Dissertation von KORDES sind die Zusammenhänge der Handschriftlichen Ratichiana dann umfangreich dargestellt worden (vgl. Kordes 1999, S.14, 474). Die Zusammenarbeit zwischen WALMSLEY (geb. 1937 in England, ab 1971 Professor an der Universität Bielefeld) und KORDES ist m.E. bemerkenswert und bleibt offensichtlich nachhaltig, zudem WALMSLEY später wiederholt zu Ratke publiziert hat (2006). Das Buch von KORDES umfasst 430 Seiten mit 410 Fußnoten und einer Bibliographie von 53 Seiten.

³⁰ Vor allem die von Herzog ERNST dem Frommen in Gotha 1742 handschriftlich angekündigte und 1748 gedruckte „Gothaische Schulordnung“ zeigt die Fortschritte, die u.a. auch auf RATKE zurückgehen. So in dem „Special- und sonderbahren Bericht ...“ von ERNST (Gotha 1742) (vgl. A. Israel, A. (Hrsg.): Sammlung seltener pädagogischer Schriften. Zschopau 1879, Teil X, S.3-74) sowie in den sich anschließenden „kritisch-historischen und erläuternden Bemerkungen“ (ebd. 75-136). Wichtig ist, dass es dann der Gothaer Gelehrte Andreas REYHER (1601-1673) gewesen ist, der ab 1641 bis zu seinem Tod als Rektor an seinem Gymnasium die Ordnung umgesetzt hat (ebd. S.79).

Vildhaut, Heinrich (geb. 1857)	1883	Ratkes Ansichten über den sprachlichen Unterricht.	Vildhaut, Jahresbericht des Progymnasiums Oberehnheim 1883, 15 S.
Paulsen, Friedrich (1846-1908)	1885	Ausgehend von den wissenschaftlichen Leistungen von Kepler, Helwig und Jungius zeige sich eine enge Beziehung zur Didaktik von Ratke und Comenius ³¹	Paulsen, Friedrich, Geschichte des gelehrten Unterrichts (1885) Neu: 2015, S.308-312
Binder, Georg Paul (1784-1867)	1888	Umfassender Lexikon-Artikel „ <i>Ratich</i> “ In: „Allgemeine Deutsche Biographie“	vgl. ADB 1888, Bd. 27, S.358-364
Schmid, Karl Adolf (1804-1887)	1892	Eigenständiges Kapitel zu Ratke im Umfang von 92 Seiten in der „Geschichte der Erziehung“ von Schmid	Schmid, Geschichte der Erziehung, 1892, Bd. 3, S.1-92
Israel, August (1836-1906)	1892	„Das Verhältnis der Didactica Magna des Comenius zu der Didaktik Ratkes“ (Comenius-Gesellschaft 1892)	In: Comenius-Gesellschaft. Leipzig 1892, Bd.1, S.173-195 sowie 242-274
Vogt, <u>Gideon</u> Karl Johann Wilhelm Philipp (1830-1904)	1894	„Wolfgang Ratichius, der Vorgänger von Comenius.“	Langensalza 1894, 298 Seiten
Steinmetz, Theodor (k.A.)	1895	„Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehung zu Ratke“. Langensalza 1895	Steinmetz, 1895, 35 Seiten
Eichelkraut, Paul (geb. 1869)	1895	„Die Didaktik des Ratichius“	Eichelkraut 1895, Diss.
Lattmann, Julius (1818-1898)	1898	Ratichius und die Ratichianer. Göttingen 1898	Lattmann, Göttingen 1898. 260 Seiten
Weimer, Hermann (1872-1942)	1902	Dessen „Geschichte der Pädagogik“ (1902) enthält ein eigenständiges und umfangreiches Kapitel zu Ratke sowie ein darauf folgenden Kapitel zu Comenius	Weimer; Schöler (Hrsg.): Ratke. In: Geschichte der Pädagogik. 15. Aufl. 1991, S.71-74
Heubaum, Alfred (1863-1910)	1905	Rekonstruktion zahlreicher Zusammenhänge zwischen den Reformideen von Ratke (Köthen), Johannes Sturm (Straßburg), Andreas Reyher (Gotha), Erhard Weigel (Jena) und Sigismund Evenius (Magdeburg)	Heubaum, Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. 1905, S.12, 13, 18, 73 und 182ff.
Seiler, Karl (1896-1978)	1931	„Das pädagogische System W. Ratkes“ (Diss.)	Seiler (Diss. Universität Erlangen 1931)
Fink, Eugen (1905-1975)	1953	Die 1953-57 in Freiburg gehaltenen Vorlesungen ³² Finks zur „Geschichte der Pädagogik der Neuzeit“ widmen sich ausführlich Ratke und den Beziehungen zu Jungius und Helwig und zu den späteren Ratichianern.	Fink, Geschichte der Pädagogik der Neuzeit. Neu: 2021, Bd. 1, S.72-78 (Gesamtausgabe der Werke von Fink, Bd. 20/1)
Opahle, Oswald Richard (1887-1964)	1954	Der Lexikon-Artikel <i>Ratke</i> betont die originären Prinzipien der Didaktik Ratkes: Es wird nichts außwenig gelernt, sondern nur oftmals inculcirt biß Eß klebe vom Praeceptore“, so Opahle wörtlich.	Opahle, Oswald – In: Lexikon der Pädagogik. Schriftleitung Heinrich Rombach, 1954, Bd. 3, Sp 1023-1026

³¹ Ein Vergleich zwischen RATKE und COMENIUS drängt sich aus verschiedenem Anlass immer wieder auf, offensichtlich ein Kontinuum der Ratke-Forschung. Friedrich PAULSEN zumindest behauptet, dass Comenius „ein viel tieferer, größerer und freierer Geist als jener war“ (Paulsen 1885, Neu: 2015, S.312). Betrachtet man die von Paulsen verwendeten Attribute, durch die er zu seinem Urteil gelangt, so handelt es sich bei allen dreien (tieferer, größerer, freierer) um sprachliche Färbungen. Unabhängig davon ist das Buch von PAULSEN ohne Zweifel eine gewaltige historiographische Leistung – so dass man meint, sagen zu dürfen, dass PAULSEN unter den damaligen Vertretern einer Geschichte der Pädagogik ein tieferer, größerer und freierer Geist gewesen sein mag. Einer der wenigen, mit denen PAULSEN mit seiner Belesenheit vergleichbar ist, ist Wilhelm DILTHEY, wobei es zwischen beiden wohl eine gewisse Spannung gegeben hat. Ferner: Alternativ könne man vielleicht die Beziehung zwischen RATKE und COMENIUS vergleichen: RATKE ist in der Religionskritik tiefer, COMENIUS in der Sprache verständlicher. RATKE ist in der logischen Strenge seines Begriffssystems exakter, COMENIUS mit der Formulierung seiner didaktischen Regeln und Erfahrungen praktischer.

³² Der Text „Geschichte der Pädagogik der Neuzeit“ (Vorlesungen zwischen 1953 aus 1957) von Eugen FINK korrespondiert mit dem später entstandenen weitgreifenden Aufsatz „Der pädagogische Methode-Gedanke bei Comenius“ (1966) (vgl. Fink, Gesamtausgabe. Freiburg 2021, Bd. 20,1, S.261-346), wobei FINK m.E. offensichtlich nicht deutlich genug erkennt, was COMENIUS mitunter wörtlich von RATKE entlehnt hat. Auch sei erwähnt, dass der Name von HELWIG bei FINK falsch geschrieben wird (Hellwig).

Hohendorf, Gerd (1924-1993)	1956	Kurzbiographie in „Die Neue Lehrart“ von Ratke im Zusammenhang mit seinen Zeitgenossen, unter Verwendung von Niemeyer (1840-46) und Vogt (1882)	Hohendorf (Hrsg.): Die Neue Lehrart. 1956, S.12-38
Alt, Robert (1905-1978)	1966	Abdruck zahlreicher Titelseiten von Ratkes Schriften	Alt, Atlas zur Erziehungs- und Schulgeschichte. 1966, I, S. 338ff.
Durkheim, Emile (1858-1917)	1938/ 1969/ 1977	Durkheim ³³ betont die Radikalität der Kritik Ratkes an dem üblichen Erlernen der alten Sprachen, wodurch der Schüler nur unnötige Zeit verlieren würde.	Durkheim, Die Entwicklung der Pädagogik. 1977, S.263
Hofmann, Franz (1922-2003)	1970/ 1971	Einführung, mit Biographie und Analyse zur „Allunterweisung“ (2 Bde.) von Ratke	Berlin 1970/71
Schöler, Walter (1928-1994)	1970	Von Ratke und Comenius gehen wichtige Fortschritte des Unterrichts in den Realien aus, insbesondere in der Physik	Schöler, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 1970, S.23, 29 u. 31 sowie 262-264
Vangermain, Heinz; Machler, Fritz:	1971	Anlässlich des 400. Geburtstages erscheint eine Bibliographie mit 115 Titeln der Primär- und Sekundärliteratur	Hrsg. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), 1971, S.1-22
Reble, Albert (1910-2000)	1971/ 1992	Abdruck des „Memorial“ (1612) und anderer kleinerer Schriften	Reble, Geschichte der Pädagogik. 1971, I, S.109-116
Ahrbeck, Rosemarie (1926-1981)	1979	In ihrem in der DDR preisgekrönten Werk wird Ratke von Ahrbeck ³⁴ gewürdigt, jedoch die wird die Formel „Ratke und Comenius“ auffallend stereotyp benutzt	Ahrbeck, R., Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Berlin 1979, S.52-62
Knoop, Karl; Schwab, Martin	1981	Keinerlei Erwähnung in dem sonst umfangreichen und detailreichen Kapitel über Comenius (1981, 29-41)	Knoop; Schwab: Einführung in die Geschichte der Pädagogik (1981)
Blankertz, Herwig (1927-1883)	1982	Ratke sei ein Polyhistor gewesen, ein Vielwisser und Alleskönner, eine Art „Projektmacher“, aber das Gesamtwerk ist zu würdigen, so Blankertz.	Blankertz, Geschichte der Pädagogik. 1982, S.32 und 38
Scheuerl, Hans (1919-2004)	1979/ 1991	Ratke wird lediglich im Zusammenhang mit Comenius erwähnt.	Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, I, S. 78, 84

