

# MITTELDEUTSCHLAND ALS INNOVATIVE SCHULLANDSCHAFT – EIN ÜBERBLICK

*Andreas Lindner*

## *Abstract*

*Das spätmittelalterliche Bildungswesen ist durch die Reformation ins Wanken geraten. Die Anzahl hoher Schulen nimmt ab, und auch die Klöster verlieren ihr Bildungs- und Schulmonopol. In dieser bewegten Zeit nehmen besonders in Mitteldeutschland bedeutende Innovationen des pädagogischen Denkens und der Schulpraxis Gestalt an. Allen voran Martin Luthers Schreiben „An die Ratsherren“, mit dem er das Fundament für die Entwicklung des evangelischen Schulwesens legt.*

*Neben den Impulsen Luthers greift dieser Beitrag auch die Bedeutung Philipp Melancthons sowie August Hermann Franckes und Christian Gotthilf Salzmanns auf und skizziert anschaulich die Wege in der Entstehung des evangelischen Schulwesens von der Reformation bis ins 19. Jahrhundert.*

## *Literaturverzeichnis*

*Aland, K., Eine Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle 1530. Luther Deutsch, Bd. 7, Berlin 1954.*

*Albrecht-Birkner, V., Reformation des Lebens: die Reformen Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum, Leipzig 2002.*

*Bohley, R., Die Gründung des sächsischen Landesschulen und der Versuch, eine christliche Einigkeit zu erhalten, in: Herbergen der Christenheit, Jb. für Kirchengeschichte 1987/88, 77–106.*

*Francke, A. H., Pädagogische Schriften. (Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik) Besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn <sup>2</sup>1964.*

*Fries, W.* (Hg.), August Hermann Franckes Grosser Aufsatz. Festschrift zum zweihundertjährigen Jubiläum der Universität Halle, Halle 1894.

*Leonhardt, J.*, Melanchthon als Verfasser von Lehrbüchern, in: J. Leonhardt, Melanchthon und das Lehrbuch des 16. Jahrhunderts. Begleitband zur Ausstellung im Kulturhistorischen Museum Rostock 25. April bis 13. Juli 1997, Rostock 1997.

*Luther, M.*, Offener Brief an die Ratsherren aller Städte Deutschlands, christliche Schule einzurichten und zu unterhalten, in: Beintker, H. u. a. (Hg.), Martin Luther. Auswahl in 5 Bänden, Bd. 5: Christ und Gesellschaft, Berlin 1982.

*Luther, M.*, An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung, in: Beintker, H. u. a. (Hg.), Martin Luther. Auswahl in 5 Bänden, Bd. 2: Glaube und Kirchenreform, Berlin 1984.

*Mahlmann, T.*, Johannes Kromayers Wirken für Schule und Kirche im frühen 17. Jahrhundert, in: Pietismus und Neuzeit 20 (1994), 28–54.

*Müller-Bahlke, Th. / Keller, C. / Speler, R.- Th.*, Bildungsweg und Tugendpfad, in: Müller-Bahlke, Th. (Hg.), Gott zur Ehr und zu des Landes Besten. Die Franckeschen Stiftungen und Preußen. Aspekte einer alten Allianz, Halle 2001.

*Richter, K.* (Hg.), Pädagogische Bibliothek II/3, dritte verbesserte Auflage, Leipzig o.J.

*Sehling, E.*, Die Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts. Erste Abtheilung. Erste Hälfte, Leipzig 1902.

*Vormbaum, R.* (Hg.), Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts, Bd. 1, Gütersloh 1860.

*Vormbaum, R.* (Hg.), Die evangelischen Schulordnungen des siebzehnten Jahrhunderts, Bd. 2, Gütersloh 1863.

## Vorbemerkung

Mit dem geographischen Rahmen „Mitteldeutschland“ ist im Sinne dieser Darstellung der Bereich der heutigen Bundesländer Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt gefasst. Hier herrschten im 16. Jahrhundert, abgesehen von der Altmark und Anhalt, insofern ähnliche Rahmenbedingungen als es sich zumeist um direkt von den Wettinern beherrschte oder um indirekt nicht unerheblich ihrem Einfluss ausgesetzte Territorien handelte. Mit Ausnahme des Eichsfeldes und der Oberlausitz hatte sich bis zum Ende des 16. Jahrhunderts in all diesen Territorien die Reformation durchgesetzt. Das im 17. Jahrhundert einsetzende sukzessive Vordringen Brandenburgs in die wettinische Einflussphäre änderte nichts an deren protestantischem, d. h. bis auf Anhalt ganz überwiegend lutherischem Charakter.

### *Der Kontext der Reformationsgeschichte*

Was 1517 als Streit darum begann, ob sich der einfache Christenmensch seine Seligkeit erkaufen könne auf Brief und Siegel des kirchlichen Ablasses, das erreichte in den folgenden Jahren die Dimensionen einer gesamtgesellschaftlichen Krise europäischen Ausmaßes. Luther hatte ursprünglich einer groben Entstellung des christlichen Glaubens wehren wollen. Widerstand und Zuspruch gleichermaßen führten ihn dann über die kritische Revision der Theologie seiner Zeit zur Reformation der Kirche. Widerstand und Zuspruch wuchsen auf jeder Stufe der Entwicklung mit, so dass am Ende nicht *eine* reformierte Theologie und Kirche standen, sondern eine gesplante Theologie und Kirche. Bei der zentralen Bedeutung der Religion für das damalige gesellschaftliche Leben musste die Gesellschaft von diesen Ereignissen betroffen sein.

Zwei Effekte überschneiden sich dabei. Die Reformation setzte Kräfte frei, die ihren Fortgang ständig beschleunigten, zugleich jedoch zur Aufspaltung der reformatorischen Bewegung in verschiedene regionale politische und religiöse Interessengruppen führten. Der Kulminationspunkt dieser Entwicklung war das Jahr 1525. Hier entgleiste mit dem Bauernkrieg bildlich gesprochen der Zug der Reformation bei Höchstgeschwindigkeit. Die Reformation verlor die Höchstgeschwindigkeit und die Hochstimmung der ersten Jahre. Ihre Sturm- und Drangzeit war zu Ende. Der Zug wurde wieder in die Gleise gesetzt, fuhr aber nun wesentlich ruhiger. Das Spektrum derer, die beim Stellen der Weichen er-

folgreich Mitsprache beanspruchen konnten, reduzierte sich auf städtische und landesherrliche Obrigkeiten und die sie beratenden Theologen.

Die Jahre von 1518 bis 1525 waren wild bewegt, beunruhigend und viele Lebensbereiche umwälzend. Auch das spätmittelalterliche Bildungswesen war durch die Reformation schwer erschüttert worden. In diese Lage hinein gehört eine Art offener Brief, mit dem Luther in den ersten Wochen des Jahres 1524 auf die veränderte Situation reagiert und das Programm einer neuen Schule entwirft: *An die Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.*

### *Das mittelalterliche Schulwesen*

Am Beginn seiner Schrift schildert Luther die aktuelle Problematik:

„Wir erfahren jetzt in Deutschland nachdrücklich, wie man allenthalben die Schulen verkommen läßt. Die Hohen Schulen nehmen ab, die Klöster werden weniger. Dieses Gras will dürr werden, und die Blume fällt ab, wie Jesaja sagt (Jes 40,7), weil der Geist Gottes mit seinem Worte hineinwirkt und mit dem Evangelium so heiß darauf scheint. Denn jetzt wird durch das Evangelium offenbar, wie unchristlich das alles ist und nur auf die Befriedigung äußerlicher Bedürfnisse ausgerichtet. Ja, weil die fleischlich gesinnte Menge sieht, daß sie ihre Söhne, Töchter und Freunde nicht mehr in Klöster oder Stifte stecken, d. h., aus dem Hause und aus dem Eigentum verstoßen und in fremdes Eigentum einsetzen können und dürfen, will niemand mehr Kinder lernen und studieren lassen. „Ja“, sagen sie, „was soll man sie lernen lassen, wenn sie nicht Pfaffen, Mönche oder Nonnen werden können? Man soll sie besser lernen lassen, womit sie sich ernähren können.“<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> M. Luther, Offener Brief an die Ratsherren aller Städte Deutschlands, christliche Schule einzurichten und zu unterhalten, in: H. Beintker, u. a. (Hg.), Martin Luther. Auswahl in 5 Bänden, Bd. 5: Christ und Gesellschaft, Berlin 1982, 209f.

Einen ersten kritischen Blick auf das Bildungswesen hatte Luther bereits in seiner großen Reformschrift: An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung; vom Sommer 1520 geworfen. Hier heißt es: „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, als sie alle offen standen für jedermann, um darinnen zu bleiben, so lange es ihm gefällt. 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 predi-

Die von der Reformation ausgelöste Krise des mittelalterlichen Schulwesens bestand also darin, dass es seine soziale Zwecksetzung verloren hatte: die Ausbildung von Kindern für eine Aufgabe innerhalb des breitgefächerten Spektrums von geistlichen Berufen und Ämtern. Ein attraktives Ziel, weil damit die lebenslange materielle Absicherung verbunden war, die Familien ihren Kindern aus eigener Kraft häufig nicht bieten konnten. Das betraf nicht nur die unteren sozialen Schichten, sondern auch den Adel. Nur der älteste Sohn konnte in der Regel erben. Perspektiven für die nicht selten große Zahl von Geschwistern waren gefragt. Für Mädchen hieß das: Heirat oder Kloster; für Jungen: Kriegshandwerk oder geistliches Amt.

Die Reformation reduzierte die Hierarchie der geistlichen Ämter radikal auf das Amt des Pfarrers und des Küsters und brach so einen ganzen Zweig des mittelalterlichen Bildungswesens weg – den der Klosterschulen. Ursprünglich hatten die Klöster einmal das Bildungs- und Schulmonopol besessen. Im Übergang von der Antike zum Frühmittelalter waren sie, mit Ausnahme einiger Kathedralschulen, die einzigen Anstalten, die Bildungsgut bewahrten und weitergaben. Daraus entwickelte sich die Institution der Klosterschule, die eigentlich eine doppelte Schule darstellte. Zum einen die innere Klosterschule – der Lebens- und Lernbereich der Novizen, also der Kinder, die später als Mönche im Kloster verbleiben sollten. Zum anderen die äußere Schule – ein Internat für diejenigen Kinder, die auf ein Amt in der Hierarchie der Weltkleriker vorbereitet wurden.

Die Reformation beseitigte nicht nur das Unterrichtsziel dieser Schulform, sondern mit ihrer Ablehnung der monastischen Lebensweise auch das Kloster selbst als Schulträger. Für Luther, der ihre positiven Anfänge durchaus anerkennt, sind sie zu seiner Zeit Nester des Teufels, in welchen er die Jugend am meisten verdirbt – Eselsställe und Teufelsschulen.

Daneben gab es aber einen zweiten Schultyp, der im Gefolge des Wachstums der Städte im Hochmittelalter entstanden war: die Trivialschulen, benannt nach dem Unterrichtsstoff des Triviums – Grammatik, Rhetorik, Logik – der hier

---

gen." *M. Luther*, An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung, in: *H. Beintker u. a.* (Hg.), Martin Luther. Auswahl in 5 Bänden, Bd. 2: Glaube und Kirchenreform, Berlin 1984, 85.

also genau so wie an den Klosterschulen unterrichtet wurde. Größere Städte konnten mehrere solcher Schulen besitzen, die dann jeweils einer Pfarrei zugeordnet waren und deshalb als Parochialschulen bezeichnet werden. Auch hier lag demzufolge das Schulwesen in kirchlichen Händen. Stadträte hatten auf diese Schulen Einfluss, wenn sie selbst das Patronatsrecht über die Kirche, zu der die Schule gehörte, ausübten. Im Zuge der spätmittelalterlichen Emanzipationsbestrebungen vieler vor allem größerer Städte von der geistlichen Herrschaft der Bischöfe nahm diese Form der Schulverantwortung zu und war in den freien Reichsstädten die Regel. Hier stellte der Rat die Lehrer an, regelte deren Pflichten, Rechte und Versorgung und erließ die Schulordnung, nicht zu reden vom Unterhalt des Schulgebäudes.

### *Der Humanismus*

In diesem zweiten Zweig des mittelalterlichen Schulwesens war gegen Ende des 15. Jahrhunderts eine Reformbewegung angelaufen. Sie stand im Zusammenhang mit dem aufkommenden Humanismus und dessen Aufwertung des Sprachenstudiums. Das Latein, das bis dahin an den Schulen gelehrt wurde und dort gleichzeitig als Umgangssprache diente, war inzwischen so weit an die Alltagsbedürfnisse angepasst, dass eine große Differenz zum klassischen Latein der Römer, etwa dem eines Cicero bestand. Das Latein der Köche<sup>2</sup>, Mönche und Kleriker war nicht mehr das Latein der Dichter und Philosophen. Diese Sprachkrise ergriff sogar die Universitäten. Der Humanismus steuerte hier durch die Rückkehr zu den klassischen Quellen gegen und hatte gerade am Beginn der Reformation Erfolge hinsichtlich der Hebung des Niveaus städtischer Lateinschulen zu verzeichnen. Darüber hinaus erreichte er auch die Universitäten, aus deren Absolventen sich wiederum die Lehrerschaft der Lateinschulen rekrutierte.

