

Die Auswirkungen der Reformation auf den Bereich von Erziehung und Bildung

Das Bildungsverständnis in jeder historischen Epoche ist immer abhängig von drei Faktoren:

- a) dem jeweils vertretenen Menschenbild;
- b) den gesellschaftlichen Verhältnissen;
- c) den intendierten Zielen von Bildung.

Martin Luther hat zwei Schriften verfasst, die sich ausschließlich dem Thema Erziehung / Bildung und Schule in ihrer Bedeutung für die gesamte Gesellschaft widmen. Das sind sein Aufruf *An die Ratsherren aller Städte Deutschlands, dass sie Schulen aufrichten und erhalten sollen* von 1524 und seine Predigt *Das man die Kinder zur Schule halten solle* von 1530. Das Grundanliegen beider Schriften besteht darin, für eine neue Bildungsmentalität zu werben. Durch die Reformation war in weiten Teilen der Bevölkerung das Interesse an der Schulbildung der Kinder zusammengebrochen. Bildung war im Mittelalter funktional bestimmt gewesen. Sie hatte bis dahin vor allem als Zugang zur Vielzahl der geistlichen Berufe in der alten Kirche gedient, die nun aber, da wo die Reformation Raum griff, nicht mehr existierten. Die dadurch ausgelöste Krise des mittelalterlichen Schulwesens bestand also darin, dass es seine soziale Zwecksetzung verloren hatte.

Luther warb im Rahmen seines reformatorischen Bildungsverständnisses hier für ein neues Bildungsinteresse, da der frühneuzeitliche Fürstenstaat nur dann funktionieren konnte, wenn ihm genügend Pfarrer, Lehrer, Juristen und Mediziner zur Verfügung standen. Ehre und Gewinn, die solche beruflichen Karrieren versprachen, dienten ihm aber nur als sekundärer Motivationsimpuls. Im eschatologischen Horizont seiner Theologie ist Bildung primär Gottesdienst, weil erst sie das Aufnehmen, Verstehen und Anwenden des Gotteswortes – des Evangeliums – ermöglicht und weil damit **erst sie** aus getauften Kindern Menschen macht, die den rechten Glauben auch leben und praktizieren können. In der Summe all dieser Ziele muss der Mensch als mündiger Christ notwendig selbstreflexiv sein. Wo es keine Bildung gibt, werden dem Teufel das Feld und der Mensch überlassen, gehen die zur Seligkeit bestimmten Seelen verloren. Deshalb gliedert sich die Gründung von Schulen und generell die Organisation von Bildung – wohlverstanden als Bildung auf dem Fundament der Bibel – in den großen Kampf Gottes gegen den Teufel ein. Hier hat der Mensch Gelegenheit, Gott in seinem Kampf zu assistieren – nicht um sich selbst etwas zu erwerben, sondern um die Seelen der Kinder und Heranwachsenden zu retten.

Im Bereich der Bildung – und das ist wichtig – war bereits vor der Reformation eine humanistische Schulreform angelaufen. Das Bildungsziel der humanistischen Schule war der homo doctus – der gelehrte Mensch. Die Basis dafür waren der Erwerb, die Vervollkommnung und die praktische Anwendung der lateinischen Sprache in den Formen der klassischen Originalliteratur der frühen Kaiserzeit – der Aurea latinitas eines Cicero, Vergil, Ovid, und Terenz. Die Grundlage zu deren Beherrschung schuf die Grammatik. Die praktische Anwendung erfolgte in den Fächern Dialektik und Rhetorik. Diese gewaltige Dominanz des Lateinischen korrespondierte mit dem Bildungsziel. Das Rückgrat der humanistischen Gelehrsamkeit bildete wie in der klassischen Antike die Rhetorik. Um diese zentrale Fertigkeit der angewandten Beredsamkeit herum, lagerten sich alle anderen Bildungsinhalte an. Im Zeitalter der Renaissance und des Barock nannte man das Eloquenz. Praktisch erlebten die Schüler das in einer intensiven natürlich lateinisch gehaltenen und teilweise öffentlichen Disputations- und Redekultur in der Schule. Um 1570 erschienen ca. 70 % aller Bücher in Deutschland auf Latein. Die Latinitas bildete die natürliche Grenze zwischen Gelehrten und Ungelehrten – Gebildeten und Ungebildeten.

Der schwärmerische Flügel der Reformation drohte zum Abbruch der humanistischen Schulreform zu führen, wie die Wittenberger Unruhen von 1521 gezeigt hatten. Luther hat das zwar vehement gestoppt, aber hier liegt das eigentliche Verdienst Melanchthons, der mit seinen Schulbüchern und der Begleitung von Schulgründungen und Schulreformen mittel- und langfristig für die praktische Synthese von reformatorischem und humanistischem Bildungsverständnis sorgte.

Einig war man sich darin, dass man hier nichts Neues schuf sondern Altbewährtes re-formierte – wiederherstellte: der Humanismus mit seinem literarischen „Ad fontes – Kanon“ die Reformation mit ihrer theologischen „Ad bibliam – Strategie“. In diesem Sinne bemerkte Luther schon in seiner großen Reformschrift *An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung*; vom Sommer 1520: „Es ist meines Erachtens eine Ordnung nötig – besonders in unseren gefährlichen Zeiten - , daß die Stifte und Klöster wieder auf die Weise geordnet werden, wie sie am Anfang bei den Aposteln und eine lange Zeit danach waren, [...]. Denn was sind Stifte und Klöster anderes gewesen als christliche Schulen, in denen man die Heilige Schrift und Erziehung auf christliche Weise lehrte und Leute aufzog, zu regieren und zu predigen.“¹ Tatsächlich kam es zur Transformation vieler Klöster zu protestantischen Gelehrtenschulen mit einer elitären Spitze in den sächsischen Fürstenschulen und den württembergischen Klosterschulen.

Bildungsorganisation wurde zur öffentlichen Aufgabe. Für entsprechende christliche Schulen darf keine Investition zu schade sein. Originalton Luther 1524:

„Man fürchtet sich vor einem Krieg, vor den Türken und vor Überschwemmungen. Da weiß man, was Schaden ist und was Nutzen. [...] Meine lieben Freunde: Wenn man Jahr für Jahr so viel aufwenden muß für Gewehre, Steige, Dämme und dergleichen unzählige Dinge mehr, damit eine Stadt Frieden und Ruhe habe, warum sollte man nicht viel mehr noch oder doch genausoviel für die arme bedürftige Jugend aufwenden, indem man ein oder zwei geeignete Männer als Lehrer anstellt ?² [...] Darum kommt es hier dem Rate und der Obrigkeit zu, der Jugend die allergrößte Sorge und Aufmerksamkeit zuzuwenden. Denn weil ihnen Gut, Ehre, Leib und Leben der ganzen Stadt zu treuer Hand befohlen sind, handeln sie vor Gott und der Welt unrecht, wenn sie nicht mit allen Kräften Tag und Nacht der Stadt Gedeihen und Besserung suchen. Das Gedeihen einer Stadt besteht nun aber nicht nur darin, daß man große Schätze sammelt, feste Mauern und schöne Häuser baut, auch viele Geschütze und Harnische anschafft. Im Gegenteil: Wo es davon viel gibt und tolle Narren etwas darüber zu bestimmen haben, ist es um so schlimmer, und um so größerer Schaden entsteht in dieser Stadt. Sondern darin besteht einer Stadt bestes und reichstes Gedeihen, Heil und Stärke, daß sie viele gute, gebildete, vernünftige, ehrbare, wohlgezogene Bürger hat. Und die könnten dann wohl auch Schätze und alles Gut sammeln, festhalten und richtig gebrauchen.“³

Der so übernommenen öffentlichen Verantwortung dient ein adäquater öffentlicher Nutzen der Schule: „Doch es bedarf dazu geeigneter Männer und Frauen. Die Männer müssen Land und Leute gut regieren können, die Frauen haben Haus, Kinder und Gesinde sorgfältig zu erziehen und zu halten. Und solche Männer müssen aus Knaben, solche Frauen aus Mädchen heranwachsen. Deshalb ist es nötig, daß man Knaben und Mädchen gut unterrichtet und erzieht.“⁴

¹ An den christlichen Adel deutscher Nation, hier zitiert in der sprachlich modernisierten Form der Martin Luther Taschenausgabe, hrsg. H. Beintker u.a., Bd. 2, Berlin 1984, S. 85.

