



Wie christlich darf die Volksschule sein?

Robert Singer

Autor: Robert Singer
Art: Abschlussarbeit
Version: -
Datum Erstellung: August 2011
Seiten: 67 (inkl. Deckblatt)
Copyright: IGW International

Adresse IGW

IGW International
Josefstrasse 206
CH - 8005 Zürich
Tel. 0041 (0) 44 272 48 08
Fax. 0041 (0) 44 271 63 60
info@igw.edu
www.igw.edu

Rechtliches

Das Institut für Gemeindebau und Weltmission (IGW) ist urheberrechtliche Eigentümerin dieses Dokumentes. Der Inhalt dieses Dokumentes ist ausschliesslich für den privaten Gebrauch und die Verwendung im kirchlichen profitlosen Kontext bestimmt. Falls dieses Dokument für einen anderen (z.B. gewerblichen) Zweck benützt werden soll, benötigen Sie die vorherige, ausdrückliche und schriftliche Zustimmung von IGW und dem Autor.



Vorwort für Abschlussarbeiten

Vorwort

Theologische Arbeit ist Dienst an der Gemeinde, sie ist Hirtendienst. Die enge Verknüpfung von theologischer Ausbildung und Gemeinde zeigt sich unter anderem in den Abschlussarbeiten der IGW-Absolventen. Die intensive Beschäftigung mit einem Thema ist eine gewinnbringende Erfahrung, bei der die Studierenden durch überraschende Entdeckungen und neue Erkenntnisse ihren Horizont erweitern.

Auch die Gemeinde soll und darf von diesem Ertrag profitieren. Die Schulleitung von IGW begrüsst darum die Veröffentlichung der vorliegenden Arbeit.

IGW International ist mit weit über 300 Studierenden die grösste evangelikale Ausbildungsinstitution im deutschsprachigen Raum. Sie bietet verschiedene Studiengänge für ehrenamtlichen, teil- oder vollzeitlichen Dienst an. In der Schweiz und in Deutschland existieren Studienzentren in Zürich, Bern, Olten, Essen, Karlsruhe, Chemnitz und in Braunschweig. In Österreich unterstützt IGW den Aufbau der Akademie für Theologie und Gemeindebau AThG.

Das IGW-Angebot umfasst eine grosse Vielfalt an Ausbildungen und Weiterbildungen: vom Fernstudium (für ehrenamtliche und vollzeitliche Mitarbeiter und zur Vertiefung einzelner Themen) über das Bachelor-Programm (als Vorbereitung auf eine vollzeitliche Tätigkeit als Pastor) bis zum Master als Weiterbildung und für Quereinsteiger mit akademischer Vorbildung. Im Anschluss an das Masterprogramm steht den IGW-Absolventinnen und Absolventen die Möglichkeit zum Weiterstudium MTh und DTh (GBFE/UNISA) offen. Speziell für Gemeindeleiter und Leitungsteams bieten wir eine 2-jährige Weiterbildung zum Thema Gemeindeerneuerung, Turnaround an. Weitere Informationen finden Sie auf www.igw.edu oder auf www.de.igw.edu.

Seit Herbst 2008 macht IGW alle Abschlussarbeiten online zugänglich, welche die Beurteilung „gut“ oder „sehr gut“ erhalten haben. Die Arbeiten stehen kostenlos auf unserer Website zur Verfügung (<http://www.igw.edu/downloads>). Dort finden Sie auch Referate und Präsentation von Forschungstagen und IGW-Kongressen.

Für die Schulleitung

Dr. Fritz Peyer-Müller, Rektor IGW International; info@igw.edu

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	BEGRIFFSKLÄRUNG	2
2.1	Christlich.....	2
2.2	Darf	2
2.3	Volksschule.....	2
3	SCHULENTWICKLUNG IM KANTON ST.GALLEN.....	3
3.1	Die Anfänge der Schulen in St. Gallen.....	3
3.2	Von der Klosterschule zur städtischen Schule.....	4
3.3	Katechetischer Hausschatz.....	5
3.4	Pietismus in St. Gallen.....	6
3.5	Das 19. Jahrhundert.....	7
3.6	Die Zeit der Reformpädagogik	8
4	DER PIETISMUS	10
4.1	Einleitung.....	10
4.2	Politischer und kultureller Hintergrund	10
4.3	Geistiger Hintergrund	11
4.4	Johann Arndt und Philip Jakob Spener.....	12
4.5	Einfluss auf die Schweiz	13
5	AUGUST HERMANN FRANCKE	15
5.1	Kindheit und Jugend	15
5.2	Studienjahre	16
5.3	Bekehrung in Lüneburg	17
5.4	Leipziger Unruhen	18
5.5	4 Taler und sechzehn Groschen	19
5.6	Domine, respice ad indigentiam meam.....	20
5.7	Glaube, Liebe, Geduld	22
5.8	Franckes Beziehungen	24

5.9 Das Vermächtnis	27
6 PÄDAGOGISCHE LEITSÄTZE	29
6.1 Einleitung	29
6.2 Hintergrund	29
6.3 Das Exempel der Erzieher	30
6.4 Die Liebe des Pädagogen	33
6.5 Franckes Strafsystem	34
6.6 Leistungsgruppen	34
6.7 Rhythmisierung	35
6.8 Elternarbeit und Zusammenarbeit der Lehrpersonen	37
6.9 Wahre Gottseligkeit und christliche Klugheit	37
7 VERGLEICH ZU HEUTE	40
7.1 Die Schule als Pflanzgarten eines Staates	40
7.2 Mit gutem Beispiel voran	40
7.3 Wertschätzung der Kinder	41
7.4 Disziplinarordnung	42
7.5 Individualisierung und Differenzierung	44
7.6 Rhythmisierung	45
7.7 Zusammenarbeit	46
7.8 Ziel der Pädagogik	47
7.8.1 Lehrplan 97	47
7.8.2 Das Werk zweier Hände	48
7.8.3 Strömungen heutiger Pädagogik	49
7.8.4 Christliches Gedankengut im Sprach- und Musikunterricht	50
7.8.5 Christliche Grundsätze	51
8 SCHLUSSFOLGERUNG	54
8.1 Zusammenfassung	54
8.2 Schlusswort	54
BIBLIOGRAPHIE	56

1 EINLEITUNG

Hintergrund

Der erste Text im St. Galler Lesebuch der fünften Klasse von 1917 (:3):

Der Sämann ging aus, seinen Samen zu säen. Und da er säte, fiel einiges an den Weg hin und wurde zertreten, und die Vögel des Himmels frassen es. Anderes fiel auf felsigen Grund, und da es aufgegangen. verdorrte [sic] es, weil es keine Feuchtigkeit hatte. Anderes fiel unter die Dornen, und die Dornen, die mit ihm aufwuchsen, erstickten es. Anderes fiel auf gute Erde und ging auf und gab hundertfältige Frucht. (Lk 8, 5-8)

Wie christlich darf die Volksschule sein? Dies wählte ich bereits vor zwei Jahren als Titel für meine zukünftige Diplomarbeit und konnte damals noch nicht ahnen, auf welche Spuren ich mich begeben würde. August Hermann Francke hat in Halle ein Werk aufgebaut, welches in viele Teile der Erde ausstrahlte und die Theologie, den sozialen Umgang und die Pädagogik beeinflusste. Mich beeindruckten der tiefe Glaube dieses Mannes und sein ungetrübtes Vertrauen in Gottes Plan für sein Werk. Mit meiner Arbeit zeige ich auf, was heute in der Volksschule möglich ist, um den pädagogischen Grundsätzen Franckes nahe zu kommen. Wir befinden uns nicht mehr im 17. Jahrhundert, und die Zeiten haben sich stark verändert. Die Abschrift aus dem Lesebuch zeigt, dass es allerdings noch nicht 100 Jahre her ist, dass solche Texte in einem Schulbuch selbstverständlich waren und in den Unterricht gehörten. Wie ich später aufzeigen werde, ist dies heute nicht mehr möglich und hätte rechtliche Streitigkeiten zur Folge. Es geht darum, dass unsere Schule Frucht bringt und Gelerntes nicht verdorrt oder erstickt wird. Für Francke war selbstverständlich, worin die *gute Erde* besteht. Ist dies auch den Beteiligten unserer Schule bewusst?

Vorgehen

Nach einer kurzen Begriffsdefinition gebe ich einen Überblick über die Geschichte der Schule in St. Gallen. Diese grenze ich vor allem auf die Geschichte des Klosters und der Stadt von den Anfängen bis zum 19. Jahrhundert ein. Nach einer Einführung in den Pietismus stelle ich das Leben von August Hermann Francke dar. Im Hauptteil kristallisiere ich aus verschiedenen Schriftdokumenten seine pädagogischen Grundsätze heraus und vergleiche diese mit der heutigen Situation in der St. Galler Volksschule. Im Schlussteil werde ich die Ergebnisse kommentieren und mein eigenes Erleben einfließen lassen. Als Lehrer und Schulleiter ist es mir ein Anliegen, einen Beitrag für eine gute Schule zu liefern. In der Überzeugung, dass der christliche Glaube in der Schule einen wertvollen Grund legen kann, sollen die Erkenntnisse dieser Arbeit in den täglichen Unterricht fließen und gute Frucht ermöglichen.

2 BEGRIFFSKLÄRUNG

2.1 Christlich

Wie christlich darf sie sein, unsere Schule? Die genaue Definition und unterschiedliche Auslegung des Wortes werde ich im siebten Kapitel¹ erläutern. Ich definiere christlich nicht unter einem Sammelbegriff, in welchem alles Platz hat, was entfernt einen christlichen Charakter aufweist. Die Bibel ist die Grundlage des Christentums. August Hermann Francke stellte sie und ihre Aussagen als Dach über sein Werk. Es war ihm ein Anliegen, dass die Welt eine Erneuerung erfährt, die zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit führt. Die Schüler² sollen in ihrem Schülerleben mit dem christlichen Glauben in Kontakt kommen und lernen, was die Grundpfeiler der christlichen Religion sind. Für mich hat eine Schule erst dann die Definition "christlich" verdient, wenn die Aspekte des Christentums nicht den dafür vorgesehenen Stunden vorbehalten sind, sondern auch in den anderen Fächern Einzug halten. Wie stark dies möglich ist, soll diese Arbeit aufzeigen.

2.2 Darf

Bewusst habe ich das Verb "dürfen" gewählt. Was ist erlaubt? Wo steht, was im Bereich der christlichen Lehre in der Volksschule möglich ist und was nicht? Wer sagt dem Lehrer, wo er eine Grenze überschritten hat? Ich gehe davon aus, dass mehr erlaubt ist und innerhalb der Grenzen grössere Freiheiten bestehen, als allgemein angenommen. Der Titel dieser Arbeit geht also nicht der Frage nach, wie christlich die Schule sein muss oder soll. Trotzdem bin ich der Überzeugung, dass Lehrpersonen einen wichtigen Beitrag für unsere Schule leisten, wenn sie ihre christliche Überzeugung - im Rahmen dessen was erlaubt und möglich ist - in den Schulalltag einfließen lassen. Diese Arbeit soll dazu ermutigen.

2.3 Volksschule

Mit der Volksschule ist die obligatorische Schulzeit der ersten neun Jahre gemeint. In St. Gallen ist seit 2008 das Eintrittsalter für den Kindergarten das vierte Lebensjahr. In dieser Arbeit grenze ich die Volksschule in den Fragen zu Lehrplan und Lehrmittel auf die Mittelstufe ein; also auf die vierte bis sechste Klasse. Mein Überblick der Schulgeschichte umfasst hingegen die gesamte Volksschule.

¹ Siehe Kapitel 7.8.5: "Christliche Grundsätze".

² Ich verzichte in dieser Arbeit weitgehend darauf, sowohl die männlichen als auch die weiblichen Formen zu benutzen. Wenn aber „der Schüler“ steht, meine ich natürlich auch „die Schülerin“ usw.

3 SCHULENTWICKLUNG IM KANTON ST.GALLEN

3.1 Die Anfänge der Schulen in St. Gallen

Gallus, ein irischer Mönch, zog zusammen mit Kolumban und einigen Gefährten vom Kloster Bangor in Nordirland nach Frankreich bis in die Bodenseeregion. Gallus blieb hier 612 zurück, während seine Begleiter nach Italien weiterzogen. Er gründete eine Klause an der Steinach inmitten eines Waldes (Schmuki 2009: 12). Auf dem Gebiet dieser Klause entstand 719 das Kloster St. Gallen, das einige Jahre später der benediktinischen Regel³ unterstellt wurde. Unzählige Pilger besuchten das Kloster und nicht wenige wurden in die Gemeinschaft aufgenommen. Viele waren Immigranten, die teilweise einen hohen Bildungsstand vorzuweisen hatten. Der Chronist Ekkehart (zitiert nach Vogler 1998: 120) schreibt: „Sie waren im göttlichen und menschlichen Wissen bestens gebildet...“. So kam es zur Gründung der Klosterschule die schnell bekannt wurde. In der langen Geschichte des Klosters St. Gallen (719 – 1805) spielte die Schule eine zentrale Rolle. Zeugnisse aus dem neunten bis zum elften Jahrhundert belegen das hohe Ansehen des Klosters, was zu einem nicht unwesentlichen Teil auf dem Wert der Schulen des Klosters beruhte. Die innere Schule war für die Kinder, welche später Mönche werden wollten. Die äussere Schule war für die Kinder wohlhabender Kaufleute, Adliger und Bürger. (:133). Die Trennung in diese beiden Schulen ist erstmals 850 bezeugt (:136). Es kann davon ausgegangen werden, dass sie unter Abt Gozberg⁴ vollzogen wurde. Die Bildung dieser beiden Schulen war wohl eine Reaktion auf das Verbot für die Beschulung von Kindern, die nicht für ein Leben im Kloster vorbereitet werden sollten⁵. Kaiser Karl der Grosse forderte 789 die Bildung von äusseren Schulen. In St. Gallen konnte das Verbot der Synode umgangen werden, da beide Schulen in sich geschlossene Schulsysteme waren und die zukünftigen Novizen und Mönche keinen Kontakt zu den anderen Schülern hatten (Bucher, Bd. 2, 2003: 227).

In der Zeit des Mittelalters bestand an den Klosterschulen ein Fächerplan mit sieben Studienfächern, die so genannten „Sieben freien Künste“. Nachdem die Kinder eine Art Volksschule durchlaufen hatten, welche grundlegende Kenntnisse im Lesen, Schreiben und wenig Latein und Mathematik beinhaltete, erhielten sie mit den Septem Artes Liberales „eine breite Basis für ein wissenschaftliches Studium auf universitärem Niveau“ (Schmuki 2009: 31). Aber was beinhalteten diese sieben Fächer? Sie waren unterteilt in einen geisteswissenschaftlichen Bereich, den Trivium und in einen

³ „Ora et labora“ (= bete und arbeite) ist die Grundlage der von Benedikt von Nursia aufgestellten Regeln für das Zusammenleben der Benediktinermönche. Die Mönche befolgten also nicht mehr die „Irish-columbanische, sondern die italish-benediktinische“[sic] Regel (Vogler 1998: 119).

⁴ 816 – 837 Abt des Klosters St. Gallen (Vogler 1998: 136). In seine Zeit fiel auch die Planung eines neuen Klosters. Der um 820 gezeichnete Plan ist der älteste erhaltene Bauplan eines Klosters und in der Stiftsbibliothek ausgestellt. In ihm sind auch die beiden Schulen geplant.

⁵ Vgl. Aachener Reformsynode 816/817 (Vogler 1998: 136).

naturwissenschaftlichen Teil, den Quadrivium. Zu ersterem gehörten die Grammatik, die Rhetorik und die Dialektik. Den Abschluss der sieben Fächer bildeten die Arithmetik, die Geometrie, die Musik und die Astronomie (:31). Dieser Fächerplan wurde viele Jahrhunderte beibehalten und erfuhr nur eine gewisse Erweiterung mit einzelnen Fächern (:34). Der Unterricht erfolgte vorwiegend über das Hören. Notizen wurden auf Wachstafeln geritzt, da das Papier noch nicht verbreitet und Pergament viel zu teuer war (:40). Oft vollzog sich der Unterricht in kleinen Klassen und sogar im Einzelgespräch. Nicht selten waren die Lehrer wie Väter für die ihnen anvertrauten Kinder. Eine Abkehr von weltlichen Dingen und Unterdrückung „sexueller Regungen“ versuchte man mit Hilfe von Strenge und dem Einsatz von Prügelstrafen zu erreichen. Auch sollten die Knaben so zu sanftmütigen Mönchen erzogen werden. Das Spielen war nur im Ausnahmefall gestattet und eigentlich nicht gern gesehen (Bucher, Bd.1, 2003: 261). Der Spagat zwischen väterlicher Fürsorge und Zucht gehörte somit in der Klosterschule zum Alltag. Sie kann deshalb als speziell bezeichnet werden, weil sie ein gutes Beispiel von „Stabilität und Kontinuität“ lieferte (Vogler 1998: 142). Im Zentrum des Lernens stand das Wort Gottes: Als „Lob Gottes und Verkündigung seines Heils im gemeinsamen Gottesdienst, als Mittel der Erkenntnis im Studium der heidnischen und christlichen Autoren, als Gefäß eigener Äusserung und Sinngebung im klösterlichen Alltag“ (:143).