Unter den mitteldeutschen Universitäten traf dies vor der Reformation besonders auf Erfurt mit seinem bekannten Humanistenkreis zu. 1517 erhielt Eobanus Hessus, zu jener Zeit eine der führenden Gestalten dieses Kreises, den Lehrstuhl für lateinische Sprache und Poesie an der Erfurter Artistenfakultät. Im Zuge einer Universitätsreform richtete der neugewählte Rektor, Humanist

---

<sup>2</sup> Der Ausdruck „kuchen latin“ (Küchenlatein) ist für die deutsche Sprache das erste Mal in einer Lutherschrift nachweisbar in einer von ihm kommentierten Ausgabe des Breve quoddam Papae Adriani vi adversus Lutherum unter dem Titel „Ein Bepstlich Breve dem Radt zu Bamberg gesand widder den Luther“, WA 11, 356.

und spätere Mitstreiter Luthers Justus Jonas 1519 einen Lehrstuhl für griechische Sprache ein. Dass humanistische Reformen überhaupt eine schnelle Breitenwirkung erzielen konnten, lag daran, dass sich Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern inzwischen durchgesetzt hatte. Die Buchdrucker waren die Verbündeten der Humanisten. Wieder steht Erfurt an erster Stelle. Hier wurde im Jahre 1500 bei Wolfgang Schenck im Haus „Zum Schwarzen Horn“ das erste Griechisch-Lehrbuch im deutschen Sprachraum gedruckt: die *Orthographia* des Nikolaus Marschalk. 1502 folgte eine Einführung in das Hebräische, ebenfalls von Nikolaus Marschalk. Gerade das Verhältnis zum Hebräischen war im Mittelalter von Ambivalenz geprägt. Einerseits gehörte es zu den drei heiligen Sprachen der Bibel, andererseits war es noch immer die Sprache der Gottesmörder und Teufelssöhne, der unbekehrbaren Juden. Der ganze Zwiespalt entlud sich in der sogenannten Reuchlin-Fehde. Johann Pfefferkorn, ein zum Christentum konvertierter Kölner Jude, hatte 1509 ein kaiserliches Mandat zur Vernichtung der rabbinischen Literatur erwirkt, da diese voller Schmähungen des Christentums sei. Johann Reuchlin (1455–1522), der erste bedeutende deutsche Hebraist, hatte ein solches Vorgehen in einem Gutachten 1510 abgelehnt. Das löste heftige öffentliche Angriffe der Kölner Dominikaner gegen ihn aus, dem schließlich sogar ein Ketzerprozess angehängt wurde, der 1520 tatsächlich mit seiner Verurteilung endete. Diese blieb aber ohne Folgen. Reuchlin war längst der moralische Sieger dieses Streits und das verdankte er den Erfurter Humanisten. 1514 hatte er zu seiner Verteidigung eine Sammlung zustimmender Briefe seiner humanistischen Freunde herausgegeben, die *Epistolae virorum clarorum*. 1515 erschienen als Antwort anonym die *Epistolae virorum obscurorum* – die *Dunkelmännerbriefe*. Diese zweiteilige Sammlung stellte eine fingierte Antwort der Anhänger Pfefferkorns dar, die auf satirische Art der Lächerlichkeit preisgegeben wurden. Das betraf sowohl deren engstirnigen theologischen Standpunkt als auch ihr miserables, eben mittelalterliches Latein, das die Briefe bewusst nachahmten. Für den ersten Teil dieses kleinen Geniestreichs, der Reuchlin endgültig die öffentliche Meinung der gelehrten Nichtscholastiker sicherte, zeichnet sich der Erfurter Humanistenkreis verantwortlich. Das lässt sich aus Anspielungen auf die Verhältnisse an der theologisch konservativen Erfurter Universität erschließen, die sich in einem vom Kaiser angeforderten Gutachten gegen Reuchlin ausgesprochen hatte.

## *Die Reformation der Schulen*

Luthers Ratsherrenschrift gehört in eine Reihe von Predigten, kurzen Sermonen, Briefen oder Sendschreiben, die in der ersten Hälfte der zwanziger Jahre entstanden, der eingangs charakterisierten Phase der Reformationsgeschichte, in der die Ereignisse sich überschlugen und ein immenses Bedürfnis an Orientierung bestand. Sie richten sich sowohl an einzelne Ratsuchende als auch an die breite Öffentlichkeit, die durch die Drucklegung all dieser Schriften letztlich immer partizipieren konnte.

Das Konzept Luthers weist drei Schwerpunkte auf, die die Entwicklung des evangelischen Schulwesens bis zur Aufklärung nachhaltig prägen sollten:

1. Sein Verständnis von Schule und Bildung steht unter dem Primat der Theologie.
2. Die Indienstnahme des Humanismus zur Ausgestaltung dieses Primats.
3. Die Grundlegung und Förderung des öffentlichen Gemeinwohls.

### *Der Primat der Theologie*

Luthers Einleitung erhebt in Form und Inhalt nichts weniger als den Anspruch prophetischer Rede. Er äußert sich von Gott beauftragt. Christus redet durch ihn:

„Als einer, der nun [schon] drei Jahre lang gebannt ist und unter der Reichsacht steht, müßte ich freilich schweigen, sofern ich das Gebot der Menschen höher achtete als Gott [vgl. Apg. 5,29], zumal viele, Hoch- und Niedriggestellte, in den deutschen Ländern aus diesem Grunde noch immer mein Reden und Schreiben verfolgen und dabei viel Blut vergießen. Aber Gott hat mir den Mund geöffnet und zu reden aufgetragen. [...] Deshalb will ich reden, wie Jesaja sagt [Jes 62,10] und nicht schweigen, solange ich lebe, bis Christi Gerechtigkeit hervorbricht wie ein Lichtglanz und seine heilbringende Gnade wie eine Lampe entzündet wird [vgl. Matth. 3,20]. Und ich bitte nun euch alle, meine lieben Herren und Freunde, diese meine Schrift und Ermahnung freundlich anzunehmen und zu Herzen zu nehmen. [...] Und ich will das eurer Liebe frei und getrost versprochen und angekündigt haben: Wenn ihr mir hierin

gehört, gehört ihr zweifellos nicht mir, sondern Christus. Und wer mir nicht gehört, verachtet nicht mich, sondern Christus [vgl. Lk 10,16].“<sup>3</sup>

Diese Einleitung ist aber nicht schwärmerische Hybris, sondern dem Fundamentalproblem lutherischer Theologie geschuldet: es geht ihm um das Seelenheil des Einzelnen. Angesichts der obsolet gewordenen Bildungsziele des alten Schulwesens lautet die Perspektive, dass Bildung nicht nur eine leibliche, sondern auch eine geistliche Vorsorgedimension habe.

Die Zielsetzung der neuen Schule wird eingeordnet in den Kampf um das Heil:

„Denn wenn ihm [dem Teufel] ein Schaden geschehen soll, der ihm wirklich weh tut, muß er durch die Jugend geschehen, die in der Erkenntnis Gottes aufwächst, die Gottes Wort ausbreitet und andere lehrt.“<sup>4</sup>

Für entsprechende christliche Schulen darf keine Investition zu schade sein:

„Man fürchtet sich vor einem Krieg, vor den Türken<sup>5</sup> 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?“<sup>6</sup>

Drei Gründe ermöglichen die Statuierung des neuen Schulwesens. Erstens hat die Reformation den Bürgern den entsprechenden finanziellen Spielraum eröffnet. Luther kann ganz genau sagen, wo das Geld herkommen soll. Es wird frei durch die hinfällig gewordenen Äußerungen altgläubiger Frömmigkeit, die häufig mit Geldaufwendungen verbunden waren, wie alle Formen frommer Stif-

---

<sup>3</sup> M. Luther, Ratsherren, 208f.

<sup>4</sup> Ebd., 211.

<sup>5</sup> Die Eindringlichkeit dieses Arguments wird erst nachvollziehbar, wenn man sich verdeutlicht, dass die Expansion des osmanisch-türkischen Großreichs damals die überwältigend-reale kollektive Gefahr schlechthin darstellte. Fünf Jahre nach dem Erscheinen dieser Zeilen kam es zur ersten Belagerung Wiens.

<sup>6</sup> M. Luther, Ratsherren, 211.

tungen, besondere Messen, Wallfahrten, Zuwendungen an Bettelmönche und Bruderschaften und nicht zuletzt der Ablasshandel. Es geht dabei aber nicht um den Erweis der Bürger als edle Bildungssponsoren, sondern wieder um den theologischen Grund. Das vorher in falscher Weise für religiöse Zwecke und Bedürfnisse aufgewendete Geld wird nunmehr immer noch dafür, aber in rechter Weise aufgewendet:

„[...] Gott zum Dank und zur Ehre künftig einen Teil davon für Schulen geben, um [...] die armen Kinder aufzuziehen. Dafür wäre das Geld besonders gut angelegt.“<sup>7</sup>

Zweitens verschmelzen an diesem Punkt für Luther geistlicher und historischer Kairos:

„Der andere Grund ist der, daß wir, wie der heilige Paulus 2. Kor. 6,1f. sagt, die Gnade Gottes nicht vergeblich empfangen und die Heilszeit nicht versäumen sollen. Denn Gott, der Allmächtige, hat wahrhaftig uns Deutsche jetzt gnädig heimgesucht und ein richtiges goldenes Jahr beschert. Jetzt haben wir die besten, gelehrtesten jungen Leute und Männer, ausgezeichnet durch Sprachkenntnisse und alle Wissenschaften, die großen Nutzen schaffen könnten, wenn man sie dazu gebrauchen wollte, das junge Volk zu lehren. Liegt es denn nicht klar vor Augen, daß man jetzt einen Knaben in drei Jahren ausbilden kann, so daß er in seinem 15. oder 18. Jahre mehr kann, als bisher alle hohen Schulen und Klöster gekonnt haben? [...] Denn das ist ernsthaft meine Meinung, meine Bitte und mein Wunsch, daß diese Eselsställe und Teufelsschulen entweder völlig abgeschafft oder in christliche Schulen umgewandelt werden. Nun aber uns Gott so reichlich begnadet und eine Menge solcher Leute gegeben hat, die das junge Volk gut lehren und erziehen können, ist es wahrhaftig notwendig, die Gnade Gottes nicht in den Wind zu schlagen und ihn umsonst anklopfen zu lassen. Er steht vor der Tür [vgl. Offb. 3,20], wohl uns wenn wir ihm öffnen! Er grüßt uns, selig wer ihm antwortet. Übersehen wir es, so daß er vorübergeht – wer will ihn zurückholen?“<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> M. Luther, Ratsherren, 212.

<sup>8</sup> Ebd., 212f. Luther untermauert das mit einem historischen Exkurs, in dessen Verlauf auch die berühmte Formulierung fällt: „Gottes Wort und Gnade sind wie ein vorübergehender Platzregen, der nicht dahin zurückkommt, wo er einmal war.“ Juden, Griechen (gemeint ist das Byzantinische Reich) und Römer haben das bereits erfahren müssen.

Drittens kann Luther Gottes Gebot in der Heiligen Schrift anführen, die Kinder zu lehren.<sup>9</sup>

Die theologische Basis aller drei Begründungen ist deutlich. Luthers Ansatz ist nicht von pädagogischem oder bildungspolitischem, sondern von theologischem Interesse geleitet.

### *Die Indienstnahme des Humanismus*

Was die Unterrichtsinhalte betrifft, schließt Luther das große Bündnis mit dem Humanismus. Und wieder sind es drei Gründe, die er dafür ins Feld führen kann. Erstens sind die alten Sprachen die Transmissionsriemen der authentischen Verbreitung des Wortes Gottes. Das muss Luther gerade auch gegen den volks- und muttersprachlichen Impuls reformatorischer Bibelübersetzungen festhalten:

„„Ja“, sprichst du [...], „wenn man schon Schulen haben soll und muß, was nutzt es uns dann, die lateinische, griechische und hebräische Sprache und andere (sogenannte) freien Künste zu lernen? Wir können doch die Bibel und Gottes Wort, die uns genug zur Seligkeit sind, auf deutsch lesen“ [...] Ich antworte: Ja, ich weiß leider gut, daß wir Deutschen immer Bestien und unvernünftige Tiere sein und bleiben müssen, wie uns die umliegenden Länder nennen und wir es wohl verdient haben. Mich wundert es aber, warum wir nicht auch einmal sagen: Was sollen uns Seide, Wein, Gewürze und die (anderen) fremden ausländischen Waren, wenn wir doch selber Wein, Korn, Wolle, Flachs und Stein in Deutschland nicht nur in Fülle haben zur Nahrung, sondern auch in freier Auswahl zu Ehre und Schmuck? Die Wissenschaften und Sprachen, die uns nicht schaden, sondern mit größerem Ansehen dazu dienen, die Heilige Schrift zu verstehen und weltlich zu regieren, die wollen wir verachten. Aber die ausländischen Waren, die für uns weder nötig noch nützlich sind und uns dazu noch das Fell über die Ohren ziehen, die wollen wir nicht entbehren. Sagt man dazu nicht mit Recht „Deutsche Narren und Bestien“?“

---

<sup>9</sup> Dt 6,7; Ps 78,5 f; Ex 20,12; Dt 21,18–21; Dt 32,7 wobei mit dieser Auswahl die Themen „Lehren“ und „Gehorsam der Kinder“ stark vermischt werden.