³³ Die Schrift „L'Évolution pédagogique en France“ ist in Frankreich erst nach dem Tod von Emile DURKHEIM (1858-1917) erschienen, offensichtlich in verschiedenen Ausgaben (u.a. 1938 bzw. 1969). Eine Übersetzung der Fassung von 1969 erscheint 1977 bei Beltz unter dem Titel „Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich“. Die allein mit dem Titel bewusst gemachte soziologische Perspektive ist bemerkenswert und entspricht auch den Intentionen von Durkheim selbst. Dessen speziell bildungsgeschichtlichen Betrachtungen resultieren aus seinen ab 1906 an der Sorbonne gehaltenen Vorlesungen über Erziehungswissenschaft und Soziologie. Beeinflusst ist er zu einem gewissen Teil von der deutschen Geschichtsschreibung zur Pädagogik, vermutet wird eine Wirkung, die Wilhelm WUNDT (Leipzig) während eines Aufenthaltes von DURKHEIM in Deutschland 1885/86 auf jenen ausgeübt hat. Man kann behaupten, dass damit ein neues Paradigma pädagogischen Denkens entsteht: War Bildungstheorie lange Zeit Domäne von Theologie und Philosophie, war Lerntheorie bis in die Gegenwart Domäne der Psychologie, so kündigt sich mit Comte, Durkheim, Dilthey, Weber und Simmel eine neue Perspektive an: eine *Soziologie der Bildung*. Bis heute ist dies die Trennungslinie zwischen Pädagogiken – die einen kommen von der Psychologie, andere von der Soziologie oder/und Philosophie. Pädagogik hatte und hat stets mehrere Mütter und Väter, Stiefmütter und Stiefväter – und ist nicht selten ein ungeliebtes Kind der Wissenschaften. Der Bildungsgedanke ist eher geisteswissenschaftlicher Natur, der Erziehungsgedanke eher sozialwissenschaftlicher Prägung. Der Zusammenhang von Geistes- und Sozialwissenschaft ergibt sich mithin aus der Einheit von Bildung und Erziehung. Nestor dieser Wissenschaft vom Gesamtzusammenhang ist Wilhelm DILTHEY.

³⁴ Rosemarie AHRBECK, (1926-1981), Ehefrau des Comenius-Forschers Hans AHRBECK, (1890-1981) und ebenso wie dieser Professor für Geschichte der Pädagogik in Halle, versucht nach dessen Emeritierung das gemeinsame Werk fortzuführen. Beachtenswert und strittig zugleich ist ihr 1979 erschienen Buch „Die allseitig entwickelte Persönlichkeit“, eine Geschichte dieses Menschenbildes von der Renaissance bis zur Gegenwart. Der Titel enthält das in die DDR übliche Zielformulierung der Bildung und Erziehung, kurz: die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit. Zuschreibungen von Wert und Unwert des Buches polarisieren und werfen unterschiedliche Quellen- und Interpretationsfragen. Eine ausgewogene Analyse wäre nicht uninteressant, zudem Rosemarie AHRBECK m.E. einige Akzentuierungen entwickelt, die in der Historiographie neu gewesen sind. Was Ratke angeht, so fällt eine Beurteilung eher negativ aus: Die auffallend häufig verwendete Kopplung „Ratke und Comenius“ an sechzehn Stellen erscheint geradezu fatal und täuscht über die Unterschiede zwischen beiden hinweg, was die Autorin zweifellos wissen kann (vgl. Ahrbeck 1979, S. 52, 54, 55, 56, 57, 60, 61 und 62). Zu ergänzen ist, dass die von AHRBECK angefügten umfangreichen einhundertfünfzig Fußnoten – allein zu Ratke sowie Comenius – ein etwas anderes, differenzierteres und auch bibliographisch anerkennenswertes kontextuelles Bild hinterlassen (ebd. S. 312-317).

Hofmann, Franz u.a. (Hrsg.)	1982	Die „Geschichte der Erziehung“ (DDR) enthält eine Darstellung von Leben und Werk sowie eine detaillierte Würdigung des „Memorial“ von 1612	„Geschichte der Erziehung“ (1982, 703 Seiten), zu Ratke vgl. S.112-119 sowie 140, 142, 284, 285)
Egerland, Herbert (Köthen)	1985	Neben einer Kurzbiographie findet sich ein aufschlussreicher Abdruck von Schulbüchern zu Ratkes „Allunterweisung“	Egerland, Köthener Drucke von Schulbüchern zur Allunterweisung Ratkes. 1985, 120 Seiten
Dzambo, Jozo (1949-2015)	1987	Es werden lediglich drei Titel der Sekundärliteratur aufgeführt.	Dzambo, Erziehung, Bildung, Schule. 1987, S.107, 221, 222
Hohendorf; Hofmann; Günther; Uhlig	1987	Eigenständiges und erweitertes Kapitel über Ratke in der Neuauflage „Geschichte der Erziehung“ (DDR)	Hohendorf, G.; Hofmann, F.; Günther, K.-H.; Uhlig, G. (Hrsg.) Berlin 1987
Siegfried Wollgast (1933-2017)	1988	Ratke wird in einem engen philosophiegeschichtlichen Zusammenhang mit Jungius und Helwig u.a. dargestellt.	Wollgast, Philosophie in Deutschland. Berlin 1988, S.424-426
Tenorth, Heinz Elmar	1988	Nebeneinanderstellung und bloße Erwähnung – erst Comenius, danach Ratke	Tenorth, Geschichte der Erziehung. 1988, S.78
Schmidt-Biggemann, Wilhelm (geb. 1946)	1989	Der Lexikon-Artikel „ <i>Pansophie</i> “ bezeichnet Ratke ³⁵ als einen „ramistisch-neuplatonischen Schulreformer“	In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. WBG 1989, 7, S.55
Schadel, Erwin (1946-2016)	1989	Schadel gibt eine Aussage von Comenius wieder, dass Ratke, Helwig, Rhenius, Stephan Ritter und Janus Caecilius Frey „in emendanda studiorum methodo“ hervorgangend gewesen seien	Schadel (Hrsg.): Johann Amos Comenius. Pforte der Dinge. <i>Januarum rerum</i> . Einleitung. Hamburg 1989, Seite XXVIII
Dieterich, Veit-Jakobus, geb. 1952	1993/ 1999	Knappe Erwähnung in der Comenius-Biographie	Dieterich, Comenius. 1999, S.12 und 54
Kordes, Uwe	1999	Die zur Zeit vorhandene umfangreichste Gesamtdarstellung mit neuen bibliographischen Quellen	Kordes, Wolfgang Ratke (Raticius, 1571-1635). 1999, 500 Seiten
Tenorth, Heinz-Elmar geb. 1944	2003	Lediglich eine Erwähnung im Zusammenhang mit Comenius	Tenorth, Klassiker der Pädagogik, 2003, I, S.45
Kordes, Uwe	2003	Kurzer Lexikon-Artikel „ <i>Ratke</i> “ in „ <i>Neue Deutsche Biographie</i> “ (NDB) im Vergleich zur ADB (1888)	NDB Bd. 21, S.182-183
Benner, Dietrich; Brüggem, Friedrich	2011	Lediglich knappe Erwähnungen Ratkes im Zusammenhang mit Comenius, Reyher und Andreae	Benner; Brüggem: Geschichte der Pädagogik. 2011, S.50 und 63
Matthes; Kesper-Biermann; Link (Hrsg.)	2021	Ratke fehlt völlig (...)	Hrsg.: Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte (2021)

Die vorstehende Übersicht lässt verschiedene Befunde zu. Den älteren breit angelegten und umfassenden sowie in der Regel detailreichen Biographien und Textanalysen stehen bei den gegenwärtigen Darstellungen in den Büchern zur „Geschichte der Pädagogik“ bzw. „Geschichte der Erziehung“ u.ä. oft nur knappe Erwähnungen von R A T K E gegenüber. Neuere substanzhaltige Vertiefungen finden sich bei WOLLGAST (1988) sowie KORDES (1999). Letzterer hat 2003 auch den renommierten Lexikon-Artikel in der „Neuen Deutschen Biographie“ (NDB) beigesteuert. Deutet man die „Allunterweisung“ R A T K E S nicht allein aus einer verengenden unterrichtsdidaktischen Perspektive, sondern auch einer philosophie- und wissenschaftsgeschichtlichen Sicht, so zeigt sich eine alternative Facette der Ratke-Forschung, indem die erkenntnistheoretischen³⁶ Prinzipien und logischen Strukturen der monumentalen

³⁵ Die Etikettierung RATKES als einen Vertreter ramistisch-neuplatonischer Philosophie und Pädagogik bezieht sich auf die Philosophie von Petrus RAMUS (1515-1572), wobei deren Berechtigung m.E. an den entsprechenden Belegstellen der Texte von RATKE zu prüfen wäre. Es ist die Frage, ob RATKE tatsächlich die sogenannte aristotelische Logik durch eine natürliche Logik der Rhetorik hat ersetzen wollen, wie der Ramismus lehrt. Dabei ist zu beachten, dass jene Rhetorik selbst einer strengen Logik in Form der Grammatik und auch Form des Syllogismus folgt. Liest man aufmerksam die Rhetorik von ARISTOTELES, so besteht deren Stärke auch in der Anwendung logischer und dialektischer Strukturen der Argumentation.