3.2 Von der Klosterschule zur städtischen Schule

Nach dem goldenen Zeitalter des Klosters im neunten Jahrhundert führten der Einfall der Ungarn und später der Sarazenen sowie Feuersbrünste am Ende des Jahrtausends zum Niedergang des Klosters und damit der Schulen, wenn dem Kloster auch immer wieder Zeiten der Erholung beschert waren (:16). Trotzdem war die Loslösung der Stadt vom Kloster vorprogrammiert und wurde 1457 vertraglich festgehalten (:19). Die Mönche hatten sich aus der Bildung zurückgezogen und überliessen die Ausbildung „Weltklerikern“ (Bucher, Bd.2, 2003: 99). In der Klosterschule beschränkte man sich auf die innere Schule. Man nimmt an, dass mit Johann von Gaienhofen, der als erster Schulmeister vom Rat der Stadt St. Gallen Mitte des 14. Jahrhunderts gewählt wurde, die Unterrichtung von Kindern und die Geschichte der Stadtschule begann (:99). Es darf nicht vergessen werden, dass an vielen Orten der Ostschweiz Schulen entstanden, in denen Grundwissen gelehrt wurde. Ulrich Zwingli erhielt seinen ersten Unterricht beispielsweise in Weesen, und auch von anderen Orten ist bekannt, dass Schulen gegründet wurden. Mit der Reformation kam es zum „eigentlichen Bruch zwischen Abt und Stadt auf dem Boden des Schulwesens“ (Bätscher 1964: 295). Die alte Eidgenossenschaft regelte nach den Kriegen der Reformation das Verhältnis von Kloster und Stadt. Dies führte dazu, dass das Fürstenland rekatholisiert werden sollte. Der Widerstand war gross. Die Gossauer waren unzufrieden und sprachen sich gegen einen Messpriester aus mit der Begründung, dass diesen nur 24 Leute wünschten, während es 1500 Menschen gab, die die „Predigt des Gotteswortes verlangten.“ Man wollte keine „Messpfaffen“ (Bucher, Bd.3, 2003: 37). Es wurde entschieden, dass der Landesherr jeweils für die Konfession seines Herrschaftsgebietes entscheiden sollte. Nach etlichen Streitigkeiten

war es letztendlich nur im Toggenburg und in den Herrschaften Rheintal und Sargans erlaubt, beide Konfessionen zu leben. In meinem Wohnort zeugen ein katholisches und ein reformiertes Schulhaus, die nahe nebeneinander gebaut wurden und erst 1973 nicht mehr konfessionell getrennt wurden, von dieser Zeit. Nachdem die Kinder elementare Kenntnisse in der „Deutschen Schule“, die „den Charakter der Volksschule“ besass, erworben hatten, konnten sie in der Lateinschule höhere Studien beginnen (Bätscher 1964: 295). Johannes Kessler, Theologe, Reformator und Chronist wurde vom Stadtrat an die Lateinschule berufen. Er holte sich den Rat Vadians, des Reformators und Bürgermeisters, ein und entschied mit ihm zusammen, dass der Unterricht „nicht im Zeichen des Humanismus geschehen“ solle (:296). Vielmehr ging es darum, die alten Sprachen zu lehren und nichts in den Unterricht einfließen zu lassen, was anstössig oder unsittlich war. Kessler lehrte die Kinder „zu Gottes namens Lob, zu gemainer statt nutz und zur pflanzung der tugend“ (Sabbata, zitiert nach Bätscher: 297). Die Lateinschule hatte sehr schnell einen guten Ruf und erfreute sich an Schülern aus vielen Regionen, sogar aus Frankreich (:297). Es wurden nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen ausgebildet, allerdings in unterschiedlichen Gebäuden. Über den Zeitpunkt der Gründung einer Mädchenschule lässt sich nichts Genaues sagen. Berichten zufolge existierten sie bereits im 16. Jahrhundert, wurden jedoch lange Zeit weder ernst genommen noch gefördert (:319). Die Schulordnungen jener Zeit belegen, „wie die Schule ganz und gar an den Geist der Kirche gebunden und von ihm geprägt war“ (:317). Die Lehrpersonen wurden einer genauen Prüfung unterzogen, bevor ihnen ein Unterrichten erlaubt wurde. An der deutschen als auch der lateinischen Schule lehrten jeweils zwei Pädagogen. Einer war der hauptverantwortliche Schulmeister, der andere sein Helfer und ersterem unterstellt (:315) Wenn man bedenkt, dass diese Organisationsform in einer Schulordnung von 1584 entstammt und nichts anderes als unser heute bekanntes Teamteaching beschreibt, ist dies doch recht erstaunlich. Das gesamte Schulwesen war dem Heidelberger Katechismus verpflichtet, welcher auch das Lesebuch in der Schule bildete (:319).

3.3 Katechetischer Hausschatz

Christoph Stähelin, der an verschiedenen Orten der Schweiz und Deutschland studiert hatte, wurde 1686 Lehrer in St. Gallen und kurze Zeit später zum Rektor ernannt. Ausserdem war er als Stadtpfarrer angestellt und gab 1724 eine Erklärung des Heidelberger Katechismus heraus, die 1500 Seiten umfasst (Stückelberger 1962: 234). In dieser werden Anweisungen an Eltern, Kinder und Lehrpersonen gegeben und das Zusammenleben erklärt. Im Hinblick auf die Schriften Franckes sind diese es wert, erwähnt zu werden. So ist der Auftrag an die Eltern, „an ihren [der Kinder, R.S.] Seelen“ zu arbeiten, „dass sie in den Himmel kommen...“ und „für ihren Leib“ besorgt zu sein, „dass sie wohl durch die Welt kommen...“ (Stähelin, 3. Teil, 1771: 121). Den Kindern schreibt er (:123), dass sie ihre Eltern ehren sollen, egal wie diese sind. „Habt ihr schon hitzige wunderliche und seltsame Eltern, um so viel desto mehr befeisset euch, ihnen mit aller Liebe, Gedult [sic], Freundlichkeit, Ehrerbietung und Gehorsam zu begegnen.“ Den Lehrern erteilt er ebenfalls einen Katalog, von

Pflichten, beschreibt und einiges trifft auf die Ansichten Franckes zu. Er (:117) schreibt unter anderem, dass sie sich nicht auf menschliche Weisheit verlassen sollen und „...die Heerd Jesu Christi treulich weyden“ muss. Sie werden angehalten, für ihre anvertrauten Kinder zu beten, sich von Streitigkeiten fernzuhalten und den Gläubigen ein Vorbild zu sein, sowohl im Reden als auch in der Lebensführung. Sie sollen nie vergessen, wer ihnen da anvertraut ist: „Seelen, die mit Christi Blut erkaufet sind“ (:117). Den Lohn ihrer Arbeit würden sie im Himmel empfangen. Er (:117) unmissverständlich, wo der Weg eines Schulmeisters hinführt, wenn er nicht in der Nachfolge von Jesus bleibt, sondern nur über ihn spricht:

Was wartet nicht auf solche Lehrer, die ihren Zuhörern Jesum mit seinem theuren Verdienst den glauben [sic], die Liebe, die Gottseligkeit anpreisen, und selbst diesen Jesum, und die Gottseligkeit nicht lieben, nicht aufrichtig seine Ehr und der Zuhörer Seligkeit, sondern eigene Ehr, eigenen Nutzen suchen? Unseligere Creatures sind in der Höll nicht.

Stähelin spricht hier klare Worte, die davon zeugen, wie wichtig Gottes Wort und der christliche Glaube als Basis für alle Lebensbereiche ist.

3.4 Pietismus in St. Gallen

Der Pietismus machte auch vor den Toren St. Gallens nicht Halt. Immer mehr Menschen hatten Freude, sich in Häusern zu treffen und gemeinsam Gott zu loben und in seiner Schrift zu lesen. Dies wurde im Jahre 1704 das erste Mal praktiziert und löste eine grosse Unruhe aus (Stückelberger 1962: 262). Sogleich wurden diese Zusammenkünfte - wie in anderen Landesteilen bereits geschehen - verboten mit der Begründung, dass bisherige Erfahrungen mit „separatistischen Tendenzen“ nicht erfreulich waren (:263). Nach kurzer Ruhe kamen immer wieder Meldungen von neuen Zusammenkünften, wobei es in der Tat verständlich ist, dass gewisse Äusserungen pietistischer Pfarrer die Obrigkeit provozierte. Conrad Scheuss beispielsweise sagte, dass er nicht glaube, „dass in seiner Gemeinde zwanzig Personen selig würden“ (:263). Am meisten wurde von Seiten der Pietisten bemängelt, dass eine falsche Gelehrsamkeit schädlich sei. Dies hatte unweigerlich auch Einfluss auf die Art und Weise des Schulunterrichts, in welchem der Katechismus eine nicht unwesentliche Rolle spielte. Bald schon wurden unter gewissen Bedingungen die Verbote aufgehoben. Die Versammlungen standen allerdings unter genauer Beobachtung (:274).

Die Schulreform von 1752/53 verlangte, dass tüchtige Lehrer angestellt wurden, die den Fähigkeiten der Kinder entsprechend unterrichten sollten (:293). Zudem wurde gesagt, wie die Aufsicht der Lehrpersonen zu organisieren war und dass die Lehrer, die geringste Zweifel an der christlichen Lehre fühlten, diese „ernstlich Gott um Eröffnung der Wahrheit bitten“ mussten. Dies ist doch ein erstaunlicher Hinweis im Hinblick darauf, dass die Gedanken der Aufklärung bereits ebenfalls stark verbreitet waren. Nach Stückelberger (:305) behielt das, was man in der Mitte des 16. Jahrhunderts „als den wahren Glauben erkannt ... hatte“, bis ins 18. Jahrhundert seine Gültigkeit. Er (:298) lobt die

St. Galler Schule und findet, dass sie es mit vielen Orten durchaus aufnehmen konnte. Durch die Kaufleute beeinflusst wurde auch der Französischunterricht in den Lehrplan aufgenommen. Viele der Lehrpersonen waren ehemalige Theologen, welche „ihrer Stadt Ehre bereitet haben“ (:298).

3.5 Das 19. Jahrhundert

Neben dem Gedankengut der Aufklärung und dem Wunsch nach Verbesserung der Lebensbedingungen darf nicht vergessen werden, wie stark das Toggenburg vom Hunger bedroht war. In einer Biographie (Franz 1825: 5) jener Zeit lesen wir: „Fast täglich wurden mehrere an der Entkräftung Verstorbene, beerdigt,...ja sogar an einem Sonntage 9 Personen, ach welch ein herzzerstreuender Anblick war dies!“ Es war also in keiner Weise so, dass man sich zurücklehnen und sich nur mit der Verbesserung der schulischen Bildung beschäftigen konnte. Das tägliche Leben war zeitweise starken Schwierigkeiten ausgesetzt, und die Sorge der Mütter um die materielle aber auch geistliche Not ihrer Söhne, die in der Fremde ihr Glück versuchten, war gross. Anna Schlatter (1817: 7) schrieb an ihren Sohn: „Zwar sehe ich dich ... neugeboren von innen; aber ich sehe die Stürme, die dem neugeborenen Kindlein Christi von allen Seiten drohen.“

Mit den Gedanken der französischen Revolution nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit wurde der Ruf nach schulischer Bildung lauter als in den Jahren zuvor (Weiss 2004: 37). Das 19. Jahrhundert war für die schulische Entwicklung St. Gallens ein wichtiger Zeitabschnitt. Die Schulhoheit hatten nach der Zeit der Helvetischen Einheitsrepublik mit der „Inkraftsetzung der zweiten Kantonsverfassung 1814“ die beiden Konfessionen inne, was bis 1862 auch so blieb (:37). Der Wechsel in der Verantwortung hatte keine tieferschürfenden Veränderungen zur Folge. Viel entscheidender waren „die stetig wachsende Bereitschaft und der Wille der Bevölkerung, die Schule zu verbessern“ (:38). Die Schulreform von 1823 wurde in Angriff genommen, da die Zahl der ausserstädtischen Schüler zugenommen hatte, an privaten Schulen die Erziehungsmethoden Pestalozzis auf grosses Interesse gestossen waren und die Vorbereitung auf das Berufs- oder Gelehrtenleben in Frage gestellt wurde (:38). Durch immer neu auftretende Wünsche wurden die Reformpläne erschwert, und so konnte nur ein Teil davon in die Tat umgesetzt werden. Die Primarschule wurde vom Gymnasium losgelöst und unterteilt in eine Schule für die Stadtkinder und eine für auswärtige Schüler. Singen, Zeichnen, Italienisch und körperliche Ertüchtigung wurden als neue Fächer eingeführt. Der Naturkundeunterricht erhielt grössere Bedeutung und auch der Besuch des Jugendgottesdienstes war fester Bestandteil im Unterrichtsplan. Offizielle Ferientage und öffentliche Examina sowie die Abgabe eines Quartalszeugnisses gehörten ebenfalls zu den neuen Bestimmungen (:40). Über die Arbeit des Lehrers heisst es in einer Anleitung für Lehrer 1827 von Michael Fels (zitiert nach Weiss 2004: 45).

Der Lehrer soll sein Amt mit Gewissenhaftigkeit verwalten. Ehe er in die Schule tritt, soll er überlegen, was diesmahl zu lesen, zu schreiben, zu thun seyn werde, was erklärt oder bewiesen werden müsse, wie er es erklären, durch welche Beispiele er es erläutern, durch welche Gründe

er es beweisen wolle? Mit Lust und Freude soll er dann zu rechter Zeit in die Schule treten, jeden Augenblick zur Förderung der Kinder wohl zu Rathe ziehen...Dann sey sein ganzes Benehmen gegen die Kinder liebevoller Gruss, sein Loben und Tadeln wahrhaft, gerecht und kurz ... seine Geduld unermüdet; seine Hoffnung auf Gedeih'n und Segen zuversichtlich. Auf solche Weise wird er sich die Achtung und Liebe und das Zutrauen der Schüler, worauf zu gutem Gelingen so Vieles [sic] ankommt, bald erwerben und sich stets darin behaupten.

In den folgenden Jahren kam es laufend zu Verbesserungen des Schulwesens. Vor allem durch das Wirken von Pestalozzi und anderer „aufklärerischer Philosophen und Pädagogen“ erlebte die Bildung in St. Gallen starke Veränderungen. Unter anderem kam es zum gemischten Besuch der Schulen durch die beiden Konfessionen und durch wachsende Schülerzahl zum Bau etlicher neuer Schulhäuser. Der Einfluss der Kirchen wurde durch überkonfessionelle Schulgemeinden stark abgebaut (:53). Der Religionsunterricht blieb aber in der Hand der Kirche. Wiget (1914: 151) schreibt, dass der Religionsunterricht „ein sakrosanktes Fach [war], das eine herrschende Stellung und so viel Unterrichtszeit als alle andern zusammen beanspruchte.“ Er bemängelt, dass es gleichzeitig das in „methodischer Beziehung am meisten vernachlässigte Fach“ war und so erteilt wurde, „den Kindern das religiöse Gefühl zu ersticken, als zu erwecken“ (:151). Trotz vieler Änderungen wies die Bildungslandschaft in St. Gallen noch hohes Verbesserungspotential auf. Weiss (2004: 53) nennt als Beispiele den „Führungsstil der Lehrkräfte“, aber auch die Klassengrößen oder die Stellung der Mädchen.