Darum, ihr lieben Deutschen, laßt uns hier die Augen aufmachen, Gott danken für den großen Schatz und diesen festhalten, damit er uns nicht wieder entrissen wird und der Teufel sein böses Spiel (mit uns) treibt. Denn das können wir nicht leugnen: Obwohl das Evangelium allein durch den Heiligen Geist gekommen ist und täglich kommt, ist es doch durch Vermittlung der Sprachen gekommen, hat dadurch zugenommen und muß auch dadurch erhalten werden. Ebenso gab Gott auch den Aposteln, als er durch sie das Evangelium in alle Welt kommen lassen wollte, die Sprachen dazu (vgl. Apg 2). Und er hatte zuvor durch die Herrschaft der Römer die griechische und lateinische Sprache so weit in alle Länder verbreitet, daß sein Evangelium schon bald weit und breit Frucht brachte. So hat er es jetzt auch getan. Niemand hat gewußt, warum Gott die (Kenntnis der) Sprachen jetzt hat so aufkommen lassen, bis man jetzt erst sieht, daß es um des Evangeliums willen geschehen ist, welches er danach hat offenbar machen wollen, um damit die Herrschaft des Antichristen zu entlarven und zu zerstören. Darum hat er auch Griechenland den Türken gegeben, damit die verjagten und zerstreuten Griechen die griechische Sprache verbreiteten und einen Anfang machten, zugleich auch andere Sprachen zu lernen.

So lieb wie uns das Evangelium ist, so sehr laßt uns an den Sprachen festhalten. Denn Gott hat seine Schrift nicht umsonst in zwei Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament auf hebräisch und das Neue Testament auf griechisch. Als solche nun, die Gott nicht verachtet, sondern mehr als andere zu seinem Volk erwählt hat, sollen auch wir dies (Sprachen) mehr als andere verehren.

Und das wollen wir uns gesagt sein lassen: Wir werden das Evangelium nicht behalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, worin dieses Messer des Geistes steckt. Sie sind der Schrein, in den man diese Kostbarkeit trägt. Sie sind das Gefäß, in dem man diese Erquickung aufbewahrt. [...] Ja, wenn wir das übersehen, so daß wir [...] die Sprachen sein lassen, werden wir nicht nur das Evangelium verlieren, sondern zuletzt auch dahin kommen, daß wir weder Latein noch Deutsch richtig reden und schreiben können. Dafür laßt uns das als schlechtes Beispiel und zur Warnung dienen: An den Hohen Schulen und Klöstern hat man nicht nur das Evangelium verlernt, sondern auch die lateinische und deutsche Sprache verdorben, so daß die armen Leute schier zu Bestien

geworden sind, weder Deutsch noch Latein richtig reden oder schreiben können und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben.“<sup>10</sup>

Zweitens und Drittens ist die Kenntnis der alten Sprachen zum Betreiben einer korrekten, das heißt schriftgemäßen Theologie notwendig. Das richtet sich zunächst gegen die Irrtümer der alten Theologen in Spätantike und Mittelalter:

„Auch die Erfahrung hat das bewiesen und zeigt es noch jetzt. Denn als bald nach der apostolischen Zeit die Kenntnis der Sprachen aufhörte, nahm auch das Evangelium, der Glaube und die ganze Christenheit mehr und mehr ab, bis alles ganz unter dem Papsttum versunken war. Seit der Zeit aber, wo die Sprachen verfallen sind, konnte man auch nicht mehr viel besonderes in der Christenheit sehen, dafür aber ist viel Abscheu Erregendes aus Unkenntnis der Sprachen geschehen. Umgekehrt aber: Wo jetzt die Sprachen wieder zu Ehren gekommen sind, bringen sie ein solches Licht mit sich und tun so große Dinge, daß sich alle Welt wundert und bekennen muß, daß wir das Evangelium so unverfälscht und rein haben, fast so, wie die Apostel es hatten, daß es ganz wieder zu seiner ursprünglichen Reinheit gekommen ist, daß es viel reiner ist, als es zur Zeit des heiligen Hieronymus oder Augustin war.“<sup>11</sup>

Und es richtet sich schließlich gegen eine spiritualistisch begründete Verachtung der Sprachen, die die Irrtümer der neuen Schwärmer hervorbrachte:

„Hierzu gehört auch, daß der heilige Paulus 1. Kor 14,27.29 will, daß in der Christenheit über alle möglichen Lehren geurteilt werden soll. Dazu ist es vor allen Dingen nötig, die Sprachen zu kennen. Denn der Prediger oder Lehrer kann wohl die Bibel immer wieder durchlesen, wie er will. [Es bleibt doch fraglich,] ob er sie versteht oder nicht [vielleicht] irrt, wenn niemand vorhanden ist, der darüber urteilt, ob er es richtig macht oder nicht. Wenn man urteilen soll, muß die Kenntnis der Sprachen vorhanden sein, sonst ist es vergeblich. [...] Wo aber die Sprachen vorhanden sind, geht es frisch und kräftig [von der Hand], da wird die Erkenntnis der Schrift vorangetrieben, und da bestätigt sich der Glaube immer wieder neu durch andere und immer wieder andere Worte und Taten

---

<sup>10</sup> M. Luther, Ratsherren, 217f.

<sup>11</sup> Ebd., 220.

[...]. Es darf uns auch nicht beirren, daß einige sich auf den Geist berufen und die Schrift geringschätzen und einige [...] die Sprachen für nicht nützlich ansehen.“<sup>12</sup>

In diesem Zusammenhang führt Luther aus, dass er den Papst nicht allein durch seinen Geist, sondern durch sein sicheres Schriftverständnis mit Hilfe der Sprachen und daran anschließend durch seine Worte und mit seiner Feder in die Enge getrieben habe. Damit erklärt er den Humanismus zu nichts weniger als zur gottgewollten Voraussetzung der Reformation und er hatte Recht. Ohne das „Ad fontes!“ – das „Zurück zu den Quellen“ – des Humanismus und seiner philologischen Leistungen bis hin zum unerschrockenen Einsatz eines Johann Reuchlin und ohne die Erfindung des Buchdrucks, die eine rasche Verbreitung dieser Leistungen ermöglichte, wäre die Reformation nicht im bekannten Maße wirkmächtig geworden. Der Humanismus ist eine wesentliche Komponente im Entstehen der historischen Situation, die die Reformation ermöglichte und förderte. Konkret auf die Schulen bezogen heißt das, erst der Humanismus ermöglichte es der Reformation, die Vorstellung von einem geistlichen Nutzen im Sinne reformatorischer Theologie in die Schule einzutragen und als einen wesentlichen Teil ihrer Bildungsaufgabe zu statuieren. Im Gegenzug verstärkte die Reformation den humanistischen Reformimpuls in Schulen und Universitäten. Der Schulerschluss von Humanismus und Reformation zerbrach endgültig in jenem schicksalhaften Jahr 1525 im Streit Luthers mit Erasmus über die Freiheit des menschlichen Willens. Aber die Synthese aus Protestantismus und Humanismus bestimmte das evangelische Schulwesen in den nachfolgenden Jahrhunderten.

### *Das öffentliche Gemeinwohl*

An den zweiten Zweig des mittelalterlichen Schulwesens, die Trivialschulen, knüpft Luther an, indem er die Zuständigkeit für die Ausbildung der Jugend nun ganz in die Hände der Räte legt und zu einem Bereich ihrer öffentlichen Verantwortung macht. Die Organisation des Schulwesens ist ein Teil der Sorge für das Gemeinwohl, die der Obrigkeit obliegt:

---

<sup>12</sup> M. Luther, Ratsherren, 224.

„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.“<sup>13</sup>

Darin eingeschlossen ist die Verpflichtung jedes einzelnen Bürgers in der bereits beschriebenen Umwidmung seiner finanziellen Ausgaben weg von der alten Frömmigkeitspraxis und zugunsten der Schulen. Außer dem Anspruch: Gott zum Dank und zur Ehre; gibt es noch viele Gründe für ein solches Engagement. Die Ratsherrenschrift nennt sie: Gottes Gebot, das die Eltern auffordert, ihre Kinder zu lehren. Das Naturrecht, denn es gäbe mit Ausnahme des Straußes, der sich nicht einmal um seine Eier kümmere (Hi 39,14.16), kein unvernünftiges, wildes Tier, das nicht seine Jungen versorgt und sie das Notwendige lehrt. Die Tradition, denn auch die Heiden sorgten für die Erziehung ihrer Kinder und schon in seiner, Luthers Jugend, habe es geheißen: „Einen Schüler vernachlässigen ist kein geringeres Verbrechen als eine Jungfrau schänden.“<sup>14</sup> Letzteres kann als offenes Verbrechen wenigstens noch gesühnt werden. Ein vernachlässigter Schüler aber nimmt an seiner Seele Schaden, was häufig gar nicht oder zu spät wahrgenommen wird und nicht gesühnt werden kann.

Schließlich bringt Luther einen letzten Aspekt in Anschlag, der heutigen Pädagogen durchaus vertraut sein dürfte, selbst wenn all die anderen genannten Gründe dem modernen Menschen eher exotisch anmuten sollten. Tritt hier nicht die Obrigkeit in ein Aufgabengebiet ein, dass genuin den Eltern zu-

---

<sup>13</sup> M. Luther, Ratsherren, 216.

<sup>14</sup> Ebd., 214.

kommt? Noch einmal sind es drei Gründe, die für die pädagogische Verantwortung der Obrigkeit genannt werden. Erstens das Desinteresse mancher Eltern:

„Wie die Strauße verhärten auch sie sich gegen ihre Jungen und lassen es genug sein, daß sie die Eier von sich geworfen und Kinder gezeugt haben. Mehr tun sie nicht. Dennoch sollten diese Kinder unter uns und bei uns leben in der Gemeinschaft unserer Stadt. Wie will aber die Vernunft und besonders die christliche Liebe dulden, daß sie ohne Erziehung aufwachsen, für die anderen Kinder Gift und Schmutz sind, woran zuletzt eine ganze Stadt verdirbt, wie es in Sodom und Gomorra [...] und in anderen Städten mehr zugegangen ist.“<sup>15</sup>

Zweitens die Inkompetenz:

„Der größte Teil der Eltern ist leider ungeschickt dazu und weiß nicht, wie man Kinder erziehen oder lehren soll. Denn sie haben selber nur gelernt, den Bauch zu versorgen. Es gehören besondere Leute dazu, die die Kinder gut und richtig lehren und erziehen sollen.“<sup>16</sup>

Drittens:

„Selbst wenn die Eltern geschickt wären und es gern selbst tun würden, haben sie doch wegen anderer Geschäfte und der Hauswirtschaft weder Zeit noch Raum dazu, so daß die Not dazu zwingt, gemeinsame Erzieher für die Kinder zu unterhalten [...].“<sup>17</sup>

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. Des-

---

<sup>15</sup> *M. Luther*, Ratsherren, 215.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd.

halb ist es nötig, daß man Knaben und Mädchen gut unterrichtet und erzieht.“<sup>18</sup>

Mit diesem öffentlichen Nutzen tritt dem geistlichen Nutzen humanistisch-reformatorischer Bildung zugleich ein dezidiert weltlicher Nutzen an die Seite. War bezüglich des Unterrichtsinhalts ein bereits vorhandener Impuls aufgegriffen worden, so bringt die Reformation damit bezüglich des Unterrichtszieles wirklich Neues in das Schulwesen ein. Bildung zu weltlichen Zwecken – zuvor ein Anhängsel der Bildung zu geistlichen Zwecken – wird als eigener und selbstständiger Bildungsanspruch formuliert und erhält jetzt einen Eigenwert. Damit will Luther nicht etwa Schule und Bildung verweltlichen. Er 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 Stand<sup>19</sup>. Später führt er in einer Predigt aus:

„Siehe zunächst, daß du an Christus glaubst und getauft seiest. Danach siehe auf dein Amt und Beruf. [...] Bist du Vater, Mutter: glaube an Jesus Christus, so bist du ein heiliger Vater und eine heilige Mutter. Verhöre des Morgens deine Kinder, laß sie beten, strafe, stäupe sie. Siehe, wie es im Hause zugeht und wie man kocht. Das sind lauter heilige Werke, denn du bist dazu berufen. Das heißt ein heiliges Leben, welches in Gottes Wort und in der Berufung hingehet.“<sup>20</sup>

So wird das ganze Leben des Christen zum Gottesdienst und die Erziehung sowohl im Haus als in der Schule zur Grundlage eines protestantischen Berufsethos.

### *Melanchthon*

Obwohl Luther mit seiner Ratsherrenschrift das Fundament für diese Entwicklung gelegt hatte, verbindet sich die Geschichte des evangelischen Schulwesens viel stärker mit dem Namen Melanchthons. Die Geschichtsschreibung legte

---

<sup>18</sup> M. Luther, Ratsherren, 216.

<sup>19</sup> Kirchenpostille 1522, WA 10,1, 308ff.

<sup>20</sup> Predigt am 5. Sonntag nach Trinitatis 1534, WA 37, 480, 2–8; Anfang und Ende des Zitats im Original lateinisch.

ihm den Titel „Praeceptor Germaniae“, Lehrer Deutschlands, bei. In Heinz Scheibles Melanchthonbiographie von 1997 weist ihm eine ganze Kapitelüberschrift neben seinem Beruf „Griechischprofessor“ das Attribut „Bildungsreformer“ zu, ein Begriff der sich in einer Lutherbiographie nicht finden würde. Das Recht dieser Bezeichnungen liegt darin, dass Melanchthon es war, der wesentliche praktische Voraussetzungen für ein evangelisches Schulwesen schuf und ihm zu seiner Struktur verhalf.