³⁶ Dazu gehört u.a. der m.E. bislang völlig übersehene begriffliche Unterschied von *Verstand* und *Vernunft* bei RATKE, eine Unterscheidungsleistung, die zumeist erst Immanuel KANT zugeschrieben wird, wobei auch Christian WOLFF (1679-1754) bereits die Verschiedenheit von Verstand und Vernunft erwähnt. Dass ein Unterscheiden der drei Erkenntnisvermögen zudem nach KANT m.E. für ein tieferes Verständnis von Lehren und Lernen bedeutsam ist, muss nicht besonders begründet werden.

„Allunterweisung“ rekonstruiert werden. Vor allem HOFMANN hat dann in der erweiterten Neuauflage der „Geschichte der Erziehung“ diese Erschließung der „philosophischen und methodologischen Grundlagen“ betont (1987, S.126). In der Tat ist m.E. eine gründliche logische und semantische Analyse notwendig, um nicht nur den Sinn des Begriffs Lehr-Art, sondern vor allem die tiefe Bedeutung einer Lehr-Art-Lehr erfassen zu können. Was die Erschließung des Nachlasses anbelangt, so gebührt einem Mann eine besondere Wertschätzung. Auf der Grundlage der Bestände der Gothaer Ratsbibliothek hat zwischen 1878 und 1884 Johannes MÜLLER³⁷ (1846-1930) eine Bibliographie des Nachlasses von RATKE zusammengestellt, die heute als „Handschriftliche Ratichiana“ bezeichnet wird (Hofmann; Hohendorf (Hrsg.) 1970, S.32). Von Johannes MÜLLER, Seminaroberlehrer in Plauen/Vogtland, stammen ferner verschiedene kleinere Arbeiten zu den „Anfängen des Schulwesens in Plauen“ (1875 ff.).

Das Gesamtwerk Ratkes – Die Schriften zur „Bildungs-, Wissenschafts- und Gesellschaftsreform“

Das Werk erschließt sich anschaulich mit Hilfe der ab 1970 von Franz HOFMANN (1922-2003) herausgegebenen Edition der „Allunterweisung. Schriften zur Bildung-, Wissenschafts- und Gesellschaftsreform“ in zwei Bänden, zu der Gerd HOHENDORF (1924-1997) eine Einführung hinzugefügt hat. Über vierzig Jahre hat HOFMANN³⁸ an der Universität Halle eine viel beachtete

Dem gegenüber allerdings steht die Gewohnheit der Gegenwartssprache, Verstand und Vernunft permanent zu verwechseln. Eine vermeintliche Synonymität fällt weit hinter KANT zurück. Es wäre eine didaktisch anspruchsvolle Aufgabe, jene Methoden und Übungen zu konzipieren, die es erlauben Verstand-, Vernunft und Urteilskraft systematisch zu entwickeln – streng im Sinn von KANT, der interessanterweise betont hat, dass Verstand und Vernunft zwar lehrbar sind, Urteilskraft allerdings nur geübt werden könne. Diese Wahrheit steht vielen Didaktikern noch bevor. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine *Methodik des Übens* wird eine Zukunftsaufgabe des sogenannten e-learning. Die gegenwärtige Didaktik hat relativ kleinschrittig die logischen Erkenntniswegstrukturen erschlossen, wie sie der Lehrervortrag und das Unterrichtsgespräch benutzt. Anders sieht es mit einer nur leicht gesteuerten Übung aus, in welcher der Lernende nur sehr langsam das Gemeinsame und Unterschiedene der „drei Erkenntnisvermögen“ (nach KANT) zu erfassen. Insofern sind die jeweiligen Unterscheidungen – und allerdings auch kontextuellen Trennungen – von Verstand und Vernunft bei RATKE nicht nur aus historischer Sicht bedeutsam. Leider scheint es so, dass RATKE nicht ausreichend erkennt, dass Verstand und Vernunft Teile eines gemeinsamen Erkenntnisganzen sind. Ohnehin ist in der Gegenwart – außerhalb der Philosophie – der Unterschied deshalb verloren gegangen, da ersteres Erkenntnisvermögen zumeist als Begriffslogik, letzteres als Aussagenlogik empfunden wird. Was dabei auf der Strecke bleibt, ist jenes Erkenntnisvermögen, welches KANT „Urteilskraft“ nennt – die m.E. schwierigste Übung des Denkens. Verstand ist schwer, Vernunft schwierig, Urteilskraft irrungsvoll.

³⁷ Johannes MÜLLER wird am 13.08.1846 in Grimma geboren, nach dem Studium ist er Lehrer am Gymnasium Plauen, später in Dresden, wo er am 26.02.1930 gestorben ist. Bibliographiert sind 21 seiner vor allem landes- und kirchengeschichtlichen Schriften, von denen die meisten in den „Mitteilungen des Altertumsvereins Plauen“ erschienen sind. Hinzu kommen seine bildungsgeschichtlichen Arbeiten zu RATKE (1878-1884) und zu dem Gothaer Schulrektor Andreas REYHER (1883). https://zs.thulb.uni-jena.de/servlets/solr/select?q=%2BobjectType%3Aparticle+%2Blink%3Aportal_person_00093902&XSL.returnURL=https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_person_00093902&start=20

³⁸ Hier gibt es wegen der identischen Geburtsjahre eine mehrfache Verwechslungsgefahr zwischen dem Historiker Franz HOFMANN an der Universität Halle (geb. am 31.03.1922 in Zwickau) und dem gleichnamigen Franz Hofmann (1922-2012), geb. am 13.01.1922) sowie ferner Franz Hofmann (1922-2014), geb. am 06.05.1922 in Bochum. Aus dem bewegten Leben von Franz Hofmann sind nur wenige offizielle Daten überliefert. Der Vater war Eisenbahngestellter, der Sohn besucht das Realgymnasium in Böhmisches-Leipa und erlangt dort in tragischer Zeit 1941 das Abitur und immatrikuliert sich im selben Jahr an der Medizinischen Fakultät der Universität Prag. Es folgt im selben Jahr der Arbeitsdienst, danach bis 1945 der Wehrdienst. Als 23-jähriger beginnt er 1945 einen Studienkurs für sogenannte Neulehrer, woran sich ab 1948 ein Studium für Pädagogik sowie für Deutsch und Geschichte in Halle anschließt. 1954 promoviert er dort bei dem Comenius-Forscher Hans Ahrbeck (1890-1981) über die Geschichte der Ketzerbewegungen im Umfeld der Reformation. Nach der Habilitation ist er ab 1964 bis zur Vollendung des 65. Lebensjahres Professor für Geschichte der Pädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle. Die Daten sind entnommen bei Klaus-Peter HORN „Erziehungswissenschaft in Deutschland“ (2003, S.253). – Eine tieferlotende Analyse stammt von Berthold Ebert, langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Franz Hofmann (vgl. Ebert, Berthold: Das Wirken von Hans und Rosemarie Ahrbeck an der Universität Halle. In: Kirhhöfer, Dieter; Uhlig, Christa

Geschichte der Pädagogik vertreten, die sich in Substanz und Sprachlichkeit deutlich von anderen üblichen DDR-Pädagogiken unterscheidet. HOFMANN führt den Beweis, dass Inhalt und Formgestalt der *Allunterweisung* weit über ein nur didaktisches Werk hinausgehen. Diese ist m.E. in der Form a) eine Enzyklopädie, im Aufbau b) eine strenge Klassifikation bzw. Typologie und c) in der didaktischen Gestalt ein Regelwerk, z.T. mit unterrichtlichen kategorischen Imperativen. Dass sich darin zudem nicht wenige bedeutsame Aspekte zur Geschichte der beruflichen Bildung finden, ist von der üblichen Berufspädagogik³⁹ kaum registriert worden. – In der „Allunterweisung“ sind den mannigfaltigen Inhalten von Natur und Gesellschaft Verkündigungen, Lehren, gewissermaßen Fächer und Lehrkurse, zugewiesen, so dass sich eine zunächst willkürlich erscheinende und scheinbar ungeordnete Vielfalt solcher Lehren ergibt, u.a. (vgl. Ratke, *Allunterweisung*. 1970, I, S.75):

Gemütslehr,
Hauptlehr,
göttliche Lehr,
menschliche Lehr,
Rechtslehr,
Arzneilehr,
Vernunftlehr⁴⁰,

(Hrsg.): „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2011, S.187-197). – Die Betrachtungen erhellen die wissenschaftliche Atmosphäre und das politische Klima in der Pädagogik in Halle nach 1945. Nestoren der neuen Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg sind an den ostdeutschen Hochschulen und Universitäten der DDR Hans Ahrbeck (Halle) und relativ vergleichbar Robert Alt (ab 1946 Professor für Pädagogik in Berlin), Herbert Schaller (ab 1949 Professor für Erwachsenenpädagogik in Leipzig) und Karl Trinks (ab 1946 Professor Theorie und Geschichte der Pädagogik in Dresden) – eine in Manchem ähnliche Generation pädagogischer und politischer Erfahrung: Ahrbeck (1890-1981), Alt (1905-1978), Schaller (1899-1966) sowie Trinks (1891-1981). Hans Ahrbeck unterscheidet sich insofern, dass er als bürgerlich gilt (Ebert 2011, S.188). Ahrbeck ist während der Zeit der Weimarer Republik Gymnasiallehrer, dann Dozent und Professor an den preußischen Pädagogischen Akademien in Breslau sowie Halle und ist ab 1933 wieder Lehrer an einer Oberschule in Magdeburg und wird dort nach 1945 zum Oberschulart berufen. Ab 1946 ist er gemeinsam mit Albert REBLE (1910-2000) Professor für Pädagogik an der Universität Halle, zeitweilig auch Dekan der dortigen Philosophischen Fakultät. Wissenschaftlicher Schwerpunkt der geschichtlichen Arbeiten ist vor allem Comenius, in deren Ergebnis seine Übersetzung des Buches „Grosse Didaktik“ (Berlin 1957) erscheint. Die dann von Franz Hofmann betriebene *Ratichiana* hat u.a. in der *Comeniana* von Ahrbeck eine ihrer Wurzeln. Ahrbeck wird gegen den Willen der Fakultät emeritiert und tritt 1958 von allen seinen universitären Ämtern und Aufgaben zurück (Ebert 2011, S.188). – Zusammenfassend: Am Beispiel der Entwicklungen an den Universitäten in Berlin und in Halle kann rekonstruiert werden, wie sich die historischen Arbeiten zur Pädagogik des 17. Jahrhunderts entfalten, wo sie ihre Wurzeln haben, welche Früchte sie tragen. Und worin Nachhaltigkeit der Editionen und Fragwürdigkeit der Interpretationen bestehen.