3.6 Die Zeit der Reformpädagogik

Im Entwurf des Erziehungsrates des Kantons St. Gallen von 1914 für ein neues Erziehungsgesetz wurde vieles geregelt. Im Artikel 53 heisst es, dass „der Religionsunterricht und der biblische Geschichtsunterricht ... Sache der Konfessionen“ sind (Wiget 1914: 16). Es führt zu weit, hier alle Anpassungen der Schule ans 20. Jahrhundert zu erläutern und die Reformpädagogik im Detail auszuführen. Das 20. Jahrhundert erlebte Reformen im Schulwesen, die dieses Jahrhundert zum „Jahrhundert des Kindes“ machten (Key, zitiert nach Weiss 2004: 53), was doch schon vieles ausdrückt. Der Entwicklung des Kindes wurde besonderes Augenmerk gegeben. Markanten Einfluss in der Forschung der kognitiven Entwicklung hatte Jean Piaget, ein Schweizer Psychologe, der sagte, dass ein Kind nur das lernen könnte, wofür es die nötige Reife besässe (Bisig 2004: 19). Als Folge der Reformpädagogik wurden die einzelnen Fächer höher gewertet, beispielsweise im musischen Bereich (Böhm 1988: 491). Die Rolle des Lehrers wurde mehr und mehr zu einem „Partner, Helfer, Führer und [einer] Persönlichkeit“ (:492). Die Zuwendung zum einzelnen Kind, das Wissen um Gruppenprozesse und die Wertschätzung des Schullebens sowie die Berücksichtigung psychologischer Aspekte der Entwicklung des Kindes waren Auswirkungen der Reformpädagogik (:492). „Die antiautoritäre Erziehung [der Siebzigerjahre] ... [ist] ohne die Reformpädagogik nicht denkbar“ (:492). Für den

Unterrichtsstil hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass er „nicht auf eine Richtung fixiert“, sondern „situativ gewählt werden soll“ (Weiss 2004: 131).

Mit der Einführung des neuen Lehrplanes auf das Schuljahr 1997/98 wurden viele Reformvorschläge der vergangenen Jahrzehnte umgesetzt. Blockzeiten, Fünftagewoche, Formulierung von Stufenzielen an Stelle von Jahreszielen und die Aufteilung der Fähigkeiten in die Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz für alle Stufen der Volksschule waren nur einige Änderungen, die vollzogen wurden. Das Augenmerk lag auf der „Schulung des autonomen, d.h. selbständigen Lernens“ (:132). Auch wurde die Differenzierung, welche dem einzelnen Schulkind zugute kommen sollte, umschrieben (:133). Meyer (1989: 8) schreibt: „Unsere Staatsschule ist trotz all ihren Mängeln eine begehrenswerte Errungenschaft: Generationen ... haben gekämpft um das Recht auf Bildung für alle.“

4 DER PIETISMUS

4.1 Einleitung

Der Pietismus war eine religiöse Bewegung, die ihren Ursprung dort hatte, wo Martin Luther die Reformation startete. Sie entstand im 17. Jahrhundert in Deutschland und zählt nach Wallmann (1990: 7) neben dem Puritanismus⁶ zur bedeutendsten religiösen Bewegung in Europa seit der Reformation. Es ging darum, die führende orthodoxe Kirche wieder neu zu beleben. Der Wunsch nach Verinnerlichung des religiösen Lebens beeinflusste das gesellschaftliche Leben in vielen Ländern Europas und der Welt. Collins (2000: 161) beschreibt den Pietismus als eine Gegenreaktion auf die „mechanischen Rituale und den Formalismus“, der in den Gottesdiensten der lutherischen Kirche vorherrschte. Nach Meyers Neuem Lexikon (1980: 278) stammt der Begriff „Frömmigkeit“ aus dem lateinischen „pietas“. Interessant ist, dass er zu Beginn als Schimpfwort für jene Menschen verwendet wurde, die sich vom Staatskirchentum entfernten. Als Parallelbewegung zur Aufklärung gehörten die Ausläufer des Pietismus „zu den stärksten Kräften, welche die Aufklärung überwinden“ (Sierzyn 2007: 34). Der Autor schreibt an derselben Stelle weiter, dass viele Forscher den Pietismus als Überbegriff für einige 100 Jahre Kirchengeschichte zusammenfassen. Vom englischen Puritanismus bis zu den Erweckungsbewegungen des 20. Jahrhunderts wird teilweise alles unter dem Begriff des Pietismus zusammengefasst. Ich werde in dieser Arbeit den Pietismus als Bezeichnung für eine Epoche verwenden, welche das kontinentale Europa im 17. Jahrhundert nachhaltig veränderte. Damit gehe ich denselben Weg wie Heussi (1960: 395) oder Wallmann (1960: 9). Aber was sind nun die Hintergründe für die Entstehung des Pietismus? Wie sah das Leben der Menschen in Mitteleuropa aus?

4.2 Politischer und kultureller Hintergrund

Europa ist ein Scherbenhaufen

Nach dem Dreissigjährigen Krieg (1618 – 1648) lag das kontinentale Europa ausgeblutet am Boden. Eine ganze Generation wurde in einem Krieg demoralisiert und in bitterste Armut gebracht. Besonders Deutschland litt ungläubliche Not. Auch wenn dieser Krieg religiöse Gründe hatte, waren es nicht nur diese, welche ganz Europa in einen Abgrund stürzten. Es ging um politische Unabhängigkeit und Machterhalt, um Besitz und Einfluss. Nebst der zerstörerischen Kraft des Krieges wüteten Seuchen⁷ und in den Städten verheerende Feuersbrünste. Sierszyn (2007: 74) beschreibt, dass Francke „Elend

⁶ Als Puritaner werden alle englischen Protestanten bezeichnet, die einerseits Gegner des absolutistischen Königtums waren und andererseits für „eine strenge, biblische Lebensführung“ eintraten (Heussi 1960: 342).

⁷ Als Francke 1692 nach Glaucha (Halle) zog, hatte zehn Jahre vorher die Pest die Bevölkerung von 1200 auf 744 reduziert (Sierszyn 2007: 74).

und Not, geistliche Verwahrlosung, verwilderte Kinder, unerträgliche Bettelei“ sah, als er in Glaucha⁸ eintraf: „Das soziale Elend in Deutschland ist unvorstellbar“. Mit dem Westfälischen Frieden wurde die Konfessionszugehörigkeit auf den Stand von 1624 festgelegt, und gleichzeitig wurde der Calvinismus gleich dem Luthertum und dem katholischen Glauben legalisiert und auf dieselbe Stufe gestellt. Es wurde bestimmt, welche Länder welche Territorien erhalten sollten. Dies führte dazu, dass sich das deutsche Reich in einen Staatenbund auflöste und die Schweiz und Holland aus dem Reichsverband ausschieden. Insgesamt waren es rund 1800 völlig selbständige und souveräne Gebiete, die Bündnisse schliessen durften. Einzig sich gegen den Kaiser aufzulehnen war ihnen untersagt. Eberhardt (1978: 7) beschreibt das damalige Deutschland als einen „ohnmächtigen Staatenbund“, der nur eine unbedeutende Rolle in Europa spielte. Heute noch „ist die konfessionelle und staatsrechtliche Landkarte Europas von Entscheidungen geprägt, die damals [Westfälischer Friede, R.S.] gefällt wurden (P.M. History 10/2010: 80).

Brandenburg – Preussen

In Brandenburg-Preussen kam Friedrich Wilhelm als grosser Kurfürst an die Spitze und startete eine neue Staatsnation. Nach dessen Tod 1688 übernahm sein Sohn die Führung und liess sich noch im Dezember 1700 zum König Friedrich I. krönen. Der Papst akzeptierte diesen jedoch nie, da Preussen lutherisch war und im Dreissigjährigen Krieg die evangelische Seite unterstützt hatte. In dieser Zeit wurde Halle einerseits zum Zentrum der Aufklärung in Norddeutschland und andererseits zum Ursprung des Pietismus. Es war Friedrich I. ein grosses Anliegen, mit architektonisch wertvollen Bauten und umfassender Bildung sein Reich den europäischen Grossmächten ebenbürtig zu machen. Sein Sohn, König Friedrich Wilhelm I. bestieg 1713 den Thron. Er förderte das Bildungswesen und setzte eine allgemeine Volksschulpflicht ein. Während er selbst Calvinist blieb, förderte er den Pietismus und unterhielt freundschaftlichen Kontakt zu August Hermann Francke. Unzählige Briefwechsel und Zeugnisse bestätigen die tiefe Beziehung zwischen den beiden Männern. Beyreuther (1956: 186) erwähnt, dass der König nach dem Tod Franckes auf sein Neues Testament zeigte und sagte, dass er dieses von Francke erhalten habe und es brauchen werde, so lange er lebe.

4.3 Geistiger Hintergrund

Der Bauernstand als grösster der drei Stände war ungebildet und hörte sich die Predigten in einer Sprache an, die er nicht verstand. Bibeln waren nur spärlich verbreitet und nicht in der Sprache des Volkes verfasst. Mit Beginn des Pietismus und der Aufklärung wuchs auch der Wunsch des Menschen nach Wissen über den christlichen Glauben und das Leben. Beide Richtungen waren Konsequenzen nach 1648. Heussi (:400) betont deren Gemeinsamkeiten. Beide versuchten die Menschen aus dem Elend herauszuführen. Der Pietismus durch „praktisches, rechtschaffenes Christentum“ und die

⁸ Kleine Amtsstadt, deren Strassen direkt vor den Mauern Halles auslaufen (Beyreuther: 103).

Aufklärung durch die „Gewinnung eines oberhalb des Konfessionshaders liegenden Religionsbegriffs.“ Durch den Einsatz der Buchdruckerei wurden vermehrt Bibeln, Traktate und Predigten in unterschiedlichen Sprachen in weite Teile des Landes und darüber hinaus verbreitet. Durch die Schrecken des langen Krieges wurde der Wunsch in der Bevölkerung nach Spiritualität und Frömmigkeit verstärkt und von zwei Männern entscheidend genährt, auf welche ich im folgenden Kapitel näher eingehen werde.

4.4 Johann Arndt und Philip Jakob Spener

Wer ist der Begründer des Pietismus? Wer gab den Ausschlag für diese neue geistliche Strömung, die das politische, kulturelle und geistliche Leben in Europa und der ganzen Welt umzuformen schien? Wallmann (1990: 11) ist davon überzeugt, dass man den besten Zugang zum Pietismus über die „biographische Methode“ erhält. Wenn über den Pietismus gesprochen wird, sind Johann Arndt und Philip Jakob Spener zu nennen, welche ihre damalige Zeit stark beeinflussten und beide entscheidend zum Pietismus beigetragen wenn nicht ihn begründet haben. Johann Arndt⁹ erkannte durch die Verwissenschaftlichung und Rationalisierung eine Gefahr für das christliche Leben. Mit seinen Schriften versuchte er dem entgegenzuwirken und die Kluft zwischen Orthodoxie und erfahrbarer Frömmigkeit zu verringern. In der Tat gehörte sein Werk „Vier Bücher vom wahren Christentum“ nebst der Bibel zu den am häufigsten gelesenen Büchern des 17. Jahrhunderts. Die Grossmutter Franckes las oft und intensiv in dessen Werken und wollte „fern von allem Heuchelschein ein ganz gottergebenes, dem Nächsten dienendes und von ihrem Heiland zeugendes Leben führen“ (Beyreuther 1956: 12). Nebst Arndt war es Philip Jakob Spener¹⁰, der der Zerrüttung des kirchlichen Lebens entgegenwirken wollte. Wallmann (:47/48) fasst Speners Reformprogramm in dessen *Pia Desideria* folgendermassen zusammen:

1. Das Wort Gottes muss vermehrt unter das Volk gebracht werden.
2. Das allgemeine Priestertum muss praktiziert werden.
3. Die Menschen sollen erkennen, dass das Christentum weniger im Wissen und mehr in der Praxis bestehe.
4. Die theologischen Streitigkeiten, auch innerhalb der lutherischen Kirche, sollen auf ein Minimum reduziert werden.
5. Das Theologiestudium muss erneuert werden.
6. Die Predigten sollen von allem barocken Schwulst, von rhetorischer Zierde und vom Prangen mit Gelehrsamkeit befreit werden. Die Predigten Arndts sind bestes Vorbild.

Spener wollte an der Lutherkirche festhalten, glaubte gleichzeitig allerdings an das allgemeine Priestertum. Er gründete Gruppen, in welchen gebetet und die Bibel studiert wurde. Diese Gruppen

⁹ 1555 – 1621, Pfarrer und Verfasser vielfältiger Erbauungsliteratur

wurden „Collegia Pietatis“ genannt und erfreuten sich immer grösserer Beliebtheit (Collins: 161). So sind es diese beiden Männer, welche mit ihren Schriften und ihren Predigten den Pietismus begründeten. Mit Spener verband Francke eine Freundschaft, die bis zum Tode Speners nicht an Tiefe verlor. Beiden war die Erneuerung des religiösen Lebens zentrales Anliegen. Sie setzten sich ein für ein „intensives Bibelstudium, das über alle philosophischen und theologischen Spekulationen der orthodoxen Theologen und ihre starre Dogmengläubigkeit seit der Reformation mehr und mehr in den Hintergrund gerückt worden war“ (März 1998: 304). Aber wer ist nun der Vater des Pietismus? „The father of Lutheran Pietism is not Spener, but John Arndt“ (F.E. Stoeffler, zitiert nach Wallmann 1990: 15). Diese These findet auch in der neueren Forschung ihre Zustimmung und sogar Spener selbst hat bestätigt, dass man sich an den Beginn begeben müsse, als „der theure Johann Arnd [sic] das werck Gottes mit ernst geführet und auff die übung der Gottseligkeit getrieben“ (Spener, zitiert nach Wallmann 1090: 15). Ich kann mich dieser Meinung anschliessen. Es ist erstaunlich und berührend zugleich, in wie vielen einzelnen Schriften und Büchern, die ich im Laufe meiner Studien las, das Werk Johann Arndts einen entscheidenden Beitrag lieferte, um Menschen in ihrer Gottesbeziehung und ihrem gelebten Glauben zu begleiten. Wie ich bereits erwähnt habe, beeinflusste er auch das Umfeld Franckes massgeblich, und es wird offensichtlich, wie seine Auffassung vom Christentum den späteren Stiftungsgründer berührt hatte. Bevor ich das Leben Franckes beschreibe, sei mir gestattet, im Hinblick auf mein Thema den Einfluss des Pietismus auf die Schweiz zusammenzufassen.

4.5 Einfluss auf die Schweiz

Zwischen den Vertretern des Pietismus in Deutschland und den religiösen Kräften in der Schweiz bestanden vielfältige Beziehungen. Sierszyn (2007: 65) schreibt, wie das Luthertum Speners durch den Kontakt mit Reformierten der Schweiz, Frankreich und Holland einen andern Charakter entwickelte. Ehemalige Schüler und Anhänger Franckes bereisten weite Teile Europas und besuchten auch die Schweiz¹¹. Immer wieder besuchten Theologiestudenten aus der Schweiz die Franckesche Anstalt und brachten danach das Gelernte zurück in ihr Heimatland. Unter den vielen Kindern, welche Franckes Schulen besuchen, befanden sich 1709 auch drei Schweizer (Welte 1994: 218)¹². Francke selber schreibt in seinem Grossen Aufsatz¹³, wie Dr. Scherrer in St. Gallen Predigten ins Deutsche übersetzt und in Druck gebracht hatte (Podczeck 1962: 114). Eindrücklich ist der Briefwechsel Franckes mit Samuel Schumacher, einem Berner Theologiestudenten, der den Keim des Pietismus in Bern

¹⁰ 1635 – 1705, Theologe und Prediger

¹¹ Beispielsweise sei hier Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf, der Begründer der Herrnhuter Brüdergemeinde erwähnt. Mit dem Schweizer Friedrich von Wattenwyl gründet er in Franckes Pädagogium eine Schülerbibelkreis und besuchte unter anderem erweckte Kreise in der Schweiz (Sierszyn 2007: 102).