Zum einen entwarf er im Zuge seiner Teilnahme an der großen kursächsischen Kirchen- und Schulvisitation von 1527/28 in seinem *Unterricht der Visitatoren*<sup>21</sup> den grundlegenden Organisationsplan der Schulen mit seinem Modell, „daß man die Kinder zuteile in [drei] Haufen.“<sup>22</sup> Wir würden heute von einem Drei-Stufen-Modell sprechen. In der ersten Stufe erfolgt der Elementarunterricht. Die Kinder lernen Lesen, Schreiben, Singen, Grundbegriffe des Glaubens und erste lateinische Vokabeln. In der zweiten Stufe liegt der Schwerpunkt auf dem Erlernen der lateinischen Grammatik anhand weniger ausgewählter antiker Texte und der Vertiefung und Erweiterung des religiösen Wissens. In diesem Zusammenhang lernen die Kinder ausgewählte biblische Texte kennen, besonders Psalmen, aber auch im fortgeschrittenen Stadium kurze neutestamentliche Briefe. In der dritten Stufe, die nur noch eine Auswahl der Geschicktesten ist, sollen die Kinder in der lateinischen Grammatik vervollkommen und durch die Fächer Dialektik und Rhetorik zum selbständigen aktiven Gebrauch der lateinischen Sprache angeleitet werden. Der Musikunterricht zieht sich durch alle drei Stufen.

Das Drei-Stufen-Modell blieb der Grundtyp der evangelischen Lateinschule, die damit verschiedene Bildungsbedürfnisse variabel bedienen konnte. Einerseits konnte sie nach dem Erlangen der Elementarbildung verlassen werden, andererseits bereitete sie mit dem erfolgreichen Absolvieren der dritten Stufe auf das Universitätsstudium vor. Viel hing dabei natürlich von der Qualität der Lehrer, ihrer fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten ab. Deshalb gab es schon früh Versuche, die dritte Stufe als eigene Schule zu betreiben. Das früheste Beispiel dafür ist die Nürnberger Schule von 1526, für die man die Elementarbildung bereits absolviert haben musste, da sie sich ausschließlich auf ein höheres Bildungsprogramm nach dem Vorbild der universitären Bildung an

---

<sup>21</sup> E. Sehling, Die Kirchenordnungen des XVI. Jahrhunderts. Erste Abtheilung. Erste Hälfte, Leipzig 1902, 149–174.

<sup>22</sup> Ebd., 172.

der artistischen Fakultät orientierte. Entsprechend begegnet hier bereits der Unterricht in Griechisch<sup>23</sup> und Geschichte. Die Urform des Gymnasiums war entstanden und auch hier erfolgten im Laufe der Geschichte Differenzierungen hinsichtlich der Qualität und der Möglichkeiten des Schulträgers, besonders dann, wenn es sich um einen bildungspolitisch interessierten Landesherrn handelte. So wurde das Jenaer Gymnasium 1558 zur Universität. Bei anderen Gymnasien von hohen Ansprüchen und gutem Ruf, deren Landesherrn ebenfalls universitäre Ambitionen hegten, gelang dies nicht. So beim Coburger „Casimirianum“, das als Gymnasium academicum geführt wurde, und beim Weißenfelser Gymnasium Illustre „Augusteum“.

Der andere Beitrag Melanchthons zur praktischen Ausgestaltung des evangelischen Schulwesens besteht darin, dass er Lehrbücher für alle Unterrichtsgebiete schrieb. Man kann bei ihm fast schon von einer Lehrbuchproduktion sprechen. Dazu gehören sowohl eine griechische als auch eine lateinische Grammatik sowie Lehrbücher zur Ethik, Physik, Psychologie, Geschichte und Dialektik. Für andere Fächer gab er bereits vorhandene und als Standardwerke anerkannte Bücher neu heraus, so für Arithmetik, Geometrie und Astronomie. Aber nicht allein die Quantität, sondern die Qualität<sup>24</sup> dieser Bücher machte sie teilweise bis weit ins 17. Jahrhundert hinein zu Standardlehrbüchern an den Schulen vieler evangelischer Territorien.

### *Probleme und Perspektiven der ersten Jahrzehnte*

Trotz des erheblichen Engagements Luthers und Melanchthons war die Organisation des Schulwesens in den evangelisch gewordenen Territorien eine langwierige Angelegenheit. Indikator dieser Problematik ist eine Schrift Luthers, die im August 1530 mit dem programmatischen Titel: *Eine Predigt, dass man*

---

<sup>23</sup> Der fakultativ, d. h. für begabte Schüler, auch in Eisleben angeboten werden sollte, während in Nürnberg einer der vier Lehrer ausschließlich für den Griechischunterricht angestellt wurde.

<sup>24</sup> „Die wichtigste Qualität von Melanchthons Lehrbüchern ist, [...], ihre didaktische Klarheit. Bereits das äußere Erscheinungsbild der Schriften mit ihrer sauberen Gliederung, exakten Kapitelüberschriften und detaillierter Binnengliederung, innerhalb derer länger fortlaufende Texte nur ausnahmsweise erscheinen, zeigt die Stringenz der Darstellung. [...] In den Definitionen und Beschreibungen räumt Melanchthon der didaktischen Klarheit unbedingten Vorrang ein: Es kommt nicht darauf an, ob eine Definition allen tiefsinnigen Systematisierungsanforderungen genügt, sondern ob sie dem Schüler den Sachverhalt anschaulich machen kann.“ J. Leonhardt, Melanchthon als Verfasser von Lehrbüchern, in: J. Leonhardt, Melanchthon und das Lehrbuch des 16. Jahrhunderts. Begleitband zur Ausstellung im Kulturhistorischen Museum Rostock 25. April bis 13. Juli 1997, Rostock 1997, 26.

*die Kinder zur Schule halten solle.* im Druck erschien. In der Widmung an den Nürnberger Stadtschreiber Lazarus Spengler<sup>25</sup> wird deutlich, dass Luther diese Abhandlung als eine Art Sendschreiben an die Pfarrer verstand, die seine Argumente als Multiplikatoren unter das Volk bringen sollten:

„Ich hab einen Sermon gefasset an die Prediger, so hin und widder sind, das sie die leute vermanen, jhre kinder zur schulen zu halten, Und ist mir unter henden gewachsen und schier ein buch worden, wie wol ich mit gewallt hab müssen mich auffhalten, das nicht allzu gros wurde, so reich und vol ist solch Thema, Und wolt ja gern, das er viel nutz schafft.“<sup>26</sup>

Die Problematik hinsichtlich der Adressaten von Schule ist immer noch die gleiche wie 1524. Obwohl sich ein evangelisches Schulwesen zu entwickeln begonnen hatte, konstatiert Luther eine große Zurückhaltung der Eltern, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Gemeint ist damit die Lateinschule, weil man über die Elementarbildung an der deutschen Schule hinaus keinen Sinn im Erwerb einer weiterführenden Bildung sah.

Der zentrale Begriff von Luthers Ausführungen ist demgemäß der des Nutzens. Nutzen in zweifachem Sinn als geistlicher Nutzen und als weltlicher Nutzen und ausdrücklich in dieser Reihenfolge. Wir würden heute von Berufsorientierung oder Berufsberatung sprechen, bei dem was Luther hier ausführt. Nachdrücklich redet er den Eltern ins Gewissen, dass es zu ihrer Verantwortung vor Gott gehört, ihre entsprechend begabten Kinder zu fördern, um das Spektrum der Ämter und Funktionen zu besetzen, die die Organisation, Leitung und Verwaltung der ganzen Gesellschaft tragen und eine akademische Ausbildung erfordern: Pfarrer, Lehrer, Juristen als Kanzler, Schreiber, Richter, Sachwalter, Notare und Hofräte und Ärzte. Die Eltern stehen hier in einer Pflicht, der sie sich nicht entziehen dürfen. Denn eben darum hat ihnen Gott ihre Kinder geschenkt. Als Haupthindernis sieht Luther, dass die Eltern die Kosten des Schul-

---

<sup>25</sup> Die Widmung nach Nürnberg signalisiert, dass es in den Augen der Wittenberger eine positive Vorreiterrolle hatte. Es existierten neben dem 1526 gegründeten „Gymnasium“ drei reguläre Lateinschulen. „Denn Nurnberg leucht warlich jnn gantz Deudsches land wie eine sonne unter mon und sternen, und gar krefftiglich andere Stedte bewegt, was da selbst jm schwang gehet.“ (WA 30,2, S. 518) Gleichwohl gab es auch in Nürnberg Probleme genug. Das „Gymnasium“ kam nur mühsam in Schwung und Mitte der dreißiger Jahre verließen mit Joachim Camerarius und Eobanus Hessus die beiden bedeutendsten der vier Lehrer des Gründungskollegiums die Stadt.

<sup>26</sup> WA 30,2, 517.

und Hochschulbesuchs ihrer Kinder scheuen und versucht hier Ängste abzubauen. Da an Maßnahmen der Obrigkeit zur Förderung begabter Kinder noch kaum zu denken war, wirbt er formal mit allen Registern einer suggestiven Sprache und inhaltlich mit zwei Hauptargumenten: dem geistlichen Argument des Gottvertrauens und dem ganz weltlichen Argument glänzender Zukunftsperspektiven:

„Es ist ja kein teurerer Schatz noch edler Ding auf Erden und in diesem Leben als ein rechter treuer Pfarrer oder Prediger. [...] Auf daß du nicht zu sehr sorgest, wie dein Sohn ernähret werde, wenn er sich zum Studium und zu solchem göttlichen Amt und Dienst begibt, so hat Gott dich auch hierin nicht verlassen und vergessen, auf daß du ja nicht sorgen noch klagen solltest. Er hat durch Paulus 1. Kor 9,14 verheißen: „Wer dem Evangelium dienet, soll vom Evangelium ernähret werden“, und Christus selbst Matth. 10,10: „Ein Arbeiter ist seines Lohnes wert“. [...] Rechne du auch selbst, wieviel Pfarren und Kanzeln, Schulen und Küstereien vorhanden sind, die noch jetzt zum größeren Teil genugsam versorgt sind, und täglich ledig werden. Was sind das anders als Küchen und Keller, deinem Sohn von Gott bestellt, daß er seine Nahrung schon zubereitet hat, ehe er sie brauchet und dazu nichts zu erwerben brauchet? [...]“<sup>27</sup>

„Da siehe: Kaiser und Könige müssen Kanzler und Schreiber, Räte, Juristen und Gelehrte haben; kein Fürst ist, er muß Kanzler, Juristen Räte, Gelehrte und Schreiber haben. Ist doch kein Edelmann, er muß einen Schreiber haben. Und daß ich auch von der allgemeinen Gelehrsamkeit rede: wo sind noch die Bergwerke, Kaufleute, Hantierer? [...] Wo will man über drei Jahre doch gelehrte Leute hernehmen, so bereits jetzt hin und wieder der Mangel anhebet? [...]“<sup>28</sup>

„Darum laß deinen Sohn getrost studieren, und sollte er auch dieweil nach Brot gehen, so gibst du unserm Herrgott ein feines Hölzlein, da er dir einen Herrn draus schnitzen kann. Es wird doch bleiben, daß dein und mein Sohn, das heißt einfacher Leute Kinder, werden die Welt regieren müssen, sowohl in geistlichem und in weltlichem Stande, [...] Denn die reichen Geizwänste könnens und wollens nicht tun, sie sind

---

<sup>27</sup> K. Aland, Eine Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle 1530. Luther Deutsch, Bd. 7, Berlin 1954, 196ff.

<sup>28</sup> Ebd., 214.

des Mammons Mönche, dessen müssen sie Tag und nacht warten. Ebenso vermögens die geborenen Fürsten und Herrscher allein nicht, und besonders das geistliche Amt vermögen sie gar nicht zu verstehen. So muß wohl beiderlei Regiment auf Erden bei den armen, mittelmäßigen und einfachen Leuten und bei ihren Kindern bleiben.“<sup>29</sup>

Im Zusammenhang dieser Argumente stellt Luther auch konkrete Bedarfsberechnungen für Kursachsen an. Er geht von 800 Pfarrstellen aus, für die er jeweils einen Pfarrer und einen Küster ansetzt, der auf dem Land auch als Lehrer anzusprechen ist. Dazu rechnet er den erhöhten Bedarf an Predigern und Lehrern in Städten und kommt so auf eine Gesamtzahl von 4.000 gelehrten Personen allein für Kursachsen. Weiterhin prognostiziert er, dass es auf einen Zeitraum von zehn Jahren eine Fluktuation von einem Drittel dieses Personals auf Grund der natürlichen Sterblichkeit gibt. Wenn er nun annimmt, dass es 1530 vielleicht nicht einmal 4.000 Studenten in Deutschland gibt, gleichzeitig aber den Stellenbedarf in ganz Deutschland in den Blick nimmt, sieht er Personal-mangel an Pfarrern und Lehrern in den nächsten drei Jahren, sofern die Fürsten nicht im Bildungswesen aktiv werden. Diese Überlegungen zeigen deutlich, dass es bei der Gestaltung eines evangelischen Schulwesens um die Ausbildung einer Verwaltungs- und Funktionselite für die sich zunehmend organisierenden frühneuzeitlichen Territorialstaaten ging, aber noch nicht um das Drängen auf die Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht, wie es Luther auf Grund seiner Schulschriften manchmal unterstellt wird. Wobei Luthers Bildungsbegriff nicht rein funktional im Sinne eines sozialen Aufstiegs fokussiert ist. Er kann auch den allgemeinen Wert von Bildung betonen. Die Lateinschule schadet nach seiner Ansicht auch dem Knaben nicht, der „danach ein Handwerk lernt und Bürger wird [...] bei seinem Nahrungserwerb, er kann sein Haus desto besser regieren [...]“<sup>30</sup> Er ist damit zugleich, und das ist dann wieder funktional gedacht, Pfarrer in Reserve.

