

RELIGIÖSE UND THEOLOGISCHE ASPEKTE DER BILDUNGSGESCHICHTE IM ZEITALTER DER AUFKLÄRUNG

Von Walter Sparrn

Einleitung

Der Westfälische Frieden von 1648, der die Beziehung von Staat und Religion auf eine neue rechtliche und politische Grundlage stellte, veränderte tiefgreifend auch die Wechselwirkung zwischen Kirche, Theologie und Frömmigkeit einerseits, der öffentlichen Erziehung und Bildung andererseits. Allerdings wurde die reformatorische, in allen drei Konfessionen gewollt enge Verflechtung von *pietas* und *eruditio* bis ins ausgehende 18. Jahrhundert von nur ganz wenigen ernstlich in Frage gestellt. Aber mit der Epoche der Aufklärung veränderten sich die beiden Elemente dieser Verbindung erheblich, und dies nicht linear und symmetrisch; so bildeten sich komplexere Konstellationen. Beide Elemente nahmen auch, sei es tätig, sei es erleidend, unterschiedlichen Anteil an der gesellschaftlichen und religiösen Entwicklung und den sie treibenden Kräften insgesamt. Die für die Bildungsgeschichte in der Epoche der Aufklärung wichtigsten Kräfte sind: die vertiefte und reflexiv werdende Individualisierung speziell der religiösen und moralischen Praxis; der teils religiös, teils (und zunehmend) säkular artikulierte Chiliasmus, d. h. die der bisherigen Apokalyptik widersprechende Hoffnung auf die Besserung schon der irdischen Verhältnisse; die Emanzipation der Individuen (und ihrer Assoziationen) aus der sanktionsbewehrten Autorität der kirchlichen und der staatlichen Institutionen. Diese Kräfte wurden allerdings nie und nirgendwo alleinbestimmend, nicht nur, weil gegenläufige Kräfte sich erneuerten, sondern weil sie auch untereinander keineswegs immer konvergierten. Die folgende Darstellung der religiösen und theologischen Hintergründe, Faktoren und Folgen der bildungsgeschichtlichen Entwicklung seit dem ausgehenden 16. Jahrhundert will zeigen, daß die Konstellationen der Beziehung zwischen Religion und Bildung über zwei Generationen in erster Linie in einer religiösen, vor allem pietistischen Perspektive definiert wurden, seit der Mitte des 18. Jahrhunderts jedoch in erster Linie in einer aufklärerischen und säkularen Perspektive. Sie zeigt aber auch, daß das pietistische Erziehungsideal starke frühaufklärerische Motive enthielt, und daß das aufklärerische Bildungsideal auf seine Weise starke religiöse, oft auch theologisch artikulierte Motive einschloß.

I. Die pietistische Erziehungsreform

Nach den Verwüstungen des Dreißigjährigen Krieges konzentrierten die staatlichen und die kirchlichen Obrigkeiten ihre Kräfte zunächst darauf, die beschädigten oder zerstörten Bildungseinrichtungen wiederherzustellen, mit oft forciert restaurativen Tendenzen. Die pädagogischen Ideen und Programme des früheren 17. Jahrhunderts hatten zunächst nur regional oder lokal eine Chance gehabt, verwirklicht zu werden. Immerhin konnten sie sich bis zur Jahrhundertwende so weit durchsetzen, daß sie in der theologischen und pädagogischen Diskussion grundsätzliche Akzeptanz fanden und die Bildungspraxis zu bestimmen begannen. Die wichtigste Erziehungs- und Bildungsinitiative in dieser Entwicklung wurde die christlich motivierte und in kompliziertem Wechselverhältnis mit frühaufklärerischen Interessen stehende Reform des Pietismus, im besonderen – weil auch gesamtgesellschaftlich am wirksamsten – die des Halleschen Pietismus.

1. Frühpietistische Initiativen

Die pädagogischen Projekte des Pietismus waren vorbereitet durch die Anstrengungen vieler reformorthodoxer Theologen des 17. Jahrhunderts, die ja in der Regel mit der Schulaufsicht befaßt waren, aber noch unmittelbarer durch die weiter, nämlich auf gesamtgesellschaftliche Reform gehenden Ideen und Programme von Johann Valentin Andreae, von Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius. Während Ratkes «Allunterweisung» eher didaktisch und pragmatisch orientiert war, kamen in Andreaes «Generalreformation» und in Comenius' «Panpaedia» genuin religiöse Motive zur Geltung, die in orthodox-theologischer Sicht freilich mit heterodoxen, theosophisch- oder pansophisch-hermetischen Tendenzen belastet waren.¹ Gleichwohl wurden wichtige Anstöße institutionell realisiert, vor allem im Rahmen einer reformlutherischen Orthodoxie, die der «Reformation der Lehre» die ganz allgemeine «Reformation des Lebens» an die Seite stellen wollte: im ernestinischen Herzogtum Sachsen-Gotha. Zu den Lehrern Herzogs Ernst des Frommen († 1675) hatte Ratke gehört, und sein Berater, Gymnasialrektor Sigismund Evenius, hatte ebenfalls mit Ratke in Kontakt gestanden und eine an dessen Ideen orientierte «Christliche Bilderschule» (1636, franz. 1666, ital. 1673) verfaßt. Der Herzog, der Kirchenreform als Unterrichtsreform verstand, führte 1641–1645 eine Kirchen- und Schulvisitation durch, 1642 auch eine Reform der Elementarschulen. Für die religiöse Erwachsenenbildung war schon 1640 die «Ernestinische» oder «Weimarer Bibel», eine von vielen reformerisch gesinnten Theologen mit Erläuterungen versehene Lutherbibel herausgekommen, die bis ins späte 18. Jahrhundert immer wieder aufgelegt und auch ins Französische und Italienische übersetzt wurde. Der Gothaer Generalsuperintendent Salomo Glass(ius), ein Schüler Johann Gerhards und Anhänger Johann Arndts, fügte dem ein «Informationswerk» hinzu. Für die Elementarschulen wurde die Schulpflicht für Jungen und Mädchen vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr eingeführt sowie jährliche Prüfungen der Schüler und die Inspektion

der Schulen. Auch die Leistungen der Lehrer wurden begutachtet, sie wurden geregelt besoldet und gegebenenfalls belohnt, damit sie nicht auf Nebenerwerb angewiesen waren und sich besser auf die Schule konzentrieren konnten; sie waren jetzt auch zur persönlichen Weiterbildung verpflichtet.²

Der Verfasser der neuen Schulordnung, der Gymnasialrektor Andreas Reyher, orientierte sich an den didaktischen Grundsätzen und an der realwissenschaftlichen Ausrichtung von Ratke und Comenius. Er läßt jedoch den pansophisch-kosmologischen Begründungszusammenhang des Comenius zurücktreten zugunsten des sinnlich induzierten und praktisch brauchbaren Einzel- und Gegenstandswissens, des Unterrichts von «natürlichen und anderen nützlichen Sachen», wie es in dem entsprechenden Schulbuch von 1557 und dann in der Fortschreibung des «Schulmethodus» von 1662 heißt.³ Zu den seit 1641 verfaßten Schulbüchern gehören neben den (kostenfreien) ABC- und Silben-, Lese- und Rechenbüchern sowie dem genannten «Von natürlichen Dingen» auch ein Auszug aus Luthers Katechismus, ein Evangelienbuch, der Psalter und ein kleines Gesangbuch; doch es ist deutlich, daß die religiösen Unterrichtsstoffe nicht mehr unmittelbar die Vorgabe der weltlichen darstellen, die vielmehr ein eigenes, rein lebenspraktisch begründetes Gewicht haben. Die Veränderung zeigt sich zumal in der Reyherschen Umarbeitung der «Janua linguarum» Comenius' von 1643. Sie beginnt nicht bei Gott dem Schöpfer und dem Kosmos, sondern bei der Schule und bei den Dingen dieser Welt; das Firmament wird in einem «mathematischen Zugang» behandelt, Gott und die Engel im «theologischen Zugang».⁴ Diese Positivierung des Religiösen und die immer wichtiger werdende Rolle des obrigkeitlichen Staates für die Orientierung und Organisation der Erziehung wurden, unbeschadet der lebendigen Frömmigkeit und ihrer pädagogischen Ambition gerade in Gotha, ein entscheidender, wenngleich noch im 18. Jahrhundert strittiger Faktor der Transformation des Verhältnisses von Religion und Bildung im ganzen.

Das Fürstentum Herzog Ernsts war noch ein konservativer, d.h. die Obrigkeit gut lutherisch als Haushalter Gottes verstehender, das sonn- und alltägliche Leben streng reglementierender und kontrollierender «Fürstenstaat», wie ihn sein Kanzler, Veit Ludwig von Seckendorff («Deutscher Fürstenstaat» 1656, «Christenstaat» 1685) staatstheoretisch modellierte und das effektive Zusammenwirken staatlicher und kirchlicher Amtsträger ihn praktisch realisierte.⁵ Wie dieser Staat ohne weiteres in den fürstlichen Absolutismus übergehen konnte, so stellt auch seine Schulreform, die in Deutschland eine breite Rezeption erfuhr, etwa in der Nürnberger Schulordnung von 1698, einen Übergang in die frühe Aufklärung dar. Dafür ist gerade Seckendorff ein Beispiel, der früh zum Anhänger des Begründers der pietistischen Bewegung im engeren Sinne, Philipp Jakob Speners, wurde, und der 1691/92 als Kanzler der in Gründung befindlichen Universität Halle fungierte, nachdem er mit seiner «Schola latinitatis» (1662) schon den gelehrten Unterricht zu verbessern gesucht hatte.⁶

2. Erziehung und Unterricht im Pietismus

a) Der Pietismus, der sich seit Philipp Jakob Speners Programmschrift «Pia Desideria oder Hertzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren Evangelischen Kirchen» (1675) formierte und durch immer dichtere Kommunikationsnetze kirchenkritisch, dann auch kirchlich und kirchenpolitisch wirkmächtig wurde, übernahm von den genannten Neuansätzen erstens durchweg die didaktische Orientierung und die Berücksichtigung der *Realien* im Unterricht. Zweitens verstärkte er noch erheblich die besonders bei J. V. Andreae, aber auch bei Herzog Ernst angelegte ordnungstheologische Zielsetzung, dies zuungunsten des Prinzips des angenehmen und zwangfreien Lernens. Er unterschied sich jedoch drittens von der Vorgeschichte tiefgreifend in der Ablösung der Pädagogik vom apokalyptischen Weltbild, einem Horizont, in dem auch noch Herzog Ernst gelebt und gehandelt hatte, wenn er die Notwendigkeit der «Reformation des Lebens» aus der Erwartung des bevorstehenden Weltendes mitbegründet hatte. Die bis um 1630 sogar äußerst erregte apokalyptische Erwartung wird vom Pietismus (und der beginnenden Aufklärung) umgeformt in die «Hoffnung besserer Zeiten» für die Kirche und für die Gesellschaft. Diese chiliastische Erwartung ließ die Aktivitäten des «Lehrstands» wichtiger als je zuvor erscheinen, ja als den wichtigsten Faktor einer zunächst kirchlichen, bald aber gesamtgesellschaftlichen Reform. Die pädagogische Reform und ihr Bildungsideal werden nun nicht mehr utopisch vorgestellt, sondern konkret projektiert, organisatorisch realisiert und ökonomisch stabilisiert. Im Pietismus verbinden sich konstitutiv religiöser und pädagogischer Fortschritt.

Die bildungsgeschichtliche Bedeutung Philipp Jakob Speners (1635–1705) liegt vor allem im kirchlichen und theologischen Bereich. Zum einen ergänzte Spener die traditionellen Formen der religiösen Sozialisation, Katechismus und Predigt, um die erbaulichen, dem Bibelstudium und der Artikulation individueller Religiosität gewidmeten *collegia pietatis*, nicht öffentlich-rechtlich organisierte, sondern rein kongregationalistische Konventikel. Dieser religiösen Erwachsenenbildung sollte ein verbesserter Katechismusunterricht der Jugend und die Verbesserung der familiären Erziehung zuarbeiten. Zum anderen leitete Spener eine Reform des universitären Theologiestudiums ein, die das rechthaberische, weltnährische, sophistische Disputieren mittels philosophischer Kunst kritisierte, und statt dessen die Einheit frommen Lebens und gelehrten Wissens in «geistreicher Kraft und höchster Einfalt» forderte. Für den theologischen Habitus wurden die propädeutischen Disziplinen Logik und Metaphysik daher abgewertet zugunsten der Philologie, der Historie und der praktischen Philosophie; in der Theologie verschob Spener das Gewicht von der (konfessionellen) Dogmatik auf eine religiös brauchbare (und außer in der Frage der persönlichen Heiligung sowie im chiliastischen Zukunftsbild dogmatisch eher konservative) Bibelphilologie («De obstaculis studii theologici», 1690).⁷

b) Die Spannung zwischen Glauben und Wissen, zwischen einer subjektiv anspruchsvoller gewordenen Frömmigkeit und dem scholastischen Wissenschaftsbetrieb der Zeit einerseits, den philosophischen Alternativen seit R. Descartes

andererseits, diese Spannung war auch, verknüpft mit pädagogischem Eros und Talent, das Motiv für August Hermann Francke (1663–1727), sich der praktischen Reform des gesamten Bildungswesens zuzuwenden. Sie ist auch der Hintergrund der Bekehrung Franckes, der in einem frommen Elternhaus in Gotha aufgewachsen und stark von Johann Arndt sowie von puritanischer Erbauungsliteratur beeinflusst war. Er schloß sich als Leipziger Magister an Spener an, um sogleich eine radikale Revision des Theologiestudiums in Angriff zu nehmen.⁸ Durchschlagenden Erfolg hatten seine Ideen dann im doppelten Kontext der seit 1691 in Gründung befindlichen und 1694 inaugurierten Universität Halle, wohin Francke 1692 als Professor für griechische und orientalische Sprachen berufen wurde. Zugleich übernahm er das Pfarramt in dem vor Halle liegenden Glaucha und die «Glauchaschen Anstalten». Francke nutzte die Chance, Unterricht und Erziehung auf allen Ebenen durchgreifend und in seinem Sinne christlich zu reformieren: Vom Lehrstand erwartete er die moralische und religiöse Besserung des Hausstandes und des (noch schwieriger zu beeinflussenden) Regierstandes. Der schnelle und langanhaltende, europaweit ausstrahlende Erfolg Franckes lag zum einen in der erstaunlich genauen Korrespondenz pietistischer Frömmigkeit mit seiner auf «Gottseligkeit» und «christliche Klugheit» zielenden Pädagogik. Zum andern realisierten Francke und seine klug ausgewählten Mitarbeiter von Anfang an die organisatorischen und ökonomischen Bedingungen ihrer Arbeit in den Betrieben und Manufakturen der Anstalten (Buchherstellung und Verlag, Apotheke usw.) auch selbst. Sie wußten nicht nur privilegierende staatliche Instanzen, sondern auch den Adel und die sich bildende bürgerliche Öffentlichkeit zu interessieren und finanziell zu engagieren. Wichtige pädagogische Schriften Franckes sind nicht nur Programme, sondern werben um Unterstützung, und zwar durch den Bericht von bereits Erreichtem – und dies Erreichte wurde selbstbewußt interpretiert als «Die Fußstapffen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes/Zur Beschämung des Unglaubens/und Stärckung des Glaubens [...]» (1701 u. ö.). Gewiß, im heilsgeschichtlichen Gleichschritt mit Gott zu gehen, beseelte Francke zweifellos ein wagemutig unbegrenztes Gottvertrauen.⁹

Die neue Universität war nun nicht nur durch den Theologen Francke, sondern auch durch den Juristen Christian Thomasius bestimmt; und beide prägten, teils übereinstimmend, teils gegensätzlich agierend, persönlich und durch ihre großen Schulen die frühaufklärerische Bildungsgeschichte nachhaltig. Ihre Auffassungen von Erziehung und Unterricht konvergierten kraft einiger gemeinsamer anthropologischer Voraussetzungen. Besonders wichtig waren hier die Annahme der Anfalligkeit des Menschen durch die Affektbestimmtheit des Willens und die Vorurteilsneigung der Vernunft sowie die Annahme der Notwendigkeit seiner erzieherischen und selbsterzieherischen «Heilung» durch Lernen, Erwerb von Wissen, Vorurteilskritik und Affektdisziplin. Diese *cultura animi* oder «Pflege des Gemüths» ist jedem Menschen jederzeit möglich und aufgegeben, den Erwachsenen und erst recht den bildsamen Jungen, dem männlichen und dem weiblichen Geschlecht. Thomasius und Francke waren dabei auch einig im Kampf gegen die bisher dominierende «scholastische» Erziehung und ihre bloß buchgelehrte, autoritätsgläubige Pedanterie – ein Kampf, der schon seit einiger Zeit in das Gymnasium und in die Universität selbst hineingetragen wurde, z. B.

durch Christian Weise in Zittau bzw. Erhard Weigel in Jena oder Johann Christoph Sturm in Altdorf. Das besagte die weitgehende Transformation des bisherigen Bildungskonzepts: die Ablehnung oder doch die historisierende Distanzierung von der ontologischen Leitwissenschaft, der Metaphysik, zugunsten eines «eklektischen», d. h. vorurteils- und autoritätskritischen Wissenschaftskonzepts mit dem Schwerpunkt in der praktischen Philosophie; ferner die rhetorische Umbildung der bloß formalen Beweislogik zur Überzeugungskunst; schließlich die Ausrichtung der Erziehung auf den «natürlichen» Geschmack und die politische Tugend der «Klugheit». Pädagogisches Ziel war die Fähigkeit, dem *decorum*, dem sozial «Schicklichen», in Rede und Verhalten entsprechen zu können, um zielstrebig den eigenen Stand im höfischen und bürgerlichen Kontext zu bestimmen und zu verbessern.¹⁰