¹² Aus Franckes „Segensvolle Fussstapfen“ (Welte 1994), wo er die Geschichte der Halleschen Anstalten beschreibt

¹³ Schrift Franckes über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens.

zusammen mit drei Freunden mit der Gründung eines Erbauungszirkels 1689 gelegt hatte (Dellsperger 1984: 7). Die Briefe zeigen das grosse Interesse Franckes an grenzenübergreifender Mission und seinen Willen an Beziehungen zu geistlichen Führern in der Welt. Er wollte „seinen neuen Korrespondenten für seine Pläne interessieren und dessen Mitarbeit erbitten“ (:203). Franckes Hoffnung auf eine „weltweite Reform der Christenheit“ (Raabe 1998: 199) liess Beziehungen zu den Protestanten in der ganzen Welt und auch in der Schweiz wachsen. Der Pietismus entwickelte sich zuerst in Zürich und Bern. Positive Einflüsse zeigten sich nicht nur im persönlichen Leben sondern auch in der wirtschaftlichen Entwicklung. Das Urchristentum sollte auch in der Schweiz eine Wiederbelebung erfahren (Niklaus 1975: 483). Anna Schlatter, die ich im dritten Kapitel zitierte, hatte „das Erbe des ... Pietismus in das 19. Jahrhundert hinübergetragen...“ (Gubler 1959: 174). Ihr Sohn Stephan Schlatter führte mit Freunden zusammen die Arbeit der Mutter fort. 1864 kam es zur ersten Hauptversammlung der „Evangelischen Gesellschaft der Kantone St. Gallen und Appenzell“ (:175). Auch in andern Kantonen der Ostschweiz kam es zur Gründung solcher Gesellschaften. Erwähnt sei hier „das Gott-hilft-Werk von Vater Rupflin in Zizers, und besonders dessen Evangeliumsdienst in Seewis“, welches in „enger Fühlung mit der evangelischen Gesellschaft Graubündens“ stand (:178). In St. Gallen kam es zu einer starken „Stadtmissions- und Predigtstätigkeit“ des Missionars Louis Hofer, „obwohl ihm die Kanzeln der Stadt versagt“ blieben (:176). Im ganzen Kanton wurden Bibeln und Traktate verteilt. Der Buchhandlung der Gesellschaft gliederte sich der Vadianverlag an. Schulen führte die Gesellschaft keine, jedoch die ersten Kindergärten der Stadt (:177).

5 AUGUST HERMANN FRANCKE

5.1 Kindheit und Jugend

August Hermann Francke wurde am 22. März 1663 in Lübeck als Sohn eines Juristen und späteren Hof- und Justizrates des Herzogs Ernst des Frommen und der Tochter des Lübecker Bürgermeisters geboren. Sowohl der Grossvater mütterlicherseits als auch die Grossmutter väterlicherseits zeichneten sich durch eine beeindruckende Gottesbeziehung aus. Beyreuther (1956: 12) zieht eine Verbindung der Charaktereigenschaften von David Gloxin zu seinem Enkel: „Klugheit von staatsmännischem Format gepaart mit Entschlossenheit, Tatkraft verbunden mit Grossmütigkeit.“ Elsabe Francke, August Hermanns Grossmutter war eine Frau, bei welcher sich „Herz, Gemüt und Geist harmonisch vereinen“ (:12). Getragen von den Worten der Bibel und Arndts Schriften, hatten ihre Gebete die Familie und August Hermann stets begleitet. Durch die Anstellung des Vaters siedelte die junge Familie 1666 nach Gotha. Bereits vier Jahre später erkrankte dieser schwer und verstarb. Er hinterliess eine junge Witwe mit sechs Kindern. In seinem von ihm selbst verfassten Lebenslauf (Matthias 1999: 5) schreibt Francke über seine Kindheit folgendes:

Gott hat mir eine Liebe zum wort Gottes, und insbesondere zum h. Predigt amt von Kindes beinen an ins hertz gesencket, dass sich solches in äusserlichen bezeugungen vielfältig herfürgethan, und also auch meine Eltern beyderseits, so viel mir wissend, nie einen andern Sinn gefasset, als mich dem studio Theologico zu widmen.

Es wird ersichtlich, wie wichtig die Herkunft Franckes war, wenn man an sein späteres Wirken denkt. Er war sehr begabt und löste die an ihn gestellten schulischen Aufgaben mühelos. Er erlebte einen Privatunterricht mit anderen Kindern, empfand im Nachhinein den damit einhergehenden kindlichen Übermut als Zeitverschwendung. Beyreuther (: 23) schreibt, dass diese Kindheitserinnerungen es waren, die es ihm später unmöglich machten, ein „rechtes Verhältnis zum kindlichen Spiel“ zu erhalten. Mit 13 Jahren kam er ins Gymnasium in Gotha und damit das erste Mal in eine öffentliche Schule. Weder Latein noch andere Fremdsprachen bereiteten ihm Schwierigkeiten, und so war er den um einige Jahre älteren Schülern weit überlegen. In seiner Hochbegabung lag denn nun auch eine grosse Gefahr. Er begann sich aufzuspielen und nach Gelehrsamkeit zu streben, die in der Welt gross geachtet war. In seinem Lebenslauf erkannte er, wie stark er „um eigener Ehre und Nutzens halber“ studierte (:8). Bereits mit 14 Jahren war er befähigt, an die Universität zu wechseln und durfte zum Abschluss seiner kurzen Gymnasialzeit zwei Festreden halten. Seine Familie allerdings holte ihn für zwei Jahre nach Hause, wo er von einem Privatlehrer in hebräischer und griechischer Sprache unterrichtet wurde. Auch erste Bücher über Philosophie und Theologie begann er zu studieren.

5.2 Studienjahre

Anschliessend kam er an die Universität in Erfurt, wo die Lehrstühle ungenügend besetzt waren und Francke nicht viel profitieren konnte (Beyreuther: 28). Er spürte in seinen gesamten Studien seine innere Leere, die ihn mehr und mehr einnahm. Sehr ehrlich erkannte er, „dass [er] von dem ehemaligen, guten anfang eines wahren Christenthums, den [er] in der Kindheit gehabt, weit abgewichen“ war (:10). Anschliessend führte er seine Studienjahre zunächst in Kiel, Hamburg und 1684 in Leipzig fort. In Kiel kam der junge Student unter die Obhut von Professor Kortholt, der im gesamten Deutschland einen guten Ruf besass und sich für eine Reform der Kirche stark machte. Im selben Haus lebten drei weitere Studenten. Zu erwähnen ist vor allem Justus Joachim Breithaupt, der später zu einem „Kampfgefährten Franckes in Halle und Erfurt“ werden sollte (Beyreuther 1956: 32). Schon 18-jährig hielt Francke erste Predigten und nahm lebhaft an den Diskussionen der Gelehrten teil. Sein Wissensdurst kannte keine Grenzen, entfernte ihn jedoch gleichzeitig von seiner Gottesbeziehung. Trotzdem war er beliebt und überall gern gesehen (:37). In Leipzig erhielt er den philosophischen Magister. Nun war es ihm erlaubt, private Kollegs zu halten und damit nicht mehr auf Stipendien angewiesen zu sein. 1686 gründete Francke zusammen mit Paul Anton das Collegium philobiblicum, einen wissenschaftlichen Bibelkreis, der sich bald grosser Beliebtheit erfreute. Bald reichte der Platz nicht mehr aus, da neben den acht ursprünglichen Magistern immer mehr Studenten teilnahmen, denen erlaubt wurde, ihre eigenen Fragen und Beobachtungen in die Runde zu bringen (:40). Sie wechselten in das Haus eines Professors, in welchem die Raumnot kein Thema mehr war. Als Gäste kamen vermehrt auch Professoren, die den Ausführungen der jungen Magister zuhörten. Besuche von diversen Universitäten blieben nicht aus. In den Kollegs wurde etwas erlebbar, was an den Universitäten nicht mehr vorhanden war, und Beyreuther (:41) erkennt zu Recht, dass es kaum verständlich ist, dass „die Erklärung der Heiligen Schrift...kaum noch in den Vorlesungsverzeichnissen auftaucht.“ Philip Jakob Spener freute sich sehr über diesen Kreis und erkannte darin seinen Wunsch, dass die Bibel vermehrt studiert und weniger Streittheologie betrieben werde (:40)¹⁴. Er erteilte ihnen Ratschläge des Vorgehens und erinnerte sie daran, dass die Bibel den Leser persönlich und direkt ansprechen will. Er sah in der bibelbegeisterten akademischen Jugend ein neues Theologengeschlecht heranwachsen und besuchte eine Sitzung der Magister (:41). Francke (Matthias 1999: 17) schreibt dazu:

Den theuren Mann hatte nicht wenig erfreuet, dass er gleich bey seiner ankunft von einer unter denen studiosis entstehenden Liebe zum worte Gottes vernehmen solte, und ob er wol erkante, dass wir noch mehrentheils vom rechten zweck ziemlich möchten entfernet seyn, suchte er dennoch durch guten Raht und zu Gottes Ehre reifflicher zielende vorschläge unserm geringen anfang aufzuhelfen.

¹⁴ Spener selbst gründete einen privaten Kreis frommer Menschen, welche sich seit 1670 nach dem Gottesdienst bei ihm im Pfarrhaus in Frankfurt versammelten, um in der Bibel zu lesen und persönliche Erbauung zu erfahren. Diese Zusammenkünfte wurden „Collegium pietatis“ genannt und fanden auch in andern Orten ihre Nachahmung (Wallmann1988: 136).

In der Tat sah Spener zu Recht die unglaubliche Kraft, die da im Stillen immer stärker wurde. Weitere Kollegs wurden gegründet. Beyreuther (1956: 42) schreibt von „hellen Flammen einer weitreichenden Studentenerweckung.“ Spener blieb in engem Kontakt und gab den jungen Magistern den Rat, sie sollten prüfen, ob ihr Leben mit dem Wort Gottes übereinstimmt. Dieser Auftrag war es, der in Francke zu seinem zweiten Bekehrungserlebnis¹⁵ führte.

5.3 Bekehrung in Lüneburg

Kurz nach dem ersten Zusammentreffen mit Spener ermöglichte ihm sein Onkel 1687 eine Fortsetzung seines Studiums in Lüneburg, wo er eines der begehrten Stipendien erhielt. Kaum dort angekommen, wurde er gebeten, eine Predigt über Joh 20,31 zu halten: „Diese [Zeichen, R.S.] aber sind geschrieben, damit ihr glaubt, dass Jesus der Christus ist, der Sohn Gottes, und damit ihr durch den Glauben das Leben habt in seinem Namen.“ Francke war bemüht und hatte auch genug Zeit, sich intensiv mit diesem Wort auseinanderzusetzen. Immer stärker spürte er, wie es ihn direkt betraf und merkte, wie er jenen Glauben, den er in seiner Predigt forderte, selbst nicht besass. „Denn solches, nemlich, dass ich noch keinen wahren Glauben hätte, kam mir immer tiefer zu hertzen“ (Matthias 1999: 26). Der Griff zu theologischen Lehrbüchern half ihm nicht, und bald begann Francke an allem zu zweifeln, was ihm bisher Halt gegeben hatte. So wie durch die Aufklärung in ganz Europa eine neue Bewusstseinslage¹⁶ eingetreten war, in welcher grundsätzlich alles in Frage gestellt wurde, ergriffen auch Francke tiefste Zweifel. Beyreuther (1956: 46) beschreibt, dass Überzeugungen und Traditionen mehr und mehr an Wert verloren und sieht in diesem Zweifeln eine „Krankheit der Zeit“. Francke spürte Gott nicht mehr, betete aber trotz grösster Verleugnung seines Herzens und überlegte, die Predigt abzusagen, wenn dieser Zustand andauerte. Er (Matthias: 29) schreibt:

Da erhörete mich der Herr, der lebendige Gott, von seinem h. Thron, da ich noch auff meinen knien lag. So gross war seine Vater=Liebe, dass er mir nicht nach und nach sochen zweiffel und unruhe des hertzens wieder benehmen wollte, daran mir wol hätte genügen können, sondern damit ich desto mehr überzeuget würde und meiner verirreten vernunft ein zaum angeleget würde, gegen seine Krafft und Treue nichts einzuwenden, so erhörete er mich plötzlich...ich konnte Gott nicht allein Gott sondern meinen vater nennen,....

Seine Traurigkeit und Unruhe war wie weggeblasen und voller Freude begann er Gott zu loben und zu preisen. Er fühlte sich mit einem Mal lebendiger als je zuvor und er konnte kurze Zeit später die besagte Predigt „aus wahrer göttlicher überzeugung“ (:31) verrichten. Der „Götze Gelehrsamkeit“ war vollends zerbrochen und besagte Traurigkeit und innere Unruhe waren verschwunden (Beyreuther

¹⁵ Im Alter von etwa elf Jahren gelobte er Gott „mein gantzes leben zu seinem Dienst und zu seinen h. Ehren aufzuopfern“ (Matthias 1999: 6). Dies war seine erste Bekehrung.

¹⁶ In der Aufklärung wurde „Gott nicht abgeschafft. Als Schöpfer und Verursacher der Welt...sitzt er auf fernem Throne und schaut zu, wie sein vollkommenes Werk...mechanisch abläuft“ (Sierszyn 2007: 124). Die Theologie sollte nicht mehr über der Philosophie stehen, was zu neuen „natürlich-vernünftigen Weltentwürfen“ führte (Wallmann 1988: 157).

1956: 53). Er war nun überzeugt, dass es wichtig sei, das Bibelstudium ins Zentrum des Studiums zu stellen. Studenten wurden von ihm „fast magnetisch angezogen“ (:54). Die Drucke der Lutherbibel zeigten in jener Zeit durch Willkür eine gewisse Verwilderung in der Übersetzung und er machte sich daran, die Lutherbibel zu überarbeiten, was den Beginn eines „versteckten Kesseltreibens“ gegen ihn auslöste (:56). Er reiste nach Hamburg, später nach Leipzig und Dresden, wo er seine Studien und Arbeiten fortsetzte. Die Erlebnisse in Lüneburg änderten das Leben und Wirken Franckes von Grund auf. Deppermann (Greschat 1982: 24) schreibt, dass „der Dienst am Nächsten“ eine zentralere Bedeutung erhielt „als die wissenschaftliche Leistung zum eigenen höheren Ruhm.“ Uns so begann er bald danach, der Armut und Unwissenheit des Volkes in seiner Umgebung entgegenzuwirken.

5.4 Leipziger Unruhen

In Hamburg machte er nebst der Fortsetzung seiner Studien an einer Armenschule erste Erfahrungen in der Unterweisung von Kindern, und sein pädagogisches Geschick zeigte sich rasch. Er erkannte die Not der Kinder und war bestürzt über die grosse Unwissenheit. Ihm wurde klar, wie viel Bedeutung dem Schulwesen zukommt, um dieser Unwissenheit zu begegnen. Was er lehrte, stiess allerdings in orthodoxen Kreisen auf Widerstand. Francke predigte einen lebendigen Glauben, der Auswirkung auf die Lebensführung haben sollte. Er bekämpfte den toten Glauben, der keinen Einfluss auf das eigene Leben ausübte. Diese Auseinandersetzungen müssen immer auch in Verbindung mit den schrecklichen Folgen des Dreissigjährigen Krieges gesehen werden. Welte (1994: XI) schreibt: „Mit dem damals schon wieder aufsteigenden Adel hatte sich die lutherische Orthodoxie für ihren Kampf um die reine Lehre und Ordnung der Kirche gegen das soziale Engagement der Pietisten verbündet.“ Immer stärker wurden die Schmährufe und Francke, von Spener beraten, erkannte das Bekenntnis der Väter der Reformationszeit an, bekräftigte aber, dass dieses sich der Schrift zu unterwerfen habe (Beyreuther 1956: 61). Seine Predigtstätigkeit in Leipzig führte zu immer grösserer Anhängerschaft bei den Studenten, während die Lesesäle der alteingesessenen Professoren immer leerer wurden. Die Fakultät schrieb in einer Klageschrift an den Kurfürsten, dass durch die Pietisten „ganze Collegia systematica“ und andere Vorlesungen nicht mehr durchgeführt werden konnten, da es zu wenig Studenten gab, die sich dafür interessierten (Kramer 2004: 46). Dass dem gegenüber während der Sommerzeit, in welcher in der Regel Flaute herrschte, die Vorlesungen Franckes einen Zulauf hatten, der seinesgleichen suchte, empörte die orthodoxen Professoren zusätzlich. Franckes Aussage, dass der Glaube an Jesus auch die Nachfolge beinhaltet, war bis dahin den Studenten in dieser Klarheit nicht gesagt worden. „Es [brach, R.S.] ein Protest gegen alle Intellektualisierung, gegen alles unverbindliche theologische Denken auf“ (Beyreuther 1956: 63). Auch sein Freund aus der Studienzeit, Magister Anton, hielt Vorlesungen und beide erfreuten sich zunehmender Zuhörerschaft. Viele Studenten änderten ihr Leben von Grund auf, was sich in den weniger besuchten, zahlreichen Wirtshäusern und im Umgang mit den Menschen zeigte. Professor Doktor Olearius war über die Veränderung seines Sohnes angetan und erfreut, weil dieser begann, das ganze Haus zu bekehren. Er wurde später Professor der Theologie