³⁹ Die meisten Darstellungen zur Geschichte der Berufsbildung beginnen mit dem Lehrlingswesen im Mittelalter und setzen sich dann fort mit den Entwicklungen im 18. Jahrhundert. Es kann nicht übersehen werden, dass das 17. Jahrhundert wenig oder überhaupt nicht berücksichtigt wird. Das kann auch darin liegen, dass die Vertreter der Berufspädagogik, sofern sie auch Berufsdidaktiker sind, in COMENIUS und RATKE lediglich Frühformen der Didaktik vermuten, die trivial erscheinen und überwunden sind. Würde man sich der Mühe unterziehen, nicht nur die direkt didaktischen Schriften, sondern das Gesamtwerk der beiden genannten Pädagogen zu überschauen, würde sich ein anderes Bild ergeben. So kann z.B. das Kapitel „Methoden der Künste“ (*artes*) in der *Didactica Magna* verstanden werden als eine Methodik der handwerklichen Ausbildung. Und die *Allunterweisung* von RATKE könnte verstanden werden als eine Standes-Lehr sowie Standes-Lehr-Art-Lehr mit all jenen sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen, u.a. auch für eine historische Sozialisationsforschung.

⁴⁰ Welche der mannigfaltigen Lehren für die Didaktik selbst als besonders wichtig erscheint, sei dahingestellt. Meines Erachtens ist die Darstellung der Vernunftlehr – die unter den Lehren in der „Allunterweisung“ m.W. den größten Teil beansprucht, besonders bedeutsam (Ratke, *Allunterweisung*. 1970, Teil 1, S.175-301). Es handelt sich bei dieser Lehre weitgehend um die Darstellung der Prinzipien der Logik. Man könnte sagen: Die strengste Form des Lehrens ist das Lehren der Logik. Die erfolgreichste Art des Unterrichtens ist ein logisch folgerichtiger Unterricht. Nicht zufällig war deshalb im 19. Jahrhundert das Fach und eine Prüfung in Logik Bestandteil des Studiums der Pädagogik an den Universitäten. Nicht zufällig auch war die Logik bereits seit dem 18. Jahrhundert an den Gymnasien im Rahmen der „Philosophischen Propädeutik“ in Prima ein Pflichtfach und häufig Monopol des Rektors selbst.

Erkündigungslehr,
 Wesenskündigung,
 Naturkündigung, Maßkündigung,
 gescheidene Maßkündigung,
 Zahlkündigung,
 Größkündigung,
 ungescheidene Maßkündigung,
 Tonkündigung,
 Gestirnkündigung,
 Weltkündigung,
 Gesichtskündigung,
 Übungslehr,
 Sittenlehr,
 Regimentslehr,
 Hauslehr,
 Dienstlehr,
 Verstandslehr,
 Redelehr,
 Rednerlehr,
 Geschichtslehr,
 Handwerkslehr sowie die Sprachlehr.

Jeder Verkündigung bzw. Lehre wird nach einem streng logischen Vorgehen fortschreitend hinterfragt. Das mag für den kundigen Leser ermüdend sein, für alle anderen ist es eine Lektion in geistiger Strenge. RATKE vollzieht durchgehend einen Algorithmus von Frage und Antwort sowie von Antwort und Frage. Es entsteht für den Leser ein Zwang zur Folgerichtigkeit, dem er sich nicht entziehen kann. Wer einen geradezu enzyklopädischen Anspruch verfolgt, muss entscheiden, welche Form er seinem System geben will. Jede Form einer Ordnung⁴¹ hat für den Nutzer Vor- und Nachteile, so dass man sich vor

⁴¹ Gibt man der Enzyklopädie eine alphabetische Form, dann muss der Leser bereits über ein angemessenes Wortfeld verfügen, um an den richtigen Stellen suchen zu können. Ähnlich verhält es sich bei einer chronologischen Systematik. Und besonders anspruchsvoll ist es, wenn eine solche Enzyklopädie einem Namensverzeichnis der Gelehrten folgt. Im Sinne einer schrittweisen Erschließung scheint ein sich entfaltendes System – von Begriff zu Begriff – sinnvoll zu sein. Begriffe werden demnach nicht alphabetisch aneinandergereiht, sondern klassifikatorisch entfaltet. Geometrische Darstellungsformen sind geeignet, die Verortung von Teilen in einem größeren Ganzen aufzuzeigen. Falls zum besseren Verständnis chronologische oder biographische Anmerkungen notwendig sein sollen, können diese sparsam beigelegt werden. So ist es zum Zwecke der Übung m.E. lehrreich, dass Schüler und Studenten einmal den Versuch machen sollten, einen Entwurf einer eigenen Enzyklopädie mit vorgegebenen Begriffen zu entwickeln. Auch die Transformation einer vorgegebenen alphabetischen in einer klassifikatorische Ordnung ist aufschlussreich. Beim Lesen einer Enzyklopädie ist es zudem erkenntnisfördernd, wenn man sich den Zweck verdeutlicht, auf welche Frage der Autor mit seiner Enzyklopädie eine Antwort geben wollte, wie dies Hans-Georg GADAMER (1900-2002) in „Wahrheit und Methode“ erwähnt hat. Die Geschichte des Enzyklopädismus hat eine lange Tradition, die sich als Ordnungsstreben folgerichtig aus einer exponentiell zunehmenden Mannigfaltigkeit menschlicher Erkenntnis und Erfahrung ergibt. Eine „Enzyklopädie der Enzyklopädien“ wäre nötig, um diese selbst nach a) chronologischen, b) biographischen, c) alphabetischen – am besten aber d) nach klassifikatorischen Aspekten zu ordnen. Viele der enzyklopädischen Versuche sind beeindruckend, alle sind unvollendet geblieben, einige wurden nach dem Tode des Nestors von Schülern weitergeführt. Einer der m.W. umfangreichsten Versuche wurde 1772 von dem Kameralisten Johann Georg KRÜNITZ (1728-1796) begonnen und erst zweiundsechzig Jahre nach seinem Tod 1858 mit dem 242. Band „abgeschlossen“. Das Ziel war es, eine „Oeconomische Encyclopädie oder allgemeines System der Stadt-Staats-Haus- und Landwirthschaft in alphabetischer Ordnung“ zu schaffen. Dass RATKE sich indes zu einer klassifikatorischen Ordnung entschlossen hat, muss besonders betont werden. So üblich alphabetische Ordnungen sind, so nachteilhaft ist diese Möglichkeit. Besonders aufwendig werden Recherchen dann, wenn nach Abschluss der Edition Ergänzungsbände und Ergänzungsbände zu diesen Ergänzungsbänden erscheinen, so dass man leicht den Überblick verliert, wie dies beim Studium von POGENDORFF der Fall sein kann.

Beginn eines enzyklopädischen Experiments darüber klar sein muss, welche Nachteile man bereit ist, in Kauf zu nehmen. Die vollständige Systematik der enzyklopädischen Konstruktion RATKES verweist letztlich auf einen Kosmos an Bildungsinhalten und ist wegen ihres gesamten Umfangs noch nie dargestellt worden, wobei bereits die Versuche einer teilweisen Darstellung beeindruckend sind (vgl. Ratke 1970, Teil 1, S. 81. 97, 176, 337 und 369). Würde man diese angegebenen Harmonographien zueinanderfügen, würden sich bereits ein beeindruckendes, wenn noch immer unvollständiges Bild des Ganzen ergeben. Oft ausgehend von einer speziellen Frage entfaltet sich das System in alle Richtungen:

Beispiel: „Von der Vernunftlehr. Was ist die Vernunftlehr? Die Vernunftlehr⁴² ist eine Hauptfertigkeit, aus der Weisheit und Klugheit bestehend. – Wie mancherlei ist sie? Zweierlei: Erkündigungslehr und Übungslehr.“ (vgl. Ratke, Allunterweisung, Teil 1, 1970, S.77)

Wie tiefgründig RATKE dabei den Formen des logischen Schließens nachgeht, zeigt sich in Inhalt und Form an der nachfolgenden Übersicht, die für die Methode der Widerlegung von Hypothesen größte Bedeutung hat.

Nicht allegilt soviel als.....	Etliche
Keiner nicht		Alle
Nicht ein jeder		Etliche
Nicht ein jeglicher		Etliche
Nicht etliche		Alle
nicht jemand		Niemand
Nicht einer		Keiner

(Ratke, Allunterweisung, Teil 1, 1970, S.199)

So kann z.B. eine Hypothese, die behauptet, dass das Merkmal (a) für alle A(n) gilt, leicht widerlegt werden, falls ein einziges Gegenbeispiel gefunden wird. Deshalb ist die Umformulierung einer These in einer Gegenthese stets auch eine sprachliche Schwierigkeit. Wenngleich RATKE hier nicht explizit das Problem der Falsifikation nennt, so leistet er jedoch einen wichtigen Beitrag im Vorfeld dieser logischen Operationen. Die folgende „Historische Landkarte“ soll die Wurzeln der Entstehung und die Quellen der Entwicklungen veranschaulichen, wobei die zum Teil waagerechten „Parallelen“ und vertikalen Verknüpfungen möglichst sichtbar gemacht werden. Eine Landkarte ist nicht mehr und nicht weniger als das, was sie vermag. Ein hilfreiches Mittel, wenn andere Orientierungen fehlen. Die Landkarte ist nicht das Land selbst, sondern dessen abstraktes Abbild. Kleinigkeiten gehen verloren, sogar Wichtiges ist wegzulassen, um das Ganze nicht überfrachten. Die Auswahl stets ist eine schwere Entscheidung. Zudem ist sie zweckorientiert, es gibt solche und solche Landkarten. Die Geschichte der Philosophie wird z.T. angedeutet, kann jedoch nicht entfaltet werden. Die Kirchengeschichte geht chronologisch voran, tritt dann aber in den Hintergrund. Solcherart Übersichten bleiben unvollkommen, dennoch sind sie hilfreich für jene, die sich erstmals mit der Materie beschäftigen. Und vor allem für diese ist die folgenden Übersicht gedacht.