Eine solche Ethik der «Weltklugheit» konnte, auch wenn sie naturrechtlich (im neuen Sinn des Vernunftrechts) legitim erschien, leicht in Konflikt mit den Ansprüchen einer pietistisch verinnerlichten Frömmigkeit geraten, wenn diese sich ihrerseits als soziale Gestaltungsmacht verstand – wie dies bei Francke der Fall war. Sein Bildungsziel war aber nicht die Weltklugheit, sondern die «Gottseligkeit» im pietistischen Sinne, d. h. die mit der Abkehr von der eitlen «Welt» verbundene «christliche Klugheit». Daher trennten sich Thomasius und Francke in der Auffassung des Verhältnisses von religiöser und sozialer Praxis bzw. politischer Ordnung; so hatte auch das von beiden gepflegte Bündnis mit dem aufgeklärten Reformabsolutismus durchaus unterschiedliche Intentionen. Francke zielte, gewiß auf einer neuen, durch bekehrte und gerade deshalb wirklich urteils- und handlungsfähige Individuen repräsentierten Ebene, wiederum auf die Einheit von Lehre, Glauben und Leben in einem christlich regierten Gemeinwesen. Thomasius zielte, ohne der persönlichen Frömmigkeit Abbruch tun zu wollen, auf die eigenständige, von kirchlicher Aufsicht freie Lebensführung in «vernünftiger Liebe», und – aufgrund der Unterscheidung von Recht und Moral – auf die entsprechende Regulierung des sozialen und politischen Lebens, durch Toleranz der Individuen, vor allem ihrer Gewissens- und Forschungsfreiheit. Diese Ziele implizierten nicht nur die theoretische Abgrenzung der «Welt-Weisheit» von der «Gottes-Gelahrtheit», sondern auch die rechtliche Unterordnung der Kirche unter den Staat, den Übergang des *jus circa sacra* aus der Theologischen in die Juristische Fakultät, und praktisch die Zulassung der religiös weder noch verbotenen Adiaphora wie Tanz, Theater oder auch die Neben-Ehe, ebenso die Ablehnung der Strafbarkeit von Ketzerei oder von Zauberei (die als bloßer Aberglaube einzuschätzen sei).¹¹ Staatstheoretisch und naturrechtlich schließt Thomasius nicht an V. L. von Seckendorff, sondern an Samuel Pufendorf an. Praktisch-philosophisch und damit auch pädagogisch entspricht dem die entschlossene Umorientierung des Ideals des Gelehrten auf das des praktisch erfolgreichen Gebildeten. So kam es zum Bruch zwischen Thomasius und Francke – einerseits wegen der neuen Anstalten in Glaucha, die Thomasius als heuchlerisch und repressiv ansah, und andererseits wegen der Frage der Adiaphora, d. h. der weltlichen Vergnügungen, und schließlich wegen des Konzepts bürgerlichen Decorums und religiöser Toleranz, was Francke als unförmig bzw. als unzulässige Beschränkung theologischer Autorität mißbilligte.¹²

3. Die Franckeschen Anstalten

a) Die erste erzieherische Gründung Franckes war eine «Armenschule», ausgehend von der Verbindung der wöchentlichen Spende mit einer kurzen Katechisation, und bald verbunden mit einem spendenfinanzierten Internat, das die Kinder aus den verwaarlosten Familien oder von der Straße holte, dem sog. «Waisenhaus» (1695). Da aber bald auch Kinder bürgerlicher Familien zum Unterricht kamen, richtete er noch im selben Jahr eine «Bürgerschule» ein, die schließlich einen Zweig der «Deutschen Schulen» bildete; wie das Waisenhaus hatte auch die Bürgerschule einen Zweig für Mädchen. Zur Ausbildung der Studenten, die (gegen einen Freitisch) den Unterricht hielten, wurde 1696 ein «Seminarium Praeceptorum» eingerichtet. 1697 folgte eine wiederum mit einem Internat verbundene «Latina», welche die Kinder von Bürgern und Adligen gegen beträchtliches Entgelt auf das Universitätsstudium vorbereitete. 1702 wurde es privilegiert als «Paedagogium Regium», für seine Lehrer wurde 1707 ein «Seminarium selectum praeceptorum» eingerichtet. Alle Schulen unterlagen in den ersten Jahren einem beständigen Verbesserungsprozeß.¹³

Der Lehrplan der Deutschen Schulen schloß zunächst an das Gothaische Vorbild (und seine Lehrbücher) an: In sieben Stunden am Tag Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen; Erlernen des Katechismus; Realienkunde bzw. Handarbeiten. (Die Waisenkinder arbeiteten nachmittags, eine Zeitlang auch in den Manufakturen, hatten aber damit, auch ohne Nachweis ehelicher Geburt, die Chance zur Weiterbildung und zum Eintritt in den Handwerkerstand.) Die Lernmethode folgte dem akroamatischen Dreischritt von Rezitation bzw. auswendig lernen, Explikation bzw. verstehen lernen und Applikation bzw. einüben und anwenden lernen. Viermal jährlich wurde das Gelernte abgeprüft; die Klassen wurden nicht nach Alter, sondern nach Leistungsstand als Fachklassen gebildet. Das Pädagogium, formal gleich strukturiert, unterrichtete mehr, nämlich zwölf Stunden täglich, auch mehr Fächer, zugleich Spezialisierung ermöglichend. Noch stärker als in den niederen Schulen wurden die Klassen nach Leistungsstand gegliedert. Ferner kam es zu individueller Förderung durch begleitendes Wiederholen. Gelernt wurde nach der akroamatischen, aber auch nach der erotematischen (Lehrerfrage und Schülerantwort), kaum dagegen nach der heuristischen Methode, die dagegen, als sokratische Maieutik der Förderung der Antwortsuche der Schüler selbst, von Chr. Thomasius besonders geschätzt wurde. Neben den Lehrbüchern wurden aber didaktische Mittel wie Tabellen, Bilder, Modelle, der Gang in den Garten oder in das Naturalienkabinett intensiv eingesetzt. Zu den Pflichtfächern Religion und Latein traten Wahlpflichtfächer, z. B. eine zweite (auch eine moderne) Sprache und eine «Wissenschaft» (etwa Mathematik, Physik, Geographie, Geschichte).¹⁴ In den *studia humaniora* waren zwar Romane, Komödien (also das Theater) und die heidnische Mythologie aus-, antike Literatur und mit ihr Rhetorik und Stilistik aber eingeschlossen. «*Pietas cum litteris!*» war die Devise des langjährigen Inspektors des Pädagogiums, Hieronymus Freyer (seit 1705), und des Inspektors des Seminariums, Christoph Cellarius. Das Schulbuch Freyers ersetzte nicht die heidnischen durch christliche Autoren, sondern wählte solche Texte aus, die nicht «gereinigt» zu werden brauchten. Der philosophische

Unterricht verwendete pietismusnahe Autoren; für den theologischen Unterricht, der ganz auf das Verstehen der Bibel ausgerichtet war, verfaßte Johann Anastasius Freylinghausen 1703 ein oft aufgelegtes Lehrbuch, das, dogmatisch gesehen, die «Glaubenslehre» Ph. J. Speners, das «Wahre Christentum» J. Arndts und nicht zuletzt die Theologie M. Luthers verknüpfte (und so die lutherische Orthodoxie unterlief). Die Bibliothek des Waisenhauses vereinigte bald große Bestände klassischer, lutherisch-orthodoxer, aber auch spiritualistischer und radikaler pietistischer Autoren.¹⁵

b) Dieses dreigliedrige Schulsystem, das schon nach wenigen Jahren mehr als zwanzig Anstalten umfaßte, blieb jeweils ständisch gegliedert, gab aber für begabte Kinder der unteren Stände und der Mittellosen eine gewisse Durchlässigkeit für den sozialen Aufstieg vor. Auf der anderen Seite trennte es gut und schwer erziehbare Kinder; deutlich ist auch, daß Francke zufolge die Zöglinge nach Möglichkeit nicht in ihren Herkunftsfamilien bleiben sollten. Die Grundsätze der Schule gelten selbstverständlich auch für die Erziehung durch Eltern und Hauslehrer, wie Francke in «Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind» (endgültige Fassung 1702) darlegt: die Vorbildlichkeit des stets aufmerksamen, aber geduldigen und nur moderat strafenden Erziehers; die alters- und situationsgemäße, nicht ermüdende, sondern Aufmerksamkeit erregende und mit konkreter Erfahrung verbundene Belehrung; das Ausräumen von scheinbar vernünftigen Vorurteilen und die Ausrichtung des Willens und Herzens auf die «Liebe zur Tugend», besonders auf die Liebe zur Wahrheit, die Lügen verabscheut, die Liebe zum Gehorsam, die den Eigenwillen (gegenüber Gott) bricht und die Liebe zu Fleiß und zeitökonomischer Arbeit im jeweiligen Stand und Beruf. Diese *cultura animi* zielt auf ein Leben als Gotteskind zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten; ein Leben aus «christlicher Klugheit», die, stets wohlbe-gründet, im gesellschaftlichen Umgang maßvoll, aber zugleich handlungsstark aufzutreten vermag. Diese Klugheit, die nicht auf irdischen Ruhm und Reichtum geht, hält einerseits mißtrauisch Abstand von den leichtfertig-sündigen «Weltkindern», arbeitet andererseits aber (oder: eben deshalb) auf die sittliche und wirtschaftliche Verbesserung der irdischen Welt hin.¹⁶

Die Rolle des Pädagogen als Lehrer, Zuchtmeister, Seelsorger und Fürsorger bestimmt sich in Franckes Konzept unmittelbar aus den Aufgaben von Eltern, wie sie die christliche, speziell die reformatorische Berufsethik, strukturell vorzeichnete. Daher erforderte die pietistische Pädagogik das Studium der Theologie wenigstens in Grundzügen; bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts blieb diese Personalunion überhaupt sehr stabil. Die Person des Kindes wird im Unterschied zur bloß negativen Sicht mancher Pietisten, aber auch zum Erziehungsoptimismus humanistischer und dann rousseauistischer Konzepte, sowohl in der Perspektive seiner erbsündlichen Belastung als auch in der doppelten Perspektive seiner Verführbarkeit zum Bösen und zugleich Bildbarkeit zum Guten gesehen. So weitgehend, daß Francke meint, eine erfolgreiche, auch die Pubertät überbrückende christliche Erziehung eines (getauften) Kindes mache eine Bekehrung gegenstandslos.¹⁷ Allerdings sieht Francke die wirkliche Praxis seiner Zeit als «Quelle des Verderbens» an. Die von ihm verfaßte, von der Gothaischen Vorlage

ausgehende Schulordnung für die Deutschen Schulen (1702), seine Schulordnung für das Pädagogium (1702), aber auch deren Fortschreibungen durch H. Freyer (1721) formulieren für die «Willensunterweisung» der Kinder ein scharfes Kontrastprogramm. Seine zentralen Begriffe – «Ordnung», «Disziplin» und «Ruhe des Gemüths» – verlangten von den Erziehern beständige Aufmerksamkeit und möglichst lückenlose Aufsicht über jeden einzelnen Zögling, die eigene und gegenseitige Beobachtung der Erzieher und ihres erfolgreichen oder mißlingenden Verhaltens sowie Vorschläge zur Verbesserung des Schullebens. Alle Leistungen der Schüler im Unterricht und im Betragen, ihre Versäumnisse und Vergehen sowie alle damit verbundenen Entscheidungen wurden protokolliert (z. B. im «Waisenalbum» nachzulesen). Von den Schülern war verlangt, sich in einen an Lernstoff übertollen, durch ein striktes Zeitreglement jedoch restlos strukturieren und insofern monotonen Tages-, Wochen- und Jahreslauf einzufügen. Eigenleben, Müßiggang oder Ferien waren ausgeschlossen; auch die Sonntage waren durchgängig geregelt, der Ausgleich in (maßvoller) körperlicher Bewegung ebenso; auch die Freistunden dienten der Erledigung zweckmäßiger (im Pädagogium auch selbstgestellter) Aufgaben. Die Belohnung guter Leistungen und guter Sitten fiel, um Hoffart zu vermeiden, karg aus. Strafen, auch körperliche Züchtigungen, spielten eine so große Rolle, daß Francke in einschlägigen Instruktionen Verbote aussprechen mußte und verhindern, daß Besucher die Strafpraxis beobachten konnten. Die Schüler des Pädagogiums, die im Blick auf Räumlichkeiten, Verpflegung oder auch Krankenpflege deutlich besser gestellt waren, wurden individueller, aber grundsätzlich gleich behandelt, nicht zuletzt um ihren «Standesdünkel» zu disziplinieren, wozu auch ein über das «Sittenbüchlein» der niederen Schulen hinausgehendes «Collegium morale» verhelfen sollte.¹⁸

c) In der Universität erstreckte sich Franckes institutioneller Einfluß im wesentlichen auf die Theologische Fakultät, in die er 1698 wechselte und die bis gegen 1740 geschlossen pietistisch blieb. Doch fand er auch die Unterstützung von Professoren und Adjunkten der Juristischen und der Medizinischen, aber auch in der philosophischen Fakultät; Johann Franz Budde, bedeutender eklektischer Philosoph und später der führende frühaufklärerische Theologe in Jena, war dem «eklektischen» und frommen Pietismus insgesamt wohlgesinnt. Die neue Studienordnung, die Francke seit 1692 entwarf und bis zur «Methodus studii theologici» (1723) mehrmals fortschrieb, definiert das Theologiestudium ebenfalls als *cultura animi*, speziell als Schule des Heiligen Geistes, in der die Bibelauslegung, das häufige Gebet und die ernste Heiligung der Lebensführung zusammengehören. Für die *theologia regenitorum* ist der wissenschaftliche Habitus als äußeres Hilfsmittel des erleuchteten Verstandes nur so weit zu erlernen, als es der Bibelauslegung für Lehre und Leben nützt und für die leitenden Ämter unter irdischen Bedingungen nötig ist. Der Schwerpunkt des Studiums ist daher die historisch-philologische Exegese und ihre Paränese; die schulmäßige Dogmatik tritt zurück, erst recht die Kontroverstheologie, vor allem der Gegensatz zwischen lutherischer und reformierter Konfession. Franckes im engeren Sinne wissenschaftliche Leistung besteht in der Tat in der Fortentwicklung der Textwissenschaft und speziell der Hermeneutik, abschließend in den «Praellectiones hermeneuticae» (1717). Franckes Theologiekonzept grenzte sich ausdrücklich von den

mystischen Tendenzen radikalerer Pietisten ab, verschob aber zugleich die philosophische Propädeutik für Theologen auf Philologie, Hermeneutik und biblische Ethik, «Paränese». Die Philosophie ist hier bloß ein Instrument und rein nach Zweckmäßigkeit zu gebrauchen: Selbst die (unersetzliche) «Magd der Theologie» – die wahre Philosophie im Sinne der geistgewirkten Weisheit – ist erst den Wiedergeborenen möglich. Gleichwohl stellte Francke mit alledem weder die Philosophische Fakultät noch überhaupt die Universität als Institution in Frage. Im Gegenteil, der repräsentativ-programmatische «Große Aufsatz» (1704 u. ö.) zählte sie, wie die neuen Schulen, auch zu den erfolgreichen Instrumenten der universalen pädagogischen und sozialen Reform.¹⁹

Allerdings wurde die Beziehung zur Artistenfakultät, schon wegen der gegenseitig unklaren Begrenzung von *libertas philosophandi* und theologischer Zensur, zunehmend schwierig. Die «Weltweisheit», die in der systematischen Philosophie Christian Wolffs (in Halle seit 1706) vorgetragen wurde, erregte in der Moralphilosophie die bissige Kritik der Thomasius-Schule und in der Theologischen Fakultät – wegen der anscheinend deterministischen Kosmologie – die scharfe Opposition der letzteren. Schließlich wurde Wolff, anlässlich der Bestreitung eines exklusiv christlichen Anspruchs auf die Begründung wahrer Moralität, aufgrund einer pietistischen, vor allem von Joachim Lange (seit 1709 in Halle) verfolgten Intrigue, 1723 abgesetzt und des Landes verwiesen.²⁰ Die Beziehung des Halleschen Pietismus zur philosophischen Bildung war damit für einige Zeit nicht mehr entwicklungsfähig.