(Kramer 2004: 44). In Leipzig wurde der Argwohn der kirchlichen Leiter immer stärker, bis die Fronten vollends auseinanderbrachen. Neben den Angriffen der Orthodoxie kam es aber auch zu einem Bekenntnis von bedeutenden Männern der kirchlichen Reformbewegung, die den Pietisten „brüderliche Gemeinschaft“ versprachen (Beyreuther 1956: 73). 1689 ergab die Untersuchung gegen die Pietisten durch die Regierung ein Verbot von biblischen Vorlesungen und hatte Verhöre von August Hermann Francke zur Folge¹⁷. Die Entchristlichung Europas war ein riesiges Problem, welches sich mehr und mehr breit machte, und die Anhänger des Pietismus setzten alles daran, dem entgegenzuwirken. Trotz Angriffen von allen Seiten, auch aus anderen Städten und Universitäten, blieb Francke seinem Kurs treu. In Erfurt hielt er eine Probepredigt und konnte Vorlesungen an der Universität halten, bis es auch dort zu Konflikten kam und mit Vorlesungsverbot und Verbot des Pietismus endete. Kurz vor Weihnachten 1691 wurde er als Pastor in Glaucha und im neuen Jahr zum Professor für Griechisch und orientalische Sprachen nach Halle beordert (Kramer 2004: 104). Kramer (:104) weiter:

Damit war er [Francke, R.S.] an den Ort gelangt, wo er nach Gottes weiser und wunderbarer Fügung die Verhältnisse fand, auf deren Grund die in ihm angelegten reichen Gaben und Kräfte zur vollen Wirksamkeit und Ausgestaltung gelangen konnten und sollten. Allerdings hatte weder er selbst noch irgend ein anderer Mensch eine Ahnung davon, welche eigenthümliche Entwicklung seine Wirksamkeit nehmen würde.¹⁸

5.5 4 Taler und sechzehn Groschen

Auch an seinem neuen Wirkungsort predigte er in „schlichter Einfachheit den kraftvollen Ausdruck seiner besten Empfindungen, seines lebendigen Herzensglaubens, und verstand die schwere Kunst, immer wieder die edelsten Perlen unmittelbar aus der Tiefe seines Gemüts zu schöpfen“ (Hertzberg 1898: 13). Es war Francke ein wiederholtes Anliegen, in den Zuhörern eine wirkliche Umkehr und Veränderung herbeizuführen. Und so blieben auch in Halle die Angriffe und Anfeindungen nicht aus. Daneben erlebte Francke die bittere Armut vor der eigenen Haustür und wollte neben der geistlichen auch die materielle Not seiner Umgebung bekämpfen. Wie in andern Städten war es damals so, dass die Armen für Almosen an einem bestimmten Tag in der Woche kamen, um etwas zu erhalten, das ihre Not lindern sollte. In Halle war es ein Donnerstag, an welchem sich die Menschen vor der Haustür Franckes sammelten. Francke liess einige Zeit lang Brot verteilen, erkannte dann aber, dass gleichzeitig etwas gegen die Unwissenheit und Bosheit der Leute getan werden müsste und begann, die Armen ins Haus zu bitten und sie zu unterweisen (Welte 1994: 26). In seinen „Fussstapfen“ schreibt Francke (Welte 1994: 26/27):

¹⁷ Ein kurfürstlicher Erlass gegen den Pietismus wurde am 10. März 1690 herausgegeben (Beyreuther 1956: 78).

¹⁸ Interessant ist, dass Kramer 25 Jahre Direktor der Franckeschen Stiftungen war und bis heute der einzige ist, der das Wagnis einging, eine Biographie über Francke zu verfassen. (Kramer: 9*, Vorwort von Thomas Müller-Bahlke).

Weil ich nun bey dem Volck solche grobe und greuliche Unwissenheit fand,...bin ich von solcher Zeit her bekümmert gewesen, wie ihnen nachdrücklicher geholfen werden möchte, wohl erwiegend, dass dem Christlichen und gemeinen Wesen ein sehr grosser Schaden daraus entstehe, dass so vieles Volck, als das Vieh, ohne alle Wissenschaft von GOTT und Göttlichen Dingen dahin gehet, insbesondere aber, dass so viele Kinder wegen der Armuth ihrer Eltern, weder zur Schule gehalten werden, noch sonst einiger guten Aufferziehung geniessen, sondern in der schändlichsten Unwissenheit, und in aller Bosheit aufwachsen, dass sie bey zunehmenden Jahren zu nichts zu gebrauchen seyn, und daher sich auf Stehlen, Rauben und andere böse Thaten begeben.

Er litt ob der Not in seiner nahen Umgebung und erkannte sehr gut, wie wichtig ein starkes Fundament für die Erziehung der Kinder ist, damit sie sich gut entwickeln. Er begann Geld zu sammeln, damit die Kinder die Schule besuchen konnten. Nun war es aber so, dass das Schulgeld zwar abgeholt, der Besuch der öffentlichen Schule aber ausblieb. Als er an Ostern 1695 in seiner Almosenbüchse vier Taler und 16 Groschen fand, war dies für ihn das Zeichen, eine Schule für die Armen zu gründen. „Das ist ein ehrlich Capital, davon muss man etwas rechtes stiften; ich will eine Armen-Schule damit anfangen“ (:29). Er fasste diesen Entschluss, stellte einen Studenten für wöchentlich sechs Groschen ein und kaufte Bücher. Leider wurden von den 27 ausgeteilten Büchern nur vier zurückgebracht. Die restlichen wurden verkauft oder behalten und die entsprechenden Kinder liessen sich nicht mehr blicken. Dies schreckte Francke nicht ab; er kaufte neue Bücher, welche nun allerdings nicht mehr nach Hause mitgenommen werden durften. Das Geld war sehr schnell aufgebraucht, und erhebliche Probleme in der Beschaffung der Mittel gehörten zum Alltag.

5.6 Domine, respice ad indigentiam meam¹⁹

Francke hat nicht zuerst die notwendige Anzahl Taler und Gulden beschafft, bevor er eine Idee umsetzte, sondern vertraute auf Gott und machte erste Schritte. Es ist erstaunlich und berührend zugleich, wie viel Unterstützung das Werk Franckes von vielen Gönnern erhielt. Er war davon überzeugt, dass wer sich der Armen erbarmt, Gutes erfahren werde (Kramer 2004: 165). In die Spendenbüchse, welche Francke in seinem Pfarrhaus aufgestellt hatte, wurden immer wieder Geldbeträge eingelegt. Bürgerliche Familien wurden aufmerksam, mit welchem Fleiss die armen Kinder unterrichtet wurden und schickten ihre Kinder ebenfalls auf diese Schule. So bestand die Schule nun aus einer Armenschule und aus einer Bürgerschule. Sie boten an, dem Lehrer wöchentlich einen Groschen zu zahlen, womit dieser in der Stube nun täglich fünf Stunden unterrichten konnte. Auch von auswärts kamen Geldspenden, aber auch Naturalien aller Art. Vor allem Leinen und Leder, um Kleidung für die Waisen herzustellen. Adlige Familien wollten die Lehrer ausleihen. Francke riet ihnen, die Kinder doch in die Schule zu schicken, was diese auch taten und was wiederum Geld einbrachte. Dies wurde nicht gesammelt, sondern sogleich investiert. Francke erkannte rasch den massiv schlechten Einfluss der Aussenwelt auf die Kinder. Was sie von draussen in die Schule

¹⁹ = Herr, siehe auf meine Dürftigkeit

brachten, freute ihn nicht. So entschied er, dass einige Kinder „zu völliger Pfleg- und Erziehung“ (Welte 1994: 32) aufgenommen werden sollten. „Und das war in meinem Gemüthe die erste Veranlassung und der erste Anschlag zur Aufrichtung eines Waisenhauses, ehe denn ich das geringste Capital dazu hatte“ (Kramer 2004: 168). Eine Begebenheit zeigt den Charakter und die Vorgehensweise Franckes sehr eindrücklich und sei im Folgenden als ein Beispiel von vielen dargestellt. Francke erhielt 500 Taler und jährlich 25 weitere als Zinsen. Doch lasse ich ihn selber erzählen (Welte 1994: 33):

Als ich diesen Segen Gottes sahe, wollte ich ein armes Wayselein darzu aussuchen, das von solchen jährlichen Zinsen möchte erhalten werden. Da wurden mir vier Vater- und Mutter-lose Geschwister genennet, darunter ich eines auslesen sollte. Ich wagete es aber auf den Herrn, sie alle viere zu nehmen; doch da das eine von andern guten Leuten aufgenommen ward, nahm ich die übrigen drey, und fand sich auch an des vierten Stelle so fort ein anders...Diss geschah im Herbst Anno 1695.

Er dachte nicht, dass nun Geld gespart werden könnte, wenn es ein Kind weniger wäre, sondern nahm ein zusätzliches Kind auf. In vollstem Vertrauen, von Gott versorgt zu werden, war sein Handeln geprägt. Die Waisenkinder wurden in verschiedenen Familien untergebracht. „Und also waren die armen Waysen eher da, als ihnen ein Haus erbauet oder gekauft war“ (:34). Durch weitere Spenden in seinem Tun bestärkt, nahm er einige arme Studenten auf, damit sie bei ihm studieren konnten. Ihr Vermögen wäre so gering gewesen, dass sie die Universität hätten verlassen müssen. Durch die wachsende Anzahl von Kindern mietete Francke im gleichen Jahr zusätzlichen Raum im Nachbarhaus. Ende 1695 war der Grund für das Franckesche Werk gelegt. Im folgenden Frühling wurden die Waisenkinder in einem einzigen Gebäude untergebracht, was dazu führte, dass noch mehr Kinder zur Schulung und Verpflegung gebracht wurden. Auch die Gruppe der Studenten vergrößerte sich. Dies führte zur Gründung des Seminarium Praeceptorum²⁰ (Kramer 2004: 170). Die Schule wurde neu Paedagogium genannt. Aus dem Seminarium kamen die Lehrer für das Paedagogium und in beiden wuchs die Zahl der Lernenden. Der 13. Juli 1698 (:174) gilt als wichtiger Tag für Francke und sein gesamtes Werk. Es war der Tag der Grundsteinlegung des Hauptgebäudes seiner Stiftungen. Es war schlicht nicht mehr länger möglich, die unglaubliche Anzahl von Kindern und Studenten zu beherbergen. In allen Schulen und Klassen nahm die Zahl ständig zu und es wurde notwendig, ihnen Platz zu schaffen. Durch stets eintreffende Spenden wurde dies möglich gemacht. Wenn nun der Leser denkt, dass dieser Geldfluss Francke ein freies Handeln ohne Not ermöglichte, täuscht er sich so wie etliche von Franckes Zeitgenossen. Immer wieder wurde er an einen Punkt geführt, wo kein Geld mehr da war und er nicht wusste, wie die Waisenkinder ernährt werden konnten. Hertzberg (1898: 22) schreibt: „...eine solche Unternehmung ... stand in Deutschland bis dahin einzig da; es war eine ausserordentlich kühne That.“ Francke selbst schreibt in seinen „Fusstapfen“ (Welte 1994: 48):

Anno 1699...ereignete sich ein grosser Mangel...Da ich nun fast von allem entblösset war, und

²⁰ Lehrerbildungsstätte

gleichwohl die tägliche Nothdurft der armen vieles erforderte, hielte ich mich nur stets in meinem Gemüthe an den Spruch Christi: Trachtet am ersten nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, das andere wird euch alles zufallen²¹; Liess die Sorge fürs Zeitliche fahren, und arbeitete in meiner Seelen, mich nur immer näher mit GOTT im Glauben zu vereinigen. Da ich nun das letzte Geld ausgab, sprach ich in meinem Gemüthe: Domine, respice ad indigentiam meam!

5.7 Glaube, Liebe, Geduld

Wie oben bereits erwähnt, waren die Gegner des Werks Franckes auch in Halle und Umgebung anzutreffen. Im dritten Kapitel seiner "Fussstapfen" geht Francke auf die Angriffe und Vorwürfe ein, die an ihn und seine Unternehmung herangetragen wurden. Er bedauerte die falschen Reden, die über das Waisenhaus und die Schulen gestreut wurden und wollte sie berichtigen. Es war ihm ein Anliegen, dass der Leser erfährt, „unter was vor beschwerlichen und dem Fleisch und Blut ziemlich unleidlichen Prüfungen das Werck allezeit gestanden“ hat (: 80). Es waren verschiedene Anschuldigungen, die er dementieren wollte.

- 1) Anfangs sei das Werk noch im Glauben gewesen. Als dann die Mittel da waren, sei dies nicht mehr der Fall gewesen (:80).
- 2) Es sei leicht, ein Waisenhaus zu errichten, wenn man die Gelder dafür hat und immer noch mehr erhält (:80).
- 3) Die Grösse des Baus oder seine kostspielige Bauweise wurden kritisiert (:86).
- 4) Es wurde auch gesagt, dass nach dem Tode Franckes die Häuser in privaten Besitz der Verwalter komme und nicht mehr den Armen zustünden (:87).
- 5) Einige sagten, das Werk habe bereits eine solche Grösse, dass es Francke lästig erscheine (:87).
- 6) Wieder andere sprachen davon, dass die grosse Mühe durch die vielen Schulen und Anstalten dazu führen, dass Francke selbst seine Nähe zu Gott aufs Spiel setze und sein Amt nicht mehr ausführen könne (:88).
- 7) Er habe Geld unterschlagen und würde entweder vom Papst oder aber von „Papisten und allerhand Schwärmern“ Geld erhalten (:89).

Auch Lügen wurden verbreitet, aus welchen grosser Neid ersichtlich wurde. Man sagte, er würde niemanden aus Magdeburg aufnehmen, den Kindern schlechtes Essen geben und sie viel arbeiten lassen (:83). Beschuldigungen und Schmähungen gegen Francke wurden verbreitet und er beschreibt sehr treffend, wie schnell jemand gefunden wird, um jemanden in seinen Anschuldigungen zu bestärken (:84). Es gab Kinder, die das Heim verlassen hatten und von Francke als „in keine Zucht und Ordnung zu bringen gewesen“ (:85) seien. Diese erzählten allerlei Lügen und Lästerungen, die von vielen als Wahrheit angesehen und weiter verbreitet wurden. Auch Studenten und Lehrer, welche trotz Aufnahme und Unterstützung ein „unordentliches Leben“ (:85) geführt hatten, erzählten, nachdem man sich von ihnen getrennt hatte, viel Unwahres. Überhaupt nahmen die Lügen gar

²¹ Mat 6,33

groteske Gestalt an und waren in erster Linie darauf aus, dem Werk zu schaden. Ob über eine Wagenladung mit Säcken voller Geld, welches dem Werk zufließt oder aber der totale Konkurs prophezeit wurde, war in beiden Fällen schädlich. Potentielle Gönner dachten sich bei derlei Lügen, dass es entweder nicht nötig oder aber vergeblich sei, etwas zu spenden (:89). Francke geht in den "Fussstapfen" auf jeden Vorwurf ein und berichtigt, wo er dies als nötig erachtet. Er staunte über den Lügengeist und es machte ihn traurig zu sehen und zu hören, wie über sein Werk gesprochen wurde. Er (:89) schreibt:

Es haben sich Böse und Fromme, jene aus Bosheit, diese aus Unvorsichtigkeit, und weil sie nicht gründliche Wissenschaft von allem gehabt, an dem Werck versündigt: Welches mich zwar ... nicht irre gemacht, aber wol, wie es auch billig ist, betrübet, und zwar dieses letztere mehr als das erste.

In dieser Betrübnis wird die Liebe zu den Menschen ersichtlich, die Francke besass. Sein Glaube war da, und an diesem wurde auch nicht mehr gerüttelt. Seit seiner Lüneburger Bekehrung stellten sich keine Glaubenszweifel mehr ein. Er konnte klar argumentieren, wenn es darum ging, auf die Vorwürfe und Angriffe einzugehen. Er tat dies allerdings nicht vielerorts. Die Freude über die Weiterentwicklung des Werks und die Zunahme seiner Schützlinge bedeutet ihm mehr, als gehässige Verleumdungen. Er wusste, wovon er sprach, wenn er von Armut und Not erzählte und er wusste auch, was es hieß, Geduld zu haben. Er schreibt wiederum in seinen "Fussstapfen" (:88):

Da ich doch in der Wahrheit sagen kann, dass ich Gott Lebenslang nicht besser erkennen lernen, als dieser mannichfältigen Erfahrung, auch Glauben, Liebe und Geduld, darinnen die Summa des rechten Apostolischen Christenthums bestehet, durch kein ander Mittel kräftiger bey mir erwecket worden, als durch eben dieses [viel Mühe und Beunruhigung, R.S.].