² An die Ratsherren aller Städte Deutschlands, christliche Schulen einzurichten und zu unterhalten, Martin Luther Taschenausgabe, hrsg. H. Beintker u.a., Bd. 5, Berlin 1982, S. 211.

³ Ebd., S. 216.

⁴ Ebd., S. 226.

Dieser öffentliche Nutzen repräsentiert die Synthese von geistlichem Nutzen und dezidiert weltlichem Nutzen im humanistisch-reformatorischen Bildungsverständnis. War bezüglich des Unterrichtsinhalts ein bereits vorhandener Impuls aufgegriffen worden, so bringt diese Synthese bezüglich des Unterrichtszieles wirklich neues in das Schulwesen ein. Bildung zu weltlichen Zwecken - zuvor ein Anhängsel der Bildung zu geistlichen Zwecken - wird jetzt als eigener und selbständiger Bildungsanspruch formuliert und erhält jetzt einen Eigenwert. Damit wollen Luther und Melanchthon nicht etwa Schule und Bildung verweltlichen. Luther kann der Erziehung zum weltlichen Beruf vielmehr einen eigenen Wert zuerkennen, weil seine Theologie den Alltag heiligt. Ja den Begriff "Beruf" in einem weltlichen Sinne, hatte Luther gerade erst geschaffen in bewusster Abgrenzung und Gegensetzung zum Beruf (Berufung) in einen geistlichen Stand⁵.

Im 17. Jahrhundert sind es der lutherische Pfarrerssohn Wolfgang Ratke und der böhmische Brüderbischof Johann Amos Comenius, die das protestantische Bildungsverständnis aufweiten, indem sie die einer ersten Blüte zustrebende enzyklopädische Wissensverarbeitung in die Schuldidaktik überführen. Beide wirken sie in der Epoche des Späthumanismus (1550-1650), die als letzte Blütephase der Latinitas gekennzeichnet ist und in der sich zugleich in allen europäischen Kulturnationen der Übergang zur Muttersprachlichkeit in der Literatur vollzieht. Gleichzeitig brechen die aufkommenden naturwissenschaftlichen Realienfächer den an der Antike orientierten Bildungskanon des Humanismus auf. Ratke bemüht sich als erster, dem Deutschen über seine Hilfsfunktion beim Altsprachenlernen hinaus ein genuines Eigenrecht im Schulunterricht zu verschaffen. Er verfasst eine *Encyclopaedia oder Allunterweisung / Lesebüchlein für die angehende Jugend / Kurzer Begriff der Verstandlehr / allgemeine Sprachlehr*. Der weitaus bedeutendere Johann Amos Comenius prägte die Formulierung von der *Welt als Schule* mit dem Anspruch, „omnes omnia omnino excoli“: „Alle alles ganz zu lehren“, oder "Alle alles in Rücksicht auf das Ganze zu lehren". Er verstand die Bildung der heranwachsenden Menschen als den rettenden Weg zur Weisheit, auf dem die Menschheit aus ihren verderblichen Irrtümern zurückfinde zu der Ordnung der Welt, wie Gott sie vorgesehen habe. Dazu aber galt es, eben nicht weniger als die Ordnung der Welt zu erkennen. Im Dictum so mancher protestantischer Schulordnung las sich das so: Der Weg zum Parnaß führt über Golgatha, oder: „Gottesfurcht ist aller Weisheit Anfang“. Dabei fängt er bei den Jüngsten an. Sein *Orbis sensualium pictus* (Die sichtbare Welt in Bildern), ist als illustriertes Kinderbuch zugleich auch die erste Enzyklopädie für Kinder. Comenius begann als einer der ersten die Pädagogik methodisch-didaktisch und inhaltlich nach den unterschiedlichen Kindheitsphasen auszurichten, zwar noch grob strukturiert, aber immerhin differenzierter, als es bis dahin üblich war.

Der Ansatz einer Synthese von Erziehung und Bildung, wie ihn Luther schon postuliert und den Comenius zur Ganzheitlichkeit von Personbildung und Weltwissen ausformt, erfährt dann im 18. Jahrhundert eine spezifische Ausprägung in der ganzheitlichen Pädagogik des Halleschen Pietismus. Sowohl Luthers wie Comenius' Bildungsansatz sind in Halle rezipiert und radikalisiert worden.

Was Luthers Ansatz betrifft, ist es eine Radikalisierung im Verständnis von Verschärfung. Wenn Francke 1702 in seiner Schrift *Kurtzer und Einfältiger Unterricht / Wie Die Kinder zur wahren Gottseligkeit / und Christlichen Klugheit anzuführen sind*. seinen Ansatz mit den Worten definiert: „Die Ehre Gottes muß in allen Dingen, aber absonderlich in Auferziehung und Unterweisung der Kinder als der Hauptzweck immer vor Augen sein, sowohl dem Praeceptor als den Untergebenen selbst.“ So wird über die Monopolisierung der *Ehre Gottes* als Ziel pädagogischen Handelns der von Luther intendierte Primat der Theologie bis zum Totalitätsanspruch verschärft: „Cultura animi oder die Gemütspflege ist das einzige Mittel,

⁵ Kirchenpostille 1522, WA 10,1, 308 ff.

wodurch dieser Hauptzweck in Anweisung der Jugend erhalten wird.“⁶ Wenn die Lehrer Vorbilder der Jugend in puncto Lebenswandel, Glaube und Wissenschaft sind, kann der Rest getrost Gott überlassen werden. Wenn sie aber „allerhand Nebenzwecke der Jugend vorstellen, in Meinung sie damit aufzumuntern und aufzufrischen, e.g. sie sollen studiren, daß sie dermaleinst Kanzler, Superintendenten, Doctores &c. werden, daß sie Vornehme und Hochangesehene in der Welt werden, daß sie einmal ihr Stück Brot haben oder zu Reichtum und guten Tagen gelangen mögen, daß sie es diesem oder jenem dereinst gleich oder zuvor tun etc., da wird bald der Hauptzweck aus den Augen gesetzt und an dessen Stelle ein solcher abgeschmackter Nebenzweck erwählt. [...] Zwar wird ein Lehrer wohl durch solche Vorstellung einigermaßen seinen Zweck erhalten, indem die Kinder auch durch eine törichte Hoffnung zu größerem Fleiß in Erlernung der Wissenschaften, auch wohl zu einem äußerlichen Gehorsam mögen erweckt werden. Hingegen werden die zarten Gemüter mit ambition oder Ehrfurcht, Geiz, Neid und andern Lastern unvermerkt erfüllt, daß sie dermaleinst mit all ihrer Wissenschaft und Geschicklichkeit andern und ihnen selbst mehr schädlich als nützlich sein, absonderlich sich in solchen Nebenabsichten immer weiter vertiefen und ihr ewiges Heil gewaltiglich verhindern. [...] Wann die Kinder zur beständigen Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erweckt werden und ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes besteht, mit lebendigen Farben vor Augen gemalt wird, und sie also in der Zucht und Vermahnung zum Herrn (Eph 6) erzogen werden, ist solches hinlänglich genug und viel durchdringender und kräftiger zum Guten als die satanische Vorstellung der Herrlichkeiten dieser Welt.“⁷

Inhaltlich erfolgt diese Bildung in der konsekutiven Stufung vom Unterricht zur wahren Gottseligkeit und vom Unterricht zur christlichen Klugheit aus.