4. Herrnhutische Pädagogik

a) Die bildungsgeschichtliche Bedeutung des Pietismus war nicht auf A. H. Francke und seinen pädagogischen Wirkungskreis beschränkt. Ein institutionell weniger verbreiteter, aber zumal für die Erwachsenenbildung eigenständiger und langfristig für die Entwicklung der Pädagogik wichtiger Strang des Pietismus ist die seit 1723 bestehende Herrnhuter Brüdergemeinde. Ihr Gründer, Nikolaus Ludwig Graf Zinzendorf, aufgewachsen im Geist Spenerscher Frömmigkeit, lebte 1710–1716 als Zögling des Pädagogiums in Halle. Er organisierte aber seine eigene Gemeindegründung in Herrnhut ganz anders als die Franckeschen Konventikel und als die juristisch-politisch strukturierte Schulstadt in Glaucha. Er veränderte und verband beides zur Gestalt einer großen frommen Familie. Der Graf und seine Frau nahmen die Rolle von «Papa» und «Mama» der Brüder und Schwestern ein. Diese lebten nach Alter und Geschlecht in «Chöre» gegliedert, und diese sozialen und liturgischen Lerngruppen wurden von Männern beziehungsweise von Frauen geleitet. Der religiöse Unterricht wurde weitgehend aus den Schulen herausgenommen; er bestand, auch für die Älteren und für Erwachsene in der Bibellektüre und, besonders wirksam, im gemeinsamen Singen, teilweise nach spontan gedichteten Texten, sowie in szenisch-kultischen Spielen, die den emotionalen Umgang mit dem Heiland einübten, zeitweise etwas exaltiert im Blut- und Wundenkult des «Lämmleins». Der Gegensatz von «Meynungs-Gebäude» und «Hertzens-Religion», der für Zinzendorf stets eine wesentliche Rolle spielte, verdankte sich jedoch nicht einem religiösen Rokoko, sondern

ebenso sehr der vernunftkritischen Frühaufklärung, die den weltläufigen Reichsgrafen auch geprägt hat, vor allem das «Historische und kritische Wörterbuch» von Pierre Bayle. So versuchte er in seiner 1725/1726 erschienenen Wochenschrift «Teutscher Sokrates», die Öffentlichkeit mit philosophischen Begriffen und Vernunftgründen auf das Christentum anzusprechen. Dennoch blieb Zinzendorf dabei, daß Religion auch ohne Begriffe, vielmehr durch innere Empfindung erlangt und lebendig wird, durch intuitive Erkenntnis in Herz und Gemüt, und er bestand darauf, daß man hierüber nur «paradox» reden könne.²¹ Aber mit der Auszeichnung des «Gefühls» und der «Empfindung» als Organ religiöser Erfahrung gab Zinzendorf der aufklärerischen Theologie ein wichtiges Motiv vor.

Anders als in Halle hatten die Schulen in Herrnhut und den weiteren, auch ausländischen Standorten der Brüdergemeinde keine entscheidende Funktion; ihre Struktur wurde mehrfach verändert. Die Kinder bildeten einen der «Chöre», wurden aber von ihren Eltern erzogen und zusätzlich von «Kindereltern» mitbetreut. Zinzendorf befürwortete, anders als Francke, klar die Erziehung durch die Eltern als Regel; seinen Vorbehalt gegen die elitäre Internatserziehung nahm er nie ganz zurück («Pensionsanstalten» für zahlende Auswärtige wurden, dann allerdings oft erfolgreich, erst seit 1782 eingerichtet). Zunächst wurde schon 1723 eine Armenschule und ein Mädchenhaus gegründet; ein (eigentlich systemwidriges) Adelspädagogium wurde 1727 wieder aufgelöst, während die anderen Schulen als Waisenhäuser fortgeführt wurden. 1735 kam eine Lateinschule dazu, die mehr von dem Zittauer Rektor Polykarp Müller als von Zinzendorf geprägt wurde, der immer wieder gegen eitle Bildung und Herrenallüren auftrat. Nochmals veränderte sich der Charakter der Schule nach dem Umzug in die Wetterau 1736, wo die Klassen nicht mehr nach geistlicher Reife, sondern nach Jahrgängen gebildet wurden. Nun schob sich das sorglos-spielerische Element der herrnhutischen Frömmigkeit vor das strenge, auf die Unterdrückung von Laster und Sünde fixierte Vorbild Halles. An die Stelle des Unterrichtszieles der Bekehrung trat das Ziel des beständigen und heiteren Umgangs, der «personellen Konnexion» mit dem Heiland; im Gebet, in der herzbewegenden Anschauung des stellvertretend leidenden Christus und in der glücklichen Erfahrung seiner Nähe. Viel konkreter als bei Francke, aber gemäß dem Kinderevangelium Jesu, schärfte Zinzendorfs eigenes Bewußtsein der Gotteskindschaft seine Aufmerksamkeit für die Kindheit nicht nur als einer Übergangsphase, sondern als Lebenszeit eigener Würde. Kinder sind ihm «kleine Majestäten, die Taufe ist ihre Salbung». Das ist noch keineswegs rousseauistisch gemeint, gleichwohl gehört es in den Kontext der aufklärerischen Entdeckung des Kindes und seiner Natürlichkeit. Zinzendorfs einzige größere pädagogische Schrift «Kinderreden» enthält denn auch besondere Kinderlieder, Kinderlosungen und sogar Kinderliturgien.²²

b) Die in Herrnhut 1739 erneut gegründete Lateinschule, später Pädagogium, wurde bald von Paul Eugen Layritz geleitet, der in ausdrücklicher Aufnahme der Erziehungsgrundsätze J. A. Comenius' und anders als Zinzendorf die Bildung und speziell die Entwicklung der Vernunft als Aufgabe gerade der Brüdergemeinde auffaßte.²³ Diese Ausrichtung überdauerte auch erneute Verlegungen nach Hennersdorf und endgültig Niesky. Unter dem zweiten Nachfolger Theodor Christian Zembsch konzentrierte sich das Pädagogium, nach wie vor streng

geführt, aber international besucht, stärker auf die Antike und auf Naturwissenschaften. Dazu kam die überkonfessionelle Ausrichtung, wie sie der «philadelphischen» Zielsetzung entsprach, die Zinzendorf unbeschadet seiner Ordination und Verpflichtung auf das Augsburger Bekenntnis stets betonte. Sie war in der Brüdergemeinde, die den lutherischen, den reformierten und den mährischen «Tropus» in sich vereinigte, seit der Synode von 1744 offiziell festgelegt. Noch deutlicher als die frühaufklärerische Theologie wurde hier die konfessionelle Differenz zu der einer bloßen «Lehrtart» verflüssigt. Diese ökumenische Prägung blieb, wie die entsprechende pädagogische Prägung, auch bei Schülern lebenslang erhalten, die sich von der Brüdergemeinde trennten, wie insbesondere Friedrich Schleiermacher und Jakob Friedrich Fries, die das Pädagogium in den achtziger bzw. neunziger Jahren besuchten. Schleiermacher besuchte auch die brüderische Einrichtung zur Ausbildung des theologischen Nachwuchses in Barby, wohin sie 1749 verlegt worden war. Die Anfänge dieses Seminars lagen in Herrnhag, der erste Direktor war Polykarp Müller, der hier versuchte, religiöse Einfalt und wissenschaftliches Denken zum Nutzen beider zu verbinden. Da diese Ausbildung ganz auf die selbständig gewordene Brüdergemeinde bezogen war, wurde in das Seminar zeitweise auch der Unterricht in Recht und Wirtschaft integriert. Die Brüdergemeinde hatte, unbeschadet ihrer bischöflichen Leitung durch den Grafen, von Anfang an zahlreiche Laienämter und inzwischen auch eine Synodalverfassung. Seit 1770 wurde der Unterricht jedoch wieder auf Theologie, Altertum und Philosophie konzentriert. Das 1789 nach Niesky verlegte und, in Distanzierung von den inzwischen eingetretenen philosophischen und theologischen Entwicklungen, 1808 mit dem Pädagogium verbundene Seminar wurde schließlich zu einer rein (frei)kirchlich orientierten Ausbildungsstätte.²⁴

II. Das aufklärerisch-theologische Bildungsideal

Die Stellung der Franckeschen Anstalten war im pädagogischen Bereich noch bis in die sechziger Jahre des 18. Jahrhunderts außerordentlich stark, auch durch die nach Halleschem Vorbild reformierten oder neu eingerichteten Waisenhäuser und Schulen vor allem in Brandenburg-Preußen, z. B. in Züllichau (Siegfried Steinbart) oder in Königsberg (Friedrich Albert Schultze), aber auch in Augsburg (Samuel Urlsperger) und andernorts.²⁵ Noch die dritte Generation vermochte, neben den im weiteren Sinn missionarischen Aktivitäten in Deutschland und im Ausland, auch die Arbeit in den Halleschen Anstalten erfolgreich fortzuführen; die Schülerzahlen steigerten sich sogar, um erst seit 1770 ein wenig abzunehmen. Aber das konzeptionelle Potential der Halleschen Pädagogik entwickelte sich seit etwa 1730 nicht weiter, und der gesellschaftskritische Impuls der Anfänge wich dem Bestreben, die bestehenden, durch das Bündnis mit dem Staat stabilisierten Verhältnisse zu konservieren. Das wurde gegen 1740 offensichtlich in der Debatte um die «Wertheimer Bibel» des dem Rationalismus Chr. Wolffs verpflichteten Johann Lorenz Schmidt. Diese neue und strikt philologisch-historische, die dogmatische Hermeneutik also beiseitestellende Übersetzung des Ersten Buchs

Mose ließ sich nicht mehr durch eine Sachdiskussion ins Unrecht setzen. Die zunächst lebhafteste und offene Diskussion, die das Bewußtsein der Öffentlichkeit stärkte, religiös urteilsfähig zu sein, wurde durch die «Waisenhauspartei» dadurch beendet, daß diese ihr personales Netzwerk benutzte, um die Sanktionen staatlicher Macht auf den Plan zu rufen.²⁶ Dieser Vorgang zeigt nicht zuletzt, daß die Hallenser der wissenschaftlichen Entwicklung nicht mehr gewachsen waren. Gerade in der Universität Halle vollzog sich der Übergang zu einer neuen, Chr. Wolff fortschreibenden Philosophie und zu einer selbstbewußt aufklärerischen Theologie, der später so genannten «Neologie».

1. Von der pietistischen Bekehrungstheologie zur neologischen Erfahrungstheologie²⁷

a) In den späten dreißiger Jahren mußte der einzige noch lebende Mitarbeiter Franckes in der theologischen Fakultät von Halle, J. Lange, das Eindringen der Wolffschen Philosophie, die im Blick auf Mathematik und Physik ohnehin zur vorherrschenden geworden war, auch im Blick auf die wissenschaftliche Methodik hinnehmen; sogar den Theologiestudenten wurde die demonstrativische Logik Wolffs verpflichtend gemacht. Lange wurde staatlicherseits die Polemik gegen Wolff untersagt, der ja sogleich nach dem Regierungsantritt Friedrichs II. 1740 nach Halle zurückkehrte.

So spektakulär diese Vorgänge waren, so wurde es für die weitere Entwicklung noch viel wichtiger, daß die bedeutsamen Faktoren der Frühaufklärung: die wolffianische Rationalität, die pietistische Frömmigkeit und die historische Forschung in der Theologie selbst zu einer Verbindung fanden. Die wichtigste Figur des Übergangs zu dieser theologischen Aufklärung war Siegmund Jacob Baumgarten (1706–1757), Schüler und Inspektor des Pädagogiums und seit 1734 Theologieprofessor in Halle. Charakteristisch für diesen Übergang ist, daß zu den zahlreichen Schülern Baumgartens Theologen und Philosophen gehörten, welche die zweite Jahrhunderthälfte ganz unterschiedlich geprägt haben: der die aufklärerische, historisch-kritische Bibelexegese entscheidend voranbringende Nachfolger in Halle, Johann Salomo Semler, aber auch Johann Christoph Wöllner, der für das restaurative Religionsedikt von 1788 Verantwortliche (beide theosophisch-hermetisch interessiert); der bibelfrome, mystisch und kabbalistisch beeinflusste Apologet der Trinitätslehre gegen den naturalistischen Deismus, Johann August Urlsperger; aber auch der Hamburger Hauptpastor Johann Melchior Goeze, der gegen G. E. Lessing auf dem orthodox-kirchlichen Monopol in Sachen Religion beharren wollte; und wiederum auch der Neologe Johann August Eberhard, der popularphilosophische Gegner des Kantschen Kritizismus. Charakteristisch für den Übergang, den Baumgarten verkörpert, ist ferner die Tatsache, daß zu seinen Schülern auch der Archäologe Johann Joachim Winckelmann gehörte, der die Ausbildung einer allgemeinen Hermeneutik vollendende Philosoph Georg Friedrich Meier, und nicht zuletzt dessen Lehrer, Siegmund Jacob Baumgartens jüngerer Bruder Alexander.²⁸ Dieser begründete die neue wissenschaftliche Disziplin der Ästhetik, indem er der Logik der oberen Erkenntnisvermögen eine Logik der unteren Vermögen zur Seite stellte, d. h. eine

Methodik der Erkenntnis aufgrund sinnlicher Vorstellungen. Diese Vorstellungen sind allerdings nicht distinkt, d. h. nicht begrifflich abstrahierbar und verallgemeinerbar, sie sind aber um so klarer im Blick auf die materiale Fülle der Merkmale des Einzeldings. Der wahre Weltweise muß daher beide Logiken beherrschen, die des begrifflichen und die des sinnlichen Erkennens («Aesthetica», 1750/58). Diese Schule der Sinnlichkeit, die übrigens auf der objektiven Seite durchaus metaphysisch, im Horizont des Gottesbegriffs begründet ist, wurde vom erwähnten Schüler G. F. Meier in den «Anfangsgründen aller Schönen Wissenschaften» (schon 1748/50) und vielen andern, vor allem von G. E. Lessing und J. G. Herder auf die Urteilsbildung über künstlerische Darstellungen fokussiert und in I. Kants «Kritik der Urteilskraft» (1790) kritisch legitimiert. Sie ist ein wichtiges Element des aufklärerischen Bildungsideals, wie es die zweite Jahrhunderthälfte prägte.²⁹

b) Die Zusammenführung hallensisch-pietistischer, wolffianisch-philosophischer und historisch-gelehrter Motive durch S. J. Baumgarten veränderte diese Motive ihrerseits erheblich. Ohne seine Frömmigkeitspraxis aufzugeben, verabschiedete Baumgarten doch die hallensische Schematik der Bekehrung, vor allem den «Bußkampf» zugunsten der Vorstellung lebensgeschichtlicher Entwicklung einerseits, der Vereinigung des Menschen mit Gott in wahrer, willensbestimmender Erkenntnis andererseits, womit Motive J. Arndts und zugleich der lutherischen Orthodoxie wieder präsent wurden. Ferner wendet Baumgarten den Rationalismus Chr. Wolffs, der ohnedies nicht bestritten hatte, daß der Offenbarungsglaube *supra rationem* stehe, methodologisch konsequent, ja formalistisch an, mäßigt ihn in metaphysischer und dogmatischer Hinsicht jedoch auf der Linie G. W. Leibniz'. Der Bezug auf Leibniz (und auf die Eklektik) modifizierte, wie auch ausdrücklich in der Ästhetik des Bruders und dann in der philosophischen Entwicklung seit der Jahrhundertmitte insgesamt, das geschlossene Systemdenken Wolffs erheblich. Und auch viel weitergehend als Chr. Wolff und A. H. Francke schreibt Baumgarten der Historie eine wesentliche Funktion in der theologischen Ausbildung zu; einer Historie, die auf der Basis kritisch konstituierter Quellen und im pragmatischen Horizont menschlichen Verhaltens nur zu wahrscheinlichen, aber hinreichend verlässlichen Urteilen über die Geschichte gelangen könne. Eine ähnliche Fortschreibung Chr. Wolffs nahm in Leipzig der (später an der 1743 gegründeten Universität Erlangen tätige) Theologe Martin Chladenius vor («Allgemeine Geschichtswissenschaft», 1752). Der Übergang zum neuzeitlich historischen Denken wurde zumal in Fortentwicklung der theologischen Tradition Helmstedts vollzogen, das stets stärker humanistisch orientiert gewesen war. Der Helmstedter Professor Johann Lorenz von Mosheim, Generalschulinspektor in Braunschweig-Wolfenbüttel und Mitbegründer der Universität Göttingen, noch im 18. Jahrhundert «Vater der neueren Kirchengeschichtsschreibung» genannt, löst dieses Fach methodisch aus seiner bisherigen dogmatischen Präokkupation, um sie in pragmatischem, das Verhalten von Menschen und irdische Institutionen betrachtendem Interesse darzustellen. Mit S. J. Baumgarten verfolgt er das pädagogische Motiv, durch das Studium der Geschichte zur besseren Erkenntnis der *conditio humana* zu verhelfen.³⁰

Auch wenn S. J. Baumgarten den Gebrauch historischer Kritik im Blick auf die Bibel und die eigene Konfession apologetisch beschränkte, so wird ihre aufklärerische Tendenz durch seine Bibelhermeneutik («Unterricht von der Auslegung der Heiligen Schrift», 1742, immer wieder erweitert bis 1769) und seine «Evangelische Glaubenslehre» (1759/60) bewahrheitet. Diese Hermeneutik bleibt durchaus dem Ziel frommen Affekts verpflichtet, sie scheidet jedoch ein *contra rationem* methodisch aus. Die Exegese verfährt so strikt historisch-philologisch, daß die theologische Hermeneutik zum Spezialfall allgemeiner Hermeneutik wird, spezifiziert lediglich durch die Positivität ihrer Texte als historische Fakta, nicht aber wegen dem darin besonders Behaupteten und mystisch Intendierten. Die *analogia fidei* ist hier nicht mehr ein konstitutives, sondern ein heuristisches Prinzip des Verstehens der einzelnen Texte in ihrem Zusammenhang; ein Prinzip, das die Möglichkeit, nicht aber schon die Richtigkeit oder Notwendigkeit einer bestimmten Auslegung erweist. Die historische Lektüre der Bibel löst sich so von der dogmatischen, auch in Gestalt der pietistisch «emphatischen» Lektüre, setzt also die «Doktrinalbeschaffenheit» ihres Inhalts hermeneutisch aus.³¹ Damit ist der Weg zu einer allgemeinen Hermeneutik frei. Neben M. Chladenius, der erstmals den «Sehe-Punkt» des Textautors thematisiert («Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften», 1742), ist dies in Halle G.F. Meier, der nicht nur Auslegungsregeln benennt und in ihren Gebrauch einführt, sondern die Grundsätze der Bildung solcher Regeln aufsucht. In seiner Auffassung der «hermeneutischen Billigkeit», d.h. der Annahme gleicher Vernunft beim Autor wie beim Kommentator, darf dieser den Autor besser verstehen als jener sich selbst versteht, wo er dunkle oder sinnwidrige Ausdrücke gebraucht hat («Versuch einer allgemeinen Auslegungskunst», 1757).³² Für die Theologie bedeutete diese – von ihr selbst gewollte – Säkularisierung den Verzicht auf die methodische Unterscheidung theologischer und philosophischer Hermeneutik: Die Bibelauslegung bedient sich, wissenschaftlich allein geltend, der historisch-kritischen Methode. Deren religiöse Bedeutung wird nun nicht mehr durch einen Kanon verbalinspirierter heiliger Texte vorgegeben, sondern wird von jedem religiösen Subjekt für sich bestimmt; «Theologie» und «Religion» treten methodisch daher auseinander. Dieser Schritt, vollzogen vom Nachfolger S. J. Baumgartens und Herausgeber seiner Hermeneutik, J.S. Semler, setzte allerdings bereits bewußt aufklärerische Theologie oder «Neologie» voraus, nämlich ein neues Verständnis eben des religiösen Subjekts.