Den in diesem Sermon vorgetragenen Vorstellungen Luthers entspricht passgenau die Gründung der drei sächsischen Landesschulen zu Meißen 1543, Pforta 1543 und Grimma 1550 durch den Herzog und späteren Kurfürsten Moritz.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> K. Aland, Eine Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle, 217.

<sup>30</sup> Ebd., 202f.

<sup>31</sup> Unbeschadet dessen, dass die Gründung dieser Schulen auf Grund der damaligen politischen Verhältnisse ohne Assistenz aus Wittenberg erfolgte und ihre Intention ursprünglich nicht auf ein evangelisch-konfessionelles, sondern auf ein christlich-überkonfessionelles Profil zielte.

Diese Schulen bildeten eine adlige und bürgerliche Elite heran. Schüler mit einem eben auf ihrer Bildung beruhenden Standesbewusstsein, das sie gleichermaßen zum Dienen wie zu Führungsaufgaben befähigte. Schulen mit einer klaren Funktion als kurfürstlichen Propädeutica für das Universitätsstudium und damit ohne die Statusunsicherheiten, wie sie späterhin die akademischen Gymnasien hatten. Die Organisation des evangelischen Schulwesens hatte als kommunale Angelegenheit begonnen. Adressaten der ersten ausschließlich dem Schulwesen gewidmeten Schrift sind nicht zufällig die Ratsherren der deutschen Städte. Mit der großen Kirchenvisitation von 1527/28 verband sich in Kursachsen (wie auch in anderen reformatorischen Territorien) zugleich die Schulvisitation, da beide Bereiche vom Mittelalter her personell eng miteinander verflochten waren. Damit wurde das Schulwesen auch zu einer Angelegenheit des Landesherrn und Melanchthons *Unterricht der Visitatoren*, sofern er die Schule betraf, zur ersten kursächsischen Schulordnung.

Luthers Sermon von 1530 insistiert immer wieder auffallend auf den Nutzen gut ausgebildeter Bürger für Fürsten und Herren und auf die Frage, wer eigentlich deren Geschäfte und Verwaltung führen solle, so dass hier eine deutliche Verschiebung im Vergleich zur Adressatenorientierung von 1524 zu erkennen ist. Offensichtlich wünschte er sich hier mehr Engagement der territorialen Obrigkeit. Dieser Wunsch ist 1550 eingelöst. Die drei sächsischen Landesschulen signalisieren, dass Schulen nunmehr auch Prestigeobjekte – und das waren gehobene Schulen in dieser Zeit immer auch – nicht nur von Städten, sondern auch von Fürsten waren, die sich bildungspolitisch mehr und mehr in die Pflicht genommen fühlten.

Praktisch realisierten die Landesherrn ihre Bildungspolitik auch weiterhin über das Instrument der Kirchenvisitationen, in die durch die Anbindung der Schule an die Kirche die Schulvisitation als Kontrolle und Fürsorge für das Schulwesen dauerhaft integriert war.

---

Vgl. hierzu: R. Bohley, Die Gründung des sächsischen Landesschulen und der Versuch, eine christliche Einigkeit zu erhalten, in: Herbergen der Christenheit, Jb. für Kirchengeschichte 1987/88, 77–106.

## *Gestaltung - Entwicklung - Neuansätze*

Der Begriff eines „evangelischen Schulwesens“ und die programmatische Intention, wie sie im Titel von Luthers Ratsherrenschrift zum Ausdruck kommt, wo im Originaltext vom „auffrichten“ christlicher Schulen die Rede ist, dürfen nicht zu der Annahme verleiten, als habe die Reformation ein komplett neues Schulwesen aus dem Boden gestampft. Ein solches war ja durchaus vorhanden, repräsentiert in den zwei Typen der Elementarbildung vermittelnden Deutschen Schule und der weiterführenden, auf die Universität vorbereitenden Lateinschule. Letztere häufig durchdrungen vom Bildungsprogramm des Humanismus. Drei Wege führten nun im 16. Jahrhundert zur evangelischen, d. h. für unseren Raum zur lutherischen Schule.

Einmal die Übernahme bestehender Schulen, indem auch die Lehrer sich dem reformatorischen Glauben anschlossen bzw. der Schulpatron, also ein Magistrat oder ein Landesherr, lutherische Lehrer anstellte. Eine Schlüsselfunktion hatte dabei naturgemäß die Stelle des Rektors. Beispiele einer solchen Art der Schulreorganisation im Bereich der Lateinschulen finden sich in Wittenberg 1522, Zwickau 1523, Halberstadt (Martineum) 1524, Naumburg (Ratsschule) und Schneeberg 1525, Torgau 1528, Aschersleben (Stephaneum) um 1530, Naumburg (Domschule) 1538, Stendal 1540, Schleusingen 1544<sup>32</sup> und noch einmal in Halberstadt mit der Domschule 1591.

Der zweite Weg zur Gründung evangelischer Schulen bestand in der Zusammenlegung mehrerer Parochialschulen einer Stadt. So entstand in Magdeburg 1524 die Altstädtische Schule als Ergebnis der Zusammenlegung mehrerer kleiner bereits evangelischer Schulen. Im gleichen Jahr organisierte man in Gotha aus den Schulen der Stiftskirche und der Margarethenkirche eine neue evangelische Lateinschule im Augustinerkloster. In Quedlinburg 1540 und in Salzwedel 1541 legte man jeweils die beiden Schulen der Altstadt und der Neustadt zusammen. In Zeitz vereinigte man 1542 die städtische Schule und die bischöfliche Schule zu einer evangelischen Lateinschule (Stiftsgymnasium). 1565 entstand in Halle aus der Vereinigung von drei Parochialschulen eine Schule im Franziskanerkloster, die von der Elementar- bis zur Gymnasialstufe führte. Ebenfalls im ehemaligen Franziskanerkloster vereinigte man im refor-

---

<sup>32</sup> 1577 ausgebaut zur Landesschule für die Grafschaft Henneberg.

mierten Zerst 1582 die beiden Schulen in der Stadt und gründete dazu als Oberstufe ein Gymnasium Illustre.

Drittens kam es zu Neugründungen. Beispiele dafür sind die Ratsschule in Nordhausen 1524, die Lateinschule in Eisleben 1525, die Stadtschule von Mühlhausen 1543, die „Lyzeum“ genannte Schule zu Wernigerode 1550, die Ratsschule in Erfurt 1561, die allerdings nur sehr kurzlebige Schönburgische Landesschule in Geringswalde 1566 (bis 1568) und die Lateinschule am Merseburger Domstift 1575.

Neugründungen waren selbstverständlich alle Schulen des Typs „Klosterschule“, die ihr organisatorisches Vorbild als reine Internatsschulen in den bereits erwähnten kursächsischen Landesschulen in Pforta und Meißen 1543 sowie in Grimma 1550 hatten. Hier sind noch zu erwähnen Ilfeld 1546, Roßleben 1554 und Donndorf 1561. Diese Schulen verkörperten gegenüber der vorreformatorischen Zeit zugleich einen neuen Typ von Schule unter dem Anspruch einer elitären Bildungsqualität.

Die offiziellen Bezeichnungen der Lateinschulen in den Städten waren bunt gemischt und bezogen sich zumeist auf den Standort der Schule oder auf ihren Träger. Gegen Ende des 16. und im Verlauf des 17. Jahrhunderts wird dann die Bezeichnung „Gymnasium“ immer üblicher.

Der zunehmenden begrifflichen Vereinheitlichung unter der Bezeichnung „Gymnasium“ entsprach in den größeren Territorien eine Tendenz zur tatsächlichen Vereinheitlichung des Schulwesens durch die jeweiligen Landesherrschaften. Ein innerer Vorschub war insofern gegeben, als sich sehr viele Schulpatrone bei der Einrichtung ihrer Schulen immer wieder an zwei Kardinalprogrammen zu ihrer Gestaltung orientiert hatten: Melanchthons *Unterricht der Visitatoren* von 1527 und die *Straßburger Schulordnung* der durch Jakob und Johannes Sturm 1537/38 eingerichteten Straßburger Lateinschule. Die „Veräußerlichung“ dieser Entwicklung war Bestandteil des zentralisierenden und rationalisierenden Ausbaus der frühneuzeitlichen Staatswesen. Mit ihr setzte sich gleichzeitig die Verschiebung der Gewichte weg vom kommunalen Charakter des Schulwesens hin zu einem gesamtstaatlich-territorialen Charakter fort. In Kursachsen regelten seit 1557 *Generalartikel*<sup>33</sup> eine einheitliche geistliche

---

<sup>33</sup> E. Sehling, Kirchenordnungen, 316–339; bes. 325f. „Von schulen“.

Schulaufsicht durch die Superintendenten. 1580 kam diese Entwicklung mit der *Kurfürstlich Sächsischen Kirchen- und Schulordnung*<sup>34</sup> zu einem gewissen Abschluss. Der damalige Kurfürst August hatte sich dazu 1576 mit dem Tübinger Universitätskanzler Jacob Andreae Beraterkompetenz von außen geholt. Die wichtigsten Ergebnisse der von Andreae konzipierten Ordnung bestanden in der Aufstellung einheitlicher Kriterien bezüglich der Pflichten der Lehrer – modern gesprochen eine Arbeitsplatzbeschreibung. Damit verbunden war weiterhin eine Vereinheitlichung des Stundenplans und der zu benutzenden Lehrbücher. Diese Ordnung galt für alle Schultypen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Ihr Hauptaugenmerk galt unter der Bezeichnung „Particular=Schulen“ den städtischen Lateinschulen und sodann den „Fürsten=Schulen“, die ihren Sonderstatus behielten. Die Bestimmungen für die Elementarschulen, die „Deutschen Schulen“, bilden von Stellung und Umfang her nur ein Anhängsel dieser Ordnung.

Die konkrete Schullandschaft kann man sich trotz dieser administrativen Vereinheitlichungstendenz gar nicht differenziert genug vorstellen. Es gab weder eine allgemeine Schulpflicht noch einen organisierten und sozial etablierten Berufsstand des Lehrers oder eine Ausbildung zu diesem Beruf. Im besten Fall waren die Lehrer ausgebildete Theologen, die sich im Wartestand auf eine freiwerdende und sozial viel lukrativere Pfarrstelle befanden. Die Fluktuation war enorm. Es konnte darüber hinaus jeder, der dem Schulträger geeignet schien, unterrichten. Auch die Unterschiede zwischen der Schulsituation auf dem Land, in kleinen und in größeren Städten waren sehr groß. Lateinschulen gab es nur in den Städten. Dorfkinder, die nicht nur die Deutsche Schule besuchen wollten, mussten sich in der Stadt in ein Hospitium begeben, d. h. ein Zimmer mieten. Für Städte, deren Lateinschulen bzw. Gymnasien einen guten Ruf hatten, konnten solche Hospitia bzw. auch Internate ein ökonomischer Faktor sein, da sie viele Schüler von außerhalb anzogen. Es gab durchaus Änderungen im Detail, z. B. erste Ansätze zur Aufnahme eigenständigen Realiunterrichts in die Lektionspläne. Es gab aber keine Änderung in der prinzipiellen Organisation oder gar am ideellen Fundament des Verständnisses von Bildung. Didaktische Reformansätze im 17. Jahrhundert, von denen für Mitteldeutschland besonders der Wolfgang Ratkes (Ratichius / 1571–1635) zu erwähnen ist, führten nicht zu grundlegenden Veränderungen. Ratke wirkte nicht unbeachtet,

---

<sup>34</sup> R. Vormbaum (Hg.), *Die evangelischen Schulordnungen des sechszehnten Jahrhunderts*, Bd. 1, Gütersloh 1860, 230–296.

aber doch weitgehend erfolglos, weil er mit seinen Vorstellungen gleichsam zwitterhaft zwischen den Zeiten stecken blieb. Einerseits dachte er noch ganz vom theologischen Fundament des Luthertums her, wenn er dem Unterricht unmittelbare Bedeutung für das Seelenheil zuschrieb und entsprechend die Bibel und die ihr verbundenen Alten Sprachen zentrale Unterrichtsgegenstände blieben. Andererseits brach er das auf diesen Alt Sprachen basierende althumanistische Bildungsideal auf, indem er dem Deutschen den gleichen Rang einer Bildungs- und Unterrichtssprache zubilligte. Als Muttersprache sollte es das Lateinische als Hauptverständigungssprache in der Schule ablösen. Mit Ratkes Vorstellungen beginnt zugleich der Emanzipationsprozess der Pädagogik von der Theologie: der Erfolg des Unterrichts hängt von einer sach- und adressatengerechten Didaktik ab, weshalb diese gesondert und besonders zu beachten ist. Hier sind bereits frühauflärerische Vorstellungen präsent, die sich auch in universalen Bildungszielen äußern. So hoffte er, mit seiner Bildungsreform den konfessionellen Gegensatz überwinden zu können. In seinen letzten beiden Lebensjahrzehnten hielt er sich überwiegend in Mitteldeutschland auf, um hier seine Vorstellungen zu verwirklichen. Von 1618 bis 1620 erhielt er in Köthen die Möglichkeit, seine Didaktik in die Praxis umzusetzen, scheiterte aber mit seinem Schulversuch. Aufgenommen wurde sein Ansatz von dem Weimarischen Hofprediger und Generalsuperintendenten Johannes Kromayer (1576–1643) in der Schulordnung für das Fürstentum Weimar 1619. Deren Titel beginnt programmatisch und für eine Schulordnung durchaus unüblich mit den Worten: „*Bericht vom newen Methodo* [...]“<sup>35</sup> Kromayer verankert auch das erste Mal eine allgemeine Schulpflicht in seiner Ordnung.