Die wahre Gottseligkeit liegt dabei in der praktischen Disposition zu einer theologisch richtigen Bildung des Verstandes durch die Brechung des natürlichen Eigenwillens der Kinder. Diese Formulierung beinhaltet aber nicht das Ziel, aus den Kindern willenslose und ihren Lehrern entsprechend willfähige Wesen zu machen. Es geht nicht, wie Francke häufig unterstellt wurde, um eine schwarze Pädagogik des Kadavergehorsams. Der theologische Kontext dieses Denkens darf nicht außer acht gelassen werden. Der natürliche Eigenwille in diesem Sinne ist die Haltung des sündhaften Menschen, der sich von Gott abwendet. Wenn aber eine Erziehung zur Ehre Gottes gelingen soll, so muss dieser distanzierende Wille verwandelt werden zum Gehorsam unter Gottes Wort.

Auf der wahren Gottseligkeit baut die christliche Klugheit mit den zwei zu vermittelnden Hauptsäulen, dem Erkenntnisvermögen und den Erfahrungen der Kinder auf. Der Lehrer leitet die Kinder an, aus eigenen und fremden Fehlern zu lernen, die Vorsehung Gottes in den Ereignissen (Geschichte) zu erkennen, sich keine Vorurteile zu eigen zu machen, nur zu lernen, was sich nützlich und rechtmäßig anwenden lässt, sich Rechenschaft über die Motive ihres Tuns zu geben. Schließlich soll er sie vor Irrwegen warnen und die Lektüre “böser Bücher” (Bücher der Weltklugheit, Politik, Romane) vermeiden.

Was Comenius Ansatz betrifft, ist es eine Radikalisierung im Verständnis von Realisierung. Während Comenius‘ Pädagogik, wie zuvor schon die von Ratke, jeweils in den Anfängen praktischer Reformversuche steckenblieb, realisiert Francke, was er schreibt oder besser pädagogische Theorie und Praxis formen sich bei ihm zeitgleich. Wie der mährische Bischof hat er dabei die Welt im Blick. Geringer war das Ziel nicht, als durch Mobilisierung und Vernetzung einer universalen Gemeinde der Erweckten die Erziehung und Bildung der

⁶ Kurzer und einfältiger Unterricht wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. in: August Hermann Francke Pädagogische Schriften. (Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik) besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1964², S.14.

⁷ Ebd., in Fortsetzung des Zitats der Anm. 6.

Menschheit zu befördern und so die Welt zu verbessern. Seine kritische Bestandsaufnahme in der Gegenwart und sein Zukunftsprogramm formulierte er in einer unter dem Titel *Großer Aufsatz* bekannt gewordenen Denkschrift von 1704.

Natürlich verbesserte Franckes gleichermaßen soziales, pädagogisches wie theologisches Lebenswerk nicht die Welt, aber es zog weite Kreise. Immerhin ist das Preußen des 18. Jahrhunderts ohne die prägende Wirkung der Halleschen Pädagogik nicht vorstellbar. Der Wertekanon dieser Pädagogik – weithin identisch mit den sogenannten “preußischen Tugenden”⁸ – prägte den Staat wenn auch nicht immer offensichtlich bis in die Bismarckära mit. Danach verkam er in ideologischer Vereinseitigung und propagandistischem Phraseologismus. Unter dem zukunftsweisenden Charakter seiner Halleschen Schulstadt hatte Francke zugleich alte Vermächtnisse pädagogisch-reformerischen Denkens des 17. Jahrhunderts erfüllt. Vor allem sind hier zu nennen: die Organisation einer methodisch eigenständigen Lehrerausbildung, wie sie schon 1642 Ernst der Fromme in Gotha gewünscht hatte und die nunmehr praktische Öffnung eines universalen Horizonts der schulischen Erziehungs- und Bildungsaufgabe, wie sie – bei allen Unterschieden - auch schon von Ratke und Comenius angedacht worden war. Schließlich die Forcierung des Realienunterrichts, der das ganze 17. Jahrhundert hindurch nur zaghafte Raum in den Lektionsplänen gegriffen hatte. Das 17. Jahrhundert ist das Zeitalter der Naturalienkabinette und an dem in den Franckeschen Stiftungen, der sogenannten Wunderkammer - alles Philosophieren und damit alle Bildung beginnt mit dem Staunen - kann man sich nach der Wende Gott sei Dank wieder vor Augen führen, was Bildung an der Welt und für die Welt bedeutet. Aus Franckes Personalstamm heraus wurden die beiden ersten Realschulen als direkt berufsorientierte Schulen in Deutschland gegründet: Christoph Semler (1669-1740): „Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule“ 1708-1710 / 1738-1740 in Halle blieb ein Versuch; erfolgreicher war Johann Julius Hecker (1707-1768): „Ökonomisch-mathematischen Realschule“ 1747 in Berlin⁹.

Ebenfalls von Comenius übernommen ist an dieser Art von Pädagogik der breite Raum an Aufmerksamkeit, die den Kindern als Adressaten des pädagogischen Handelns gewidmet wird und darauf fußend die Ausdifferenzierung eben dieses pädagogischen Handelns seitens der Lehrer. Comenius war der Erste, der die Pädagogik vom Kind her entwarf. Allerdings sahen weder er noch Francke die Kindheit schon als eigenständige Phase. Das Kind hatte noch keine Gegenwart, wie später bei Jean-Jacques Rousseau, sondern die Kindheit war die Vorbereitung auf das spätere Leben als Erwachsener, welches dann wiederum die Vorbereitung auf das ewige Leben war.

An die Stelle des Nutzens für das öffentliche Gemeinwohl und die Gesellschaft ist als pädagogisches Ziel die Herausbildung eines Habitus, einer Lebenseinstellung getreten, die zutiefst geprägt wird von der pietistischen Ethik mit ihren zugleich rationalistischen und asketischen Zügen. Erst hinter diesem Habitus tauchen dann der Nutzen für das Gemeinwohl und die Gesellschaftsdienlichkeit der so erzogenen und gebildeten Kinder – um so effizienter - wieder auf. Der homo pius – der fromme Mensch – bei dem gleichwohl Gelehrsamkeit nicht ausgeschlossen ist, hat den homo doctus abgelöst.