c) Die «Neologie» verdankte sich neben der von S. J. Baumgarten gebildeten Synthese einem weiteren, dort nur indirekt in der Figur des Auslegers wirksamen Motiv. Dies ist eine neue Auffassung vom *religiösen Subjekt* selbst, die der pietistischen Stilisierung eines hartnäckigen, im Bußkampf zu brechenden Sünders geradewegs zuwiderlief. Die ersten Vertreter dieser Auffassung kamen nicht aus Halle, und diejenigen Hallenser, die Neologen wurden, distanzieren sich dann bitter von der verängstigenden oder heuchlerischen Erziehung in Halle, wie etwa J.S. Semler in seiner «Lebensbeschreibung von ihm selbst verfaßt» (1781/82) und Christoph Friedrich Nicolai in seinem Roman «Sebaldus Nothanker» (1773/76), und wollten die formalistisch verdeckte Halbherzigkeit S. J. Baumgartens hinter sich lassen, wie der Göttinger Orientalist Johann David Michaelis oder der refor-

merische Direktor des Gymnasiums zum Grauen Kloster in Berlin, Anton Friedrich Büsching. Dieser, bekannt durch eine erste wissenschaftliche «Erdbeschreibung» (1754ff.), wurde in die theologische Fakultät Göttingen nicht aufgenommen, weil er erstmals eine von allen «scholastischen» Worten und Sachen «freie», sprich: nicht dogmatisch präjudizierte «Biblische Theologie» (1756) konzipierte. Es ist daher, unbeschadet ihrer (autobiographisch gut bezeugten) persönlichen Frömmigkeit, richtig zu sagen, daß die aufklärerischen unter den Schülern Halles mit dem Pietismus, nämlich mit dessen pessimistischer Anthropologie, brechen mußten.³³

Das neue, die hallensische Gewissensreligion ersetzende Motiv für eine aufklärerische Revision der Theologie stammt aus der englischen, in Nachwirkung des Earl Shaftesbury ausgebildeten Moralphilosophie und aus der ebenso optimistischen, Natur und Gnade organisch verbindenden Anthropologie G. W. Leibniz'. Nicht nur die literarische, sondern besonders auch die theologische Welt begann sich an den stärker humanistisch geprägten und religiös toleranten Niederlanden und noch mehr an der ebenfalls pluralen und intensiven religiösen sowie der zivilen Kommunikation in England zu orientieren. Zwar nicht selbst dorthin gereist, aber, auf Anregung S. J. Baumgartens, als Übersetzer englischer Theologen und Moralphilosophen hervorgetreten, ist der hier eigentlich innovative Autor, der Pfarrer und spätere Berliner Konsistorialrat Johann Joachim Spalding. Er publizierte im Jahr 1748, in Abgrenzung zu dem eben erschienenen materialistisch-atheistischen Programm «L'homme machine» von Julien Offray de La Mettrie, seine «Gedanken über die Bestimmung des Menschen».³⁴

Diese kleine Schrift, zunächst anonym, dann unter dem Namen ihres Autors gedruckt und mehrmals erweitert bis 1794 oft aufgelegt, ist bildungsgeschichtlich außerordentlich wirksam geworden. Sie stellt eine erste «Religionsphilosophie» dar – dieses Wort wurde bald darauf gebildet –, und als solche ist sie die aufklärerische Alternative zur traditionellen (kosmologisch und ontologisch begründeten) «natürlichen Gotteserkenntnis».³⁵ Spalding erklärt das Studium des Menschen zur zentralen Aufgabe, und er vollzieht so die «anthropologische Wende» der Aufklärung, wie sie seit Alexander Popes «Essay on Man» (1734) und, empirisch bzw. religionskritisch gewendet, seit David Humes «Treatise on Human Nature» (1739/40) postuliert wurde; seit der Jahrhundertmitte war das ganz allgemein rezipiert. Spalding betrachtet den Menschen weniger von seiner sündigen Herkunftsgeschichte, die nun ihrerseits in eine rein deskriptive «Geschichte der Menschheit» überführt wird, als vielmehr von seiner möglichen Zukunft her, zu der er nämlich «bestimmt» ist. Dieser eschatologische Aspekt war zwar schon immer ein wesentlicher Bestandteil der christlichen Anthropologie, dies aber in der Perspektive des supranatural und apokalyptisch handelnden Gottes. Jetzt wird, chiliastisch, damit die Aufgabe der *Menschen* an sich selbst bezeichnet: die Erkenntnis ihrer Bestimmung und die Arbeit an deren stetiger Verwirklichung in der individuellen und in der menschheitlichen Lebensgeschichte. Diese Realisation hat die Form einer Entwicklung, die durch Erziehung und Selbsterziehung bewegt und durch Erkenntnis der menschlichen Bestimmung zielstrebig ausgerichtet wird. In diesem Sinne wurde die «Bestimmung des Menschen» seit J. G. Herder und J. G. Fichte eine wichtige Formel pädagogischer Orientierung.

2. Religion – eine Bildungsaufgabe

a) Spaldings Schrift war auch darin ein Exponent einer breiteren Entwicklung, daß und wie sie von «Religion» sprach. Im Unterschied zum alteuropäischen, öffentlich-rechtlichen und institutionellen Begriff von Religion (dem die individuelle Religiosität unter dem Titel der *fides* zugeordnet war) versteht Spalding «Religion» primär als anthropologisches Datum; dafür wird in dieser Zeit der Neologismus «Religiosität» gebildet.³⁶ Überaus folgenreich ist, daß Spalding und alle Neologen diese subjektive Religion weniger als zu besitzendes Wissen oder Theorie, aber auch nicht primär als tugendhaftes Tun oder Moral verstehen (das ist gegen ein allgemeines, dem 19. Jahrhundert verdanktes Vorurteil festzuhalten). Religion ist vielmehr die affektive Bewegung des eigenen Herzens und der sich selbst erfahrenden und so sich fühlenden und wissenden Seele. Mit dem Ausdruck der Zeit, der auch in der Literatur vorherrschend wurde, heißt das «Empfindung». In dieser affektiven Sicht von Religion lebt das pietistische Erbe fort, allerdings um dessen agonischen Charakter bereinigt, und sie verbindet sich daher auch, wie bei dem genannten F. A. Büsching oder bei Spalding selbst, mit herrnhutischer Gestimmtheit; letzterer hat dies in vielgelesenen Schriften, «Der Werth der Andacht» (1755) und «Gedanken über den Werth der Gefühle in dem Christentum» (1761, ⁵1784) klargestellt. Der «Herrnhuter höherer Ordnung» Schleiermacher hat in den Reden «Über die Religion» (1799) daran angeknüpft, erweitert um ein spinozistisch-pantheistisches Element. Der Enthusiasmus der Neologen beschränkt sich auf die (Selbst-)Erhebung der Seele zu Gott; eine Erhebung, die das Seelendrama nur noch allegorisch in einem apokalyptischen Kosmos-Drama zur Anschauung bringen konnte. Dafür ist der von Neologen sehr geschätzte Klopstock mit dem «Messias» (1748–1773) das auch literarisch äußerst einflußreiche Beispiel.³⁷

Freilich war auch schon Spaldings religionsphilosophische Rahmung des Christentums heterodox. Sein anthropologischer Optimismus votierte, Shaftesburys Postulat eines *moral sense* bzw. «Gefühls» aufnehmend, erklärtermaßen platonisch; er zielte auf die ästhetische, moralische und religiöse Kultur der unsterblichen Seele. Um sie affektiv und reflexiv zu stabilisieren, geht Spalding dem wahren («natürlichen») Gang der inneren Erfahrung des Individuums nach. Die zunächst sinnlich induzierten Empfindungen gehen über in die Vergnügungen des Geistes, diese vertiefen sich im Selbstgefühl der Tugend und in gewissen gegenständlich religiösen Empfindungen; der Weg kommt an beim Selbstbewußtsein der Seele, über alles Irdische hinaus zu fühlen und zu streben, d. h. unsterblich zu sein. In dieser Betrachtung tritt die metaphysische Definition der Seele als immaterielle Substanz und deren Ergänzung durch die Physik der vegetativen und sensitiven Seelenkräfte zurück. Schon vor Kants Erkenntniskritik in dieser Sache setzt sich eine Auffassung durch, welche die Seele als eine sich selbst empfindende und darin sich zum Göttlichen erhebende Bewegung und als einen Lebens- und Entwicklungsprozeß aus einer einzigen «Grundkraft» beschreibt. In der Theologie führt das insbesondere Herder im Kontext der zeitgenössischen Diskussion über die Seelenvermögen des Empfindens, Verstehens und Wollens aus;³⁸ Kants kritizistischer Geistbegriff und Hegels «Phänomenologie des Geistes» (1806) werden diese Linie in den Deutschen Idealismus weiterführen.

b) Die neologische Wendung des Religionsverständnisses ist bildungsgeschichtlich sodann dadurch wirksam geworden, daß es das religiöse Subjekt in eine ungleich stärkere Position versetzte als das die Un austauschbarkeit des persönlichen Glaubens in der christlichen Tradition vorgegeben hatte. Darin überbot sie auch die reformatorische Auffassung der Normativität des einzelnen Gewissens für die Freiheit von den Zwängen der religiösen und der weltlichen Gemeinschaft. Nun wird die «gefühlte», durch selbsteigene Erfahrung und Empfindung, nicht erst durch das äußere Bibelwort oder gar durch dessen konfessionsspezifische Auslegung legitimierte subjektive Religiosität zur normativen Instanz von «Religion». Sie steuert die Wahrnehmung und Einschätzung, gegebenenfalls die Veränderung der religiösen Tradition und des «statutarischen» Kirchenwesens. Das bedeutet vor allem die Prüfung des Anspruches der kirchlich approbierten Dogmen und des staatsrechtlich fixierten Kirchenregiments auf Autorität. Die aufklärerische Theologie bildet nicht nur in positiv religiöser, sondern auch in kirchenkritischer Hinsicht einen wesentlichen Faktor der «Privatisierung der Frömmigkeit», diesem in Deutschland in besonderer Weise bildungsgeschichtlich erheblichen Phänomen des aufklärerischen 18. Jahrhunderts.³⁹

Die Neologie machte seit etwa 1770 vom (wohlgemerkt: religiösen) Recht zur Dogmenkritik erfolgreich Gebrauch, vor allem bei denjenigen traditionellen Doktrinen, die das religiöse Subjekt und seine Moralität, d.h. seine Handlungsmöglichkeiten und -pflichten betrafen. Obwohl für öffentlich, d.h. innerhalb der staatlich sanktionierten Konfession lehrende Pfarrer verbindlich, verfielen zumal die Lehren von der Satisfaktion Christi, d.h. seiner religiösen und moralischen Stellvertretung für andere Personen, und von der Erbsünde, die analog eine moralische und religiöse Haftung für nicht selber begangene Untaten einschloß, der Kritik. Flankiert wurde diese Dogmenkritik durch die pragmatisch-historische Betrachtung der «Dogmengeschichte», wie sie nun genannt werden konnte.⁴⁰ Ein positiver Aspekt der Kritik war beispielsweise die Autobiographie, die es von fast allen Neologen gibt. Im Unterschied zu den Tagebüchern und Lebensläufen, die der hallensischen Frömmigkeit verpflichtet sind, wird hier die Selbsterzählung pragmatisch angelegt und schließt sowohl religiöse Identifikation als auch religiöse Kritik ein, die Bejahung einer lebensgeschichtlichen Entwicklung und ebenso die Freiheit vom Affirmationszwang, gelegentlich ironische Selbstdistanz.⁴¹

Das Recht zur religiösen Kritik erstreckte sich in dem Maß, in dem sie als historisches Dokument (im neuen Sinn des Wortes) in den Blick kam, auch auf die Interpretation der kanonischen Bibel. Zwar wurde nirgendwo ihre konstitutive Bedeutung als Heilige Schrift für das Christentum und die persönliche Frömmigkeit bestritten, nicht in J. S. Semlers Hermeneutik («Vorbereitung zur theologischen Hermeneutik», 1760/69), auch nicht in seiner epochalen «Abhandlung von freier Untersuchung des Canon» (1771/75). Aber hier wurde bewußt der dogmatische «Zaun» um die Bibeltexte niedergelegt und diese selbst der historisch-kritischen Exegese freigegeben. Bestritten wurde dadurch allerdings die religiös konstitutive Bedeutung des Wortlautes der Bibel im ganzen und im einzelnen, wie sie die traditionelle Lehre von der Verbalinspiration zu begründen gesucht hatte. Statt dessen wurde, wie die humanistische Biblexegese schon angedeutet hatte, eine Personal- oder auch Realinspiration angenommen, die zuließ,

daß die Autoren biblischer Schriften, wie schon Jesus und seine Jünger, sich an die jeweilige Sprach- und Vorstellungsart ihrer Zuhörer «akkomodiert» hätten. Dies erlaubte nun auch innerhalb des Christentums Kritik an den Autoren und den Inhalten der Bibel; und umgekehrt wurde die geschichtliche Weiterentwicklung des christlichen Glaubens, seine «Perfektibilität», bibelhermeneutisch legitimiert.⁴² Die schon in der Alten Kirche entwickelte Theorie der Akkomodation Gottes an menschliche Kapazität wurde, sei es bibelapologetisch, sei es bibelkritisch, zu einer wesentlichen Voraussetzung für den religiösen Unterricht des späteren 18. Jahrhunderts: Er konnte sich nun, je nach Motivlage und Kontext, didaktisch und methodisch mehr oder weniger weit vom traditionellen, d. h. auch konfessionell spezifischen Katechismusunterricht lösen. Die Historisierung der kanonischen Überlieferungsbestände nötigte oder erlaubte zudem, die Partikularität der christlichen Offenbarung in Rechnung zu stellen. Was Chr. Wolff im Blick auf die hohe Moral der Chinesen präludiert und was der aufklärerische Diskurs über die exemplarische Tugend eines «Sokrates» (sowie im Blick auf «edle Wilde») über Jahre verfochten hatte, das brachte J. A. Eberhard, Prediger in Berlin, in seiner «Neue(n) Apologie des Sokrates, oder Untersuchung der Lehre von der Seligkeit der Heiden» (1772/78) zu großer Akzeptanz.⁴³

c) In zwei neuen Formationen des Wissens wurde die aufklärerisch-religiöse Subjektivität bildungsgeschichtlich allgemein. Die eine Formation, die auch terminologisch im neuen Kollektivsingular «die Geschichte» zutage tritt, war die ebenfalls mit einem neuen Wort auftretende Geschichtsphilosophie. Anders als Vicos Theorie kultureller Zyklen, anders auch als Voltaire, der sich polemisch auf das Konzept einer in der römisch-katholischen Kirche zentrierten Universalgeschichte bezog, verknüpfte die im protestantischen Bereich seit der Jahrhundertmitte entwickelte Geschichtsphilosophie die Annahme der Teleologie der Geschichte und die der irreduziblen Pluralität der kollektiven, auf ihre Weise aber durchaus individuellen Geschichtssubjekte, d. h. der dem (ab)wertenden Vergleich sich entziehenden Völker und Epochen. Diese Verknüpfung wurde am wirksamsten ausgearbeitet von Herder, und zwar immer im Bezug auf den praktischen Kontext, in welchem er seit 1776 als Generalsuperintendent, Hofprediger und Inspektor des Schulwesens sowie der Pfarrerausbildung in Sachsen-Weimar wirkte. Die Leitidee der Geschichte als zielführender Prozeß war die Grundlage auch des anderen pädagogischen Ideals, der kulturellen Praxis als Bildung und Selbstbildung. Wiederum Herder verdichtete sie, lange nachwirkend, mit der Formel «Bildung zur Humanität».⁴⁴ Die derart verknüpften Leitideen der Geschichte und der Bildung ließen, wahrhaft aufklärerisch, sowohl einen christlichen als auch einen säkularen (von partikularer «Offenbarung» unabhängigen) Gebrauch zu.

Für einen solchen säkularen Gebrauch votierte, obschon «Liebhaber der Theologie», Lessing mit dem Motiv einer «Erziehung des Menschengeschlechts» (1780). Diese ursprünglich theologische Vorstellung hatte seit der Alten Kirche zwar immer wieder das Korrektiv zum apokalyptischen Szenario abgegeben; sie hatte sich jedoch, teils schon im humanistischen Erziehungsideal und bewußt in der chiliastischen Umformung der Heilsgeschichte in einen offenen Prozeß des Fortschritts, von der endzeitlichen Begrenzung der Heilsgeschichte gelöst. Aller-

dings bedurfte sie, um den immer nur endlichen Fortschritt des Individuums mit dem sicheren und unendlichen Fortschritt der Gattung verknüpfen zu können, noch (vernünftig-)religiöser Zusatzannahmen. Lessing rekurierte (erstmalig) auf die Annahme der Reinkarnation der individuellen Seele.⁴⁵ Dagegen verknüpfte Herder seine Annahme der Perfektibilität der Menschheit durch Bildung mit der christlichen Anthropologie, der zufolge nur der ganze, leibseelische Mensch eine Zukunft hat; er bedient sich daher der neuen, auch biologisch für möglich gehaltenen Annahme der evolutionären Wiedergeburt (Palingenesie) des Individuums in «höheren» Welten.