⁴² Um die Bedeutung der Vernunft zu verdeutlichen, verwendet RATKE ein bekanntes Gleichnis: Die Vernunft sei die „Regentin oder Königin“ aller menschlichen Verrichtungen (Ratke, Allunterweisung, Teil 1, 1970, S.423). In Variationen hat es in der Geschichte immer wieder solcherart Etikettierungen der Philosophie gegeben. Die einen nennen die Philosophie die Königin der Wissenschaften, andere sehen diese Funktion in der Logik oder in der Mathematik. Damit wird aus dem Ensemble der Einzelwissenschaften eine Einzige herausgehoben. Betrachtet man allerdings die Philosophie selbst als eine Art Einzelwissenschaft, so verschwindet das Problem von selbst und funktional erweisen sich alle gleichermaßen als Hauptwissenschaften und wechselseitig als gegenseitige Hilfswissenschaften.

Martin Luther (1483-1546)	Erasmus von Rotterdam (1466-1536)	Sebastian Franck (1499-1542)	Philipp Melanchthon (1497-1560)	Johannes Calvin (1509-1564) Genf	Hans Sachs (1494-1576) Ständebuch Nürnberg 1568
Dass man Schulen aufrichten soll“	↓	Thomas Morus (1478-1535)	Eilhard Lubin (1565-1621) Rostock		↓
↓	Jacob Sturm (1489-1553) Straßburg ↓	↓	↓ Christoph Helwig (1581-1617) Gießen		Thomas Garzoni (1549-1589) Piazza universale
Sächsische Schulordnung 1573	Johannes Sturm ⁴³ (1507-1589) Straßburg	Francis Bacon (1561-1626)	Joachim Jungius (1587-1657) Rostock		Pierre de la Place (1520-1572) ↓
Dass man Schulen aufrichten soll... (1614)	Johann Piscator (1546-1625)	Sigismund Evenius ↔ (1587-1639) Halle	Wolfgang R a t k e (1571-1635) Köthen, Erfurt	René Descartes (1596-1650)	Standt-Buch ⁴⁴ (dtsh.) (Cassel 1608) -anonymus-
		Johann Alsted (1588-1638) Herborn ↓	↓	↓ Baruch Spinozza (1632-1677)	Christoph Weigel (1654-1725) Ständebuch Regensburg 1698
	Erhard Weigel (1625-1699) Jena	Johann Johnston ↔ (1603-1675) u.a. Lissa	Jan Amos ↔ Comenius ↔ (1592-1670) u.a. Lissa; Amsterdam	Johann Valentin ↔ Andreae (1586-1654) „Christianopolis“	
	Johann Joachim Becher (1635- 1682) Wien	Gottfried Wilh. ↔ Leibniz (1646-1716) theoria cum praxi	↓	Andreas Reyher (1601-1671) „Schul=Methodus“	Johann Balthasar Schupp (1610-1661) Kritik d. Schule u. Universität
	Paul Jacob Marperger (1656-1730) Dresden	Ehrenfried Walther von Tschirnhaus (1651-1708) Oberlausitz	August Hermann ↔ Francke (1663-1727) Halle	Veit Ludwig von Seckendorff (1626-1692) Halle	Christian Schöttgen (1687-1751) Gymnasium Dresden
	Georg Heinrich Zincke (1692-1768) Leipzig und Braunschweig		↓ Hermann Agathon Niemeyer (1802-1851) Halle		

⁴³ Die beiden Straßburger Gelehrten Johannes STURM und Jakob STURM sind nicht miteinander verwandt. Johannes STURM wird aus Paris geholt, um in Straßburg das Schulwesen zu erneuern. So gründet dieser 1539 in Straßburg eine lutherisch orientierte Lateinschule im ehemaligen Dominikanerkloster. Die näheren Umstände sind beschrieben bei Thomas Brady „Protestantische Politik und deutsche Reformation“ (1996, S.183-188). Die Schulgründung hat historische Bedeutung: 1566 wird die Lateinschule zu einer „Akademie“ erhoben, die dann 1621 als Universität anerkannt wird (ebd.). Dies bestätigt m.E. die häufig zu beobachtende Tatsache, dass zumindest in den größeren Städten eine eigenständige Schulgründung im Zusammenhang mit einem bereits bestehenden oder einem somit entstehenden Netz weiterer Schularten zu betrachten ist. Lateinschulen, Gymnasien und Pädagogien sowie Jesuitenschulen u.ä. sind Zubringer für die Universitäten, für mittlere Einrichtungen, wie Ritterakademien, Realschulen, höhere Handelsschulen sowie Handelsakademien und nicht selten auch Zubringer für die Sekunda und Prima an Gymnasien oder für die untere Fakultät einer Universität.

⁴⁴ Der Vergleich des Buches in Inhalt und sprachlicher Form führt zu der m.E. vagen Vermutung, dass RATKE die 1608 in Kassel erschienene Übersetzung gekannt hat und ggf. auch deren Autor kennt. Würde sich das eine oder andere bestätigen lassen, wäre dies ein neuer Akzent der Ratke-Forschung. Aufschlussreich wäre eine Sichtung des Nachlasses, ob sich das „Standt-Buch“ in seiner Bibliothek findet oder ob es Notizen dazu gibt. Es kann nicht übersehen werden, dass RATKE in seiner „Allunterweisung“ die Vielfalt der Stände und Gewerbe versucht zu ordnen und enzyklopädisch darzustellen.

Was den oben erwähnten John JOHNSTEN (1603-1675) anbelangt, so sind hier einige Ergänzungen zu Leben und Werk erforderlich. Auf eine nicht nur geistige, sondern auch regionale Nähe zwischen Jan Amos COMENIUS und dem in der Pädagogik weitgehend unbekanntem JOHNSTON hat mehrfach Siegfried WOLLGAST (1933-2017) aufmerksam gemacht. Die Zusammenhänge weisen wiederholt auf die europäische Dimension der Pädagogik im 17. Jahrhundert hin: RATKE in England und Holland, COMENIUS in England und Holland, JOHNSTON, geb. in Polen, in Dänemark, England und Schottland.

(vgl. Wollgast, S.: Philosophie in Deutschland (1550-1650). Berlin 1988, S.834; Wollgast, W.: Johann Johnston – seine Verbindung zu Comenius und seine Stellung in der Wissenschaft. – In: Türen nach Europa. Wissenschaftliche Comenius-Tagung am 27. bis 30. August 1992 in Herrnhut. Herrnhut 1992, S.45-66, insbesondere was die Zeit in Lissa (Polen) anbelangt S.47-49).

Zudem haben nicht wenige deutsche Gelehrte in Holland, u.a. an der Universität Leiden (gegr. 1575) studiert. Auch zu TSCHIRNHAUS, welcher in der Pädagogik völlig unbekannt ist, wäre manches aus pädagogischer Sicht zu ergänzen. Ehrenfried Walther von TSCHIRNHAUS ist Mathematiker, Physiker, Instrumentenbauer mechanischer und optischer Geräte. Wenig bekannt ist, dass er von August Hermann FRANCKE gebeten wird, ein Curriculum für den realienorientierten Unterricht in Halle zu entwickeln. WOLLGAST zählt ihn neben Leibniz, Pufendorf, Thomasius und Christian Wolff zu der „weltlichen Linie der deutschen Frühaufklärung“ (Wollgast, siehe oben, 1989, S.901). Demnach hat FRANCKE 1697 TSCHIRNHAUS gebeten, einen für den Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern geeigneten Lehrplan zu entwerfen.

(vgl. Knobloch, Eberhard (Hrsg.): Ehrenfried Walther von Tschirnhaus. Gesamtausgabe. Reihe I, Werke, Abteilung 5: Schriften zur Erziehung. Bearbeitet von Mathias Ullmann. Stuttgart: Franz Steiner. 2003, Seite XIII. Ein erster Entwurf dazu entsteht 1698, die Zweite Auflage von 1708 trägt dann den Titel „Gründliche Anleitung zu nützlichen Wissenschaften“ (ebd. S.183-204).

TSCHIRNHAUS bezieht sich darin auch auf den oben erwähnten Andreas REYHER, Rektor des Gymnasiums in Gotha, wobei der Name von TSCHIRNHAUS stark entstellt ist (Reiheri, ebd. S.192). Neben der Mathematik werden zahlreiche Gebiete der Physica für einen gymnasialen Unterricht als bildungswürdig erachtet (Mechanica, Optica, Hydrostatica, Astronomia (ebd. S.197) sowie Chymica (ebd. S.200), verbunden mit Experimenten (ebd. S.198), so dass der Unterricht so gestaltet werden kann, dass „die praxis mit der Theoria vollkommen überein kommt“ (ebd. S.197). In der 1706 von Christoph SEMLER und Christian BENIT gegründeten ersten deutschen Real=Schul bey der Stadt Halle werden einiger dieser Inhalte aufgegriffen werden. Zu ergänzen ist, dass es ein Wesenszug der pädagogischen Aufklärung in jener Zeit gewesen ist, Inhalte der Naturwissenschaft für den Schulunterricht verfügbar zu machen. Dass es üblich ist, für derartige Inhalte den Begriff „Historia naturalis“ zu verwenden, hat seine Erklärung darin, dass mit der diesbezügliche „Naturgeschichte“ als Fach an den Schulen didaktisch eine „Naturbeschreibung“ gemeint ist, die die sogenannten „Drei Reiche“ umfasst (Tier-, Pflanzen- und Mineralreich), welche später durch eine Naturlehre ergänzt werden (zunächst Physik, dann auch Chemie). Von dem oben erwähnten John JOHNSTON stammen z.B. immerhin mehr als sechs Bände einer „Historia Naturalis“ (1650-1653), welche sich der Zoologie widmen (vgl. Wollgast 1992, S.65). Es sind meines Erachtens vor allem die neu entstehenden naturwissenschaftlichen Entdeckungen und technischen Erfindungen, die nach und eine Erweiterung des Bildungskanons notwendig machen und eine neue Methode geradezu erzwingen. Das traditionelle Curriculum der artes liberales und artes mechanicae wächst nicht nur in der Breite, sondern gewinnt auch an Tiefe. So ist wenig bekannt, dass unter August Hermann FRANCKE am Pädagogium in Halle erstmals auch ein Unterricht in „Experimental-Physik“ erteilt wurde, wie man im Kontext in der „Geschichte der Erziehung“ von Karl Adolf SCHMID nachlesen kann (vgl. Schmid, Vierter Band, Erste Abteilung. 1896, S. 276).