Die bisher nachgezeichnete Entwicklung des protestantischen Bildungsverständnisses, das unter dem großen Horizont der Erlangung des Seelenheiles nützliche Mitglieder der ständischen

⁸ Die genaugenommen allgemeine Tugenden für die Erfordernisse der frühneuzeitlichen Gesellschaften darstellten, aber in Preußen eben unter dem Einfluss der Halleschen Pädagogik perfektioniert wurden. Der Große Aufsatz fasst zusammen: Standhaftigkeit, Ordnung, Arbeitsamkeit, Sparsamkeit und Bescheidenheit, Pflichtgefühl und Gehorsam.

⁹ 1748 gründete Hecker in Berlin das erste Lehrerbildungsseminar in Preußen und schuf 1763 das Generallandschulreglement.

Gesellschaft heranbilden möchte, hat ihr verbindendes Element in der lutherischen Anthropologie vom Menschen als Gerechtfertigtem und Sünder zugleich. Der anthropologische Paradigmenwechsel der Aufklärung weg vom protestantischen skeptischen Bild des mit der Erbsünde behafteten und aus Gottes Gnade gerechtfertigten Menschen hin zum frei entwicklungs- und tugendfähigem gutem Menschen, der sein Heil in der Form moralischer und intellektueller Vervollkommnung selbst in der Hand hat, drückte sich auch im Wandel des protestantischen Bildungsverständnisses aus.

Was Francke unter ganz anderer Zielsetzung praktisch vorbereitet hatte, kam jetzt endgültig zum Durchbruch. Die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft begann sich zu etablieren. Nicht zufällig befand sich der erste eigenständige Lehrstuhl für Pädagogik 1779 an der Universität Halle, verbunden mit einem Seminar zur Lehrerausbildung. Die geistigen Impulse lieferte allerdings nicht der Pietismus sondern Rousseaus großer Erziehungsroman *Emile ou l'éducation* mit seinem zentralen Gedanken der natürlichen Erziehung und der endgültigen Hinwendung zur Persönlichkeit des Kindes. Die markantesten Anwälte des Rousseauschen Erziehungsgedankens waren die Philanthropen. Ihre bedeutendsten Vertreter stammten zumeist aus lutherischen Pfarrhäusern Norddeutschlands, fanden aber die praktischen Verwirklichungsmöglichkeiten für ihre Pädagogik in Mitteldeutschland.

Aus dem Bildungsziel der Vorsorge für das eigene Seelenheil wurde das Ziel der Ausbildung eines tugendhaften Charakters im Sinne der aufklärerischen Anthropologie. In Thüringen steht dafür der Sömmerdaer Pfarrersohn Christian Gotthilf Salzmann mit seiner 1784 gegründeten Schnepfenthaler Erziehungsanstalt. Wieder, wie in der pietistischen Pädagogik, ging es um die Ausbildung eines primären Habitus, aus dem sich die Disposition der Zöglinge zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft von ganz allein ergab. Allerdings ging es nun nicht mehr um die Verinnerlichung pietistischer Ethik sondern um die Formung der natürlichen Anlagen. Das Ziel ist die "Veredelung des Menschen" durch Erziehung zu "guter Gesinnung". Diese gute Gesinnung, die sich bewusst ist, dass sie sich Gott verdankt und sich in Entsprechung zu seinem Willen tugendhaft vervollkommen soll, ist zugleich das, was Salzmann unter Religion versteht. Es geht aber nicht mehr um die hochkonzentrierte Versicherung des eigenen Seelenheils. Aus dem homo pius wird der Gentilhomme, der Gentleman. Diese Entwicklung darf man sich nicht segmentiert vorstellen. Sie vollzog sich vielmehr zeitgleich, was man daran sehen kann, dass das Projekt einer höheren Töchterschule in Franckes Schulstadt nicht recht Fuß fasste. Die verstärkten Anforderungen an habituale Bildungsinhalte (Tanzen etc.) für höhere gesellschaftliche Kreise waren mit dem asketischen und kulturdistanzierten pietistischen Ansatz nur schwer vereinbar. Dafür waren Tanzen und Reiten integrale Bestandteile des Unterrichts an Salzmanns Schnepfenthaler Anstalt.

Die Erfindung der Nation als politischer Dominante in der Französischen Revolution und der Export der National-Idee durch die Napoleonische Expansion führten nach der jeweils frömmigkeitsbasierten Standeskompatibilität und dem weltbürgerlichen Verbesserungsimpetus von Bildung und schließlich ihrer bürgerlichen Privatisierung im Gentleman-Habitus zu einem neuen Element im Bildungsverständnis. Dem Element des Denkens in nationalpolitischen Zugehörigkeiten.

In Thüringen lässt sich das an dem autodidaktischen Weimarer Sozialpädagogen Johannes Daniel Falk festmachen. Er gehört mit seinem Weimarer Luthershof (1819) neben dem westfälischen Grafen Adalbert von der Recke (Rettungshaus Overdyck 1819) und dem Erfurter Christian Wilhelm Reinthaler (Martinsstift 1821) zu den frühesten Vertretern der sogenannten Rettungshauspädagogik, die im Gefolge der Napoleonischen Kriege verelendete Kinder und Jugendliche auffing. Falk verfasste 1819 für das Großherzogtum Sachsen-Weimar einen

Reformentwurf *Von dem Einen, was unsern Gymnasien und Volksschule in ihrem jetzigen Zustande not tut.*

Hier wird innerhalb eines Konzepts, das für jede Schulform die Beschränkung auf die möglichst perfekte Beherrschung der elementaren Kulturtechniken einfordert Luther als Klassiker der muttersprachlichen Entwicklung genannt. Beim deutschen Sprach- und Schrifterwerb konzipiert Falk die Reihe „Lied der Nibelungen, [...] Luthers Bibelübersetzung [...] Klopstock und Goethe“¹⁰

Das Prinzip der Elementarisierung gilt dann auch für die Fächer, die über die Grundlagen des Sprechens, Lesens, Schreibens, Singens und Rechnens hinaus Wissen vermitteln und zwar bezüglich der auszuwählenden Inhalte. Falk grenzt hier ab, was in seinem Verständnis unabdingbare Allgemeinbildung ist.

Für den Geschichtsunterricht heißt das: „Karl der Große, das Mittelalter, die Nibelungen, die Entstehung der Kreuzzüge, der Aufgang der Künste in Italien und Deutschland, die Entdeckung von Amerika, die Reformation, Rom, Griechenland, die heilige Geschichte, welche die Verheißung hat, dass sie sich noch in einem Zustande jenseits fortsetzen soll, da wo alle andern Geschichten und Wissenschaften aufhören und in Schauen verwandelt werden sollen [...].“
Man beachte die Reihenfolge. Während beim muttersprachlichen Unterricht Zeitgenossen wie Klopstock und Goethe vorkommen, bricht der Geschichtsunterricht nach halbwegs chronologischem Vorgang von Karl dem Großen bis zur Reformation ab oder vielmehr macht einen großen Satz nach hinten. Es folgen Rom, Griechenland und die heilige Geschichte einschließlich ihrer eschatologischen Perspektive. Die Gegenwart – Französische Revolution und Napoleon-Ära kommen nicht vor. Aus ihr gab es für deutsche Protestanten nichts Wesentliches zu lernen. So formt Falks Bildungsentwurf hier mit am werdenden deutsch-protestantischen, national-konservativen geschichtsbasiertem Bildungsverständnis. Symbolhaft ist der Einsatz bei Karl dem Großen. Er kommt selbst ohne Auswertung des Befreiungskriegs aus. Vielleicht war ihm dieses Ereignis durch die Art und Weise, in der es die Burschenschafter seit 1817 für ihre politischen Forderungen besetzt hatten, diskreditiert. Stattdessen mündet der Geschichtsunterricht in Theologie: „Denn das Wichtigste, was je auf Erden geschah oder noch geschehen wird, ist die Veranstaltung Gottes zur Erlösung des Menschengeschlechts von dem Fluch der Sünde und der römischen Weltherrschaft.“