Daß der Bildungsbegriff in sich das Potential sowohl zu religiösem als auch zu säkularem Gebrauch hatte, läßt sich schon in seiner Genese im «Messias» Klopstocks beobachten. Die religiöse Vorstellung einer (von Gott geformten) Gottes- und Christusebenbildlichkeit des Menschen wird hier universalisiert zum Begriff der «Bildung» als einer dem Menschen vom Schöpfer mitgegebenen Bestimmung, die er an sich selbst zu realisieren hat.⁴⁶ Eine solche Universalisierung stellt auch die Geschichtsphilosophie dar, die den Bildungsfortschritt des Individuums und den kulturellen Fortschritt der Gattung verknüpft. Hier verzichtet selbst Kants säkulares Konzept der Welt- als Vernunftgeschichte (mit dem naturzwecklichen Ziel der Selbstaufklärung der Vernunft) nicht auf eine chiliastische Begründung der für das Konzept wesentlichen Erwartung stetigen Fortschritts, d. h. auf eine Rechtfertigung der «Vorsehung» – weil der Mensch aus «krummem Holze» gemacht ist, ist uns Menschen nur die «Annäherung zu dieser Idee [...] auferlegt».⁴⁷

3. Erziehungs- und Bildungsreformen, oder: Was ist Aufklärung?

Viele Neologen, angefangen bei J.J. Spalding, waren nicht Mitglieder einer Theologischen Fakultät, sondern Pfarrer und später oft Mitglieder von Konsistorien; die Kirchenleitungen in Berlin und Braunschweig waren die Protagonisten der theologischen Aufklärung. Ihr reformerisches Interesse richtete sich primär auf die kirchliche Praxis, erforderte dann freilich auch die Rückvergewisserung durch eine veränderte akademische Theologie. Die neologisch inspirierten Reformen galten einerseits der Ausbildung der Pfarrerschaft und der religiösen Bildung der Gemeinden, andererseits der Verbesserung der Kindererziehung, der religiösen Unterweisung, aber auch der Pädagogik überhaupt. Diese Bemühungen stießen allerdings auch auf Widerstand, und sie erwiesen sich auch als in sich ambivalent. Trotz ihrer Absicht frommer Aufklärung trugen sie mit bei zu einer Säkularisierung, die den Zusammenhang von Religion und Bildung nicht mehr nur aus der Dominanz der Kirche bzw. der Theologie in die Herrschaft der «Vernunft» überführen, sondern sich überhaupt aus diesem Zusammenhang lösen wollte, wenigstens sofern christliche Religion impliziert war. Im Übergang zum 19. Jahrhundert wurde die christlich-fromme Subjektivität zu einem partikularen Faktor der Bildungsgeschichte.

a) Die Notwendigkeit der Verbesserung insbesondere der praktischen Kompetenz der Pfarrer hatte schon die Reformorthodoxie angesichts des bloß scho-

lastisch organisierten Studiums empfunden. So richtete man auf Anregung Johann Michael Dilherrs, der seinerseits von J. A. Comenius beeinflusst war, schon um 1660 in Nürnberg bzw. Altdorf ein Predigerseminar ein, das in Helmstedt und im 18. Jahrhundert in Göttingen und Erlangen eine Nachfolge fand. Der Pietismus zog diesem integrierten Verfahren besondere Kandidatenkollegien vor, d. h. nachuniversitäre Arbeits- und Lebensgemeinschaften, so zuerst 1690 im braunschweigischen Riddagshausen. Die aufklärerische Orientierung auf die Praxis erforderte insbesondere die Wechselwirkung von Frömmigkeit und Reflexion und die Wechselwirkung von kirchlicher und bürgerlicher Lebenswelt. In diesem Sinn reformierte der Abt von Riddagshausen, Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem, 1752 das Predigerseminar (nachdem er 1745 das neuartige, realwissenschaftliche Collegium Carolinum in Braunschweig mitbegründet hatte). Jerusalems Konzept, das z. B. von Johann August Nösselt, einem Schüler Baumgartens, theologisch reflektiert wurde, erlangte breite Wirksamkeit, als im Zuge der einheitlichen Regelung des staatlichen und kirchlichen Prüfungswesens um 1800 überall Predigerseminare nicht nur als freiwillige Fortbildungsanstalten, sondern auch als verpflichtender Teil des theologischen Gesamtstudiums eingerichtet wurden. Diese praktische Ausbildung enthielt katechetische Elemente.⁴⁸

Die Reform der *Predigt* mußte ein Anliegen der Theologie sein, die sich mit «Aufklärung» auseinandersetzte, schon angesichts des sich unter diesem Namen auch vollziehenden «Strukturwandels der Öffentlichkeit». Denn dieser Wandel beendete die fast monopolartige Stellung der Predigt als Ort religiös-moralischer Selbstverständigung und -steuerung der Gesellschaft. Er setzte sie (und überhaupt die Erbauungsliteratur) einer Konkurrenz aus, die nicht kirchlich domestiziert werden konnte, sondern durch die Informations-, Orientierungs- und auch Unterhaltungsbedürfnisse einer sich entwickelnden bürgerlichen Öffentlichkeit legitimiert wurde. Das homiletische Anliegen wurde freilich, entsprechend der jeweiligen Einschätzung bzw. Zielsetzung hinsichtlich des Verhältnisses von kirchlicher Praxis und Gesellschaft überhaupt, auf unterschiedliche Weise verfolgt.

Die pietistische Homiletik, die auch in Lehrbüchern vorlag, zielte in theologischem Gehalt und rhetorischer Form auf die Einprägung der Bibel und auf die affektive Bewegung des Hörers von der Selbsterkenntnis des Sünders zur Versöhnung mit Gott; die Predigt sollte biblisch, einfach und praktisch, d. h. erwecklich und erbaulich sein. Während der Pietismus auf den Vorgang der Säkularisierung mit dem Aufbau einer Gegenwelt unter staatlichem Schutz reagierte, akzeptieren die aufklärerischen Theologen ihn (auch) als wünschbaren Differenzierungsprozeß. Das bedeutete für die Predigt ihre Umgestaltung zur «heiligen Rede», wie J. L. von Mosheim sie programmatisch nannte. Das meinte einerseits die Integration der Predigt in die sich entwickelnde Pluralität rhetorischer Kommunikationsformen, andererseits ihre sorgfältige, nicht durch formale Autorität, sondern durch die freie Zustimmung des Hörers legitimierte Besonderung als eigentümlich religiöse Kommunikation. So soll die Predigt – klar und schlicht, auf das Leben nicht auf die Lehre zielend, an die affektiven und intellektuellen Umstände der Hörer sich anpassend – den Hörer durch religiöse Aufklärung so erbauen, daß dieser zu eigener Urteils- und Willensbildung befähigt wird. Während die wolffianisch beeinflusste Kanzelberedsamkeit eines Johann Gustav Reinbek durch Friedrich Wilhelm I. noch allgemein verpflichtend gemacht wurde,

setzte sich seit etwa 1740 das Konzept Mosheims durch: die Predigt als gewiß staatlich zu schützende, doch spezifisch religiöse, im Medium freier Urteilsbildung situierte Bildungsaufgabe.⁴⁹

Diese Reform, in zahlreichen Predigtzeitschriften und -sammlungen öffentlich wahrnehmbar und diskutierbar, erneuerte den kulturellen Anspruch der Predigt im aufklärerischen Kontext von Bildung. Sie war ihrerseits von der zeitgenössischen Bildung geprägt, nicht nur von der deutschen, wo der Austausch mit Literaturtheoretikern und -kritikern von J. Chr. Gottsched bis zu G. E. Lessing selbstverständlich war, sondern auch von der ausländischen, insbesondere der französischen und englischen Predigtkultur – ein J. Tillotson (gest. 1694) wurde noch von Friedrich II. oder Voltaire geschätzt; er beeinflusste neben Mosheim auch J. J. Spalding tief. Spaldings «Über die Nutzbarkeit des Predigtamtes und deren Beförderung» (1772) stellt die pastoraltheologische Programmschrift der Neologie dar. Ihr Pfarrerbild widerspricht scharf der These vom Priesterbetrug, die nun von D. Hume («Of Superstition and Enthusiasm», 1741) und bald auch von S. H. Reimarus erneuert wurde. Sie vertritt die Vertrauenswürdigkeit des Pfarrers als wohlmeinender Lehrer der Weisheit und der Tugend, der seine Hörer bessert und zum Himmel tüchtig macht, indem er sie sittlich und religiös aufklärt. Gegen ein altes Vorurteil ist festzuhalten, daß es dabei nicht um die Reduktion von Religion auf Moral ging, vielmehr um beider Verknüpfung in der individuellen, Verstand und Gefühl gleichermaßen betreffenden Vergewisserung über die ewige Glückseligkeit («Beruhigung», «Rührung»). Der mit Lavater befreundete J. J. Spalding betonte dabei die Erleuchtung des Verstandes, während J. F. W. Jerusalem durch seine Orientierung an affektiver Erfahrung und die Fähigkeit zu psychologischer Einfühlung erfolgreich war. Gemeinsam ist die pädagogische Absicht, die Predigt möglichst von «theoretischen Religionslehren» zu entlasten zugunsten wirksamer religiöser Lebensberatung. Das bedeutete die kritische Distanzierung oder die Übergehung dogmatischer und konfessionsstrittiger Themen sowie, mittels der Akkomodationshypothese, auch derjenigen biblischen Gehalte, die nun moralisch oder religiös anstößig erschienen. Es implizierte ferner die Unterscheidung persönlicher Religion von den Zielen wissenschaftlicher Theologie. Im Streit um Lessings «Wolfenbütteler Fragmente» (1774–1777) brachte J. S. Semler sie gegen J. M. Goeze in die Debatte und bald weithin zu theologischer Geltung.⁵⁰

An die Seite der aufklärerisch-frommen Predigt traten weitere Formen der Präsenz der Theologie in der gebildeten Öffentlichkeit. Dafür steht eine Reihe theologischer Zeitschriften (die erste war 1701 erschienen), die Mitarbeit von Theologen in den neuen «Moralischen Wochenschriften» oder deren Herausgabe. In Friedrich Nicolais «Allgemeine Deutsche Bibliothek» (seit 1765), von der Lessing eine «so merkwürdige Revolution in deutschen Köpfen» ausgehen sah, arbeiteten führende Neologen durchgehend mit. Viele theologische Werke waren jetzt nicht mehr fachwissenschaftlich gehalten, sondern wollten dem deutschsprachigen Publikum, dem Vorbild der englischen antideistischen Apologeten folgend, das Christentum «erklären». Als ein solches erbauliches, doch religionsphilosophisch und theologisch anspruchsvolles Werk seien die mehrfach aufgelegten und übersetzten «Betrachtungen über die vornehmsten Wahrheiten der Religion» (1768–1779) von J. F. W. Jerusalem genannt. Es bildete sich parallel zur

aufklärerischen «Popularphilosophie» eine Gattung der «Populartheologie» aus (nachdem beide der Forschung lange als bloß trivial galten, erfahren sie neuerdings zu Recht größere Aufmerksamkeit).⁵¹

Mit diesen Aktivitäten nahm die Theologie intensiven Anteil an dem erziehungs- und bildungsorientierten Diskurs über «Aufklärung». Das gilt prominent von der Berliner «Mittwochsgesellschaft» und ihrer «Berlinischen Monatschrift», die seit 1783 von Johann Erich Biester und Friedrich Gedike herausgegeben wurde. Letzterer, ein Pfarrersohn, hatte bei J. G. Töllner Theologie studiert und war Hauslehrer bei J. J. Spalding, wurde dann Oberkonsistorialrat und schließlich Direktor des Gymnasiums zum Grauen Kloster; er verkörperte einflußreich die Verbindung von frommer Aufklärung und reformerischer Pädagogik.⁵² In dieser Zeitschrift wurde von dem Pfarrer und Oberkonsistorialrat Johann Friedrich Zöllner im Anschluß an eine Diskussion über Zivilehe, Staatskirche und «Volksreligion» die Frage gestellt: «Was ist Aufklärung?» Zöllner, ebenfalls Schüler J. G. Töllners und erfolgreicher pädagogischer Schriftsteller (z. B. «Lesebuch für alle Stände», 1781–1804), weitete so eine (kirchen-)politische Streitfrage zur kulturhermeneutischen Grundsatzfrage aus. Selber überzeugt, «daß nicht alles Predigen, und vornehmlich nicht der Unterricht der Jugend vergeblich ist», bewegt ihn das doppelte Motiv, die neuen, noch vieldeutigen Schlagwörter «Aufklärung», «Kultur», «Bildung» genauer zu bestimmen, und im besonderen die Mißbräuchlichkeit der Zielsetzung «Aufklärung» zu erhellen. Nicht nur die berühmten Antworten Mendelssohns und Kants belegen, daß damit der Nerv der aufklärerischen Hoffnungen und Unsicherheiten getroffen war.⁵³

b) Auch die aufklärerischen Absichten der neologischen Theologen und Konsistorien hatten mit dieser ambivalenten Situation zu kämpfen. Obwohl seit etwa 1780 vorherrschend, stießen sie letztlich auch an Grenzen; nirgendwo in Theorie und Praxis erlangten sie unstrittige Billigung. Daneben konnten sich dauerhaft auch pietistische, biblisch-erweckliche, ja sogar noch traditionell-orthodoxe Positionen behaupten; gegenüber den rationalistischen Tendenzen des Zeitgeistes auch in der Theologie bildete sich ein neuer Supranaturalismus heraus. In seiner homiletischen Version vermochte er vernünftig-lebenspraktische Nutzbarkeit und fraglosen Bibelglauben zu verknüpfen. In seiner akademischen Version verband er sich mit der theoretischen Selbstbegrenzung der Aufklärung, die spätestens in Kants Vernunftkritik selber «dem Glauben Platz zu machen» versprach.⁵⁴

Nicht zuletzt, um die Polarisierung von Rationalismus und Supranaturalismus aufzuhalten, betrieb die Neologie die grundsätzliche (seit Chr. Thomasius immer wieder, doch zögerlich auftretende) Kritik des überlieferten Aberglaubens. Dazu wurde nun auch der (bislang meist theologisch gestützte) volkstümliche Dämonen- und Teufelsglauben gerechnet, auch die Annahme der Ewigkeit der Höllenstrafen; J. S. Semler veranlaßte 1781/82 eine neuerliche Übersetzung von Balthasar Bekkers «Betoverde Weereld» (1691/93). Während die frühere Aberglaubenskritik immer an die Grenzen des biblischen Dämonenglaubens gestoßen war, konnte sie diese jetzt exegetisch und hermeneutisch überwinden. Semler konnte die neue Übersetzung (an einer solchen hatte sich schon G. E. Lessing versucht) entsprechend um die Kritik aktueller Fallbeispiele ergänzen.⁵⁵ Doch bedeuteten diese Klärungen nicht einfach die Beseitigung des Aberglaubens in

der zeitgenössischen Frömmigkeit. Die Abschaffung etwa des Gewitterläutens stieß auf heftigen Widerstand seitens vieler Gemeinden; auch viele Pfarrer sahen sich nicht in der Lage, die biblischen Vorstellungen von der Hölle als Strafort, von Teufeln und Dämonen (und die vom Himmel und von den Engeln!) preiszugeben. Mit zähem Widerstand zu kämpfen hatten auch die neuen, ausgesprochen pädagogisch angelegten Gesangbücher, die viele Territorialkirchen seit den achtziger Jahren herausgaben und unter denen das von J.J. Spalding und J.A. Teller in Brandenburg-Preußen (1780) oder das von Johann Andreas Cramer für Schleswig-Holstein veranstaltete (1780) besonders hervorragten. Diese Liederbücher ließen sprachlich und inhaltlich unpassend erscheinendes älteres Liedgut aus (auch Texte M. Luthers oder P. Gerhardts), «erleichterten» die beibehaltenen älteren Lieder durch sprachliche Glättungen, inhaltliche Korrekturen oder einfach durch Auslassungen und nahmen zeitgenössische geistliche Poesie (Chr. F. Gellert, F. G. Klopstock, J. A. Cramer) auf; das Ganze wurde rubriziert nach religiösen und sittlichen Themen von «Gebet» oder «Achtung und Sorge für die Seele» bis hin zu «Verpflichtung zur Arbeit» oder «Weiser und froher Lebensgenuß». Auch neue Lieder, wo sie der neologischen Pädagogik nicht entsprachen, wurden korrigiert. So ist in dem Schulgesangbuch, das von August Hermann Niemeyer, dem Urenkel A. H. Franckes, dem Leiter der Anstalten um 1800, Oberkonsistorial- und Schulrat, für Halle herausgegebenen wurde, der Text Matthias Claudius' «Wir stolzen Menschenkinder sind eitel arme Sünder ...» verbessert in «wir irren mehr und minder ...»⁵⁶