In der Tat liess sich Francke nicht beirren und blieb seinem Vorhaben treu. Er belegte mit Zahlen die Spendeneinnahmen und die Kosten seiner Unternehmungen. Es wird beim Studium seiner Schriften und jene seiner Biographen deutlich, wie fern ihm Geldunterschlagung und dergleichen waren. Alles wurde sogleich für das Werk verwendet. Er war sich bewusst, dass es hart war, wenn er einige der Professoren als „unwiedergeborene Christen“ bezeichnete und antwortete: „Ich habe meine Arbeit um Menschen willen nicht angefangen, um Menschen willen will ichs auch nicht unterlassen“ (Kramer 2004: 154). Immer war es ihm ein Anliegen, nicht Stifter einer neuen Lehre zu sein. Er wollte keine Kirchenordnung umstossen. Er wollte - und dies von ganzem Herzen - „die Menschen aus der Gottesferne retten (Beyreuther 1956: 113). In seinen Predigten ging es ihm darum, aufzuzeigen, wie man zum wahren Glauben kommt und wie man ein neues Leben im Glauben lebt. Aus Berichten von Predigtbesuchern geht hervor, dass es zwei Dinge sind, die immer wieder genannt wurden, wenn es darum ging, die Predigten zu beschreiben: Zum einen war es das Gefühl, dass Francke aus dem „ununterbrochenen Bewusstsein der Gegenwart Gottes heraus spricht“ und dass seine Worte „aus der heiligen Gebetsstille“ hervorkommen. Zum andern ist es die „Wärme der Empfindungen, wenn er über Christus spricht“ (:120/121). Dieselbe Erfahrung machte ich selbst während des Studiums der

Literatur von Francke. Seine uneingeschränkte Liebe für Jesus und die damit einhergehende Liebe zu seinen Mitmenschen, insbesondere der Armen ist beeindruckend. Er war bestürzt über die Gottesferne der Menschen und wurde darüber nicht verbittert, sondern vielmehr ermutigt, etwas dagegen zu unternehmen. Sein Glaube gab ihm die Liebe und die notwendige Geduld, sich bis zu seinem Lebensende für die Menschen einzusetzen und alles zu unternehmen, um sie in eine neue, ernsthafte Beziehung Gottes zu bringen. Allen Umständen und Widrigkeiten begegnete er mit der nötigen Entschlossenheit und Klarheit und liess sich nicht von seinem Kurs abbringen, der auf der Schrift gründete und im Gebet geprüft wurde. „Denn dieser Trost Samuelis²² ist uns ein gar tröstlich Sprichwort worden, welches wir wohl haben verstehen gelernet“ (Welte 1954: 56).

5.8 Franckes Beziehungen

August Hermann Francke war ein Mann, der stets daran interessiert war, Beziehungen zu knüpfen, die halfen, das Reich Gottes zu vergrössern. Eindrücklich ist dies, wenn sein Schriftverkehr näher betrachtet wird. Nebst der unglaublichen Herzlichkeit nutzte er die Kontakte, um seine Ideen, die immer wieder mit der Schrift überprüft wurden, weiterzubringen. Einer der wohl wertvollsten Beziehungen war jene zu Spener, den er 1687 kennen lernte und mit ihm bis zu dessen Tod eine herzliche Gemeinschaft pflegte. Er wurde von Spener ermuntert, mit dem Collegium philobiblicum fortzufahren und freute sich, dass dieser auch zu Besuch kam (Richter 1871: 8). Zusammen forderten sie „intensives Bibelstudium, das über alle philosophischen und theologischen Spekulationen“ (März 1998: 304) zu setzen war. Spener machte sich stark, seine pietistischen Mitstreiter „in Schlüsselstellungen des kirchlichen und akademischen Lebens zu bringen“ (Wallmann 1988: 139). So erhielt auch Francke durch die Vermittlung seines Freundes²³ das Lehramt an der preussischen Universität in Halle und das Pfarramt in Glaucha (: 144). Seinem Schwiegersohn schrieb Spener einst: „Nunmehr kehrt zu euch euer Magister Francke zurück. Ganz brennend von Frömmigkeit. Gott führe und bewahre ihn auf dem Weg der Wahrheit“ (Beyreuther: 63). Spener war ehrlich interessiert am Leben und Wirken Franckes, und mit diesem Interesse behandelte Francke auch seine Mitdenker. Zusammen teilten sie die Sorge darum, dass Europa der christliche Glaube immer mehr abhanden kam. Kramer (2004: 43) schreibt, dass in den Briefwechseln die Beziehung der beiden Männer sehr deutlich wird. Francke bezeichnete Spener als „seinen Vater in Christo“ und Spener erkannte die aus der „reinsten Wurzel hervorgehende unermüdliche Thatkraft und die überraschenden Erfolge seines jüngeren Freundes“ und freute sich darüber ohne Neid. Neben vielen Gegnern durfte sich August Hermann Francke auch einer immer grösser werdenden Anzahl Unterstützer erfreuen. Bereits in der

²² 1. Sam 7,12: „...bis hierher hat uns der Herr geholfen.“

²³ Durch den Schutz des brandenburg-preussischen Staates war es Spener möglich, der „pietistischen Bewegung in Preussen Rückhalt zu geben“ (Wallmann: 139).

Gründungsphase des Collegium philobiblicum war Paul Anton²⁴ entscheidender Mitstreiter (:18) und wurde später zusammen mit Joachim Justus Breithaupt²⁵ an die Universität in Halle berufen (Wallmann 1990: 59). Kramer (2004: 60/61) schreibt sehr eindrücklich, wie Francke an den Beziehungen arbeitete und beschreibt die Wirkung, die er auf seine Umgebung ausübte:

Dieses in seinem innersten Wesen wurzelnde und seine ganze Persönlichkeit beherrschende, all seine Thätigkeit characterisirende, in sich einige und klare Glaubensleben...war auch der Grund des ausserordentlichen Einflusses, den er damals... auf Unzählige übte, die mit ihm in nähere Beziehung kamen, ganz besonders auf jüngere Leute.

Kramer (:180) bezeichnet die Zusammenarbeit von Francke, Anton und Breithaupt als „Triumvirat“, das auf die Studenten sehr beeindruckend wirkte. „Wer weiss, ob man in der ganzen Christenheit wieder drei Kollegen so zusammenbringen könnte...“ (Wallmann 1990: 74)²⁶. Die drei Freunde waren „durch gleiche Überzeugungen und Ziele, sowie durch herzliche Freundschaft und gegenseitige Hochachtung aufs Engste verbunden“ (Kramer 2004: 180). Später kamen weitere Männer dazu wie beispielsweise Joachim Lange²⁷, der bereits vor seiner Arbeit an der Universität in Halle mit Francke befreundet war. Freiherr Carl Hildebrand von Canstein²⁸ wird von Kramer (1990: 71) als wichtigster Mitarbeiter Franckes bezeichnet, da er grossen Einfluss und weitreichende Beziehungen am Berliner Hof besass. Auch zwischen diesen beiden Männern bestand eine innige Freundschaft. Wie mit Canstein pflegte Francke auch zu anderen politischen Führern Kontakt. 1703 besuchte Friedrich Wilhelm I.²⁹ die Franckeschen Anstalten und förderte die Pläne des Gründers. Er bezeichnete das Werk Franckes als „zu des Landes Besten und vielen Armen zum Trost wohlgefasst, nützlich und rühmlich“ und bestätigte seinen Willen, „solches vorige Privilegium in Königlichen Gnaden zu erneuern, zu vermehren und zu bestätigen“ (Welte 1994: 107)³⁰. Francke durfte sich also der Unterstützung gewiss sein. Er erhielt nebst andern Vorrechten die Erlaubnis, sowohl eine Apotheke als auch eine Buchdruckerei zu betreiben, was in jener Zeit bewilligungspflichtig war. Er setzte unter dem

²⁴ 1661 – 1730, 2. Theologieprofessor in Halle, „begnadeter akademischer Lehrer von grosser Ausstrahlungskraft“ (Wallmann 1990: 73),

²⁵ 1658 – 1732, 1. Theologieprofessor in Halle, später Generalsuperintendent im Herzogtum Magdeburg, schrieb Dogmatik „Institutiones theologicae“ (1694), die „erste im Geiste Speners...lutherische Dogmatik (Wallmann 1990: 73)

²⁶ Wallmann (1990: 74) zitiert hier Johann Albrecht Bengel nach dessen Studienaufenthalt in Halle 1713.

²⁷ 1670 – 1744, „einer der schreibfreudigsten pietistischen Autoren“, der „die Hauptlast der literarischen Auseinandersetzung“ trug und später auch „den Kampf gegen die Aufklärung“ führte (Wallmann 1990: 74).

²⁸ 1667 – 1719, Hofbeamter in Brandenburg, der immense Briefwechsel zwischen ihm und Francke (944 Briefe) wurde in Buchform veröffentlicht, P. Schicketanz: Der Briefwechsel Karl Hildebrand von Canstein mit August Hermann Francke, 1972 (Wallmann 1990: 71).

²⁹ Dies ist der Kurfürst Friedrich III. von Brandenburg-Preussen, der sich nach seiner Selbstkrönung Friedrich I. nannte; der Gesamtstaat hiess von da an Königreich Preussen (www.preussen-chronik.de).

³⁰ Francke druckte hier ein Schreiben des Königs ab, welches er im fünften Kapitel seiner Fussstapfen in den Beilagen nebst andern Erlassen und Ordnungen beifügte.

Einfluss Franckes und des Pietismus 1698 die Sonntagsruhe durch (Beyreuther 1956: 199). Der brandenburgisch-preussische Staat erkannte die Wichtigkeit der franckeschen Unternehmungen, und die Freundschaft zwischen dem späteren König und Francke bestand über dessen Tod hinaus (:186). Durch die Beziehungen und Freundschaften Franckes ergaben sich für ihn ungeahnte Möglichkeiten, sein Werk auszubauen. Die Freundschaft zu Männern spielte in Franckes Leben also eine enorme Rolle, um sein Werk mehr und mehr auszubauen. In den vielen Briefwechseln findet sich aber auch jener zu seiner späteren Frau Anna Magdalena von Wurm. Kramer (1880: 131) nimmt an, dass der Sinn des Briefwechsels darin bestand, Anna Magdalena in ihrem Christentum zu stärken³¹. Bald zeigte sich jedoch mehr als nur die Beziehung zu einem geistlichen Leiter. Die Briefe Franckes sind nicht mehr erhalten; aus den Antworten der zukünftigen Frau Francke lassen sich allerdings einige Schlüsse ziehen. So waren es vor allem auch Predigten, die er ihr sandte. Weiter war er interessiert daran, ihr Kontakte zu anderen christlichen Frauen zu ermöglichen. Nach einiger Zeit sprach sie August Hermann Francke mit „Auserwählter Freund in dem Herrn“ an und Francke nannte sie später „Schwester“ und begrüßte sie mit dem „Du“ (:132). Am 4. Juni 1694 heiratete er seine langjährige Brieffreundin (Welte 1994: 470). An seinen Freund Spener schrieb er (Kramer 2004: 130):

Es hat endlich der, so alles in Händen hat, mein Herz kräftiglich gelencket...und habe nach herzlichem Gebet und Flehen vor Gott und fleissig gesprochenem Rath mit unserm lieben Herrn D. Breithaupt einen gewissen Entschluss diesfalls gefasst....so habe ich mich im Namen des Herrn um dieselbe [Anna Magdalena R.S.] beworben, und auch sofort ein freudiges und getrostes Jawort von derselben vorgestern schriftlich erhalten.

Über die Ehe ist wenig bekannt, aber Kramer (:136) betont, wie im Studium der Briefe Franckes ein „lebendiger Einblick in die Innigkeit“ im Ehe- und Familienleben der Franckes herrschte. Diese Innigkeit ist auch 20 Jahre später in den Briefen spürbar, die Francke von seinen Reisen nach Süddeutschland nach Hause schickt. Kramer (:137) zitiert einen Teil eines Briefes von 1718. Ich werde ihm dies im folgenden gleich tun, weil er wirklich ein Zeugnis grosser, persönlicher familiärer Verbundenheit ist und ein Ausgleich bildet zu meinen Berichten über die Werke, die Francke aufbaute. Francke beschreibt zuerst seine Freude über ihren Brief und dass er keinen Bissen essen konnte aus lauter Freude und schreibt weiter:

Indessen sind mir alle Worte, die du mir geschrieben, viel ein angenehmer Gericht, als alle leibliche Speise, und beantworte ich alles mit dem einen Worte: Ich habe Dich von Herzen lieb, mit der Liebe, die aus der Wurzel der Liebe Christi erwachsen.

„So warm schrieb der damals fast 55jährige Mann“ (Kramer: 137)! Dem kann ich nichts weiter anfügen. Anna Magdalena gebar Francke eine Tochter und zwei Söhne, wobei der ältere früh starb.

³¹ Wie Spener und andere Pietisten suchte auch er „Seelen für das Reich Gottes zu gewinnen“ und wenn man die Schreibtätigkeit Franckes ansieht, fragt man sich, wie er nebst allen andern Aufgaben diese Zeit fand (Kramer 2004: 131).

5.9 Das Vermächtnis

Im nächsten Kapitel werde ich die pädagogischen Grundsätze herauskristallisieren, welche sich aus dem Studium von Franckes Schriften und jenen seiner Weggefährten, Biographen und anderer Autoren ergeben haben. In der Tat liegt ein grosses Vermächtnis in seiner Erneuerung der Schule und des Unterrichts. Ohne Francke wäre es niemals zur Gründung der „preussischen Volksschule im 18. Jahrhundert“ gekommen (Deppermann 1992: 92). Sierszyn (2007: 75) spricht von einem „Glaubenswerk“, da Francke seine Arbeit ohne finanzielle Sicherheiten und staatliche Unterstützung begonnen hatte. Die Liebe zu den Kindern, die sehr ausgeprägt war, übertrug sich auf die Studenten, was ein „neues Vaterbild, gepaart aus Güte und Autorität“ ergab (Sierszyn: 75). Der gute Ruf seiner Armenschule verbreitete sich immer mehr und aus ganz Europa strömten Leute nach Halle, um zu lernen und das Gelernte in ihrer Heimat weiterzugeben. Nebst seinem Einsatz für die Bildung und Ernährung der Armen und Waisen engagierte er sich stark in der Lehrerbildung. Bereits 1699 erhielt er ein Generalprivileg für eine Buchhandlung, und schon knapp zwei Jahre später begann er den Aufbau einer Druckerei (Welte 1994: 474). Sierszyn (2007: 84) schreibt, dass „Millionen von halleschen Schriften“ in viele verschiedene Länder gelangten³² und dass erst jetzt die Bibel in Deutschland „zum Hausbuch“ wurde und übersetzt in viele andere Länder gelangte. Weiter erhielt er die Möglichkeit, 1700 ein Laboratorium zu bauen, in welchem die Medikamentenherstellung forciert wurde und auch grossen Erfolg in der Bekämpfung verschiedener Krankheiten bescherte. Thomas Müller-Bahlke schreibt in seinem Vorwort zu Kramers Biographie (Kramer 2004:*7), dass die Franckesche Anstalt „Vorbild für vielfältige ähnliche Gründungen in aller Welt“ wurde. Neben bereits Genanntem gelang es Francke (Kramer 2004: *7),

...hier die Verbindung von ausgedehnten schulischen, karitativen und wissenschaftlichen Unternehmungen, flankiert von Gewerbebetrieben und einer funktionierenden Infrastruktur mit Hospital, Brauereien und Landwirtschaft, durchzogen von einem Wegenetz, umgeben von der Waisenhausmauer und abgeschlossen durch zwei Tore, die den Anstalten etwas von einer eigenständigen Stadt verliehen.

Bahlke (:*7) schreibt weiter, dass dies und die daraus resultierenden Gründungen als eine „Keimzelle der diakonischen Bewegung“ gelten. Sierszyn schreibt (2007: 83), wie überall auf der Welt³³ die Studenten Franckes erzählten, wie Gott in Halle wirkte. Deppermann (1992: 93) schreibt, dass es Francke nicht nur um den diakonischen Wert seiner Arbeit ging: „Mit anderen grossen Geistern des Barockzeitalters, mit Locke, Leibnitz, Descartes und Comenius, war Francke erfüllt von dem Willen, das gesamte Leben ... auf eine neue Grundlage zu stellen“.