Auf dem Gymnasium verbinden sich Rom und Griechenland als Schwerpunkte historischer Bildung natürlich mit dem Alt Sprachenunterricht. Noch einmal betont Falk die fundamentale Bedeutung eines vorausgehenden soliden muttersprachlichen Unterrichts, in dessen Mitte er jetzt ganz und gar Luther rückt: „Echt klassisches deutsches Sprachstudium bahnt dem echt klassischen alten Sprachstudium herrlich den Weg. Hier ist die Grenzscheide, wo sich Himmel und Erde, Griechenland und Rom, Bibel und altdeutsche vaterländische Kunst begegnen, durchdringen und großartig die Hände bieten. Auf dem einen Sprachturm steht, wie auf einem ehrwürdigen Münster, der mutig und frisch atmende Geist Herrn Doktor Martin Luthers da, der unsere Sprache mit ihrem ganzen unerschöpften Reichtum auf 300 Jahre zur Verwunderung der Mitwelt und Nachwelt so unverrückt durch seine Bibelübersetzung für Hohe und Niedrige, für Bürger und Bauer feststellte, gleichsam zu einem traulich ritterlichen ehrenfesten 300jährigen Handschlag mit Klopstock und Götz von Berlichingen. Sollten wir Norddeutschen ein solches errungenes Kleinod in unserer Volksbildung so leichtsinnig dahingeben? Da sei Gott vor! Von dem deutschen Sprachturm entlassen, mag Römer und Grieche den Knaben würdig in Empfang nehmen. [...] Von hier aus möge sich der Blick des Jünglings über die weiten und schönen Gefilde der Menschengeschichte eröffnen.“¹¹

¹⁰ Von dem Einen, was unsern Gymnasien und Volksschule in ihrem jetzigen Zustande not tut. In: Rudolf Eckart (Hg.): Johannes Falks Erziehungsschriften, Halle [1913], S. 16.

¹¹ Ebd., S. 59f.

Ergebnis ist ein eigentümliches neuhumanistisches Bildungskonzept eines ganzheitlichen kulturhistorisch-sprachlichen Lernens, das jedoch seine Grenzziehungen stärker als das zeitgleiche Humboldt'sche Konzept aus den Vorgaben eines christlichen Menschenbildes erhält und die klassische Antike in diesem Sinne einerseits fokussiert, andererseits instrumentalisiert: „Mit Assyryern, Babyloniern und den übrigen Völkern des Altertums halte sich der Lehrer nicht auf. Alles das werde kurz und episodisch abgetan. Kam doch der ganze Mensch nur selten bei jenen Völkern zur Entwicklung. Weit höhere Ziele sind uns vorgesteckt. Griechisches und römisches Leben, das Nachahmungswürdigste davon in beiden, sofern es den ganzen europäischen Menschen zur Entwicklung brachte, mit griechischem und römischem Sprachstudium in die innigste Verbindung zu setzen – siehe da den Zweck eines Melanchthon=Lutherischen Gymnasiums, siehe da das Ziel aller rechten Humaniora [...]“¹² Auf dieser „[...] alten Melanchthonisch=Lutherischen Basis“¹³ gründlich erworbener alter und übrigens auch neuer Sprachkenntnisse könne „[...] ein tüchtiges, zugleich echt deutsches und echt christliches wissenschaftliches Wesen zur Entwicklung“¹⁴ gebracht werden, auf dem dann die Universitäten weiterbauen könnten.

Bildungsgeschichtlich wirkmächtiger ist allerdings Humboldt mit seinem Konzept des Neuhumanismus geworden, das dem deutsch-nationalen Element nicht einen solchen Raum gab wie Falk, sondern mit seiner pädagogischen Ausrichtung an der klassischen Antike und dementsprechend Latein und Griechisch als den Leitfächern primär weltbürgerlich blieb. Der Alt Sprachenunterricht beanspruchte an den preußischen Gymnasien im 19. Jahrhundert reichlich 50 % des Gesamtstundensolls. Im Erlernen des Lateinischen und Griechischen in ihrem Gesamtkontext von Grammatik, Rhetorik und Ästhetik sollte der allgemeine Intellekt der Schüler – ihre Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten - so ausgebildet werden, das sie später zu beruflichen Karrieren in beliebigen Betätigungsgebieten in der Lage waren. Deshalb eröffnete auch nur der erfolgreiche Gymnasialabschluss den Weg an die Universität. Zugleich diente die Antike als Musterfolie zur Deutung gesellschaftlicher und politischer Gegebenheiten und Probleme der Gegenwart. Ihre Spitze fand diese Komparatistik im Schlagwort von den „Deutschen als den Griechen der Neuzeit“ bzw. den „modernen Hellenen“. Diese Konstellation war in sich aber nur so lange schlüssig, wie die Deutschen vorrangig einer Selbstdefinition als Kulturnation folgten. In dem Maße wie diese Selbstdefinition eine politisch-nationale wurde, bekam der Neuhumanismus konzeptionelle Anwendungsschwierigkeiten. Besonders nach 1870/71 wurde die Problematik virulent.

Zugleich brach mit der wissenschaftlich-technischen industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts ein Grundkonflikt auf, der in der Frage nach den generellen Anforderungen an Bildung und damit verbunden nach deren Wesen stand und nun auch das erste Mal gesamtgesellschaftlich ausdiskutiert wurde.

Dem Neuhumanismus gegenüber stand die Partei der Modernisierer, die einen Unterricht verlangten, dessen Inhalte und Ziele den modernen naturwissenschaftlich-technischen wie auch den politischen Entwicklungen Rechnung trügen. Das hieß praktisch eine weitgehende Reduzierung des Alt Sprachenunterrichts und der Orientierung an der Antike zu Gunsten des Realienunterrichts, d. h. der Mathematik und naturwissenschaftlicher Fächer sowie die verstärkte Behandlung der deutschen Literatur und Geschichte, bei letzterer bis zur Gegenwart. Nation und Vaterland rangierten nun vor dem Weltbürgertum. Praktisch hatten diese Anforderungen mit der Oberrealschule und dem Realgymnasium zwei neue Schultypen hervorgebracht, die dem entsprachen. Die Oberrealschule unter gänzlichem Verzicht auf die

¹² Ebd., S. 61.

¹³ Ebd., S. 63.

¹⁴ Ebd., S. 63.