Von der Didaktik zur Mathetik - Die Entwicklung einer L e r n-A r t-L e h r

Mit der Bezeichnung Mathetik expliziert COMENIUS manches, was R A T K E bereits vor ihm beschrieben hat, ohne dass diese m.W. das Wort direkt benutzt hat. Der Gedanke einer Kunst des Lernens findet sich m.E. bereits bei Francis BACON und geht dann explizit auf die besonders von Johann ALSTED betonte *mathesis univeralis* zurück, wonach letztlich die Mathematik und Logik die universelle Methode des strengen Denkens vorgeben. Betrachtet man Zeit und Zeitgeist, so scheint es so, als sei das gemeinsame Bestreben vieler damaliger Gelehrter ein Ringen um eine Methodisierung von Geist und Tat, von Denken und Tun – nicht nur jene Suche nach einer Methode des Lehrens, sondern zudem nach Methoden des Lernens. Dies betrifft auch einen detaillierteren Vergleich der Didaktiken zwischen R A T K E und COMENIUS. Ohnehin ergibt sich ein etwas anderes Bild der Comenius-Ideen, wenn man diese bezüglich ihrer geistigen Wurzeln rekonstruiert. Wie auch immer – für das Unterrichten gehören Lehrkunst (*didactica*) und Lernkunst (*mathetica*) untrennbar zusammen, was man an folgenden Überlegungen erkennt.

- 1) Eine Mathetik hat jener, der über eine Methodik des Lernens verfügt.
- 2) Über eine Didaktik verfügt der, der andere das Lernen lehrt und so dazu beiträgt, bei jenen eine Mathetik zu entwickeln.
- 3) Hat der Schüler durch seine Lehrer eine gewisse Mathetik erworben, dann wird er mehr und mehr sein eigener Lehrer. Er besitzt also zugleich eine Mathetik und eine Didaktik – er ist nicht nur ein selbstlernender, sondern auch ein selbstlehrender Mensch.
- 4) Stellt man sich zudem auch den Lehrenden zugleich als einen Lernenden vor, dann verfügt dieser über beide o.g. Methodiken. Während seine Mathetik als Kunst des Lernens biographisch gewachsen ist, hat er die Didaktik als eine Systematik erlernt. Es ist zu vermuten, dass er jede didaktische Regel an seiner eigenen mathetischen Erfahrung prüfen wird.
- 5) Die Mathetik also ist ein Prüfkriterium jeder Didaktik. Das, was gelehrt wird, muss prinzipiell lernbar sein. Ein Unterricht ist ein Lehren eines Inhalts auf eine solche Weise, dass dieser dadurch lernbar wird.
- 6) Jede Mathetik ist etwas Originäres und Individuelles, worüber jedes effektiv lernende Individuum verfügt. Jede Didaktik dagegen ist etwas kulturell Übernommenes: Es würde für einen werdenden Lehrer viel zu lange dauern, wenn man durch Erfahrungslernen mühsam eine Didaktik erwirbt. Es ist also leichter, einem Lehrerstudenten jene didaktischen Regeln des Lehrens durch Information zu übermitteln als die Erfahrungen und Erkenntnisse selbst machen zu müssen. Die Didaktik gibt ihm werdenden Lehrer also etwas, worauf er auch selbstständig kommen könnte, nur schneller und effektiver (Lessing).
- 7) Geht man davon aus, dass sich ein Lehrender darüber bewusst ist, dass er selbst einmal Lernender war und es auch immer noch ist, dann kann man vermuten, dass die erworbene Kunst des Lernens der Schlüssel für eine Kunst des Lehrens ist. Wenn nämlich ein Lehrer weiß, wie Schüler lernen, dann kann er daraus ableiten, wie er dazu beitragen kann, dass diese schneller, angenehmer und fehlerfreier lernen. Haben die Schüler zu dieser Lernmethodik gefunden, bedürfen sie des Lehrers nicht mehr: Sie sind ihr eigener Lehrer geworden. Sie übernehmen all jene Funktionen der Aufgabenstellung, Planung, Durchführung, Hilfestellung, Vereinfachung, Kontrolle und Auswertung, die ansonsten der Lehrer ausgeführt hat.

Lehrkunst⁴⁵ und Lernkunst also hängen in vielfacher Weise miteinander zusammen: kausal, funktional, motivational und kommunikativ. Nicht nur

- a) die *Lehrkunst* bewirkt eine bestimmte *Lernweise*, sondern auch
- b) die *Lernkunst* beeinflusst eine bestimmte *Lehrweise*.

*Die Lern-Art des Schülers ist ein Schlüssel für die Lehr-Art des Lehrenden. Daraus folgt:

*Die Mathematik auf der Entwicklungsstufe des Lernenden entspricht jener Stufe der Mathematik, auf der der Lehrer stand, als er selbst noch Schüler war.

*Lernen ist lernbar. Ist es aber auch lehrbar? Was bedeutet es, wenn etwas lehrbar ist? Und gibt es Dinge, die nicht gelehrt, sondern nur geübt werden können, wie Immanuel KANT zu bedenken gegeben hat.

*Lern-Arten sind lehrbar, indem diese vorgelebt werden: „Tue es so, wie ich es tue.“ Das Zeigen wird zu einer elementaren Lehrart, in Kindheit, Schule und Handwerkslehre – wie im gesamten Leben.

*Lern-Arten sind lehrbar, indem falsche Lerngewohnheiten korrigiert wird.

*Wenn aber Lern-Arten durch eine bestimmte Lehr-Art lehrbar sind, sind dann auch Lehr-Arten lehrbar. Lehren kann erlernt werden – aber kann Lehren auch gelehrt werden?

*Dies führt zur Unterscheidung zwischen Objekt-, Theorie- und Metaebene. Zum Lehren einer Lehr-Art (I) benötigt man eine spezifische Lehr-Art-Lehr (II).

Diese abstraktere Lehr-Art⁴⁶ nennt R A T K E eine *Lehr-Art-Lehr* – möglicherweise ein sprachlicher Stolperstein, über dessen Bedeutung sich der Leser erst nach einem gewissen Nachdenken bewusst wird.

⁴⁵ Es wäre verkürzt, wenn man behaupten würde, der Lernprozess sei der Gegenstand des Lehrprozesses – der Aneignungsprozess sei Gegenstand eines Führungsprozesses, wie man in mancher Didaktik und Pädagogie lesen kann. Die wirklichen Verflechtungen sind nicht nur komplexer und vielschichtiger, sondern auch von jenem sozialen Kontext abhängig, in dem sich Lehren und Lernen vollziehen. Insofern ist Lehren nicht schlechthin ein Steuern von Prozessen (controlling), auch kein Lenken oder Führen von Prozessen. Aller bisher üblichen Operationalisierungen greifen zu kurz, solange diese davon ausgehen, dass ein „Gegenstand“ (Prozess) Objekt der Arbeit ist oder ein Subjekt (Person) erzogen werden soll. Dort, wo man sich die Objekt-Subjekt-Dialektik ausgehend vom Arbeitsprozess, wie dessen Struktur von Karl MARX beschrieben worden ist, vereinfachend vorstellt (vgl. Marx, MEW 23), reduziert man das Lehren auf ein bloßes „instrumentelles Handeln“ (Habermas), unterwirft den Lernenden einer zweckrationalen Zielsetzung. Man lese hier das, was bereits IMMANUEL KANT über das Reich der Zwecke geschrieben hat: Erziehen muss als eine Verständigungsorientierung gedacht werden. Der vermeintliche „Gegenstand“ eines instrumentellen Handelns ist selbst Mitgestalter der Kommunikation, seine je einmalige Lernweise wirkt zurück auf die Lehrabsicht und beeinflusst diese in gewisser Weise wechselseitig.