³² Durch stehende Lettern, die zwar hohe Anfangskosten erzeugten, wurde ein billiger Bibeldruck möglich. 1717 wurden auf der Buchmesse in Leipzig 300 hallesche Titel von 70 Autoren aufgelegt (Sierszyn: 84).

³³ Beispielsweise England, Holland, Dänemark, Osteuropa, Russland, Amerika, Südafrika, Indien, usw. (Sierszyn: 83).

Durch Freylinghausen, den Schwiegersohn Franckes und seinen Sohn Gotthilf August, welche die Leitung nach dem Tod Franckes 1727 übernahmen, wurde das Werk nach Franckes Tod weiter ausgebaut. Gegen die immer stärker werdende Denkrichtung der Aufklärung gelangte der Pietismus allerdings immer mehr in Rücklage und erfreute sich erst später wieder neuer Kraft und Ausstrahlung. Nachdem in den Zeiten der DDR die Stiftungen aufgelöst worden waren, wurden sie 1992 wieder selbständig. Ihrem ursprünglichen Zweck zurückgegeben konnten sie das vielfältige Erbe Franckes fortführen (Kramer 2004: *8). Heute befinden sich neben der Schule, die mit dem Kindergarten beginnt und bis zum Gymnasium reicht, unter anderem eine umfangreiche Bibliothek, Ausstellungen, ein Pflanzgarten und ein Museum auf dem Gelände, wo alles mit 4 Talern und 16 Groschen begann.

6 PÄDAGOGISCHE LEITSÄTZE

6.1 Einleitung

Nachdem ich das Leben und Werk August Hermann Franckes dargestellt habe, geht es in diesem Kapitel nun um seine pädagogischen Leitsätze. Francke wollte mit der Gründung seiner Anstalt und seiner Schule nicht eine Absonderung derselben von der staatlichen Schule erreichen. Wie in der Theologie war es auch für seine Pädagogik von zentraler Bedeutung, dass das Gewicht auf die „innere Umkehr“ (Gubler 1959: 200) gelegt wurde. Er begann seine Armenschule 1695 aus innerem Antrieb heraus. Er sah die Not der Kinder sowohl in materieller als auch in geistlicher Hinsicht und wurde aktiv. So wie er Spendengelder sogleich in Projekten verwertete und oft nicht wusste, wie er Angefangenes weiterführen konnte, entschied er aus dem Bedürfnis der Zeit heraus, eine Schule zu gründen. Er selbst war lange Zeit nicht gewillt, eine pädagogische Schrift in Druck zu bringen, in welcher er ausführlich Stellung bezog. 1698 schrieb er dann eine Einleitung zum pädagogischen Werk von Fénelon³⁴. Später verfasste er zwar Gelegenheitsschriften, Schulordnungen und Berichte, die die Lehre in der Schule betrafen (Scheuerl 1979: 85), blieb aber in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen lieber in der Praxis. 1702 stellte er dann sein Werk „Kurtzer und Einfältiger Unterricht“³⁵ fertig. Mit seinen Schriften bildet Francke innerhalb der pietistischen Pädagogen eine Ausnahme. Kaum einer hat ein Werk veröffentlicht, das zur Pädagogik Stellung nimmt. Das „Leben aus dem Glauben war ihr pädagogisches Konzept“ (Velten 1988: 13). Wenn ich auch in den nächsten Kapiteln und im Rahmen dieser Arbeit die pädagogischen Grundsätze Franckes herauskristallisiere, ist es wichtig, einen kurzen Blick in die Vorgeschichte zu werfen und die Pädagogik Franckes vor dem Hintergrund seiner Zeit zu verstehen. Wie waren die Menschen gegenüber dem Lernen eingestellt? Was hielten sie von den Lehren, die ihnen vorgesetzt wurden? Wie reagierten sie auf die Strömungen³⁶, die ihre Zeit ihnen brachte?

6.2 Hintergrund

³⁴ Es handelt sich um das Werk „De l'éducation des filles“ von Francois Fénelon, (1651 – 1715), einem Priester mit religionspädagogischen Aufgaben (Scheuerl 1979: 95).

³⁵ Es handelt sich hier um die Schrift „Kurtzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“ (Francke, August Hermann 1957) deren Grundlage seine Vorlesungen über Jugenderziehung in Leipzig und Erfurt waren, welche allerdings bereits mehr als zehn Jahre zurücklagen (Scheuerl: 85).

³⁶ Hier meine ich einerseits den Pietismus, andererseits die Aufklärung, welche ohne den Wunsch nach Bildung für das Volk ebenso wenig eingesetzt hätte wie der Wunsch nach einer Erneuerung der Religion. Christian Thomasius und Francke bildeten eine „seltsame Kampfgenossenschaft“ (Velten: 38), waren in pädagogischen Fragen ähnlich eingestellt (praktisch und realistisch). Als Aufklärer tat Thomasius alles, was nicht vernünftig zu erklären war, als Aberglaube ab. Dies führte zu Spannungen zwischen den beiden Männern.

Als Martin Luther am 31. Oktober 1517 seine 95 Thesen an die Kirchentür in Wittenberg schlug, startete er damit nicht nur ein Umdenken in der Religion, sondern trug auch entscheidend dazu bei, dass sich die Pädagogik massgeblich veränderte. Vor der Reformation spielte die Bildung im Bauernstand keine bedeutende Rolle. Es war dem Volk schlicht nicht möglich, eine Schule zu finanzieren. Es war in erster Linie damit beschäftigt, den harten Lebensalltag zu meistern. Allgemein galt die Überzeugung, dass der Pfarrer zu sagen hatte, was in der Religion gelehrt werden sollte und was Geltung besass. Für das Regieren waren die adligen Herren zuständig. Und das Volk? Das Volk hatte zu gehorchen und fand lange Zeit auch nichts Falsches daran. Velten (1988: 15) schreibt, dass die Reformation zur „hohen [also wichtigen, R.S.] Zeit einer Pädagogik“ wurde, „die in ihren Auswirkungen letztlich bis in die Gegenwart hineinreicht.“ Die Reformation weckte das Bewusstsein für theologische Fragen, und mit diesem trat neu auch der Wunsch nach einer Schulbildung für das Volk immer stärker in den Vordergrund. Jeder sollte selbst entscheiden können, welche Glaubensüberzeugung er teilen sollte. Der lange Zeit vorherrschende Grundsatz „Cujus regio, eius religio!“ (= Wer regiert, bestimmt die Religion der Untertanen) blieb jedoch noch lange bestehen. Den Regenten war es hingegen wichtiger als vor der Reformation, dass die „Untertanen wussten, weshalb die Entscheidung ihrer Obrigkeit richtig“ war (:16). Luther selbst vertrat folgende Ansicht: „Jeder denkende Christ sollte begründen können, was er glaubt. Dazu muss er seine Heilige Schrift kennen. Und zu diesem Zweck muss er lesen können“ (:16)! Velten schreibt weiter, dass alle weiteren pädagogischen Strömungen „ihre letzten Wurzeln in diesem Grundsatz“ haben (:16).

Wie wichtig das Lesen ist, ist heute unbestritten. Es eröffnet neue Welten und lässt uns an allem teilhaben, was in der Welt geschieht. Velten (:16) fügt an, dass der Analphabetismus in jenen Gebieten, welche von der Reformation nur am Rande oder überhaupt nicht berührt wurden, weit ausgeprägter und bis ins 20. Jahrhundert verbreitet war. Die Schulen der evangelischen oder evangelisch-katholischen Regionen und Länder waren viel fortschrittlicher und bildungsbeflissener als beispielsweise Spanien oder Italien. Wie in der Theologie kam es nach der Reformation auch in der Pädagogik zur Erstarrung und zum Dogmatismus. In den Schulen der Reformation wurde der Glaube und das christliche Leben „reduziert auf lehr- und lernbare Dogmen (:14). Mit dem Pietismus, der auf innere Umkehr des Menschen und die Sichtbarmachung des Glaubens im Alltag zielte, kam es auch zu einem eigentlichen Wechsel in der Pädagogik. Velten (:14) schreibt: „Erziehung zielt auf die Entfaltung der inneren Kräfte des Menschen, ist Anleitung zum Glauben und auf die Bewährung im täglichen Leben ausgerichtet.“ Er nennt August Hermann Francke als den bedeutendsten dieser Pädagogen und so werde ich im Folgenden nun die pädagogischen Grundsätze Franckes aufzeigen.

6.3 Das Exempel der Erzieher

Die Kinder lernen von ihren Eltern. Dies ist eine Tatsache, die früher galt und auch in Zukunft von grosser Bedeutung ist. Spätestens dann, wenn eine schlechte Angewohnheit des Vaters oder der Mutter aufgedeckt oder gar kopiert wird und man den Spiegel in seinen Kindern erkennt, ist man sich als Elternteil der grossen Verantwortung bewusst, welche die Erziehung von Kindern mit sich bringt. August Hermann Francke war sich darüber im Klaren, wie wichtig der Vorbildcharakter der Erzieher für die Kinder und Jugendlichen ist. Er nennt in seinem grossen Aufsatz (Podczek 1962: 76) „die böse Aufferziehung der Jugend“ als „eine Quelle des Verderbens“. Es lag ihm viel daran, neben seiner Arbeit für seine Schützlinge auch die zukünftigen Pädagogen so auszubilden, dass sie den ihnen Anvertrauten mit gutem Beispiel vorangingen und begann so die pädagogische Ausbildung der zukünftigen Lehrer in seinem Werk. Er (Richter 1871: 49) schreibt, dass es nicht genügt, den Kindern zwar ein guter Lehrer, aber „mit bösen Exempeln“ ein schlechtes Vorbild zu sein. Es brauchte gute Lehrtätigkeit und gleichzeitiges einwandfreies Vorbild.

Francke erkannte, wie oft die Kinder durch den Unterricht am guten Beispiel lernen konnten, dies jedoch nichts fruchtete, da zuhause die Arbeit der Pädagogen zunichte gemacht wurde, was dazu führte, dass die Arbeit in der Schule von vorne begann. Dies war einer der Gründe, die ihn dazu veranlassten, die Schule als Internat zu führen. Er wies immer wieder auf die Wichtigkeit hin, dass die Eltern auch darauf zu achten hätten, welchen Umgang ihre Kinder pflegten. Es war für ihn von grosser Signifikanz, dass die Kinder nicht mit Leuten in Kontakt kamen, die nicht „fromm und gottfürchtig“ waren und dass sie von solchen „nicht durch unnütze Reden oder sonst unchristliches Verhalten geärgert [wurden]. Wie manche Kinder werden dadurch verdorben“ (:49)! Francke wollte die Kinder vor den Lastern der Welt bewahren und zählt auf derselben Seite auf, wovor sich die Lehrpersonen hüten sollten, da die Kinder dazu neigten, alles nachzumachen. So durfte der Lehrer weder betrunken noch zornig sein. Der Lehrer wurde dazu angehalten, sein Leben „in allen Stücken mit guten Exempeln“ zu gestalten. Weiter sollte der Lehrer die Kinder natürlich dazu anhalten, das gute Exempel zu kopieren und ihnen aufzeigen, „worinnen eigentlich das gute Exempel bestehet, dem sie nachfolgen sollen“ (:50). Auch weist er darauf hin, dass Kinder, die sich dazu hinreissen liessen, einem schlechten Beispiel zu folgen, gestraft werden müssten und auch der Lehrer, der ein schlechtes Vorbild gab, musste darauf achten, dass „der Ausspruch Christi nicht an [ihm] erfüllet werde, dass es besser wäre, dass ein Mühlstein an seinem Hals gehänget würde, und ersäuffet würde im Meer, da es am tiefsten ist³⁷“ (:50). Es wird gerade bei diesem Zitat ersichtlich, welchen Wert Francke auf das gute Beispiel der Erzieher legte. Er entliess Studenten, Lehrer und Erzieher kompromisslos, wenn sie ein unlauteres Leben führten und damit schlechtes Vorbild waren. Über die Erteilung einer zweiten Chance konnte ich nichts in Erfahrung bringen. Nicht wenige der Entlassenen wurden danach nicht müde, die Arbeit und das Werk Franckes in Misskredit zu bringen, wie ich bereits erläutert habe.

³⁷ Francke bezieht sich da auf Mk 9,42, wo Jesus sagt, was mit jemandem geschehen soll, der einen Kleinen zum Abfall verführt.

Vorerst sollen die Kinder also durch „äusserliche Nachahmung“ (Scheuerl 1979: 91) zu einem vorbildlichen Leben und später zur Erkenntnis gebracht werden. Scheuerl (:91) schreibt weiter:

Die Ordnung Gottes und ihr Zusammenhang mit seiner Liebe sowie der Nutzen für den Nächsten sind als abstrakter Wissensstoff nutzlos; sie müssen durch personale Repräsentanz vermittelt und zu konkretem Handeln in der Bildung des Willens übernommen werden, wie auch schlechte Beispiele zur Urteilsbildung beitragen.

Natürlich wusste Francke, dass mit einer guten Erziehung und einem perfektem Vorbild nicht das sündhafte Wesen des Menschen aus der Welt geschafft wird. Er erachtete jedoch den Lehrer und Erzieher als ungemein wichtig, um den Menschen und damit die Welt besser zu machen und ging sogar so weit, sein Amt mit jenem gleichzusetzen, „welches der Sohn GOTTES auf Erden geführet hat; zu suchen was verlohren ist, die Sünder aus dem Verderben zu erretten...“ (August Hermann Francke, zitiert nach Menck 2001: 21). Ich gehe mit Menck einig, dass es sich Francke hier ein wenig zu einfach macht. Zudem finde ich als Lehrer den Vergleich auch vermessen. Trotzdem wird klar, welche ungeheuer grosse Verantwortung dem Pädagogen obliegt und dies muss immer wieder betont werden. Es wäre allerdings zu einfach zu glauben, dass nur durch gute Lehrer ein gottgefälliges Leben der Kinder erreicht wird. Aber Lehrer, die ein gutes Vorbild geben, sind neben den anderen Bezugspersonen der Kinder für deren Entwicklung entscheidend. Francke geht so weit, „dass er einen getreuen Lehrer und Prediger achte und ehre als einen Engel und Boten GOTTES“ (Menck 2001: 76)³⁸. Menck (:77) schreibt, dass Francke damit die Studenten für den Beruf des Lehrers ermuntern wollte und die Lehrer selbst dadurch Ermutigung erfahren sollten. In derselben Predigtsammlung schreibt Francke (:77) weiter:

Darzu kömmt nun noch, dass Lehrer und Prediger die aller-grösste Verantwortung auf dem Halse haben, sintemal ihnen das allerwichtigste und grösste Geschäfte anvertrauet und befohlen ist, nemlich dass sie über die Seelen der Menschen wachen sollen.

Deshalb ist es für Francke entscheidend, dass die Pädagogen selbst die Liebe Gottes erfahren haben, um als Vorbild die Kinder lehren zu können. Oft wurden Leute eingesetzt, die nicht „Gott und den Nächsten dienten, sondern ...zu Ehre, Reichthum und guten Tagen in der Welt gelangeten“ wollten (Podczek 1962: 789). Francke sah den Lehrer in einer Hirtenrolle. „Der Hirte hat der Herde in jeder Hinsicht Vorbild zu sein“ (Van Dülmen 2002: 116). In dieser Hirtenrolle stellte Francke die Liebe zu den Schülern an oberste Stelle: „Ein Schulmann muss ein rechter Eiferer sein für Gottes Ehre, und eine gar zarte Liebe gegen die Jugend als die Lämmer von der Herde Christi in seinem Herzen haben...“³⁹ (Francke, zitiert nach Van Dülmen 2002: 117).

³⁸ Menck zitiert hier aus einer Predigt Franckes (Sonn- und Fest-Tags-Predigten, Welche Theils in Halle, theils an verschiedenen auswärtigen Oertern [...] gehalten wurden, 3. Aufl. Halle 1740.

³⁹ Das Bild der Herde und des Hirten verwendet Francke in vielen seiner Schriften und Predigten.