Mit dieser beeinflusste er die Reorganisation des Schulwesens in Sachsen-Gotha unter der Regentschaft Herzog Ernsts des Frommen. Ernst der Fromme war in einer für einen Herrscher der Frühen Neuzeit ungewöhnlich intensiven und vor allem kontinuierlichen Weise an Fragen der konkreten Ausgestaltung des Bildungswesens in seinem Territorium interessiert. Noch in der Endphase des Dreißigjährigen Krieges ließ er 1641–45 in einer Generalvisitation auch eine Bestandsaufnahme des Schulwesens vornehmen. Im Zuge dieser Visitation kam es zu Reformen, die vor allem die Schulorganisation betrafen. Generell ging es wie schon in der kursächsischen Ordnung von 1580 um die Festlegung

---

<sup>35</sup> R. Vormbaum (Hg.), Die evangelischen Schulordnungen des siebzehnten Jahrhunderts, Bd. 2, Gütersloh 1863, 215–260.

Zu Kromayer vgl. T. Mahlmann, Johannes Kromayers Wirken für Schule und Kirche im frühen 17. Jahrhundert, in: Pietismus und Neuzeit 20 (1994).

allgemeiner Standards. Allerdings ist die Gothaische Ordnung in Aufnahme Ratke-Kromayerscher Gedanken moderner und umfassender. Sie statuiert die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für Kinder von 5 bis 12 Jahren. Ausdrücklich wird der Elementarschulbereich berücksichtigt, z. B. die Frage, was ein Kind unbedingt gelernt haben muss, wenn es die Deutsche Schule als unterste Schulstufe verlassen will. Ebenso ging es auch um eine einheitliche Besoldung und Versorgung der Lehrer, um über die Anhebung des sozialen Niveaus Ansehen und Attraktivität des Lehrerberufs, damit aber auch die Qualität der Lehrer und der Lehre zu heben. Die Aufwertung der Unterrichtsmethodik erforderte einen eigenen Stand von Spezialisten. Hier öffnete sich zum ersten Mal die Perspektive auf den Beruf des Lehrers im eigentlichen Sinne des Wortes und nicht mehr nur als Durchgangsstufe in ein Pfarr- oder sonstiges Verwaltungsamt. Dieser Punkt war in Kursachsen 1580 überhaupt noch nicht berücksichtigt worden. Die Versorgungsproblematik hatte man in Dresden stillschweigend den kommunalen Schulträgern überlassen und ein Ausbildungsproblem lag überhaupt noch nicht im Horizont der Agierenden. Jetzt hegte Herzog Ernst Pläne zur Einrichtung eines Lehrerseminars, die aber an fehlenden Finanzen scheiterten.<sup>36</sup>

### *Die Schulinnovation des Halleschen Pietismus*

#### *Organisation*

Am Ende des 17. Jahrhunderts hatte sich die von Philipp Jakob Spener (1635–1705) angestoßene Bewegung des Pietismus zu einer eigenständigen, wenn auch dabei heftig umstrittenen Kraft innerhalb des Luthertums entwickelt. Der bedeutendste „Schüler“ Speners war zweifellos der in Lübeck geborene und in Gotha aufgewachsene August Hermann Francke (1663–1727). Beide mussten Kursachsen in den 1690er Jahren unter sehr unerfreulichen Begleitumständen verlassen, da die dortige lutherische Orthodoxie den Pietismus bekämpfte. Sie fanden Zuflucht und Entfaltungsmöglichkeiten im Kurfürstentum Brandenburg. Die Aktivitäten Franckes führten dabei unter unmittelbarer Protektion Speners zur bedeutendsten Ausgestaltung des Pietismus in Mitteldeutschland, den bekannten Franckeschen Anstalten<sup>37</sup> in Halle.

---

<sup>36</sup> Zum Ganzen vgl. V. Albrecht-Birkner, Reformation des Lebens: die Reformen Herzogs Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum, Leipzig 2002.

<sup>37</sup> Ursprünglich: „Glauchische Anstalten“ oder „Waisenhaus zu Glaucha an Halle“.

Als Pfarrer mit dem gravierenden sozialen Elend in der Halleschen Vorstadt Glaucha, besonders auch der Not der Kinder, konfrontiert, gründete Francke hier 1695 eine Armenschule (Freischule) und ein Waisenhaus mit einer eigenen Schule. Diese beiden Einrichtungen wurden zum Ausgangspunkt einer ganzen Reihe weiterer Schulgründungen. Noch 1695 entstand eine Bürgerschule mit je einem Zweig für Knaben und Mädchen aus Halle. Entsprachen Armen-, Waisenhaus- und Bürgerschule dem Elementartyp der Deutschen Schule, so kam 1696 das Pädagogium (seit 1702 Pädagogium Regium) als Schule mit gymnasialem Fächerkanon für Knaben aus wohlhabenden bürgerlichen und adeligen Familien hinzu. 1697 folgte mit der Lateinschule eine zweite höhere Schule, die die begabten Waisenknaben aus der Elementarschule und Knaben aus Halle aufnahm. Beide Schulen verfügten über Internate. 1698 kam mit dem Gynäceum noch eine höhere Mädchenschule hinzu. Durch die architektonische Vereinigung dieser Schulen auf einem gemeinsamen Areal in mehreren Bauphasen bis 1728 entstand eine Schulstadt – einzigartig für die damalige Zeit. Francke hatte 1695 mit 60 Schülern begonnen. In seinem Todesjahr 1727 besuchten etwa 2.200 Kinder seine Schulen, die von 167 Lehrern und 8 Lehrerinnen unterrichtet wurden. Modellfall für Schule in einer anderen, nicht nur organisatorisch völlig neuen Dimension. Francke verwirklichte im Zuge dieses atemberaubenden Aufbauwerks viele der Reformgedanken des 17. Jahrhunderts.

### *Pädagogik*

Geistige Grundlage dafür war sein Ansatz einer ganzheitlichen Pädagogik in der Synthese von Erziehung und Bildung. Auf den Punkt gebracht hat er seine Vorstellungen in der 1702 im Druck erschienenen Schrift *Kurtzer und Einfältiger Unterricht / Wie Die Kinder zur wahren Gottseligkeit / und Christlichen Klugheit anzuführen sind*.

Was dieser Titel signalisiert, entfaltet der erste Satz der Einleitung, nämlich dass auch Franckes Pädagogik unter dem Primat der Theologie steht:

„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.“<sup>38</sup>

Und doch ist es nicht mehr einfach die Fortschreibung einer Begründungs- und Motivationstradition, wie sie Luther in seiner Ratsherrenschrift und noch dezidiert in seiner Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle, formuliert hatte. Im Gegenteil – das Dictum von der „Ehre Gottes“ als Ziel pädagogischen Handelns wird jetzt monopolisiert und damit der Primat der Theologie bis zum Totalitätsanspruch verschärft:

„Cultura animi oder die Gemütspflege ist das einzige Mittel, wodurch dieser Hauptzweck in Anweisung der Jugend erhalten wird. Denn wenn der Lehrende zu einem gottseligen und verständigen Wandel und zu nützlicher Wissenschaft die Jugend gebührend angewiesen, und diese von ihm solches recht gefaßt, haben die Menschen an ihrer Seiten das ihrige getan, und übergeben das übrige billig dem Rat und Willen Gottes; wo aber die Lehrenden 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 Reichthum 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. Denn das menschliche Herz ist ohnedem geneigt, aus sich selbst einen Abgott zu machen und sich der Bauchsorge zu ergeben oder gute und wollüstige Tage zu suchen, ich geschweige, wann es noch dazu aufgebläht und ihm solches als ein Zweck, dahin alles zu richten, vorgestellt wird. 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

---

<sup>38</sup> Kurzer und einfältiger Unterricht wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind. in: *A. H. Francke*, Pädagogische Schriften. (Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik) besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn <sup>2</sup>1964, 13.

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.“<sup>39</sup>

Die praktische Disposition zu einer in diesem Sinne theologisch richtigen Bildung des Verstandes liegt in der Brechung des natürlichen Eigenwillens der Kinder. Diese Formulierung beinhaltet aber nicht das Ziel, aus den Kindern willenlose und ihren Lehrern entsprechend willfähige Wesen zu machen. Es geht nicht, wie Francke häufig unterstellt wurde, um eine 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.

Diesen Vorgang führt Francke anschließend in der konsekutiven Stufung vom Unterricht zur wahren Gottseligkeit und vom Unterricht zur christlichen Klugheit aus.

Zur wahren Gottseligkeit führen dabei das entsprechend gute Vorbild der Eltern und Lehrer. Böse Exempel aller Art sind zu vermeiden. Von fundamentaler Wichtigkeit ist natürlich der Unterricht im Katechismus, der den Kindern gleichsam zum Spiegel der Notwendigkeit der Brechung ihres bösen Eigenwillens wird sowie das verstehende (!) und zur praktischen Befolgung führende Lesen der Bibel. Die Kinder sollen Tugenden und Laster, und die aus ihnen folgenden Verheißungen und Bedrohungen, unterscheiden lernen. Wahrheitsliebe, Gehorsam und Fleiß sind die drei Haupttugenden, die an die Stelle des natürlichen Eigenwillens treten sollen. Gegen Ende der Ausführungen zur Gott-

---

<sup>39</sup> Ebd., 14.

seligkeit reflektiert Francke ausführlich die Sanktionsmöglichkeiten des Lehrers, die eine breite Palette von der „Rute“ bis zur „liebreichen Ermahnung“ umfassen. Er warnt ausdrücklich vor unangebrachter und überzogener Bestrafung. Zur Bestrafung gehört die Belehrung, d. h. das Kind muss Grund und Sinn der Bestrafung nachvollziehen können. Die körperliche Züchtigung ist dabei immer nur das letzte Mittel. Hauptziel aller Differenzierung beim Bestrafen ist es, eine dauerhafte Antipathie zwischen Lehrer und Kindern zu vermeiden. Dies würde letztlich das Ziel einer christlichen Erziehung konterkarieren. Daher gilt:

„Müssen auch Vorgesetzte ihre Zucht also zu temperiren wissen, daß sie nach der Bestrafung der Untergebenen sich wiederum liebeich erweisen, damit sie nicht in einen bitteren Haß gegen sie gesetzt werden [...]“<sup>40</sup>

Auch die Einigkeit von Eltern und Lehrern gehört hierzu. Weiß das gestrafte Kind die Eltern auf seiner Seite, wird alles Strafen fruchtlos. Schon deshalb hat der Lehrer übermäßiges Strafen zu meiden.

Auf der wahren Gottseligkeit baut die christliche Klugheit auf.

„Alle Klugheit, sie habe namen wie sie wolle, muß Gottes Ehre zum Ziel und Zweck haben, und muß alle anderen Dinge brauchen, solchen heiligen Zweck zu erreichen. Wo sie etwas anderes sucht oder sich diesen oder jenen Nebenzweck setzt, ist sie vielmehr Falschheit, Betrug, Heuchelei und Arglist zu nennen als eine wahre Klugheit. Denn alle Weisheit [...] ist von Gott dem Herrn und ist bei ihm in Ewigkeit. Demnach muß sie auch wieder in diese Quelle fließen, daraus sie geflossen ist.“<sup>41</sup>

Francke meint, dass sich die weltliche Klugheit in törichtem Autonomiestreben häufig nur als christliche Klugheit tarne, indem sie die Ehre Gottes als Ziel vorgebe aber doch nur menschliche Selbstzwecke verfolge. Deshalb müssen den Kindern Erkenntnisvermögen und Erfahrungen als den „2 Hauptsäulen“ christlicher Klugheit vermittelt werden, um unterscheidungs- und urteilsfähig zu werden. Er erläutert nun verschiedene Methoden, wie dies zu erreichen sei.

---

<sup>40</sup> Ebd., 41.

<sup>41</sup> Ebd., 44.

Der Lehrer soll sicherstellen, dass die Kinder dem Unterricht immer aufmerksam folgen können. Er soll sie anleiten, 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.

Neu an dieser Art von Pädagogik ist der breite Raum an Aufmerksamkeit, der den Kindern als Adressaten des pädagogischen Handelns gewidmet wird und darauf fußend die Ausdifferenzierung eben dieses pädagogischen Handelns seitens der Lehrer. 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 – umso effizienter – wieder auf.