⁴⁶ Eine etwas umständliche Definition der Lehr-Art (modus docendi) findet sich in der 1632 von RATKE verfassten „Allgemeinen Verfassung der christlichen Schule“ (Cranichfeld MDCXXXII, S.113). Wesen der Lehrart ist es, das Lernen und Weiterlernen mit zunehmendem Schwierigkeitsgrad voranzutreiben durch ein ständiges didaktisches Fortschreiten (didactica progressio) (ebd. S.199). Kommt das Lehren zum Stillstand, dann stagniert auch die Kontinuität des Lernens. Auch wird das Lerntempo durch eine angemessene Lehrgeschwindigkeit beeinflusst, wenngleich es hier wegen der unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen keine direkte Proportionalität gibt: Für die einen ist das Lehrtempo zutreffend, für andere zu hoch oder zu niedrig – ein theoretisch unlösbares Dilemma, ein praktisch allerdings sich relativierendes Problem. Ob der Lehrende die richtige Lehr-Art gewählt hat und ob der Schüler zu der für ihn am besten geeigneten Lern-Art gefunden hat zeigt u.a. die Prüfung (examina): „Sie ist und heißt diejenige Schulhandlung, da der Lehrjünger Zunehmung an allerhand Lehren, Sprachen und Sitten zu bestimmter Zeit durch gewisse Personen versucht und geforschet wird.“ (ebd. S.201) Die feinsinnige Formulierung ist aufschlussreich. Das Prüfen ist eine Art Forschen, da die tatsächlichen Fähigkeiten des Lernenden dem Prüfenden auf direkte Weise nicht zugänglich sind. Damit beginnt ein irrungsvolles regressives Schließen von einer gewissen entäußerten Leistung auf eine vermutlich vorhandene Fähigkeit. Die eingeschränkte Aussagekraft einer jeden Prüfung ist m.E. eine mehrfache: Ermittelt wird die betreffende Fähigkeit a) an lediglich einem oder wenigen Lerninhalten, b) in einer zeitlich begrenzten Prüfungssituation durch c) einen oder mehrere Prüfende. Die wirkliche Lebensprüfung ist weit komplexer: a) Die Inhalte einer Lebensprüfung werden weder in Form von Prüfungsfragen noch in

Wer gewohnt ist, sich bestimmte Ebenen des Denkens geometrisch vorzustellen (z.B. eine Objekt- und eine Theorieebene sowie eine metatheoretische Ebene), wird leichter hinter die semantische Struktur⁴⁷ der Begriffe *Lehr-Art-Lehr* und *Lern-Art-Lehr* kommen.

Handlung:	Lehren	Lernen
<i>Art und Weise des Handlungsvollzugs:</i>	Lehr-Art	Lern-Art
<i>Individuelle Handlungsweise</i>	Lehr-Gewohnheiten	Lern-Gewohnheiten
<i>Lehre des Lehrens / Lehre des Lernens</i>	Lehr-Art-Lehr	Lern-Art-Lehr
<i>Ziel:</i>	Lehren lernen	Lernen lernen
<i>Kunst & Können:</i>	Lehr-Kunst	Lern-Kunst
<i>Inhalt der Kunst:</i>	Lehr-Methoden	Lern-Methoden
<i>Gewohnheit:</i>	Lehrgewohnheiten	Lerngewohnheiten
<i>Disziplin:</i>	Didaktik	Mathetik

Handlung:	Lehren	← →	Lernen
<i>Art und Weise des Handlungsvollzugs:</i>	Lehr-Art	← →	Lern-Art
<i>Individuelle Handlungsweise</i>	Lehr-Gewohnheiten	← →	Lern-Gewohnheiten
<i>Lehre des Lehrens / Lehre des Lernens</i>	Lehr-Art-Lehr	← →	Lern-Art-Lehr
<i>Ziel:</i>	Lehren lernen	← →	Lernen lernen
<i>Kunst & Können:</i>	Lehr-Kunst	← →	Lern-Kunst
<i>Inhalt der Kunst:</i>	Lehr-Methoden	← →	Lern-Methoden
<i>Sprachform:</i>	Lehr-Art-Sprache Lehrersprache	←	Lern-Art-Sprache Schülersprache
<i>Gewohnheit:</i>	Lehrgewohnheiten	←	Lerngewohnheiten
<i>Disziplin:</i>	Didaktik	← →	Mathetik

systematischer Weise vorgegeben. Der Inhalt der Prüfung ist das Leben selbst. Leben ist eine „Komplexprüfung→“ – Schule eine Komplexitätsreduktion. b) Es wird nicht eine spezifische Fähigkeit ermittelt, sondern die Fähigkeit zur Lebensbewältigung selbst. c) Während schulische Prüfungen in der Regel nicht öffentlich sind, vollzieht sich die Lebensprüfung zumeist in der Öffentlichkeit und vor den Augen der Öffentlichkeit. Sie erhält dadurch eine höhere Transparenz und Nachprüfbarkeit. Ein öffentlich gemachtes Ergebnis einer Lebensprüfung kann durch die selbe Öffentlichkeit jederzeit in Frage gestellt werden. Solcherart Prüfungen enden niemals. Es gibt kein eindeutiges Ergebnis, keine Zensur, kein Zeugnis. Zu Bestehen ist selbstverständlich. d) Die Dauer der Lebensprüfung ist im Unterschied zur schulischen Prüfungssituation unbegrenzt. Die Prüfungen, denen der Mensch ausgesetzt ist, enden mit dem Ende des Lebens selbst. d) Und was die Person des Prüfenden anbelangt, so erscheint jede „Be-Gegnung“ als eine Prüfung: Der Gegen-Über wird zu einer Prüfung. Die Gesellschaft prüft ihre Mitglieder. Jeder Einzelne ist Prüfender und Prüfling zugleich. Ob jemand die für seinen Stand notwendigen Fähigkeiten und Tugenden besitzt, entscheidet über die Standeszugehörigkeit. Die sozialen Stände und Gewerbe generieren zudem eine je besondere Lehrart, woraus m.E. eine spezifische Lehr-Art-Lehr entsteht (ebd. S.169). Von besonderer Bedeutung ist jene Lehr-Art, die von einem Amt ausgeht bzw. für die Übernahme eines Amtes vorbereitet – die sogenannte „Amtslehr“ (ebd. S.171). RATKE nennt zum Beispiel hier die Schuldieneramtslehr (ebd. 173).

⁴⁷ Allerdings findet sich an einer Stelle bei RATKE eine zugegebenermaßen schwierige sprachliche Konstruktion, die kaum eine genaue Vorstellung zulässt. So spricht er von einer „*Lehrlehrartlehr*“ – in Analogie zu der „*Erkenntnislehrartlehr*“. So wie die Erkenntnis ihre eigene Lehr-Art-Lehr hervorbringt, so gibt es auch für die Lehre selbst eine Lehr-Art-Lehr, mit einer gewissen *Lehr-Lehr-Art-Lehr*, wobei er diese, m.E. besser verständliche Form nicht benutzt. Das Wort selbst mag überflüssig und der Gedanke überdehnt erscheinen, all dies ist aber nur konsequent und folgerichtig und sagt etwas über die Denkweise RATKES. Die Gewalt der Logik erscheint nicht selten als Dogmatik.

Die in beiden o.g. Darstellungen erkennbaren vielschichtigen Wechselwirkungen sind nicht uninteressant, wenngleich diese auch keinen Automatismus bedeuten. In nicht geringem Maße wird die *Lehr-Art* zudem durch die *Sprach-Art* bestimmt. Wohl auch durch das Studium der Philologie und die Kontakte u.a. zu dem Gießener Professor HELWIG wird RATKE für das Wesen von Sprache allgemein sensibilisiert. Seine Sprach-Lehr-Art-Lehr indes ist mehr als die bloße Forderung nach der Muttersprache. RATKE deutet vielmehr an, dass jede Wissenschaft ihre eigene Fachsprache und damit m.E. ihre auch eigene sprachliche Lehr-Art besitzt. Der Wechsel zwischen Muttersprache und Fremdsprachen könne m.E. aufschlussreich sein: Das Fremde wird zum Spiegel des Eigenen. Die Wissenschaften pflegen die fremdsprachliche Kommunikation ebenso wie die muttersprachliche:

ein Theologus:	in der deutschen, hebräischen, griechischen und lateinischen Sprache,	
ein Jurist:	in der deutschen, hebräischen, griechischen und lateinischen Sprache,	
ein Medicus:	in der deutschen, hebräischen, griechischen und lateinischen Sprache,	
ein Philosophus:	in der deutschen, hebräischen, griechischen und lateinischen Sprache	(Ratke 1958, S.169f.)

So sollen zum Zwecke der Übung auch in den niederen Schulen die Inhalte in Latein vorgetragen, aber in der Muttersprache erklärt werden (ebd. S.167) – Wörtlich: „... und zugleich durch die deutsche Sprache kürzlich erklärt werden“ (ebd.).

Lernen lernen – Lernen neu lernen

Lernen erlernt man durch Lernen. Diese – eigentlich tautologisch anmutende Formulierung – könnte von COMENIUS stammen, welcher die Tautologie aus lernpsychologischer Sicht mehrmals zum Zwecke der Verstärkung benutzt. – Auch gilt: Lernen lernt man durch ein Lehren des Lernens. Die Lehr-Art ist ein Muster der Lern-Art – diese ein Spiegel der ersteren. Dies könnte von RATKE stammen. Man hat später manches vorgeschlagen, wie methodisiert ein *Lernen des Lernens* erfolgen könne. Etwas vereinfacht kann man sagen: Der Lernende muss lernen, nach und nach jene Funktionen selbstständig zu übernehmen, die ansonsten der Lehrer innehat. Das heißt, der Schlüssel für die Art und Weise liegt in der Beobachtung der Art und Weise einer transparenten Lehrweise. Schüler, die aufmerksam beobachten, welche Schrittfolgen der Lehrer beschreitet, erlernen folgerichtig diese Schrittfolgen – beim Herangehen an eine Aufgabe, bei der Planung der Arbeitsschritte, bei der Wahl von Hilfsmitteln sowie bei der Kontrolle und Bewertung der eigenen Leistung. Erkennt der Lernende, dass der Lehrer eine *vollständige komplexe Handlung* ausführt, dann macht er sich diese Schrittfolge mit zunehmender Komplexität zu eigen. Die bewusste Didaktik wird zum unbewussten Handlungsmuster einer eher individuellen Mathetik. Die Logik der Lehrhandlungen ist eine unbewusste Lektion für die innere Logik der Lernhandlungen. Lehrhandlungen sind die explizite Repräsentation einer impliziten Logik des Denkens. Folgt der Lehrervortrag z.B. einem strengen Syllogismus, dann überträgt sich diese Struktur intuitiv auf den Lernenden. Und er wird irgendwann – auch ohne Aufforderung oder Unterstützung durch den Lehrer – selbst in der Lage sein, das syllogistische Schließen usw. zu üben und zu beherrschen. Die Inhalte selbst sind jene Gehalt an materialer Bildung, die Methode vielmehr ergibt sich aus der formalbildende Funktion der Lehr-Art und Lern-Art, die ihren Ursprung in der Logik haben. Die Didaktiker jener Zeit, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie nach einer universellen Methode suchen, überwinden damit zum Teil jenen Gedanken, dass Bildung lediglich eine Summe verschiedener Materien sei. Vielmehr vereinen sich in der neuen Bildungsidee die material- und formalbildende Funktion der Inhalte zu einem höheren Ganzen – Lehrende *und* Lernende konstruieren ihr je originäres geistiges Gebäude. Und die formalbildenden Fähigkeiten sind die Voraussetzungen für dieses Konstrukt.