Der Protest gegen den Abbruch der hymnologischen Tradition hatte nicht nur die Form des passiven Widerstands z. B. in der Beibehaltung der alten Gesangbücher, sondern artikulierte sich auch mit theologischem Anspruch. So enthielt mit klarer Begründung das von Herder herausgegebene «Weimarische Gesangbuch» (1795) im ersten Teil unveränderte ältere und bot in einem zweiten Teil neue Texte, jedoch keine rationalistisch-moralistisch tendierenden. Obwohl Herder in vielem durchaus neologisch dachte, erkannte er ähnlich wie Lessing diese Schwächen der Neologie sehr deutlich. Insbesondere opponierte er gegen das neologische Pfarrerbild, das nicht verhinderte, daß die Nutzbarkeit der Predigt zur diesseitig-utilitaristischen Volksaufklärung über den Vorzug der Stallfütterung (Weihnachten) oder den Nutzen des Spazierengehens (an Ostern) geriet. Ausdrücklich gegen Spaldings Programm beharrte Herder in seinen Provinzialblättern «An Pfarrer» (1774) darauf, daß der Pfarrer nicht «Depositair der öffentlichen Moral» sei, sondern der «Depositair eines Schatzes von Offenbarung». Das war nicht supranaturalistisch gemeint; Herder, auf andere Weise als Kant kritischer Aufklärer, machte vielmehr den strikt geschichtlichen und das hieß: den irreduzibel sprachlichen Charakter der Offenbarung in ihrer Urkunde, der Bibel als einem poetischen «Bildungsbuch», geltend. Ähnlich zeichnete ja seine Idee der Nationalkultur und ihrer Artikulation z. B. in «Volksliedern» die Poesie als «Muttersprache der Menschheit» in ihrer produktiven Autarkie gegenüber dem begrifflichen Denken aus. In der theologischen und pädagogischen Kritik am aufklärerischen, das Leben auf Vernunftbegriffe reduzierenden Denken wurde Herder von J. G. Hamann sekundiert, dem überaus reflektiert an Luthers Sprachtheologie orientierten und die Problematik des Kantschen Kritizismus noch tiefer durchdringenden theologischen Autor.⁵⁷

Doch schmälert diese Kritik nicht die Verdienste, die sich aufklärerische Theologen für die Volksaufklärung überhaupt erwarben. Eines der erfolgreichen Produkte dieser pädagogischen Initiative, ein «Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann» (1790), verfaßte unter Mithilfe von Fachleuten aus der Praxis der Erlanger Theologieprofessor Georg Friedrich Seiler. In diesem fast 600 Seiten starken Werk folgen auf eine kurze Erdbeschreibung und eine politisch-ökonomische Geographie Deutschlands eine Reihe von «Sittenlehren und Klugheitsregeln», einige «Übungen des Verstandes und Witzes», «Das Nöthigste aus der Naturlehre» und «aus der Himmelskunde und Zeitrechnung». Ein zweiter Abschnitt enthält die Kapitel «Oekonomie oder Landwirthschaft», «Gute Rathschläge mancherley Vortheile zu erhalten, Schaden zu entfernen und in Noth sich zu helfen», «Wider den gemeinen und schädlichen Aberglauben», «Geschichte der Deutschen», «Gemeinnützige Rechtslehre» sowie einige Anhänge, darunter ein paar Vorschläge für bessere Tischgebete, einen Briefsteller und Münztabelle.⁵⁸ Bemerkenswert ist daran, neben didaktischen Anweisungen an die Lehrer, die Verknüpfung technischer, sozialer und juristischer Kenntnisse mit Regeln der Moralität und Lebensklugheit einerseits, die völlige Zurückhaltung von positiv religiöser Lehre, selbst in den Tischgebeten, andererseits; das Lesebuch war denn auch in protestantischen und in katholischen Gebieten erfolgreich. Von einer Verwischung des Unterschieds zwischen bürgerlicher und christlich-religiöser Bildung, die Seiler in mehreren Katechismen für die verschiedenen Altersstufen (s. u.) zu befördern suchte, kann hier nicht die Rede sein.

c) Die gleichwohl ambivalente Rolle der Theologie in der Bildungsgeschichte des späten 18. Jahrhunderts tritt deutlich zutage in ihrer Verflechtung mit dem aufklärerisch-absolutistischen Staat und seinen Ansprüchen auf disziplinierende Erziehung. Voran der Staat Friedrichs II. und der für die Geistlichen und Schulanangelegenheiten zuständige Minister K. A. von Zedlitz förderten die Neologie kirchen- und schulpolitisch nach Kräften; ihre relative Stärke seit den siebziger Jahren beruhte nicht zuletzt hierauf. Der Regierungswechsel 1786 hatte 1788 die Ersetzung von Zedlitz' durch J. Chr. Wöllner zur Folge. Der Schüler Baumgartens erließ sogleich das sog. Wöllnersche Religionsedikt und ein erneuertes Zensuredikt: wegen Mißbrauchs des Namens «Aufklärung» für die Wiedereinführung alter, längst widerlegter religiöser Irrtümer und theologischer Häresien zum Schaden des Christentums. Gemeint waren atheistische Naturalisten und offenbarungskritische Deisten, aber auch und eigentlich der neologische Protestantismus, der auf die freie Erörterung der Frage setzte, wie Religion und Bildung in der sich aufklärenden Gesellschaft zusammenhängen sollten. Auf die Edikte reagierten die Neologen mit offenem oder satirisch verschlüsseltem Protest zugunsten der freien Predigt und der akademischen Lehrfreiheit; im Berliner Konsistorium bzw. in der Theologischen Fakultät zu Halle widersetzten sich etwa J. J. Spalding, J. A. Nösselt und A. H. Niemeyer den Edikten, mit wenig Erfolg; Spalding trat vom Amt des Oberkonsistorialrats zurück. Es gab auch Gegenbeispiele, so die Widmung der «Gesammelten Schulschriften» F. Gedikes (1789) an den Minister und sein Ausscheiden aus der «Berlinischen Monatsschrift», vor allem und irritierend J. S. Semlers «Vertheidigung des königlichen Edikts» (1788). Zwar hielt Semler an der Unterscheidung der privaten oder moralischen von der

öffentlichen oder statutarischen Religion fest und bekräftigte derart den Vorbehalt frommer Subjektivität gegenüber objektiven Herrschaftsansprüchen; nichtsdestoweniger billigte er dem Staat das Recht zu, die religiöse «Lehrordnung der äußerlichen Gesellschaft» in der Tradition der «historischen Religion» zu bestimmen. Der Preis dieser Erneuerung des Bündnisses von Kirche und Staat war eine doppelte Dissoziation in der Theologie selbst: die zwischen den von symbolischer Verpflichtung freien «Wissenschaftslehrern» und den eidlich an staatlich sanktionierte Symbole gebundenen «Kirchenlehrern», sowie die innerhalb der letzteren, die nun zugleich innere Denkfreiheit bewahren und äußere Bekenntnisbindung vollziehen sollten.⁵⁹

Die langfristigen Folgen des Semlerschen Arrangements für die Theologie erfuhr ein anderes Opfer der Reaktion der Ära Wöllner: Kant. «Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft» (1793) zeigt die Möglichkeit, aber auch Notwendigkeit, alles moralisch Erhebliche diesseits der Autoritätsansprüche von «Offenbarung», vielmehr mit den Mitteln der jedermann erschwinglichen Vernunft auch religiös zu formulieren: im Verständnis des Christentums als historisch-kontingenter Introdution (und noch lange nötigen Vehikels) des reinen Religionsglaubens der praktischen Vernunft. Den königlicher Verweis, den Kant mit seiner religionsphilosophischen Revision der traditionellen theologischen Dogmatik auf sich zog, wies dieser im «Streit der Fakultäten» (1798) mit einer grundsätzlichen Neubestimmung des Standes der Theologie (und überhaupt der «oberen» Fakultäten) in der Universität zurück. Kant legt die der Berufsausbildung dienende Theologie (wie die Jurisprudenz) fest auf die Befriedigung staatlicher Versorgungs- und Ordnungsbedürfnisse («Nützlichkeit») und hält sie wie die Kirche für eine Repräsentantin institutioneller Gewalt (der «Begierde zu herrschen»). Allein der Philosophie, als dem institutionsunabhängigen, öffentlichen Vernunftgebrauch, kommt die Rolle einer kritischen Instanz hinsichtlich der Einschätzung und Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung zu; daher unterstellt Kant auch die Theologie dem Urteilsrecht der Philosophie. Weil der «Geschäftsmann», d. h. der «biblische Theolog» in der praktischen Rolle als «Schriftgelehrter für den Kirchenglauben», den Einfluß auf das zu leitende Volk im Sinn haben muß und durch den statutarischen Kirchenglauben «über die Gewissen Gewalt ausübt», vermag nur der Philosoph eine authentische, daher allgemeingültige Schriftauslegung durch die Vernunft zu gewährleisten. Die Rolle der Philosophie als Magd der Theologie kehrt sich um: Sie trägt ihrer gnädigen Frau nicht die Schleppe nach, sondern die Fackel voran.⁶⁰

Diese schon von G. Chr. Lichtenberg vermutete Umkehrung weist darauf hin, daß nun ein Prozeß an einem (vorläufigen) Ende angelangt war, der in den Gründungen von Halle (1694) und Göttingen (1734) mit der Einschränkung der Zensur durch die Erste Fakultät und die Existenz von Theologie auch in der Philosophischen Fakultät (etwa J. D. Michaelis) begonnen hatte. Die Schrift des alten Spalding, «Religion, eine Angelegenheit des Menschen» (1797), aber auch Herders gegen Kants Religionschrift polemisierende Populartheologie «Von Religion, Lehrmeinungen und Gebräuchen» (1798) konnten und wollten daran nichts ändern. Denn der Geist des Christentums, kein formaler Kanon und keine machtförmige Institution ist es, die seine geschichtliche Dauer als lebendige Entfaltung und fortschreitende Entwicklung verbürgt. Dem Unterschied zwischen

dem Geist und seinen verschiedenen Gestalten entspricht ein objektiver Unterschied zwischen dem Christentum als Religion und dem Christentum als jeweiligem Ensemble von Lehrmeinungen, Riten und Institutionen.⁶¹

4. *Das Auseinandertreten christlicher und säkularer Bildungskontexte*

a) Anders als im katholischen Europa war die Aufklärung im protestantischen Europa, speziell in Deutschland, weithin «fromme» Aufklärung. Dieser für die deutsche Bildungsgeschichte wesentliche Sachverhalt bedeutete freilich je länger je weniger deren Homogenität, sondern beförderte vielmehr einen Prozeß innerer Differenzierung, der die Zuordnung theologischer und säkularer Motive und Intentionen verschob und zunehmend spannungsreich gestaltete. Die theologische Aufklärung suchte diese Differenzierung in sich selbst zu realisieren, mit einigem Erfolg; sie konnte auch eben deshalb die Zuordnung der säkularen Motive und Zielsetzungen von Erziehung und Bildung zu den theologischen nicht mehr fraglos erwarten oder gar erzwingen. Allerdings kamen wegen der rechtlichen Verbindung von Staat und Kirche die Verflechtungen theologischer und säkularer Faktoren der Bildungsgeschichte auf den institutionellen Ebenen noch lange nicht zu Ende; insbesondere bestand ja die geistliche Schulaufsicht fort. In zwei wichtigen Bereichen wurde diese Verflechtung dagegen in Frage gestellt und, wo es die Rahmenbedingungen zuließen, in emanzipatorischem Gestus, aber auch in gleitenden Übergängen aufgelöst.

Ein solches Auseinandertreten vollzog sich zweifellos im Bereich der literarischen Bildung. Hier ist vermutlich nicht einmal der wichtigste Aspekt, daß der Anteil der christlich-religiösen Erbauungsliteratur an der Produktion, Kommunikation und Rezeption von Literatur insgesamt im Laufe des 18. Jahrhunderts von etwa vier Fünfteln auf weniger als ein Drittel zurückging. Noch dramatischer war die Säkularisierung, die durch die «Abwanderung» von Pfarrerssöhnen und ausgebildeten Theologen aus der formalen Disziplin der staatskirchlich sanktionierten Theologie in die Philosophie, in die Psychologie und vor allem eben in die schöne Literatur auf den Weg gebracht wurde. Das bedeutete zwar nicht die Eliminierung der dort verhandelten religiösen Themen, wohl aber deren Transformation in neuen, von theologischen Normen nicht präjudizierten Kontexten. Das läßt sich schon an der Umgestaltung und Neuorientierung der pietistischen Formen des Tagebuchs und der Autobiographie in der Neologie, deutlicher dann in der Ausbildung einer empirischen Psychologie («Erfahrungsseelenkunde») und ganz eindeutig in der schönen Literatur beobachten; J. W. von Goethes «Prometheus» und zumal «Die Leiden des jungen Werthers» (1774) bedeuteten hier den endgültigen Durchbruch. Nun wurde der Wandel persönlicher Frömmigkeit oder auch ihres Verlustes ebenso wie die Figur des Pfarrers zum Gegenstand freier literarischer Gestaltung; letzteres etwa bei Goethe, F. Nicolai, J. R. M. Lenz oder K. Ph. Moritz.⁶² Die «poeto-theologischen Diskurse» im Umkreis der Neologie, aber auch die poetologische Bibelinterpretation J. G. Herders und J. G. Hamanns Topos «Gott als Schriftsteller» fanden kein ebenbürtiges literarisches und religionsphilosophisches Echo.⁶³ Der zeitweilig erfolgreiche Versuch Klopstocks, im Horizont der neuen Empfindsamkeit eine «heilige Poesie»

zu etablieren, in der das religiöse Interesse und die biblische Tradition genialisch-unmittelbar verschmolzen wären, wurde vom kühlen (und christentumskritischen) Klassizismus der literarischen Folgegeneration verabschiedet; und die Romantik, die sich wieder christlichen Gegenständen zuwandte, tat dies unter der Bedingung denkerischer und künstlerischer Autonomie.⁶⁴ Aber auch die neologische Verschmelzung von Religion und Bildung als Theologie ließ sich in ihrer bloß subjektiven Begründung nicht auf Dauer stellen – erst die nachkritizistische, idealistische Umformung durch F. Schleiermacher verschaffte ihr objektive, d. h. kulturtheoretische und darin auch institutionelle Plausibilität.

b) Das andere kulturelle Feld, auf dem theologische und säkulare Motive auseinandertraten, war das der Pädagogik, obgleich hier staatliche Interessen wiederum zu oft spannungsvollen Kompromissen nötigten. Der Entwicklung der Pädagogik im Gefolge J.-J. Rousseaus und des Philanthropinismus konnten die Neologen zwar am besten hinsichtlich ihres anthropologischen Optimismus folgen, jedoch weniger hinsichtlich ihres Lockeschen Empirismus und ihrer gesellschaftskritischen Tendenz, und noch weniger im Blick auf die christentumskritische *religion civile*. Allerdings teilen die neologischen Pädagogen völlig die aufklärerische Aufmerksamkeit auf das Kind in seiner Eigenart (und rekurrieren dafür auf das Privileg der «Unmündigen» nach Mt. 11,25). Sie korrigieren daher die bisherige doktrinale Katechisation mit der Frage, wie man den Kindern «auf eine natürliche, leichte, annehmlische und erbauliche Art, den für sie anständigen Unterricht des Christentums bei(bringe)». Die Antwort beginnt bei den äußeren Sinnen und schreitet mit Erzählungen aus dem Alltag und aus der Bibel, vor allem mittels des sokratischen Gesprächs zur «inneren Empfindung» fort, der «Religion und Pflicht, als etwas angenehmes und liebenswürdiges» nahe gebracht werden sollen. So sagt es die «Religion der Unmündigen» (1772), der erfolgreiche Grundschul-Katechismus G.F. Seilers, der sogar Kinder ins Kolleg kommen ließ, um kindgerechte Pädagogik, die nicht nur für Verstand und Gedächtnis, sondern auch für das Herz der Kinder sorgt, vor Augen zu führen.⁶⁵ In den höheren Klassen setzt der religiöse Unterricht, der die fünf Hauptstücke des Katechismus (Zehn Gebote, Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Taufe, Abendmahl), allerdings in veränderter Struktur und mit neuen Erklärungen traktiert, mindestens mit einer «Historische[n] Einleitung zum Unterricht in der christlichen Religion» ein, stellt weitergehend die göttlichen Offenbarungen historisch, «mit Geschichte verwebt» dar oder gliedert sie in zwei historische (Biblische oder Religionsschriften; Religionsgeschichte) und zwei theoretische Abschnitte (Religionslehre nach den Grundsätzen der Vernunft und des Christentums; Sittenlehre usw.).⁶⁶ Diese neuen Lehrbücher, die den Lutherschen «Kleine[n] Katechismus» und die biblisch und dogmatisch exponierten Katechismen des 17. und frühen 18. Jahrhunderts ersetzten, wurden ergänzt durch kinder- und jugendpädagogische Bibelauszüge, Bibeln für Schullehrer und erklärend-erbauliche Bibelparaphrasen für jedermann – nicht zuletzt, wie angesichts des Widerstandes gegen die Antastung des Heiligen Buches gesagt wurde, damit man die Bibel nicht mehr als Buchstabier- und Lesebuch gebrauchen müsse und nicht bloß lesen, sondern verstehen lerne.⁶⁷