Altsprachen, das Realgymnasium unter Verzicht auf Griechisch. Solange aber der Neuhumanismus über diese Sprachqualifikationen das Monopol des Universitätszugangs für seine Zöglinge aufrecht erhielt, hatten die Absolventen der Realschultypen nur sehr begrenzte berufliche und gesellschaftliche Aufstiegschancen. Der Historiker Thomas Nipperdey resümiert: „Die technisch-naturwissenschaftliche und die wirtschaftliche Welt standen jetzt neben der gebildet gelehrten und beamteten Welt, die seit dem frühen 19. Jahrhundert dominiert hatte, und auch gegen sie; es ging um das Verhältnis der zwei in der Gesellschaft bestehenden Kulturen.“ Gleichzeitig macht er darauf aufmerksam, dass der bildungspolitische Kampf mit verkehrten Fronten geführt wurde. Während das liberale Bildungsbürgertum das humanistische Gymnasium als alleinige Schulform zu verteidigen suchte, drängten das konservative Militär und die Verwaltungsbürokratie im Zuge der Technisierung zur Reform im Sinne der Realschulen.

Die entscheidende Weichenstellung brachte die Berliner Schulkonferenz von 1890. Der Kaiser machte sich in seiner Grundsatzrede zur Eröffnung am 4. Dezember zum Sprecher der Reformer. In ihrem Sinne kritisierte er neben der Überbürdung des Unterrichts mit zu viel nicht praxistauglichem Stoff und der mangelhaften Umsetzung des Erziehungsauftrags die fehlende Verbindung der Schule mit dem nationalen Leben. „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, [...], wo das Lateinische maßgebend war und ein Bisschen Griechisch dazu. [...] Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. [...] Ebenso möchte ich das Nationale bei uns weiter gefördert sehen in Fragen der Geschichte, Geographie und der Sage. Fangen wir erst einmal bei uns zu Hause an. Erst wenn wir in den verschiedenen Kammern und Stuben Bescheid wissen, dann können wir ins Museum gehen und uns auch dort umsehen. Aber vor allen Dingen müssen wir in der vaterländischen Geschichte Bescheid wissen.“¹⁵

Das Protestantische in diesem nationalpolitischen Bildungsverständnis hat hier keine genuin theologische oder anthropologische Basis mehr sondern eine historistische - die Sendung des Hauses Hohenzollern. Für den homo patrioticus gilt: „Dulce et decorum est pro patria mori.“

Parallel zum national-protestantischen Bildungsverständnis entwickelte sich ab dem 19. Jahrhundert die Reformpädagogik, die mit ihrer Berücksichtigung des kreativen Potentials von Kindern und Heranwachsenden und dessen bewusster pädagogischer Förderung eine wesentliche Wurzel des modernen protestantischen Bildungsverständnisses bildet. Modern deshalb, weil reformpädagogische Ansätze sich als besonders geeignet für offene und demokratische Gesellschaftsstrukturen erweisen. Die Protagonisten dieser Reformpädagogik haben alle genuin protestantische Wurzeln. Ich möchte zum Abschluss die drei wichtigsten nennen. Der Thüringer Pfarrerssohn und Pestalozzischüler Friedrich Fröbel (1782-1852) der mit dem Kindergarten die systematische Vorschul-Bildung anstieß. Und die beiden Pädagogikprofessoren und Praktiker Karl Volkmar Stoy (1815-1885) und Peter Petersen (1884-1952), die beide evangelische Theologie studiert und beide ihren Wirkungsmittelpunkt an der Universität Jena hatten. Die gegenwärtige Reformpädagogik verdankt ihren ganzheitlichen und praxisorientierten Ansatz neben Pestalozzi und Maria Montessori diesen drei. Sofern es sich dabei um ein protestantisches Bildungsverständnis handelt gehört in diesen Ansatz das Bewusstsein der Unaufgebarkeit des Gottesbezuges in Bildung und Erziehung. Darin eingeschlossen, die Herausbildung und Schärfung eines Bewusstseins für das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie im menschlichen Leben. Hier hätte eine bewusst protestantische Pädagogik dem Zeitgeist zu wehren, mit seinem Anspruch auf eine vermeintlich totale Autonomie des Menschen und seiner Vergötzung des Individualismus. [Die Rechte- und Pflichten-Problematik: Frage nicht, was dein Land für dich tun kann. Frage, was du für dein

¹⁵ Erfurter Allgemeiner Anzeiger Nr. 287 vom 7. Dezember 1890 (1. Beilage).

Land tun kannst: Anspruchsmentalität versus Leistungsmentalität] Für Petersen gibt es keine Menschenerziehung ohne Religion, weil diese zum Dienst an der Welt und in der Gemeinschaft anleitet. Damit schließt sich der Kreis zum Ansatz Luthers.

Konstanten im protestantischen Bildungsverständnis von Luther bis in die Moderne:

- A) Bildung erhält den Status einer öffentlichen Angelegenheit;
- B) der unaufgebbare Zusammenhang von Bildung und Erziehung;
- C) die Forderung nach Bildung für alle und zwar Mädchen wie Jungen.

Quellen zur Eltern-Kind-Problematik in der Frühen Neuzeit

Die Quellen zeigen, dass es durchaus bereits eine sensible Wahrnehmung von Kindern gab (A), eine Bewusstsein für die Problematik von Elternschaft (B) und daraus resultierend schon immer ein mögliches Konfliktfeld Eltern-Schule (C). Quelle C zeigt zugleich, dass man Kinder als nicht zu überschätzendes Zukunftspotential verstand. Die Quellen D und E machen aber auch deutlich, dass bis in die Aufklärung hinein, „Kindheit“ nicht als eigenständige und in sich selbst berechnete Lebensphase angesehen wurde sondern als Vorstufe des Erwachsenen-Seins. Ganz gleich ob unter fromm-pietistischem (D) oder aufgeklärtem Horizont (E) erscheint Kindheit ohne Eigenrecht und ausschließlich als eine Zweckphase zur Herausbildung nützlicher Glieder der Gesellschaft. In der Aufklärung liegen jedoch zugleich die Wurzeln der Wahrnehmung von Kindheit als eigenständiger Lebensphase im modernen Sinne. Die Entstehung der „Kinder- und Jugendliteratur“ als eigenständiger literarischer Gattung signalisiert das Verständnis einer eigenen Kindheits-Welt und das Bemühen Kindern und Jugendlichen einen altersgemäßen Zugang zur Weltwahrnehmung zu ermöglichen. (Christian Felix Weiße: Der Kinderfreund, 24 Bde., Leipzig 1775-1782 erste Kinderzeitschrift Deutschlands; Heinrich Joachim Campe: Kleine Kinderbibliothek 12 Bde., Hamburg 1779-1784).

A) Martin Luther an seinen Sohn Hans 19. Juni 1530

Gnade und Friede in Christus!

Mein liebes Söhnchen,

ich höre gern, daß Du gut lernst und fleißig betest. Mach so weiter, mein Sohn! Wenn ich heimkomme, will ich Dir ein schönes Geschenk vom Jahrmarkt mitbringen.

Ich weiß von einem hübschen und lustigen Garten. Da gehen viele Kinder hinein, haben goldbesetzte Jäcklein an und sammeln unter den Bäumen herrliche Äpfel, Birnen, Kirschen, Mirabellen und Zwetschgen. Sie singen, springen und sind fröhlich, haben auch schöne kleine Steckenpferdchen mit goldenem Zaumzeug und silberbeschlagenen Sätteln.