„Der Ratichius Verdienst beschränkt sich auf die Aufstellung gewisser Grundsätze und die Auffindung didaktischer Handgriffe. Ein Organisator der Schule im großen Stil, ein Systematiker, ist er nicht geworden. Beides aber ist Comenius unbestritten.“

(August Israel 1892)

Die Wiederentdeckung Ratkes in der Lissaer Zeit von Comenius

In der Nachgeschichte hat es viele Ratke-Biographen immer wieder beschäftigt, zu rekonstruieren, welcher Art die Beziehung von COMENIUS zu RATKE im Detail gewesen sein mag. In den diesbezüglichen Recherchen⁴⁸ sind u.a. August ISRAEL sowie Julius BRÜGEL 1892 weit vorgegangen, ersterer⁴⁹ noch tiefer als letzterer. Auch BRÜGEL geht in Bezug auf COMENIUS davon aus, dass „sein Verhältnis zu Ratichius, der gemeinhin als sein unmittelbarer Vorgänger und seine nächste Quelle gilt“ von „besonderem Interesse“ sei (Brügel 1892, S.97). Quellengeschichtlich ist es deshalb notwendig, die Beziehung nicht nur zu vermuten, sondern belegen zu können. Insofern stellt BRÜGEL fest: „Comenius berichtet selbst, dass der Ruf von den Bemühungen des Wolfgangus Ratichius ihm zuerst während der Studienzeit den Gedanken einer Verbesserung der Lehrkunst eingegeben habe. In der Meth. Ling. Nov. c. 29, Opp. Did. II, 282 f. erzählt er, er habe von Lissa aus, in die Verbannung gestoßen, und zur Beschäftigung mit der Schule gedrängt, eifrig Führer gesucht und sowie er erfahren, dass Ratichius noch unter den Lebenden sei, ihn einmal und abermal in Briefen bei allen Heiligen beschworen, er solle doch endlich ihre Hoffnungen nicht im Ungewissen lassen, und die Wege der wahren Methode, die von ihm, wie das Gerücht geht, entdeckt worden, offen zeigen. Aber es hieß „einem Tauben predigen“ (surdo canebatur fabula). Die Ursache dieses Schweigens erfuhr er drei Jahre nachher, 1632 aus einem Brief des greisen Pfarrers von Goldberg, Georg Winkler, der nach Empfang der Janua linguarum reserata (1631) des Comenius an diesen folgenden Text⁵⁰ schrieb „Die prunkvolle Anpreisung der Ratichianischen Methode, die von den Herren Helvicus und Jungius ausging, welche Hoffnungen hat sie nicht geweckt.“

⁴⁸ vgl. Israel, August: Wolfgang Ratke (Ratichius). – In: Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit. Stuttgart 1892, Dritter Band, Zweite Abteilung, S. 1-92) sowie Brügel, Julius: Johann Amos Comenius mit seinen Vorgängern J. H. Alsted und J. V. Andreä. Einleitung. – In: Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit. Stuttgart 1892, Dritter Band, Zweite Abteilung, S. 93-99 sowie 100-146. Julius BRÜGEL war Gymnasiallehrer und später Seminarrektor in Nagold/Württemberg.

⁴⁹ Die Ausführungen von August ISRAEL (1836-1906), Schulrat und von 1869 bis 1898 Rektor des Königlichen Lehrerseminars in Zschopau (gegr. 1869) gehören zu den umfangreichsten biographischen und bibliographischen Veröffentlichungen zu RATKE, wobei auch die zahlreichen umfangreichen Fußnoten lesenswert sind (Israel 1892, S.7, 11, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 33, 36, 37, 59, 61, 62, 64, 73 sowie 76). Nicht unwichtig ist zudem der Befund ISRAELS, dass der Name in ganz unterschiedlicher Weise von Ratke selbst oder in der Sekundärliteratur verwendet wird: Ratichius, Ratich, Ratke, Radtke, Rateke, Ratcke (Israel 1892, S.3). Er nennt RATKE einen „geborenen Didaktiker, der zuerst den Begriff einer besonderen Lehrkunst festgestellt hat“ (ebd. S.7).

⁵⁰ Neben dem hier zitierten Text von BRÜGEL gibt es eine zweite weitgehend identische Fassung des abgedruckten Briefes auch bei Theodor LION (1838-1901) in der von ihm herausgegebenen „Großen Unterrichtslehre“ von COMENIUS (Langensalza 1927, vgl. Seiten LXXII bis LXXIII). LION war immerhin sogenanntes Diplommitglied der Comenius-Gesellschaft. Von dessen Buch sind zahlreiche Auflagen erschienen, über die dritte Auflage (1891) bis hin zur sechsten Auflage (1927). LION fügt an, dass man „zur Ehrenrettung Ratkes“ manches bedenken sollte und verweist auf den Ratke-Aufsatz von August ISRAEL in den „Monatsheften der Comenius-Gesellschaft“ (Bd. 1, S.180-183), aus dem in der vorliegenden Veröffentlichung ebenfalls zitiert worden ist (siehe Tabelle). M.E. ist die Formulierung einer *Ehrenrettung* zum Teil gerechtfertigt. Allgemein jedoch gilt, dass sich historische Forschung an die Nachprüfbarkeit von Quellen halten muss. Dort, wo man zu sparsamen emotionalen Beurteilungen neigt, so müssen auch diese begründet sein. Insofern verbieten sich in der Wissenschaft jegliche Ehrenverletzungen, so dass auch Ehrenrettungen unnötig sind.

Aber der gute Ratichius versteckt sich und wird es auch ferner so machen (latet – latebit“, s. o. S.11). Er erzählt (O.D.IV, 124), dass Moser, Lehrer an der Goldberger Schule, bei Ratichius zu Gast gewesen sei, in der Hoffnung, näheres von seiner Methode zu erfahren, aber nur wenig davongetragen habe. Jener habe erklärt, dass er seine Erfindung keinem anvertrauen werde, außer wenn sie ihm für schweres Geld von einem König abgekauft und die Gelehrten, denen er sie mitteile, verpflichtet würden, seine Methode zu verteidigen. Also ein brieflicher Austausch ist nicht gelungen.“ (Brügel 1892, S.97) – Und er fügt die inzwischen zumeist bekannte Tatsache hinzu, dass COMENIUS in seiner *Didactica magna* erwähnt, dass er „an den einen oder anderen der Männer geschrieben habe, aber vergeblich, teils weil sie nicht aufzufinden gewesen.“ (ebd.) BRÜGEL äußert die Vermutung, dass COMENIUS unabhängig von dem nicht zustande gekommenen persönlichen Kontakt ohnehin schon das Wesentliche der Schriften von RATKE und seinen Schülern gekannt habe (ebd.). So könne man m.E. in der Tat an mehreren Parallelschriften zeigen, dass die Gedanken von beiden oft zusammentreffen (ebd.).

Und schließlich 1892 ein gewisses abschließendes Resümee von Julius BRÜGEL: *„Des Ratichius Verdienst beschränkt sich auf die Aufstellung gewisser Grundsätze und die Auffindung didaktischer Handgriffe. Ein Organisator der Schule im großen Stil, ein Systematiker, ist er nicht geworden. Beides aber ist Comenius unbestritten.“* (ebd. S.97f.)

Was mag überwiegen und überdauern – das Verschiedene oder das Einende? – Allen gemeinsam ist die Frage, wie Schule sein muss, damit daraus Bildung entsteht. – Das Verschiedene sind jene Antworten, die man darauf geben kann: Hohe Bildung durch Hohe Schulen? Eine allen gemeinsame Bildung durch allen gemeinsame Schulen? Bildung trotz Schule? Und wie steht es mit der Bildung der Lehrer? Bildung trotz Universität? Und wie mit jenen, die Lehrer bilden und ausbilden? Ewig die Fragen, irrgungsvoll die Antworten. Lässt sich von RATKE und COMENIUS etwas lernen? – Nein. Dies wäre zu einfach. Beide hätten kaum Antworten für die heutige Schul- und Bildungs-Reform, die bislang eher den Charakter einer Technischen Revolution annimmt. Revolutioniert werden die Formen des Lernens und Lehrens, es handelt sich nicht um die Digitalisierung der Lern- und Lehrprozesse selbst. Lediglich die Inhalte erscheinen als Digitalisate. Nahezu die gesamte Welt wird im Internet gespeichert. Ein neues Curriculum ist auf diese Weise entstanden. Pädagogen daran sind kaum beteiligt. Weshalb aber dann noch RATKE – weshalb ein solch weitgreifender Exkurs in das 17. und 18. Jahrhundert? Wir können wohl nicht direkt etwas aus Leben und Werk lernen. Eine Lehre, aber worin mag sie bestehen? Man muss wohl selbstständig darauf kommen, was Geschichte zu lehren vermag.

RATKE und COMENIUS – jeder auf seine Weise – erteilen der Pädagogik des 21. Jahrhunderts eine wichtige Lehre, die Lehr-Art eines oft tragischen Lebens. „Wir hatten es schwerer als Ihr. Klagt nicht. Ihr habt es leicht, also nutzt Eure Chance. Sie wird Euch nur ein einziges Mal gegeben. Und Gnade Euch Gott, wenn Ihr diese Chance verspielt. Und COMENIUS fügt murmelnd hinzu. „Gott mit Euch ...“