Die «Musterschulen der pädagogischen Aufklärung», die Philanthropine, verdankten ihre Existenz Autoren bzw. praktischen Erziehern auch aus der Schule

der Neologie: dem Theologen, Romanautor und Liederdichter Chr. F. Gellert; dem Theologieprofessor J. A. Cramer, auch Begründer des Lehrerseminars in Kiel (1781); Johann Bernhard Basedow, zeitweilig Theologieprofessor («Vorstellung an Menschenfreunde», 1768);⁶⁸ dessen Mitarbeiter im Dessauer Philanthropin, der braunschweigische Theologe Joachim Heinrich Campe («Philosophische Gespräche über die unmittelbare Bekanntmachung der Religion», 1773); dem auch durch «Predigten für Hypochondristen» aufgefallenen Pfarrer Christian Gotthilf Salzmann («Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen», 1780). Allerdings löste sich die philanthropische Pädagogik aus der konstitutiven Beziehung auf die christliche Tradition und ihr pädagogisches Ziel, «gute Christen für die Ewigkeit zu erziehen»; die fromm-aufklärerische Subjektivität konnte als solche dieser gleitenden Ablösung keine Grenze setzen. Das *de facto* freilich christlich gemeinte neologische Erziehungsideal erforderte eine durchaus eingreifende pädagogische Praxis mit ethischer Pointe: «Fromm und gut, gut und fromm – diese Begriffe müssen sich in der kindlichen Seele immer begegnen.»⁶⁹ Von dieser Disziplin unterscheidet sich die philanthropische Pädagogik in ihrer Ausrichtung auf die leibhafte und die lebensweltliche Erfahrung, auf das Spielerische und auf die Naturverbundenheit auch in religiöser Hinsicht deutlich. Sie löst den religiösen Unterricht daher ab von der traditionellen Konzeption biblischer Unterweisung, d. h. der konstitutiven Bedeutung der Offenbarungsurkunde, die in der Neologie noch wesentlich war. Diese natürlich-religiöse Säkularisierung belegen die sich fortentwickelnden Katechismen von J. B. Basedow («Grundriß der Religion, welche durch Nachdenken und Bibelforschen erkannt wird», 1764; «Examen in der allernatürlichsten Religion und in andern practischen Lehren von Bürgerpflicht, Toleranz und Tugend imgleichen von Vernunft und ihrer Gotteskenntniß», 1784), Friedrich Eberhard von Rochow (1772, 1786) und von Carl Friedrich Bahrdt («Katechismus der natürlichen Religion», 1790) eindrücklich.⁷⁰

c) Nicht wenige Theologen versuchten, die erkennbar werdende Trennung von christlicher und säkularer Pädagogik zu überbrücken und sich in der philanthropischen und überhaupt in der volkspädagogischen Praxis z. B. in der Elementarbildung, der Landschulreform oder in der Frauenbildung zu engagieren und dies ohne Verbiegung oder Zwang mit christlich-religiösen Voraussetzungen zu verbinden. Das Spektrum der Versuche, im Medium von Erziehung und Bildung das Verhältnis von «Vernunft» und «Offenbarung» jenseits der Alternative von Einheit oder Gegensatz zu reformulieren, war sehr breit. Es reicht von Johann Ludwig Ewald, der religiöse (aber auch politische) Aufklärung und Pietismus, Predigten über die Natur und über den Bibelkatechismus verknüpfte, über die Rezeption J. C. Lavaters und Ph. M. Hahns, ebenso Hamanns, aber auch Kants und Pestalozzis,⁷¹ bis hin zu Herder, der eine solche Reformulierung im Blick sowohl auf die Pfarrer als auch die Lehrer theoretisch seit den «Briefen, das Studium der Theologie betreffend» (1780/81) und als Inspektor des territorialen Schulwesens über zwanzig Jahre hin praktisch betrieb, beides in zahlreichen Schulreden verknüpfend. Herder, der auch den Pfarrern die Schule als den noch vor der Kanzel wichtigen Lern- und Lehrort empfiehlt, stellt den «Briefe(n) zur Beförderung der Humanität» (1792–1797) eine Bearbeitung des Lutherschen Ka-

techismus (1798) an die Seite, die so konservativ wie aufklärerisch genannt werden darf, entsprechend Herders gleichermaßen aufklärerischem wie theologischem Konzept der «Humanität» als Bestimmung des Menschen und Ziel jeglicher Bildung. Dieser Katechismus sollte in Sachsen-Weimar fast hundert Jahre lang im Gebrauch stehen; aber es ist nicht zu übersehen, daß Herders Verknüpfung von Bildung und Religion dem sonst in Weimar entwickelten ästhetischen Bildungsideal widersprach; keineswegs, weil es ästhetisch defizitär gewesen wäre – im Gegenteil steht Herder für eine neue ästhetische Perspektive auf Religion und Christentum. Aber die Rolle, die J. W. von Goethe und F. Schiller der Religion in der Kultur zubilligten, war eine bloß ästhetische und nicht auch konstitutiv eine ethische.⁷²

Daß das Auseinandertreten von theologischen und philanthropischen Motiven, Methoden und Zielsetzungen nicht rückgängig zu machen war, tritt im neuen Jahrhundert vielfach zutage, einflußreich sogleich in der Pädagogik Johann Friedrich Herbarts, die das Religiöse ganz innerweltlich-praktisch versteht und dem quasi sakralen ästhetischen Urteil unterordnet.⁷³ Die Alternative hierzu war die neuhumanistische Pädagogik als produktiver, freilich zugleich partikularisierender Umgang mit der Säkularisierung in Gestalt von religiöser Pluralisierung, Fragmentierung und Privatisierung bzw. religiöser Distanz. Innerhalb der Theologie wurde die Fortentwicklung eingeleitet von dem Hallenser A. H. Niemeyer, nicht nur Förderer der Praktischen Theologie als selbständiger Wissenschaft, sondern auch Mitarbeiter des Theaters Goethes und Schillers und Freund auch Herders und Schleiermachers. Niemeyer zielte auf eine Neuformulierung des Hallenser Bildungsideals auf idealistischer Grundlage, die das Christentum pädagogisch in seinen vielfachen kulturellen Vermittlungen präsentierte, ohne die (wünschbare) Intensität persönlicher Frömmigkeit aufzudrängen. Sein systematisch-pädagogischer Entwurf (1796) wurde auch für die staatliche Pädagogik maßgebend.⁷⁴ Der schwäbische, seit 1790 in Jena lehrende, seit 1806 jedoch für die entstehende Landeskirche und das Schulwesen in Bayern prägende Theologe und Philosoph Friedrich Immanuel Niethammer nahm in gleicher Weise im «Streit des Philanthropinismus und Humanismus» (1808) Partei für das neuhumanistische, sprachlich orientierte Gymnasium und darin für die Pflege der christlichen Überlieferung.⁷⁵ Die Pädagogik-Vorlesung Schleiermachers (1826) fixierte schließlich im Rahmen einer religionsphilosophisch offenen Kulturhermeneutik («Ethik») die Pädagogik als angewandte Wissenschaft, d. h. als neuhumanistische Kunstlehre der Erziehung. Sie hat, von der immer schon gegebenen Praxis des Generationenverhältnisses ausgehend, einerseits die Bildung zur Individualität, andererseits die Vorbereitung zur Teilnahme am staatlichen, kirchlichen und geselligen Leben der Gesellschaft zum Gegenstand.⁷⁶ Mit dieser Verbindung religiöser und allgemeiner Bildung ist ein neues Kapitel der deutschen Bildungsgeschichte aufgeschlagen, in dem die Epoche der Aufklärung als vergangen gilt, in der das aufklärerische Projekt humaner Erziehung und Bildung jedoch ein wichtiger, wenn auch schwer bestimmbarer Faktor bleibt.

Anmerkungen

¹Vgl. Bd. I, 168 ff.; zu J. V. Andreae (und J. A. Comenius) vgl. Brecht 1193 a, 151–166. ²Reyher 1642 [Müller 1883], 1 ff. ³Reyher 1657 [Müller 1883], 105 ff. ⁴Schaller 1967, 414 ff.; Helmer 1994, 73 f., 159 ff. ⁵Fertig 1971; Brecht 1993 a, 182 f.; Albrecht-Birkner 2000. ⁶D. Blaufuß: Art. Seckendorff, Veit Ludwig von. In: Theologische Realenzyklopädie 30 (1999), 719–727; Dreitzel 2001, 684 ff. ⁷Spener 1690, 212 ff.; vgl. Brecht 1986; Wallmann 1986, bes. 264 ff.; Mack 1986; Brecht 1993 b, bes. 304 f., 372 f.; Friedrich 2000. ⁸Brecht 1993 c, bes. 440 ff. ⁹Brecht 1993 c, 440 ff., 453 ff., 475; Loch 2004, bes. 269 ff. ¹⁰Vgl. Bd. I, 172 ff.; Sparn 2001, 581 ff.; Holzhey/Zurbuchen 2001, 1186 ff., 1197 ff. ¹¹Hinrichs 1961; Holzhey/Zurbuchen 2001, 1169 ff. ¹²Sparn 2004 a, 233 ff., 242 ff. ¹³Brecht 1993 c, 475 ff., 494 f.; Loch 2004, 279 ff. ¹⁴Loch 2004, 287 ff., 295 ff. ¹⁵Martens 1989, 50–75; Brecht 1993 c, 474 f., 492 ff. ¹⁶Menck 1969; Oschlies 1969; Brecht 1993 c, 490 f.; Loch 2004, 273 ff., 283 ff. ¹⁷Welp 1977; Jacobi 1997; Jacobi 2000; Loch 2004, 272 f. ¹⁸Welp 1977, 301 f.; Brecht 1993 c, 492 ff.; Zäpernick 1997; Loch 2004, 287 ff. ¹⁹Brecht 1993 c, 467 ff., 480 ff.; Sparn 2004 a, 231 ff. ²⁰Sparn 2004, 244 ff.; zu J. F. Budde ebd., 236 ff., zu J. Lange ebd., 240 ff. ²¹Hirsch 1968, Bd. 2, 399 ff.; Meyer 1995, bes. 5 ff., 45 ff. ²²Uttendorfer 1923; Ranft 1958; Meyer 1995, 24 ff.; Lost 2000. ²³Doerfel 1992. ²⁴Meyer 1995, 74 ff. ²⁵Brecht 1995 b, 337 ff. ²⁶Hirsch 1968, Bd. 2, 417 ff.; Herrmann 1983, 170 ff.; Goldenbaum 2001. ²⁷Hirsch 1968, Bd. 2, 318–438; Sparn 1989; zum Stand der Forschung s. Nowak 1999. ²⁸Hirsch 1968, Bd. 2, 370 ff.; Schloemann 1974. ²⁹Groß 2001; Bahr 2004, 11 ff. ³⁰Neumann 1997. ³¹Schloemann 1974, 96 ff., 223 ff.; Danneberg 1994; Barth 2000, 77 ff. ³²Alexander 1993, 24 ff., 271 ff.; Scholz 1994. ³³Brecht 1995, 328 ff. ³⁴Textedition, Untersuchungen zu seinen Quellen und zur Wirkungsgeschichte der Formel «Bestimmung des Menschen» im Übergang zum Idealismus bei Hinske 1999. Zur Neologie insgesamt vgl. Sparn 1985; Kemper 1997, 151 ff.; Beutel 1998, 944 ff. ³⁵Jaeschke 1992, 748 f.; vgl. Schröder 1992, 718 ff. ³⁶Dierse 1992, bes. 662 ff.; Fritsche 1992. ³⁷Beutel 1999; Sparn 2004 b. ³⁸Hermes 1986 a, 79 ff. ³⁹Vgl. v. Greyerz 2000, 285 ff. ⁴⁰Aner 1929, 144 ff.; Hirsch 1968, Bd. 4, 3 ff. ⁴¹z. B. Semler 15 ff. ⁴²Hornig 1980. ⁴³Aner 1929, 270 ff.; zum Streit, in dem Eberhard, popularphilosophisch plausibilisiert, die Leibnizsche Metaphysik gegen I. Kants transzendentalen Kritizismus verteidigte und dieser seine Leistung sehr entschieden verteidigte, vgl. Gawlina 1996; Kant 1998. ⁴⁴Herms 1986 a; Herms 1986 b; Zaremba 2002; zur Schulpolitik Thomas Abbt in Bückeburg vgl. Federlin 1993, 18 ff. ⁴⁵Lessing 1780, §§ 88–100. ⁴⁶Staats 2002, 600 ff.; Sparn 2004 b. ⁴⁷Kant 1784, bes. 41, 45, 49. ⁴⁸Nösselt 1785; Heim 1997. ⁴⁹Beutel 1997; Beutel 2001; Steiger 1997. ⁵⁰Beutel 1997, 306 ff. ⁵¹Aner 1929, 6 ff., 26 ff.; Drehsen 1988; Martens 1989; Beutel 2003. ⁵²Gedike 1779. ⁵³Was ist Aufklärung?, 107–116, S. 115 Anm.; vgl. die Einleitung XX ff. ⁵⁴Vgl. Hirsch 1968, Bd. 4, 271–329; Bd. 5, 3–144; Nowak 2002, 199, 81 ff. ⁵⁵Vgl. die Einleitung zu Bekker 1693, 7–78, hier 39 ff. ⁵⁶(«Der Mond ist aufgegangen», Strophe 4). Völker 1984, 552 ff.; Sparn 1998. ⁵⁷Herder 1774, III f., Zit. 80 f.; Fürst 1988; Herms 1996, 80 ff.; Ringleben 1998; Bayer 2002. ⁵⁸Seiler 1791; zur Volksaufklärung vgl. Bönig 1995. ⁵⁹Henke 1793; Aner 1929, 98 ff.; Sparn 1985, 51 ff.; Hornig 1996. ⁶⁰Kant 1798, Zit. 318, 291. ⁶¹Spalding 1797, bes. 57 ff.; Herder 1798, 804 ff.; vgl. ebd., 1145 ff. ⁶²Schöne 1968; Kemper 1997, 216 ff. ⁶³Kemper 2002, 66 ff., 149 ff.; Bayer 2002. ⁶⁴Kemper 1997, 417 ff.; Bahr 2004, 145 ff., 163 ff. ⁶⁵Seiler 1777, Vorrede IV f., X, (Kinderbibliothek) XXIV; vgl. Fraas 1988, 718 ff.; Neumann/Sträter 2000. ⁶⁶Seiler (1774) 1782, I ff.; Seiler 1788, Vorrede; Niemeyer (1801) 1819, 2. bzw. 3 ff., 135 ff. ⁶⁷Seiler 1800/01, Vorrede III ff. ⁶⁸Finzel-Niederstadt 1986. ⁶⁹Seiler (1772) 1777, XXIII; Niemeyer (1801) 1819, Vorrede IV. ⁷⁰Steiger 218 ff.; bibliographische Nach-

weise ebd., 557ff. ⁷¹Steiger 1996, 176ff., 240ff.; Kirn 1998, 119ff., 222ff., 324ff. ⁷²Vgl. Herms 1986, 83 ff.; Th. Zippert in: Herder 1994, 861ff.; zu Predigt und Volksbildung vgl. Federlin 1993, 1 ff.; zur Frauenbildung im Umkreis Herders ebd., 96ff. ⁷³Helmer 1994. ⁷⁴Niemeyer 1796; Groothoff/Herrmann, ebd., 376ff. ⁷⁵Niethammer 1808; Euler 1989. ⁷⁶Schleiermacher 1826; Schröer 1989; Riemer 1989; Fischer 1999, 164ff.

Literaturverzeichnis

Quellen: Bekker, B.: Die bezauberte Welt (1693). Hg. von W. van Bunge. Stuttgart 1997. Eberhard, J. A.: Neue Apologie des Sokrates, oder Untersuchung der Lehre von der Seligkeit der Heiden. 2 Bde. Berlin/Stettin 1772/1778, ND Hildesheim 2001/2004. Francke, A. H.: Ordnung und Lehrart. Wie selbige in den zum Waisenhaus gehörigen Schulen eingeführt ist. Halle 1702, wiederabgedr. in: Kramer 1876, 181–275. Ders.: Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha an Halle eingeführt ist. Halle 1702, wiederabgedr. in: Kramer 1876, 277–355. Ders.: Der große Aufsatz (1704). Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Hg. von O. Podczek. Berlin 1962. Ders.: Praelectiones hermeneuticae. Halle 1717. Ders.: Methodus studii theologici (Halle 1723). In: Werke in Auswahl. Hg. von E. Peschke. Berlin 1969, 103–128. Freyer, H.: Verbesserte Methode des Paedagogii Regii. Halle 1721, wiederabgedr. in: Kramer 1876, 357–436. Gedike, F.: Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern. Berlin/Leipzig 1779. Henke, H. Ph. C.: Beurteilung aller Schriften, welche durch das Königlich Preussische Religionsedikt ... veranlaßt sind. Kiel 1793, ND Königstein 1978. Herder, J. G.: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Riga 1774, Stuttgart 2003. Ders.: An Prediger. Fünfzehn Provinzialblätter. Leipzig 1774. In: Ders.: Theologische Schriften. Hg. von Chr. Bultmann /Th. Zippert. Frankfurt/Main 1994. Werke in zehn Bdn., 9/1, 67–138. Ders.: Briefe das Studium der Theologie betreffend. Weimar 1780/81. In: Ebd., 139–607. Ders.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Riga/Leipzig 1784–1791. Bodenheim 1995. Kant, I.: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784). In: Werke in sechs Bdn. Bd. 6. Darmstadt ³1975, 31–50. Ders.: Der Streit der Facultäten (1798). In: Ebd., 261–293. Ders.: Der Streit mit J. A. Eberhard. Hg. von M. Lauschke/M. Zahn. Hamburg 1998. Kramer, G. (Hg.): A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Langensalza 1876, ²1885, ND Osnabrück 1966. Layritz, P. E.: Betrachtungen über eine verständige und christliche Erziehung der Kinder. Barby 1776. Lessing, G. E.: Die Erziehung des Menschengeschlechts (1780). In: Werke. Hg. von H. Göbel. Bd. 8. München 1978, 489–510. Mosheim, J. L. v.: Pastoraltheologie von denen Pflichten und Lehramt eines Dieners des Evangelii. Frankfurt/Main 1754, ND Waltrop 1991. Ders.: Anweisung erbaulich zu predigen. Erlangen 1763, ND Waltrop 1998. Niemeyer, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle 1796, ND Paderborn 1970, hg. von H.-H. Groothoff u. U. Herrmann; 2 Bde. Halle ³1799, 3 Bde. ⁵1806. Ders.: Lehrbuch für die oberen Religionsclassen in Gelehrtenschulen. Halle 1801, ¹⁰1819. Niethammer, F. I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus. Jena 1808, ND Weinheim 1968, München 1979. Nösselt, J. A.: Anweisung zur Bildung angehender Theologen. Halle 1783, ³1818/19. Reyher, A.: Special- und sonderbahrer Bericht/Wie nechst Göttlicher verleyhung/ die Knaben und Mägdlein auff den Dorffschafften/und in den Städten die unter dem untersten Hauffen der Schul-Jugend begriffene Kinder im Fürstenthumb Gotha/Kurtz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen. Gotha 1642. Hg. von J. Müller.