Da fragte ich den Mann, dem der Garten gehört: „Was sind das für Kinder?“ Er antwortete: „Das sind die Kinder, die gern beten, lernen und brav sind.“ Ich sprach weiter zu ihm: „Guter Mann, ich hab auch einen Sohn, er heißt Hänschen Luther. Könnte er nicht auch in den Garten kommen und dort die schönen Äpfel und Birnen essen, auf den feinen Pferdchen reiten und mit den Kindern spielen?“ Er antwortete: „Wenn er gern betet, lernt und brav ist, darf er auch in den Garten kommen. Seine Freunde Lippus und Jost auch. Und wenn sie alle zusammen kommen, werden sie Musik machen mit Flöten, Schlagzeug, Lauten und anderen Instrumenten. Sie werden auch tanzen und mit kleinen Armbrüsten schießen.“

Und er zeigte mir in seinem Garten eine wunderschöne Wiese, vorbereitet zum Tanz, da hingen Flöten aus purem Gold, Schlagzeug und versilberte Armbrüste. Aber es war noch früh am Morgen, die Kinder hatten noch nicht gegessen, und warten, bis der Tanz begann, konnte ich nicht. So sprach ich zu dem Mann: „Ich will rasch nach Hause gehen und alles meinem Sohn Hänschen schreiben, damit er nur ja fleißig lernt, in rechter Weise betet und brav ist, so daß auch er in den Garten kommen kann. Aber er hat auch noch eine Tante Lene, die muß er auch mitbringen!“ Der Mann antwortete: „Einverstanden, so soll es geschehen. Geh hin und schreib“s ihm!,,

Darum, Hänschen, mein lieber Sohn, lerne und bete ja eifrig, und sprich mit Philippus und Justus, daß auch sie lernen und beten. Dann werdet Ihr zusammen in den Garten kommen.

Nun behüt Dich der allmächtige Gott! Grüß Tante Lene und gib ihr ein Küßchen von mir:

Dein Dich liebender Vater Martin Luther

B) Aus: Martin Luther: An die Ratsherren aller Städte Deutschlands, dass sie Schulen aufrichten und erhalten sollen 1524

Da ich jung war, fuhret man in der Schulen ein Sprichwort: Non minus est negligere scholare, quam corrumpere virginem. Nicht geringer ist es, einen Schuler versäumen denn eine Jungfrau schwächen. Das sagt man darum, daß man die Schulmeister erschrecket, denn man wüßte dazumal kein schwerer Sunde, denn Jungfrauen schänden. Aber, lieber Herr Gott, wie gar viel geringer ist's, Jungfrau oder Weiber schänden (wilchs doch als ein leibliche erkannte Sunde mag gebüßet werden) gegen dieser, da die edlen Seelen verlassen und geschändet werden, da soliche Sunde auch' nicht geachtet noch erkennet und nimmer gebüßet wird? O wehe der Welt, immer und ewiglich. Da werden täglich Kinder geborn und wachsen bei uns daher und ist leider niemand, der sich des armen jungen Volks annehme und regiere, da läßt man's gehen, wie es gehet. Die Klöster und Stifte sollten's tun, so sind sie eben die, von denen Christus sagt: Wehe der Welt um der Ärgernisse willen, wer dieser jungen einen ärgert, die an mich gläuben, dem wäre es besser, einen Mühlstein an den Hals gehängt und ins Meer gesenkt, da es am tiefesten ist. Es sind nür Kinderfresser und Verderber.

Ja, sprichst du, solchs alles ist den Eltern gesagt, was gehet das die Rathern und Oberkeit an? Ist recht geredt, ja wie, wenn die Eltern aber solchs nicht tun. Wer soll's denn tun? Soll's drum nachbleiben und die Kinder versäümet werden? Wo will sich da die Oberkeit und Rat entschuldigen, daß ihnen solchs nicht sollt gebühren? Daß es von den Eltern nicht geschieht, hat mancherlei Ursach.

Aufs erst sind etliche auch nicht so frumm und redlich, daß sie es täten, ob sie es gleich kunnten, sondern wie die Strauße härten,, sie sich auch gegen ihre Jungen und lassen's dabei bleiben, daß sie die Eier von sich geworfen und Kinder zeuget haben, nicht mehr tun sie dazu. Nu, diese Kinder sollen dennoch unter uns und bei uns leben in gemeiner Stadt. Wie will denn nu Vernunft und sonderlich christliche Liebe das leiden, daß sie ungezogen aufwachsen und den andern Kindern Gift und Schmeiße seien, damit zuletzt ein ganze Stadt verderbe, wie es denn zu Sodom und Gomorra und Gaba und etlichen mehr Städten ergangen ist.

Aufs ander, so ist der größest Haufe der Eltern leider ungeschickt dazu und nicht weiß, wie man Kinder ziehen und lernen soll. Denn sie nichts selbs gelernet haben, ohn den Bauch versorgen, und gehören sonderliche Leut dazu, die Kinder wohl und recht lehren und ziehen sollen.

Aufs dritte, obgleich die Eltern geschickt wären und wöllten's gerne selbs tun, so haben sie fur andern Geschäften und Haushalten widder Zeit noch Raum dazu, also daß die Not zwinget, gemeine Zuchtmeister fur die Kinder zu halten, es wöllte denn ein iglicher fur sich selbs einen eigen halten, aber das würde dem gemeinen Mann zu schwere und würde abermal manch fein Knabe um Armuts willen versäümet. Dazu, so sterben viel Eltern und lassen Waisen hinter sich, und wie dieselben durch Furmunden versorgt werden, ob uns die Erfahrung zu wenig wäre, sollt uns das wohl zeigen, daß sich Gott selbs der Waisen Vater nennet als dere, die von idermann sonst verlassen sind. Auch sind etliche, die nicht Kinder haben, die nehmen sich auch drum nichts an.

Darum will's hie dem Rat und der Oberkeit gebühren, die allergrößesten Sorge und Fleiß aufs junge Volk zu haben. Denn weil der ganzen Stadt Gut, Ehr, Leib und Leben ihn' zu treuer Hand befohlen ist, so täten sie nicht redlich fur Gott und der Welt, wo sie der Stadt Gedeihen und Besserung nicht suchten mit allem Vermügen Tag und Nacht. Nu liegt einer Stadt Gedeihen nicht alleine darin, daß man große Schätze sammle, feste Mauren, schöne Häuser, viel Büchsen und Harnisch zeuge. Ja, wo des viel ist und tolle Narren drüber kommen, ist soviel deste ärger und deste größer Schaden derselben Stadt. Sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichest Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbar, wohlgezogener Burger hat. Die künnten darnach wohl Schätze und alles Gut sammeln, halten und recht brauchen.

C) Aus: Christopher Gaudich: Schulfest oder Schul=Predigt/ Darinnen Erkläret wird der Spruch des HERren JESu Christi/ Marc. 10. V. 14. Lasset die Kindlein zu mir kommen / vnd wehret jhnen nicht / solcher ist das Reich Gottes, Bürgel am St. Gregorius-Tag, 2. März 1615 [= Schuljahresbeginn]

1. Wenn die Eltern jhre Kinder in der Jugend nicht fleissig in die Kirch vnd Schul schicken / [...] Item sie wehren [= sie verwehren ihnen die richtige christliche Bildung] denselben / wenn sie mit jhnen zärtlen vnd wenn sie alle Büberey angerichtet / noch die liebsten Söhnlein vnd Töchterlein seyn / das ist eine rechte Affenliebe / die jhre Jungen vor Lieb an sich trucken / vnd ersticken. Vnd gemeinglich erfahren hernach die Eltern Hertzleid / vnd werden von den Kindern selbst veracht / ja wol geschmissen / [...] Desgleichen Proverb. 29. Rute vnd Straffe gibt Weisheit / aber ein Knab jhm selbst gelassen / schendet seine Mutter / [...]. Wer sein Kind in der Zucht helt/ der wird sich sein frewen / vnd darff sich bey den Bekandten nicht schemen. [...]