### *Schulpraxis*

In Entsprechung zu diesem pädagogischen Ansatz war der Alltag der Schulen in den Franckeschen Anstalten organisiert. Francke hat dazu selbst eine Reihe von Schriften verfasst, die Schulordnung, Lehrplan und Erziehungsanweisungen für die Lehrer umfassen und so die Anschauungen aus dem *Kurzen und einfältigen Unterricht* in eine kompakte pädagogische Handlungsanweisung überführen.<sup>42</sup> Eine vollkommen neue Gewichtung an Umfang und Qualität erhielt dabei im Fächerkanon der Realienunterricht. Hatte er sich bis dahin, wenn er überhaupt stattfand, auf Mathematik, Geschichte und allenfalls Geographie beschränkt, so traten nun neue Gebiete hinzu: Astronomie, Botanik, Anatomie. Wichtiger noch als diese Ausweitung war die didaktische Innovation

---

<sup>42</sup> Schul=Ordnung Für die Waysen= und übrigen Schul=Kinder 1697. Veröffentlicht als Teil der Schrift: Historische Nachricht / Wie sich die Zuverpfllegung der Armen und Erziehung der Jugend in Glaucha an Halle gemachte Anstalten veranlasset [...] 1697. Ordnung und Lehr=Art / Wie selbige in denen zum Waysen=Hause gehörigen Schulen eingeführt ist / [...] 1702. Ordnung und Lehr=Art / Wie selbige in dem PAEDAGOGIO zu Glaucha an eingeführt ist / [...] 1702. Die beiden letzten Titel ebenfalls in dem Band: *Francke, A. H.*, Pädagogische Schriften, 67–88 und 89–100.

des Lernens durch Erfahrung und Anwendung. Sichtbarstes Zeichen dieser Konzeption wurde die Kunst- und Naturalienkammer, die in Form von Modellen, Präparaten und Originalen Anschauungsobjekte aller möglichen Wissensgebiete vereinigte. Die Schüler legten Herbarien an und pflegten einen Schulgarten. Bestandteil des Realienunterrichts war schließlich auch die Pausengestaltung. Der bereits erwähnte asketische Zug des Pietismus führte zu strikter Ablehnung jeglicher Art von weltlichen Vergnügungen. Für die Pädagogik hieß das, Ablehnung von Spiel und Muse, da diese allenfalls zu sündhaften Gedanken und Handlungen verführen konnten. Dementsprechend waren die Pausen in der Franckeschen Schulstadt „Recreationsstunden“, die durch praktische hauswirtschaftliche, gärtnerische und handwerkliche Tätigkeiten angefüllt waren. Die Kinder sammelten praktische Erfahrungen im Umgang mit realen Dingen. Zugleich ergab sich eine maximale Ausnutzung der Zeit. „Beschäftigungslosigkeit“ war nicht vorgesehen. Ein so gesehen pausenlos aktiver Schulalltag prägte die Kinder und Heranwachsenden im Sinne der drei Tugenden von Wahrheitsliebe, Gehorsam und Fleiß. Allerdings blieb bewusst keine Zeit, um Kind zu sein. Bei aller bereits vorhandenen differenzierteren Sicht auf die Kinder hatte auch der Pietismus die Kindheit als spezifischen Lebensabschnitt noch nicht wahrgenommen. In Halle regierte der Ernst der Erwachsenenwelt auch die Kindheit. Praktisch nahm von dieser Verstärkung des Realienunterrichts in Halle mit der Realschule ein neuer Schultyp seinen Ausgang. Christoph Semler (1669–1740) und Johann Julius Hecker (1709–1768), die Begründer der ersten Realschulen 1708 in Halle bzw. 1747 in Berlin, waren beide Lehrer an den Franckeschen Anstalten gewesen. Sie schufen die schulische Alternative für einen Bildungsgang über die Elementarschule hinaus, der nicht das Universitätsstudium anstrebte. Auch Hecker verband seine Schule bereits 1748 mit einem Lehrerseminar.

### *Wirkungen*

Seinen rasch steigenden, enormen Bedarf an Lehrkräften deckte Francke mit Hilfe der Studenten der Halleschen Theologischen Fakultät<sup>43</sup>, an der er zugleich Professor war. Aufgrund seiner Konzeption musste er natürlich auf deren pädagogische Befähigung achten und für deren Weiterentwicklung sorgen.

---

<sup>43</sup> Diese häufig sehr wenig bemittelten Studenten erhielten dadurch zwei freie Mahlzeiten täglich und die Möglichkeit eines Nebenverdienstes. Wie immer bildeten soziale und pädagogische Aspekte eine Einheit im „Bildungsmanagement“ Franckes.

Praktisch sollten diese Studenten die Pädagogik genau so beherrschen, wie sie die Theologie beherrschten. Dazu richtete Francke bereits 1696 ein Seminarium praeceptorum ein und begründete so das erste Lehrerausbildungsseminar in Deutschland. Die Person des Lehrers bekam nun einen völlig neuen, so noch nie dagewesenen Eigenwert. Die Tätigkeit des Lehrers konnte zum selbständigen Berufsstand werden und verblieb nicht mehr Tätigkeitsabschnitt in der Berufskarriere des Theologen. Lehrer aus lebenslanger Passion hatte es zwar schon immer gegeben. Aber jetzt in Halle verlor diese Passion zum ersten Mal ihren Ausweichcharakter von der Theologie. Man konnte sich unmittelbar zu ihr ausbilden lassen, auch wenn die Einbindung in das Theologiestudium noch gegeben war. Entsprechend massiv sind Franckes Reflexionen über die Vorbild- oder Leitbildfunktion des Lehrers und Erziehers in einer Person und seine weiteren Aktivitäten. 1707 gründete er das Seminarium selectum praeceptorum für Studenten, die sich als pädagogisch besonders begabt erwiesen. Diese mussten sich damit für fünf Jahre an die Anstalten binden, so dass sich ein fester Lehrerstamm herausbildete. Das schnelle Wachsen der Anstalten führte dazu, dass diese Studenten zugleich ausgebildet wurden und unterrichten mussten. Das Problem wurde über ein Mentorierungssystem gelöst, bei dem die Inspektoren der einzelnen Schulen den Unterricht hospitierten und in einer wöchentlichen Schulkonferenz praktisch auswerteten. Zugleich oblag den Inspektoren die seminaristische Ausbildung der Studenten, was vor allem fachwissenschaftliche Vertiefung und Anwendung dieses Wissens je nach Schultyp einschloss.

Francke schuf, wenn auch nicht bewusst so doch de facto, ein Konkurrenzmodell zu den sächsischen Landesschulen mit ihrer elitären Monokultur, in welcher nur Jungen nach dem althumanistischen Bildungsideal für die Universität vorbereitet wurden. Sein komplettes Spektrum an Schultypen und der neue, stärker realienorientierte Unterricht führten zu einer Vorbereitung auf alle möglichen Berufe in allen Ständen unter gleichwohl identischen Qualitätsansprüchen und Standards hinsichtlich des erzieherischen Ideals. Der junge Adlige, der die Universität bezog, und der Waisenhauszögling, der ein Handwerk erlernte, hatten so trotz unterschiedlichen Bildungsganges doch eine gemeinsame Prägung. Die Mädchenbildung wurde nicht ausgegrenzt. Das Hallesche Gynecäum war die erste höhere Mädchenschule im protestantischen Deutschland überhaupt. Die soziale Differenzierung der Gesellschaft spiegelte sich natürlich in der Differenzierung der Schultypen in den Franckeschen Anstalten wider. Zugleich bestand aber eine gewisse Durchlässigkeit für Begabte minde-

ren sozialen Standes, wie sie an den sächsischen Landesschulen durch die vom Landesherrn zu vergebenden Freiplätze garantiert war.

Francke hatte nicht Sachsen im Blick, sondern mit dem Pietismus die Welt. Geringer war das Ziel nicht, als durch Mobilisierung und Vernetzung einer universalen Gemeinde der Erweckten die Erziehung und Bildung der 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*<sup>44</sup> 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. „Für die Verbreitung der Pädagogik, der Ideen und der Maximen des Halleschen Pietismus in ganz Brandenburg-Preußen sorgten Tausende von Schülern und studentischen Lehrern, die nach ihrer Ausbildung in den Glauchaer Anstalten als Pfarrer, Lehrer, Staatsbeamte in und für Preußen tätig waren.“<sup>45</sup> Der Wertekanon dieser Pädagogik – weithin identisch mit den sogenannten „preußischen Tugenden“<sup>46</sup> – prägte den Staat, wenn auch nicht immer offensichtlich, bis in die Bismarckära. Danach verkam er in ideologischer Vereinseitigung und propagandistischem Phraseologismus. Unter dem zukunftsweisenden Charakter der 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 Ernst der Fromme in Gotha gewünscht hatte, und die 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 zaghaft Raum in den Lektionsplänen gegriffen hatte.

---

<sup>44</sup> W. Fries, (Hg.), August Hermann Franckes Grosser Aufsatz, Festschrift zum zweihundertjährigen Jubiläum der Universität Halle, Halle 1894.

<sup>45</sup> Th. Müller-Bahlke / C. Keller / R- Th. Speler, Bildungsweg und Tugendpfad, in: Th. Müller-Bahlke, (Hg.), Gott zur Ehr und zu des Landes Besten. Die Franckeschen Stiftungen und Preußen. Aspekte einer alten Allianz, Halle 2001, 89.

<sup>46</sup> Die genaugenommen allgemeine Tugenden für die Erfordernisse der frühneuzeitlichen Gesellschaften darstellten, aber in Preußen eben unter dem Einfluss der Halleschen Pädagogik perfektioniert wurden. Der in Anm. 44 genannte Aufsatz fasst zusammen: Standhaftigkeit, Ordnung, Arbeitsamkeit, Sparsamkeit und Bescheidenheit, Pflichtgefühl und Gehorsam.

## *Der Perspektivenwechsel der Aufklärung*

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 tugendfähigen guten Menschen, der sein Heil in der Form moralischer und intellektueller Vervollkommnung selbst in der Hand hat, drückte sich auch in Pädagogik und Schule 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 Norddeutschland, fanden aber die praktischen Verwirklichungsmöglichkeiten für ihre Pädagogik in Mitteldeutschland.

Fürst Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau ermöglichte dem Vordenker der philanthropischen Bewegung Johann Bernhard Basedow (1724–1790) in seiner Residenzstadt die Einrichtung einer Musterlehranstalt. An diesem Philanthropinum zu Dessau gelang es dem Fürsten 1777 für kurze Zeit mit Johann Heinrich Campe (1746–1818) und Ernst Christian Trapp (1745–1818) fast alle bedeutenden Philanthropen zu versammeln. Offensichtlich fehlten Basedow aber die kommunikativen und praktischen Begabungen, um seine Modellanstalt erfolgreich zu organisieren und zu leiten. Er war keine „Managernatur“ im Stile eines August Hermann Francke und so fiel dieser Kreis sehr schnell im Streit auseinander. Campe wirkte seit 1778 von Hamburg und Wolfenbüttel aus publizistisch für die neue aufgeklärte Pädagogik. Er ist die zentrale Figur der sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Form von Periodika und fachspezifischen Beiträgen intensiv entwickelnden pädagogischen Literatur und der sich parallel herausbildenden Kinder- und Jugendbuchliteratur.<sup>47</sup> Trapp

---

<sup>47</sup> Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, 16 Bände, Hamburg 1785–92; Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend, Hamburg 1783; Robin-

übernahm 1779 die erwähnte erste eigenständige Pädagogikprofessur in Halle. Basedow resignierte 1780, das Philanthropinum bestand aber noch bis 1793. Sein eigentliches Nachleben hatte es in Thüringen durch Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811).

Salzmann war von 1781 bis 1783 Religionslehrer am Philanthropinum gewesen und gründete 1784 nach dessen Vorbild in Schnepfenthal bei Gotha seine eigene Erziehungsanstalt. Diese verlieh dem philanthropischen Gedanken Dauerhaftigkeit bis weit ins 19. Jahrhundert hinein, obwohl die Bewegung selbst in den Schulreformen der ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts keine Rolle mehr spielte. Salzmann und seine Schnepfenthaler Anstalt sind in besonderer Weise geeignet, den geistigen Wandel hinsichtlich der Grundlegung von Schule in aufklärerischer Sicht nachzuvollziehen. Er hatte als einziger des genannten Philanthropenkreises ein ähnliches, praktisch-zupackendes Naturell wie Francke in Halle. Gestützt allein auf die Konzession Herzog Ernsts II. von Sachsen-Gotha-Altenburg, den Ankauf des für seine Zwecke noch gar nicht geeigneten Gutes Schnepfenthal und abhängig von privaten Spenden, begann er sein Projekt. Bis zum Jahre 1800 erfolgte im Wesentlichen der Um- und Ausbau des Gutes zu einer Erziehungsanstalt, das Ganze bei bereits laufendem Schulbetrieb.

Auch dieser wurde auf der Basis der durchaus nicht unkritisch übernommenen Gedanken Rousseaus<sup>48</sup> und Basedows sowie der eigenen praktischen Erfahrungen in Dessau umgebaut und verlieh der Anstalt einen vollkommen neuen Charakter. Aus dem Bildungsziel der Vorsorge für das eigene Seelenheil wurde das Ziel der Ausbildung eines tugendhaften Charakters im Sinne der aufklärerischen Anthropologie. 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

---

son der jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, 2 Teile, Hamburg 1779/80.

In diesem Zusammenhang ist für Mitteleuropa besonders auf den Leipziger Literaten und Ökonomen Christian Felix Weiße (1726–1804) aufmerksam zu machen, der von 1775 bis 1782 die Zeitschrift „Der Kinderfreund“ herausgab, die die Moralvorstellungen der Aufklärung für Kinder aufbereitete und Campe methodisch inspirierte. Weiße hatte bereits vorher ein Liederbuch für Kinder (1767) und ein Abc- und Lesebuch (1772) verfaßt. 1787 besuchte er Salzmanns Schnepfenthaler Anstalt.

<sup>48</sup> Salzmann teilt z. B. die Skepsis Rousseaus hinsichtlich einer religiösen Erziehung von Kindern und Jugendlichen überhaupt nicht.

Ethik, sondern um die Formung der natürlichen Anlagen. Das Ziel Salzmanns 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. Eine lebendige Haltung, kein fruchtloses biblisches und dogmatisches Wissen, wie er es dem Religionsbegriff der lutherischen Orthodoxie seiner Zeit vorwirft.