Zschoppau 1883. *Ders.*: Kurtzer Unterricht/I. Von natürlichen Dingen. II. Von etlichen und nützlichen Wissenschaften. III. Von Geist- und Weltlichen Land Sachen. IV. Von etlichen Hauß-Regeln ... Für gemeine Teutsche Schulen ... verfasst. Gotha 1657. Hg. von J. Müller. Zschoppau 1883, 105 ff. *Seiler, G. F.*: Religion der Unmündigen. Erlangen 1772, ⁶1777. *Ders.*: Lehrgebäude der evangelischen Glaubens- und Sittenlehre. Erlangen 1774, ⁵1782. *Ders.*: Biblische Religion und Glückseligkeitslehre. Erlangen 1788. *Ders.*: Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen. Erlangen 1790, ¹²1802. *Ders.*: Geist und Kraft der Bibel für die Jugend. Auch vielleicht für Erwachsene zur Wiederholung der biblischen Religions- und Sittenlehre. 2 Bde. Erlangen 1800/01. *Schleiermacher, F. D. E.*: Pädagogische Schriften I. Bd. I: Vorlesungen 1826. Hg. von Th. Schulze/E. Weniger. Düsseldorf ²1966. *Semler, J. S.*: Lebensbeschreibung von ihm selbst abgefaßt. Halle 1781. *Spalding, J. J.*: Die Bestimmung des Menschen. Greifswald/Stralsund 1748, Leipzig ⁷1794. *Ders.*: Ueber die Nutzbarkeit des Predigtamts und deren Beförderung. Berlin 1772, ²1773, ³1791, jetzt in: *Ders.*: Kritische Ausgabe. Bd. I, 3. Hg. von T. Zersak. Tübingen 2002. *Ders.*: Religion, eine Angelegenheit des Menschen. Berlin 1797, ⁴1806, jetzt in: *Ders.*: Kritische Ausgabe, Bd. I, 5. Hg. v. T. Zersak und J. F. Wagner. Tübingen 2001. *Spener, Ph. J.*: De obstaculis studii theologici (1690). In: *Consilia et judicia theologica latina*. Halle 1709, ND Hildesheim 1989, 200–239. *Was ist Aufklärung?* Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Hg. von N. Hinske. Darmstadt ³1981. *Zinzendorf, N. L. Gf. v.*: Sammlung einiger Kinderreden. Barby 1758. *Zöllner, J. F.*: Lesebuch für alle Stände. Zur Beförderung edler Grundsätze, ächten Geschmacks und nützlicher Kenntnisse. Berlin 1781–1804 (³1790 ff).

Literatur: Albrecht-Birkner, V.: Reformation des Lebens. Die Reformen Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha. Leipzig 2002. *Aner, K.*: Die Theologie der Lessingzeit. Halle 1929, ND Tübingen 1964. *Bahr, P.*: Die Darstellung des Undarstellbaren. Religionstheoretische Studien zum Darstellungsbegriff bei A. G. Baumgarten und I. Kant. Tübingen 2004. *Barth, U.*: Hallesche Hermeneutik im 18. Jahrhundert. Stationen des Übergangs zwischen Pietismus und Aufklärung. In: *Beetz/Cacciatore* 2000, 69–98. *Bayer, O.*: Vernunft ist Sprache. Hamanns Metakritik Kants. Stuttgart 2002. *Beetz, M./Cacciatore, G.* (Hg.): Die Hermeneutik im Zeitalter der Aufklärung. Köln 2000. *Beutel, A.*: Predigt. VIII. In: *Theol. Realenzyklopädie* 27 (1997), 304–311. *Ders.*: Aufklärung I. Geistesgeschichtlich, II. Theologisch-kirchlich. In: *Religion in Geschichte und Gegenwart*. Bd. 1. Tübingen ⁴1997, 929–948. *Ders.*: Aufklärer höherer Ordnung? Die Bestimmung der Religion bei Schleiermacher (1799) und Spalding (1797). In: *Zs. f. Theol. u. Kirche* 96 (1999), 351–383. *Ders.*: «Gebessert und zum Himmel tüchtig gemacht». Die Theologie der Predigt nach J. J. Spalding. In: *Engemann, W.* (Hg.): *Theologie der Predigt*. Leipzig 2001, 161–187. *Ders.*: J. J. Spalding. Populartheologie und Kirchenreform. In: *Jung/Walter* 2003, 226–243. *Böhning, H.*: Volksaufklärung. In: *Schneiders, W.* (Hg.): *Lexikon der Aufklärung*. München 1995, 434–437. *Brecht, M.*: Ph. J. Spener und die Reform des Theologiestudiums. In: *Pietismus und Neuzeit* 12 (1986), 94–108. *Ders.*: Das Aufkommen der neuen Frömmigkeitsbewegung in Deutschland. In: *Geschichte des Pietismus*. Bd. 1. Göttingen 1993 a, 113–203. *Ders.*: Ph. J. Spener, sein Programm und dessen Auswirkungen. In: *Ebd.*, 281–389 (1993 b). *Ders.*: A. H. Francke und der Hallische Pietismus. In: *Ebd.*, 439–539 (1993 c). *Ders.*: Der württembergische Pietismus. In: *Geschichte des Pietismus*. Bd. 2. Göttingen 1995 a, 225–295. *Ders.*: Der Hallische Pietismus in der Mitte des 18. Jahrhunderts – seine Ausstrahlung und sein Niedergang. In: *Ebd.*, 319–357 (1995 b). *Bühler, A.* (Hg.): *Unzeitgemäße Hermeneutik. Verstehen und Interpretation im Denken der Aufklärung*. Frankfurt/Main 1994. *Danneberg, L.*: S. J. Baumgartens biblische Hermeneutik. In: *Bühler* 1994, 88–157. *Dierse, U.*: Religion. VI. In: *Histor. WB d. Philos.* 8 (1992), 653–673. *Doerfel, M.*: Zur Übernahme der Pädago-

gik des Comenius durch Paul Eugen Layritz. In: *Unitas Fratrum* 32 (1992), 65–90. *Drehse, V.*: *Theologia popularis*. In: *Pastoraltheologie* 77 (1988), 2–20. *Dreizel, H.*: *Politische Philosophie*. In: *Die Philosophie des 17. Jahrhunderts*. Bd. 4. Basel 2001, §§ 12–16, 607–748. *Euler, P.*: *Pädagogik und Universalienstreit*. Zur Bedeutung von F. I. Niethammers pädagogischer «Streitschrift». Weinheim 1989. *Federlin, W. L.*: *Kirchliche Volksbildung und bürgerliche Gesellschaft*. Frankfurt/Main 1993. *Fertig, L.*: *Obrigkeit und Schule*. Die Schulreform unter Herzog Ernst dem Frommen (1601–1675) und die Erziehung zur Brauchbarkeit im Zeitalter des Absolutismus. Neuburgweiher 1971. *Finzel-Niederstadt, W.*: *Lernen und Lehren bei Herder und Basedow*. Frankfurt/Main 1986. *Fischer, H.*: *Schleiermacher*. In: *Theol. Realenzyklopädie* 30 (1999), 143–189. *Fraas, H.-J.*: *Katechismus I/1*. In: *Theol. Realenzyklopädie* 17 (1988), 710–722. *Friedrich, M.*: *Speners Konzept der christlichen Erziehung*. In: *Neumann/Sträter* 2000, 33–47. *Fürst, G.*: *Sprache als metaphorischer Prozeß*. J. G. Herders hermeneutische Theorie der Sprache. Mainz 1988. *Gawlina, M.*: *Das Medusenhaupt der Kritik*. Die Kontroverse zwischen I. Kant und J. A. Eberhard. Berlin 1996. *Goldenbaum, U.*: *Die öffentliche Debatte der Wertheimer Bibel 1735–1738*. Eine Untersuchung zur Kommunikation, Philosophie und Theologie der deutschen Frühaufklärung. Habil.schr. Berlin 2001. *Greyerz, K.v.*: *Religion und Kultur*. Europa 1500–1800. Darmstadt 2000. *Groß, S. W.*: *Felix aestheticus*. Die Ästhetik als Lehre vom Menschen. Zum 250. Jahrestag des Erscheinens von A. G. Baumgartens «Aesthetica». Würzburg 2001. *Hein, M.*: *Predigerseminare*. In: *Theol. Realenzyklopädie* 27 (1997), 221–225. *Helm, J.*: *Kein Bürger tractiert seine Kinder so*. Das kranke Kind in den Anstalten des Halleschen Waisenhauses. In: *Neumann/Sträter* 2000, 183–199. *Helmer, K.*: *Umbruch zur Moderne*. Studien zur Bildungsgeschichte im 17. Jahrhundert. St. Augustin 1994. *Ders.*: *Säkulare Religion und sakrale Ästhetik*. Zur Bedeutung von Religion in Herbarts Denkgefüge. In: *Heitger, M./Wenger, A.* (Hg.): *Kanzel und Katheder*. Zum Verständnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung. Paderborn 1994, 283–294. *Hermes, E.*: *J. G. Herder*. In: *Theol. Realenzyklopädie* 15 (1986a), 70–95. *Ders.*: *Humanität*. In: *Ebd.*, 661–682 (1986b). *Herrmann, B.*: *Die ungewollte und die gewollte Welt*. Eine Studie zur politischen Pädagogik des A. H. Francke. Diss. Münster 1983. *Hinrichs, C.*: *Preußentum und Pietismus*. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung. Göttingen 1971. *Ders.*: *Das Bild des Bürgers in der Auseinandersetzung zwischen Chr. Thomasius und A. H. Francke*. In: *Born, K. E.* (Hg.): *Historische Forschungen und Probleme*. Wiesbaden 1961, 88–121. *Hinske, N.* (Hg.): *Die Bestimmung des Menschen*. Hamburg 1999. *Hirsch, E.*: *Geschichte der neuern evangelischen Theologie im Zusammenhang des europäischen Denkens*. 5 Bde. Gütersloh 1949/51, ⁴1968. *Holzhey, H./Zurbuchen, S.*: *Chr. Thomasius*. In: *Die Philosophie des 17. Jahrhunderts*. Bd. 4. Basel 2001, § 32, 1161–2202. *Hornig, G.*: *Perfektibilität*. In: *Arch. f. Begriffsgesch.* 24 (1980), 221–257. *Ders.*: *J. S. Semler*. Tübingen 1996. *Jacobi, J.*: *Das Bild vom Kind in der Pädagogik A. H. Franckes*. In: *Raabe* 1997, 28–40. *Dies.*: *Der Blick auf das Kind*. Zur Entstehung der Pädagogik in den Schulen des Halleschen Waisenhauses. In: *Neumann/Sträter* 2000, 47–60. *Jaeschke, W.*: *Religionsphilosophie*. In: *Histor. WB d. Philos.* 8 (1992), 748–763. *Jung, M. H./Walter, P.* (Hg.): *Theologen des 17. und 18. Jahrhunderts*. Darmstadt 2003. *Kemper, H.-G.*: *Deutsche Lyrik der Frühen Neuzeit*. Bd. 6/I: *Empfindsamkeit*. Tübingen 1997. *Ders.*: *Bd. 6/II Sturm und Drang*. Tübingen 2002. *Kirm, H.-M.*: *Deutsche Spätaufklärung und Pietismus*. Ihr Verhältnis im Rahmen kirchlich-bürgerlicher Reform bei J. L. Ewald (1748–1822). Göttingen 1998. *Lost, Chr.*: *Kinder in Gemeinschaft bringen*. Zu Konzept und Praxis der Kindererziehung in der frühen Herrnhuter Brüdergemeine. In: *Neumann/Sträter* 2000, 95–109. *Mack, R.*: *Pädagogik bei Ph. J. Spener*. In: *Blaufuß, D.* (Hg.): *Pietismus-Forschungen*. Frankfurt/Main 1986, 53–115. *Martens, W.*: *Die Botschaft der Tugend*. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen

Wochenschriften. Stuttgart 1971. *Ders.*: Literatur und Frömmigkeit in der Zeit der frühen Aufklärung. Tübingen 1989. *Menck, P.*: Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Begründung und Intentionen der Pädagogik A. H. Franckes. Wuppertal 1969, ND Tübingen 2001. *Meyer, D.*: Zinzendorf und Herrnhut. In: Geschichte des Pietismus. Bd. 2. Göttingen 1995, 5–106. *Müller, Th. J.*: Der Realienunterricht in den Schulen A. H. Franckes. In: Raabe 1997, 4365. *Mulsow, M., u. a.* (Hg.): J. L. von Mosheim (1693–1755). Theologie im Spannungsfeld von Philosophie, Philologie und Geschichte. Wiesbaden 1997. *Neumann, F.*: Mosheim und die westeuropäische Kirchengeschichtsschreibung. In: Mulsow 1997, 11–146. *Neumann, J. N./Sträter, U.* (Hg.): Das Kind in Pietismus und Aufklärung. Tübingen 2000. *Norwak, K.*: Vernünftiges Christentum? Über die Erforschung der Aufklärung in der evangelischen Theologie Deutschlands. Leipzig 1999. *Oschlies, W.*: Die Arbeits- und Berufspädagogik A. H. Franckes (1663–1727). Schule und Leben im Menschenbild des Hauptvertreters des halleschen Pietismus. Witten 1969. *Owren, H.*: Herders Bildungsprogramm und seine Auswirkungen im 18. und 19. Jahrhundert. Heidelberg 1985. *Raabe, P.* (Hg.): Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen. Halle 1997. *Ranft, R.*: Das Pädagogische in Leben und Werk des Grafen Ludwig von Zinzendorf. Weinheim 1958. *Riemer, M.*: Bildung und Christentum. Der Bildungsgedanke Schleiermachers. Göttingen 1989. *Ringleben, J.*: Gott als Schriftsteller. Zur Geschichte eines Topos. In: Bayer, O. (Hg.): J. G. Hamann. Tübingen 1998, 11–27. *Schaller, K.*: Die Pädagogik des J. A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg ²1967. *Schloemann, M.*: S. J. Baumgarten. System und Geschichte in der Theologie des Übergangs zum Neuprotestantismus. Göttingen 1974. *Schöne, A.*: Säkularisation als sprachbildende Kraft. Studien zur Dichtung deutscher Pfarrersöhne. Göttingen ²1968. *Scholz, Oliver R.*: Die allgemeine Hermeneutik bei G. F. Meier. In: Bühler 1994, 158–191. *Schröder, W.*: Religion bzw. Theologie, natürliche bzw. vernünftige. In: Histor. WB d. Philos. 8 (1992), 713–727. *Schröder, H.*: F. D. E. Schleiermacher. In: *Ders./Zilleßen, D.* (Hg.): Klassiker der Religionspädagogik. Frankfurt/Main 1989, 115–135. *Schweitzer, F.*: Pädagogik. In: Theol. Realenzyklopädie 25 (1995), 575–590. *Sparn, W.*: Vernünftiges Christentum. Über die geschichtliche Aufgabe der theologischen Aufklärung im 18. Jahrhundert in Deutschland. In: Wissenschaften im Zeitalter der Aufklärung. Hg. von R. Vierhaus. Göttingen 1985, 18–57. *Ders.*: Auf dem Weg zur theologischen Aufklärung in Halle: Von J. F. Budde zu S. J. Baumgarten. In: Hinske, N. (Hg.): Zentren der Aufklärung I: Halle. Aufklärung und Pietismus. Heidelberg 1989, 71–90. *Ders.*: J. P. Uz und das Ansbachische Gesangbuch von 1781. In: Rohmer, E./Verweyen, Th. (Hg.): Dichter und Bürger in der Provinz. J. P. Uz und die Aufklärung in Ansbach. Tübingen 1998, 157–188. *Ders.*: Die Schulphilosophie in den lutherischen Territorien. In: Die Philosophie des 17. Jahrhunderts. Bd. 4. Basel 2001, § 11, 475–606. *Ders.*: Philosophie. In: Geschichte des Pietismus. Bd. 4. Göttingen 2004a, 227–263. *Ders.*: «Der Messias». Klopstocks protestantische Ilias. In: Rohls, J. (Hg.): Protestantismus und deutsche Literatur. Göttingen 2004b, 55–80. *Staats, R.*: Der Ursprung des Wortes «Bildung» und die Wissenschaftsethik Adolf von Harnacks. In: Theol. Lit.ztg. 127 (2002), 592–606. *Steiger, J. A.*: J. L. Ewald. Göttingen 1996. *Ders.*: J. L. von Mosheims Predigten. In: Mulsow 1997, 297–328. *Uttendorfer, O.*: Zinzendorf und die Jugend. Die Erziehungsgrundsätze Zinzendorfs und der Brüdergemeine. Berlin 1923. *Völker, A.*: Gesangbuch. In: Theol. Realenzyklopädie 12 (1984), 547–565. *Wallmann, J.*: P. J. Spener und die Anfänge des Pietismus. Tübingen ²1896. *Welp, M.*: Die Willensunterweisung bei A. H. Francke unter bes. Berücks. der Erziehungspraxis in den Franckeschen Anstalten. Diss. Dortmund 1977. *Zaepernick, G.*: Kurzer Bericht vom Pädagogium Regium 1695–1784. In: Raabe 1997, 67–82. *Zaremba, M.*: J. G. Herder. Prediger der Humanität. Weimar 2002.