3. Wehren die Eltern den Kindern von Christo / wenn sie in der Schulen gebührend gestrafft werden / vnd sie denselben vberhelffen / beklagen / die Euglein außtrücknen / abwischen / hinden vnd fornen begucken / wo etwan ein Zeichen eines Striemleins gespüret werde / mit den Kindern weinen / sie darauff daheim behalten / oder aber sich vber die armen Schuldner hermachen / vnd sie dermaßen vberrumpeln vnd außfenstern / daß sie wol bluten möchten / da doch fürwar die Rute jhren Kindern kömpt zu gute. [...] Eine Griechische Fraw prangete auff eine Zeit mit jhren schönen gewirckten Teppichen / da zeigete jhr eine Bürgerin von Sparta hergegen jhre vier wolgezogene Kinder / vnd sprach: Solch Gewircke sol eine fromme Haußmutter haben / so wird jhr Ruhm bestehen.

Eine Fraw auß Campania lag in der Stadt Rom zur Herberge bey der Grachorum Mutter / Cornelia genant [Tiberius Sempronius Gracchus und Gaius Sempronius Gracchus: römische Volkstribunen, die zwischen 130 und 120 v.Chr. vergeblich versuchten, eine Agrarreform durchzusetzen] / Als jhr nun die Gästin jhre Perlen / Edelgestein vnd andern Weiberschmuck zeigte / Wartete die Cornelia biß jhre Kinder auß der Schul kamen / da sprach sie: Das sind meine Kleinodien.

Da Hertzog Eberhardus zu Württenberg zu Florentz liget [Eberhard I. v. Württemberg 1445-1496, die Geschichte ereignet sich auf seiner Rom-Reise 1482]/ zeigt jhm die ersten zween Tage ein Wirth die Rüstkammer / seinen güldenen vnd silbernen Haußrath vnd grosse fürstliche Schätze. Als sich aber der Hertzog verwunderte / saget der Wirth am dritten Tage: Lieber Herr / ich habe euch noch nicht alles gezeigt. Das beste ist noch blieben. Hertzog Eberhardus spricht: Sollen noch mehr Schätze hie seyn / so möcht ich gerne wissen / was hier mangelt / Darauff führet jhn der Wirth in eine Stuben / da sitzen auff einer Seiten seine Söhne mit jhrem Herrn Praeceptore Politiano, und haben jhre Bücher in der Hand. Auff der andern Seiten sitzt die Fraw Mutter mit jhren Töchtern / vnd wartet jhres Neh= vnd Stickwercks. Alsbald da die Thür auffgehet / stehen sie alle auff / vnd thun jhm einen fürstlichen Reverentz / daß der Hertzog darüber bethöret wird / vnd hat hernach oft gesagt / er habe fast sein Lebtage keine schönere Pracht gesehen.

D) August Hermann Francke: Kurtzer und Einfältiger Unterricht / Wie Die Kinder zur wahren Gottseligkeit / und Christlichen Klugheit anzuführen sind. Halle 1702

„Cultura animi oder die Gemütspflege ist das einzige Mittel, wodurch dieser Hauptzweck in Anweisung der Jugend erhalten wird.“ Wenn die Lehrer Vorbilder der Jugend in puncto Lebenswandel, Glaube und Wissenschaft sind, kann der Rest getrost Gott überlassen werden. Wenn sie aber „allerhand Nebenzwecke der Jugend vorstellen, in Meinung sie damit aufzumuntern und aufzufrischen, e.g. sie sollen studiren, daß sie dermaleinst Kanzler, Superintendenten, Doctores &c. werden, daß sie Vornehme und Hochangesehene in der Welt werden, daß sie einmal ihr Stück Brot haben oder zu Reichtum und guten Tagen gelangen mögen, daß sie es diesem oder jenem dereinst gleich oder zuvor tun etc., da wird bald der Hauptzweck aus den Augen gesetzt und an dessen Stelle ein solcher abgeschmackter Nebenzweck erwählt. [...] Zwar wird ein Lehrer wohl durch solche Vorstellung einigermaßen seinen Zweck erhalten, indem die Kinder auch durch eine törichte Hoffnung zu größerem Fleiß in Erlernung der Wissenschaften, auch wohl zu einem äußerlichen Gehorsam mögen erweckt werden. Hingegen werden die zarten Gemüter mit ambition oder Ehrfurcht, Geiz, Neid und andern Lastern unvermerkt erfüllt, daß sie dermaleinst mit all ihrer Wissenschaft und Geschicklichkeit andern und ihnen selbst mehr schädlich als nützlich sein, absonderlich sich in solchen Nebenabsichten immer weiter vertiefen und ihr ewiges Heil gewaltiglich verhindern. [...] Wann die Kinder zur beständigen Furcht und Liebe des allgegenwärtigen Gottes erweckt werden und ihnen der rechte Adel der menschlichen Seele, so in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottese besteht, mit lebendigen Farben vor Augen gemalt wird, und sie also in der Zucht und Vermahnung zum Herrn (Eph 6) erzogen werden, ist solches hinlänglich genug und viel durchdringender und kräftiger zum Guten als die satanische Vorstellung der Herrlichkeiten dieser Welt.“

E) Christian Gotthilf Salzmann Gesangbuch für die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, Schnepfenthal 1792, Rubrik: Tischlieder

Nr. 38

1. Weil ich jung bin, soll mein Fleiss
Eifrig sich bestreben,
Dass ich einst mög als ein Greis,
Recht zufrieden leben.

2. Zwar will ich mich jugendlich
Meiner Tage freuen,
Doch nicht also, dass es mich
Darf im Alter reuen.

Nr. 39

Süsser angenehmer Fleiss!
O, wie herrlich ist der Preis,
Den er jedem Menschen beut,
Der ihm seine Kräfte weiht!

2. Wann die Langeweile jähnt,
Und sich krank nach Possen sehnt:
Hüpft, in froher Tätigkeit,
Die ihm nicht zu lange Zeit.

3. Ja auf seidnen Schwingen fliehn
Seine Stunden vor ihm hin;
Den verlohrnen Augenblick
Nichts sonst, wünscht er sich zurück.

4. Er ist stark gesund und frisch,
Arbeit würzet ihm den Tisch;
Und kein kranker Ekel schleicht
Sich zu seiner Mahlzeit leicht.

5. Wann er winkt, drückt ihm die Ruh
Seine Augen willig zu;
Nie hat ihn ein Traum erweckt,
Der im Schlummer ihn erschreckt.

6. Er begegnet allemal
Früh dem ersten Sonnenstrahl,
Wann er munterm Fleiss geneigt,
Von den Bergen niedersteigt.

7. In der Jahre späterm Lauf
Suchen Ehr und Würd' ihn auf;
Glück und Segen warten sein;
Um sein Alter zu erfreun.

8. Allenthalben trifft er dann
Früchte seiner Arbeit an;
Keinen Augenblick der Zeit
Den er nun umsonst bereut.

9. Auch im Alter, auch als Greis
Ist er munter und voll Fleiss;
Und ihn trägt kein falscher Stab
An sein ruhig spätes Grab.