Dementsprechend bildet die Materie der Religion nun auch nicht mehr – wie in den lutherisch-orthodoxen Territorien immer noch – die Basis zur Ausbildung einer konfessionell geprägten Rechtgläubigkeit. Vielmehr geht es um die Vermittlung der „Sittenlehre Jesu“, die als Vorbild wirken soll. Salzmann gestaltete den Religionsunterricht methodisch vollkommen neu. Aus seiner eigenen Kindheit hatte er schlechteste Erinnerungen an eben diesen Unterricht zur Absicherung der Rechtgläubigkeit, der in einem schlimmstenfalls unreflektierten Auswendiglernen und Repetieren von Luthers *Kleinem Katechismus* bestand. Dagegen setzt er ein vierstufiges, an der Auffassungsgabe der Kinder orientiertes Modell: Anschauung – Erzählung – Reflexion – Spezifikation. Auf der ersten Stufe kann das Kind durch Anschauung der Natur Gott als Schöpfer und sich als sein Geschöpf erkennen. Auf diese Stufe der natürlichen Religion folgt durch Erzählung biblischer Geschichten die Einführung in die christliche Offenbarung, allerdings unter aufgeklärten Prämissen. D. h. der Schwerpunkt der Erzählungen liegt auf dem Neuen Testament und hier besonders auf Jesus-Geschichten, die die Ausbildung der angestrebten guten Gesinnung fördern. Besonders geeignet erscheinen ihm Erzählungen Jesu, wie z. B. die vom verlorenen Sohn oder vom barmherzigen Samariter. Kaum brauchbar sind Wundergeschichten, nicht anders wie der Kern der neutestamentlichen Botschaft, die Passions- und Ostergeschichte. Salzmann ist der Überzeugung, dass die Bibel ein weithin für Kinder ungeeignetes Erwachsenenbuch ist und Kinder den Skopus des Christentums, seine Versöhnungs- und Erlösungsbotschaft noch nicht begreifen und verinnerlichen können.<sup>49</sup> Es folgt auf der dritten Stufe das Nachdenken über die Botschaft der Geschichten in Form des sokratischen Gesprächs, um die Urteilsfähigkeit der Kinder einzuschätzen und eine Vorstellung

---

<sup>49</sup> „Es ist ein großer Fehler, daß man Kinder an vielen Orten wie Erwachsene behandelt, so daß der Unterschied unter einem dogmatischen Kollegio, einer Predigt und einer Unterweisung der Kinder in der Religion sehr unmerklich ist.“ Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, in: K. Richter (Hg.), Pädagogische Bibliothek II/3, dritte verbesserte Auflage, Leipzig o.J., 50.

von abstrakten Begriffen wie Freiheit, Liebe, Vertrauen auf Gott zu entwickeln. Die vierte Stufe, die etwa mit dem Konfirmandenalter erreicht werden soll, dient dann dem Bekanntwerden mit der spezifischen Dogmatik der eigenen Kirche. Sie fasst also die Materie, die die traditionelle religiöse Unterweisung bis dahin hauptsächlich traktierte. Salzmann hat zu diesem Modell bzw. einzelnen Stufen mehrere Schriften veröffentlicht.<sup>50</sup> Mit dieser in sich abgeschlossenen methodischen Konzeption wird der Religionsunterricht an der Schnepfenthaler Anstalt gleichzeitig endgültig zu einem Spezial- und Einzelfach, das sich wie alle anderen in den Gesamtkanon der Unterrichtsfächer einordnet.

Dieser Unterrichtskanon war ausgesprochen praktisch orientiert und stellte ein gehobenes Realschulprogramm dar. Der Deutschunterricht verdrängte den Lateinunterricht aus seiner zentralen Rolle im Lehrplan. Latein blieb zwar, aber es war nunmehr die einzige Altsprache. An seine Seite trat der Unterricht in modernen Fremdsprachen, vor allem Französisch. Naturkundeunterricht gab es in all seinen Facetten: Botanik, Zoologie, Anthropologie; Mineralogie, Physik, Astronomie. Garten- und Feldarbeit bildeten das praktische Pendant zur Naturkunde. Dazu kamen Mathematik, Geschichte und Übungen zur Leibesertüchtigung von turnerischer und leichtathletischer Natur bis hin zum Fechten und Reiten.<sup>51</sup> Kein Zögling absolvierte das ganze Programm, sondern jeweils in der für seine zukünftige Berufsperspektive geeigneten Auswahl. D. h. jenseits der Elementarkenntnisse wurde weiterführender Unterricht je nach Bedarf organisiert und angeboten. Das führte ab 1811 zu einer Rückkehr des Griechischen in den Fächerkanon.

Der Umsetzung dieses Programms diente der gesamte Rahmen der Anstaltsorganisation. Salzmann hatte bewusst einen Standort auf dem Lande gewählt, mit viel Natur vor der Haustür und so gut wie keinen gesellschaftlichen Ablenkungen. Auch Schnepfenthal besaß ein solch beeindruckendes Naturalienkabinett wie Franckes Anstalten mit Exponaten aus verschiedenen Erdteilen und Kulturkreisen. Es gab der Natur verbundene Kasualtage mit dem Charakter spezieller Erntefeste wie Kirschfest, Plünderfest (Äpfel), Kartoffelfest.

---

<sup>50</sup> Die wichtigste: Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, 1780.

<sup>51</sup> Schnepfenthal besaß seit 1793 eine offene, seit 1808 sogar eine überdachte Reitbahn.

Die Anstalt war eine reine Internatsschule, in der die Lehrer und in Personalunion Erzieher, sofern sie unverheiratet waren, rund um die Uhr mit ihren Zöglingen lebten.

Ferien gab es zunächst keine und selbst das Weihnachtsfest war bis weit in das 19. Jahrhundert hinein ein Gemeinschaftsfest der Anstalt, die die Familie ersetzte. Ein derart hoher Standard an Betreuung war natürlich nur dann effizient, wenn die Schülerzahl entsprechend klein blieb. Für die 16 Jahre von 1784 bis einschließlich 1800 sind exakt 100 Zöglinge zu verzeichnen, die sich zwischen eineinhalb und elf Jahren in Schnepfenthal aufhielten. Entsprechend nach dem Alter differenziert waren die Klassen, die aber nicht durch jahrgangswise Veretzung, sondern entsprechend der Lernfortschritte durchlaufen wurden. Hier schlug sich Salzmanns Anschauung nieder, dass der Kern einer gelungenen Pädagogik in der Beachtung des wechselseitigen Verhältnisses von Eltern und Kindern bzw. Erziehern und Zöglingen liege. Entsprechend hoch ist sein Anspruch an die Vorbildwirkung der Erziehenden. Darüber reflektiert er immer wieder, teilweise gezielt unterhaltsam, in seinen pädagogischen Publikationen.<sup>52</sup>

Charakter, Umfang und damit auch Breitenwirkung unterscheiden Schnepfenthal trotz seines gleich intensiven Anstaltscharakters von Franckes Schulstadt. Die soziale Dimension Halles ist nicht gegeben, der spezielle Zuschnitt auf die soziale Oberschicht dominiert: Schnepfenthal musste man sich leisten können. Entscheidend ist aber der Signalcharakter, mit dem Schnepfenthal für eine neue Epoche der Schulgeschichte steht. Obwohl – oder gerade weil – von den vier hier genannten Philanthropen mit Basedow, Campe und Salzmann drei selbst evangelische Theologie studiert hatten – Salzmann stammte zudem aus einem Pfarrhaus – emanzipierten sie die Pädagogik endgültig von der Theologie und führten die Schule aus ihrem binnenkirchlichen Rahmen hinaus. Über die Unterrichtsinhalte säkularisierten sie den Fächerkanon. Die Religion verlor ihren die Schule allüberall durchdringenden Charakter an die Vielfalt der autonomen Realienfächer. Der unter den Bedingungen der Reformation neu konstituierte Primat der Theologie über das Schulwesen fand hier zum ersten Mal sein Ende.

### *Fazit*

Gerade im Bereich der Landeskirchen in Mitteldeutschland haben in der Frühen Neuzeit bedeutende Innovationen des pädagogischen Denkens und der Schul-

---

<sup>52</sup> Krebsbüchlein 1788, Ameisenbüchlein 1806.

praxis Gestalt gewonnen. In dem Dreieck von Wittenberg, Halle und Dessau komprimiert sich dabei eine Geschichte, die ideel zur Emanzipation der Schule und der Pädagogik von der Kirche und der Theologie geführt hat. Das Schulwesen als ein in der Fläche existierendes Phänomen hat diese Innovationen nie eins zu eins umgesetzt. Weder führte die Reformation zu einem tadellosen und durchgehend niveauvollen Schulwesen, noch modernisierte der Hallesche Pietismus trotz zentraler Protektion auch nur das Schulwesen Preußens, noch gab es überhaupt ein aufgeklärtes Schulwesen. Gesellschaftliches Bewusstsein, gerade auch als Problembewusstsein, und schulische Praxis blieben häufig ein verschiedenes Paar Schuhe. Vielmehr bewies das alte Lateinschulwesen, mit all seinen möglichen Schattierungen des Schulumfangs von allenfalls dreiklassig bis zum quasi universitären Anspruch des Gymnasium illustre und den daraus resultierenden höchst unterschiedlichen Umsetzungen des althumanistischen Bildungsideals, eine erstaunliche Resistenz. Die Schule ging seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunehmend vom kirchlichen in den staatlichen Zuständigkeitsbereich über. Dieser Prozess vollendete sich im 19. Jahrhundert mit seiner staatlichen Zentralisation des Schulwesens. Erst diese brachte Veränderungen in der Fläche und ein neu geordnetes Schulsystem in der wesentlichen Dreigliederung von Elementarschule, Realschule und Gymnasium. Die Kirche blieb der Schule dabei besonders über das Bindeglied Religionsunterricht verhaftet, dessen Berechtigung allerdings immer wieder zur Diskussion stand. Natürlich blieben auch die Schulen des 19. Jahrhunderts insofern von der Kirche geprägt, als die Mehrheit der Schüler jeweils einer der beiden großen Konfessionen angehörte. Immer gab es auch die Möglichkeit von Schulträgerschaft in kirchlicher Verantwortung.

*Drei Wege führten zur evangelischen,  
für Mitteldeutschland = lutherischen Schule.*

| <b>1 Übernahme bestehender Schulen</b> | <b>2 Zusammenlegung mehrerer Parochialschulen einer Stadt</b> | <b>3 Neugründungen</b>             |
|--|---|------------------------------------|
| Wittenberg<br>1522                     | Magdeburg<br>(Altstädtische Schule)<br>1524                   | Nordhausen<br>(Ratsschule)<br>1524 |
| Zwickau<br>1523                        | Gotha (Augustinerkloster)<br>1524                             | Eisleben<br>1525                   |

|                                      |                                     |   |
|--------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Halberstadt (Martineum)<br>1524      | Quedlinburg<br>1540                 | Arnstadt (Franziskanerkloster)<br>1539                  |
| Naumburg (Ratsschule)<br>1525        | Salzwedel<br>1541                   | Mühlhausen<br>1543                                      |
| Schneeberg<br>1525                   | Zeitz (Stiftsgymnasium)<br>1542     | Wernigerode (Lyzeum)<br>1550                            |
| Torgau<br>1528                       | Halle (Franziskanerkloster)<br>1565 | Erfurt (Ratsschule)<br>1561                             |
| Aschersleben<br>(Stephaneum)<br>1530 | Zerbst<br>(Gym. Illustre)<br>1582   | Geringswalde (Schön-<br>burgische Landesschule)<br>1566 |
| Naumburg (Domschule)<br>1538         |                                     | Merseburg (Domstift)<br>1575                            |
| Stendal 1540                         |                                     |   |
| Schleusingen 1544                    |                                     |   |
| Halberstadt (Domschule)<br>1591      |                                     |   |

#### Sondertyp: Klosterschulen als Internatsschulen

Pforta (b. Naumburg) 1543

Meißen 1543

Ilfeld (b. Nordhausen) 1546

Grimma 1550

*Ebeleben* 1551/52

Roßleben (b. Artern) 1554

Donndorf (b. Artern) 1561

### *Personen – Orte – Wirkungen der pädagogischen Entwicklung in Mitteldeutschland*

Martin Luther  
(1483–1546)

Wittenberg

Konzeption 1524 / 1530

Philipp Melanchthon  
(1499–1560)

Wittenberg

Gestaltung 1527 / 1528 ff

|  |                          |  |
|--|--------------------------|--|
| Jacob Andreae<br>(1528–1590)               | Dresden                  | Vereinheitlichung 1580                                     |
| Wolfgang Ratke / Ratichius<br>(1571–1635)  | Köthen                   | Didaktikreform 1618–1620                                   |
| Johannes Kromayer<br>(1576–1643)           | Weimar                   | Verallgemeinerung 1619                                     |
| Ernst der Fromme<br>(1601–1675)            | Gotha                    | Umsetzung 1641–1645  |
| Andreas Reyher<br>(1601–1673)              | Gotha                    | Umsetzung 1642   |
| August Hermann Francke<br>(1663–1727)      | Halle                    | Konzentration (1695–1702)<br>Spezialisierung (1696 / 1707) |
| Johann Bernhard Basedow<br>(1724–1790)     | Dessau                   | Emanzipation 1777–1780                                     |
| Johann Heinrich Campe<br>(1746–1818)       | Hamburg/<br>Wolfenbüttel | Popularisierung 1778 ff                                    |
| Ernst Christian Trapp<br>(1745–1818)       | Halle                    | Etablierung 1779   |
| Christian Gotthilf Salzmann<br>(1744–1811) | Schnepfenthal            | Umsetzung  |