6.4 Die Liebe des Pädagogen

Als Basis der Pädagogik gilt für Francke dasselbe wie für alle anderen pietistischen Pädagogen: „Das Ziel der Erziehung ist das Ziel, das Gott mit dem Menschen hat, das methodische Grundprinzip die Liebe...“ (Velten 1988: 13). Das Herz Franckes für die ihm anvertrauten Kinder kommt in allen Schriften Franckes und seiner Biographen zum Tragen, und viele Begebenheiten haben den Schreiber dieser Arbeit sehr berührt. Wenn es um die Liebe geht, hat Francke ein Vorbild geliefert, das sehr nachahmenswert ist. Sein menschliches Handeln und Entscheiden spiegelt sich in seinen pädagogischen Schriften, wie wir weiter unten sehen werden. Im Lebenslauf, den Erben und Schüler Franckes geschrieben haben (Matthias 1999: 57), heisst es: „Seine allgemeine Menschen-Liebe; diese, weil sie ihren Ursprung aus der Liebe Gottes hatte, war in ihm das Trieb-Rad...“ Diese Menschenliebe zeigte sich in seinem authentischen Umgang seinen Mitmenschen gegenüber. Er sah die Not und reagierte, und wenn man mit ihm Umgang hatte, erfuhr sein Gegenüber Zuspruch und Ermutigung. In der Lieblosigkeit gegenüber den Menschen, die von Armut betroffen waren, sah Francke „ein Hauptstück und Grund des allgemeinen Verderbens“ (Podczeck 1962: 126). Er wusste, dass die Armut nicht nur den Leib betraf, sondern auch die Seele, und so schreibt er in seinem Aufsatz weiter, dass in seiner Anstalt neben der leiblichen auch die geistliche Verpflegung umgesetzt wurde (:126). Immer wieder predigte er die Liebe gegenüber den Armen und die Notwendigkeit der Liebe in den Beziehungen⁴⁰. Dies galt auch für die Pädagogen und deren Umgang mit ihren Schützlingen. Zum Thema Gebet, welches eine wichtige Rolle in den Schulen spielte, wurden die Lehrer von Francke ermahnt, dass sie die Kinder während des Betens „nicht durch scharfe Blicke oder Scheltworte“ erschrecken sollen (Velten 1988: 52). Überhaupt sollten die Kinder nicht durch Zwang sondern durch „Lust und Liebe“ lernen (:52). Er wollte vermeiden, dass die Kinder aus Angst so tun, als würden sie ein gottgefälliges Leben führen. Die Angst hilft nicht, dass ihre Herzen „von der Kraft Gottes erfasst“ werden (:52). In der Liebe des Erziehers sollte das Kind die Liebe Gottes erkennen. Ohne dass es sich der Mensch hat verdienen müssen, war die Liebe Gottes da. Francke wurde nicht müde, die paulinische Rechtfertigungslehre (Vgl. Röm 5) immer wieder zu betonen. „Das geliebte Gegenüber ist ein „Du“. Und die Erfahrung der Liebe Gottes hat beim Menschen die Liebe des Nächsten zur Folge“ (Menck 2001: 70). Francke (Richter 1871: 574) schreibt, dass die Väter „auss hertzlicher Liebe die Kinder erziehen“ und dies gilt auch für die Lehrer. Er schreibt weiter, „wenn sie ein solch Väterlich Hertz zu den Kindern haben, so werden sie auch im Gebet recht vor sie ringen, dass ihre Seelen Gott geheiligt werden...“ (:574). Die Liebe hilft, dass der Pädagoge geduldig und langmütig mit väterlichem Sinn den Kindern begegnet. Im Gebet soll er darum bitten, „einen solchen Vater-Sinn gegen die anvertraute Jugend in sein Hertz“ zu erhalten (:560).

⁴⁰ Ich beziehe mich auf Franckes Grossen Aufsatz, in welchem er schreibt: „...was den Frieden und die Liebe unter den Menschen aufrichtet...“ und dass sich „die Menschen untereinander lieben sollen...“ (Podczeck 1962: 128).

6.5 Franckes Strafsystem

In vielen Schriften und in zahlreichen Predigten erinnert Francke immer wieder daran, in diesem oben erwähnten Vatersinn den Kindern zu begegnen. „Francke fordert seine Inspektoren und Präzeptoren so oft, so eindringlich auf zu Geduld, Langmut, Vatersinn, Sanftmut und Freundlichkeit, dass man ... auf die Notwendigkeit derartiger Ermahnungen schliessen darf“ (Ahrbeck-Wothge, zitiert nach Menck 2001: 48). In der Tat beschreibt Francke, dass die Pädagogen und Erzieher wegen unzureichender Erfahrung und aus Mangel an „recht göttlicher Liebe das Gute mehr durch scharffe äusserliche Zucht zu erzwingen“ versuchten, „als ihre Anvertrauten recht im Geist der Liebe zu fassen“ (Richter 1871: 446). Francke war nicht gegen die körperliche Strafe. Überhaupt ist es notwendig, nicht zu vergessen, dass es um 1700 in der Erziehung der Kinder üblich war, diese durch körperliche Züchtigung auf den rechten Weg zu bringen. Francke war es aber wichtig, dass nicht in erster Linie sofort körperliche Strafmassnahmen erfolgen sollen. Der Vorwurf, Francke befürworte die Prügelpädagogik, und an seinen Schulen herrsche eine „zu strenge Zucht“, ist zu relativieren (Scheuerl 1979: 90). Francke schreibt: „Es ist auch kein Kind zu schlagen, man habe ihm denn sein Verbrechen erst vorgehalten, und es dessen auch überzeuge“ (Richter 1871: 561). Die Kinder sollen „durch die Lieblichkeit des Evangelii und nicht durch Strenge des Gesetzes“ erzogen werden (Francke, zitiert nach Scheuerl 1979: 90). Weiter mahnt Francke, „dass das Gute durch unzeitige Bestrafung an den Kindern mehr ersticket als befördert wird“ (Francke, zitiert nach Velten 1988: 53). Francke mahnt also zur Zurückhaltung und betont die liebevolle Erziehung. Die körperliche Züchtigung sollte die letzte Massnahme sein. „Will sich aber eine Möglichkeit finden, die Ruthe gar weg zu lassen, und dennoch den Zweck guter Zucht zu erhalten, ist Gott dafür zu preisen“ (Richter 1871: 81/82). Die Strafe hatte so zu erfolgen, dass den Kindern klar wurde, was sie falsch gemacht hatten. Menck (2001: 52) schreibt, dass die „Überführung des Gewissens...die Strafe nur zur Verdrüsslichkeit“ führen würde. Francke weist darauf hin, dass bei falscher Bestrafung die Kinder einen „grossen Widerwillen [sic] gegen alle wahre Gottseligkeit, wie auch gegen die Studia selbst fassen“ (Richter: 79). Dass die Liebe das oberste Gebot ist, zeigt sich in der Anweisung Franckes, dass sich die Lehrer nach der Bestrafung „wiederum liebevoll erweisen“ sollten, damit das Kind am Ende nicht den „Muth gar sincken lasse“. Gleichzeitig warnt er aber, dass man aufpassen muss, „dass er [der Lehrer, R.S.] nach der Zucht die Kinder nicht verzärtele“ (Richter: 81). Beyreuther (1956: 89) bestätigt, dass August Hermann Francke für eine Pädagogik der Liebe und nicht des Prügelstocks einstand. Auch wenn Gegenteiliges gesagt wurde, hatte er die Kinder auf seiner Seite. An derselben Stelle schreibt Beyreuther weiter, dass „eine gleichmässig gütig-ernste Atmosphäre“ geschaffen werden muss, um die Kinder zu erziehen. Es ist wichtig, dass sich die Kinder in klaren Regeln und Strukturen geliebt und begleitet fühlen. Die Liebe sollte jedoch nicht missbraucht werden, so dass die Kinder verweichlicht wurden. Dies war Francke ein wichtiges Anliegen.

6.6 Leistungsgruppen

Bereits in der Organisation und Einteilung der verschiedenen Kinder hat Francke einerseits auf die Herkunft und andererseits auf den weiteren Werdegang geachtet. Die deutsche Schule war für die Bauern und Handwerker eingerichtet. Die lateinische Schule bestand für höher Begabte, die später an die Universität gehen wollten, und das „Pädagogium Regium“⁴¹ war den Kindern der Offiziere und höheren Staatsbeamten, aber auch reichen Bürgerkindern vorbehalten (Wallmann 1990: 70). Begabte Kinder hatten die Möglichkeit, von der deutschen Schule an die lateinische Schule zu wechseln. Scheuerl (1979: 87) schreibt, dass die Kinder „nicht entsprechend dem Sozialstatus, sondern jeweils entsprechend ihrer Begabung...betreut“ wurden. Allerdings habe ich keinen Hinweis dafür gefunden, dass schwächere Lateinschüler an die deutsche Schule für die Armen wechselten. Auch innerhalb der Schulklassen in den einzelnen Schulen wollte Francke einen differenzierten Unterricht erreichen und liess die Lehrpersonen mit Leistungsgruppen arbeiten. Die Kinder sollten gefordert aber nicht überfordert werden, und Lehrer und Eltern mussten Sorge dafür tragen, dass sie nicht zu viel Arbeit verlangten. In der Lateinschule und im Pädagogium wurden die Schüler nach 16 Wochen geprüft und wieder neu eingestuft (Velten 1988: 61). Dadurch wurde der eigentliche Klassenverband aufgelöst. Francke selbst schreibt in seinem Aufsatz (Podczeck 1962: 138), dass es die anderen Schulen unterlassen hätten, die „natürlichen Gaben, so Gott in sie [die Schüler, R.S.] gelegt, nicht genugsam“ auszubilden. Francke organisierte die Schulen mit Hilfe von Leistungsgruppen, da er die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder erkannte und ihnen gerecht werden wollte. Dies sollte für jedes Fach gelten und hatte zur Folge, dass sehr viele Lehrer gebraucht wurden (Raabe 1957: 76). Wichtig war, das Gelernte zu festigen. Das heisst, erst wenn ein Lerninhalt verinnerlicht war, konnte etwas Neues in Angriff genommen werden. Aus diesem Grund wurden drei Fächer unterrichtet, und erst wenn eines als abgeschlossen gelten konnte, kam ein neues Fach dazu. „Es darf ein Scholar [Schüler, R.S.] nicht mehr als dreierlei Dinge ...treiben...“, damit er nicht ein Durcheinander erhält, „sondern das Wenige mit desto grösserem Fleiss und um so gründlicher tractiret [behandelt, R.S.] und hurtiger zu Ende...“ bringen kann (Francke, zitiert nach Schöningh 1957: 95). Diese Differenzierung hatte zur Folge, dass in jeder Leistungsgruppe „Schüler von gleichmässiger Bildung“ (Richter 1871: 309) sassen. Wenn das Ziel noch nicht erreicht wurde, gab es auch keine Versetzung in die nächste Leistungsgruppe. So ergab sich der „Vortheil möglichst rascher und gleichmässiger Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern“ (:309).

6.7 Rhythmisierung

Neben der Einteilung in verschiedene Leistungsgruppen hielt es Francke auch für wichtig, den Unterricht nicht stereotyp und eintönig zu gestalten, sondern den Kindern eine gewisse

⁴¹ Ein bekannter ehemaliger Schüler des Pädagogium regium war Nikolaus Graf von Zinzendorf.

Rhythmisierung⁴² zukommen zu lassen. Die Anzahl der Fächer war nicht übergross, wie ich oben bereits erläutert habe. Neben der Hauptsprache Latein, welche zu den Pflichtfächern gehörte, kam eine weitere Sprache⁴³ dazu. Als drittes Fach wurde eines aus den Wissenschaften⁴⁴ gewählt. Im Stoffplan war Francke also darauf bedacht, eine Überhäufung zu vermeiden. Im Unterricht der einzelnen Fächer und im Tagesablauf in den einzelnen Schulen war ihm die Rhythmisierung ein grosses Anliegen. So gehörten neben der Wissensaneignung auch „praktische Tätigkeiten und handwerkliche Arbeiten“ zum Tagesablauf der Kinder (Scheuerl 1979: 91). Dies waren beispielsweise Drechseln, Zeichnen, Glas schleifen, das Handwerk des Kupferstichs, Holz- und Metallbearbeitung und andere Dinge, die an unseren Zeichen- und Werkunterricht erinnern⁴⁵. Auch der Besuch von Künstlern oder Handwerkern war vorgesehen, damit die Kinder in deren Arbeitsstätten „zu dem gemeinen Wesen gehörigen Dingen einen rechten Begriff erlang[t]en...“ (Richter 1871: 478). Wenn die Schüler Lust hatten, in den Garten, die Bücherei oder auf das Feld zu gehen, wurde ihnen dies möglich gemacht, jedoch immer unter Aufsicht und Begleitung eines Lehrers. Das angeeignete Wissen sollte praktisch erfahren und erlebt werden. So bildeten das Naturalienkabinett, verschiedene Zeitungen und Landkarten einen wichtigen Beitrag, den Schulunterricht mit Anschauungsmaterial aufzulockern und das Wissen und Tun miteinander zu verbinden (Scheuerl 1979: 91). Somit erlebte der Unterricht eine Rhythmisierung, wie sie neu war in jener Zeit. Auch Spiele, Spaziergänge und Mithilfe im Haushalt bildeten feste Bestandteile im Schulablauf in Halle. Francke war überzeugt, dass „mit wenig Stunden, so viel das lernen betrifft, mehr könne angerichtet werden, als oftmals mit sehr vielen“ (Richter 1871: 70). Francke warnt vor zu langem Sitzen in der Schulbank, da die „Kinder zu sehr abgemattet, träge, verdrossen und in ihrer Gesundheit verletzt würden“ und gönnt ihnen „einige Ruhe und Erholung“ (Richter 1871: 241). Allerdings wurde die Anweisung an die Aufsichtspersonen gegeben, dass „die Kinder nicht...Schaden anrichten oder am Wasser Schaden nähmen“, und auch wenn ihnen Gefühle erlaubt waren, sollten diese in Grenzen gehalten werden. Es war den Kindern erlaubt, an ungestörten Orten auch einmal „wilder“ zu sein, „wobei jedoch alles Schreien, Balgen, Schleudern und andere ungeziemende dinge streng ausgeschlossen waren“ (:241). Francke verband laut Menck (2001: 61) zwei Dinge: „Einmal bedarf es in dem Einerlei des Unterrichts der Abwechslung...; zum andern aber sollen alle Beschäftigungen ausgeschlossen sein, die lediglich dem Zeitvertreib dienen.“ Drei Ziele wollte Francke mit der Rhythmisierung des Unterrichts erreichen (Richter 1871: 260):

- 1) Dass sie fröhlicher und motivierter zu ihren Studien zurückkehrten.
- 2) Dass sie von ungeeigneten und gefährlichen Jungenspielen ferngehalten wurden.

⁴² Wobei Francke die heute unter dem Begriff Rhythmisierung in seinen Schriften „Rekreationübungen“ nennt (Richter 1871: 291).

⁴³ Diese waren Griechisch, Hebräisch oder Französisch (Menck 2001: 64).

⁴⁴ Beispielsweise Geometrie, Geschichte, Mathematik, Geographie, Theologie, etc. (Menck 2001: 64/65).

- 3) Dass sie sich beizeiten das Handwerkszeug für die Studien verschafften.

Es sollte alles nützlich sein und nicht dazu dienen, nur den Tag irgendwie hinter sich zu bringen. Das angeeignete Wissen sollte zur Anwendung im normalen Alltag kommen, und die Rekreation oder Rhythmisierung sollte diesen Zielen dienen.

6.8 Elternarbeit und Zusammenarbeit der Lehrpersonen

Der Arbeit mit den Eltern widmete Francke viele Schriften. Immer wieder betonte er, wie wichtig eine gute Erziehung ist und warnte sie davor, ihre Kinder zu verweichlichen. Wie von den Lehrern erwartete er auch von den Eltern die Rolle des Exempels, wurde aber eines Bessern belehrt, als er sah, wie die Kinder nach einem Aufenthalt zu Hause alles Aufgebaute und Gelernte vergessen hatten. „Eine solche Quelle [des Verderbens, R.S.] ist die böse Aufferziehung der Jugend“, wie Francke in seinem grossen Aufsatz schreibt. Es schien vergessen worden zu sein, „was zu einer recht Christlichen und gemeinen Wesen nützlichen Aufferziehung gehöre“ (Podczek 1962: 76). Aus diesem Grund war es unablässig, dass die Eltern und Lehrer gut zusammenarbeiteten und dasselbe Ziel vor Augen hatten. Die Kinder mussten spüren, dass die Lehrer und die Eltern „miteinander einig sehen, und einander die Hand [boten]“ (Richter 1871: 80). Auch die Lehrpersonen mussten sich einig sein in der Führung der Kinder. Francke (Podczek 1962: 100) schreibt sehr schön, dass trotz der grossen Anzahl die Lehrer

...dennoch miteinander fein einig sind, und sich im Gebeth vor Gottes Angesicht mit einander je mehr und mehr verbinden, und für ihrer anvertrauten Kinder Wohlfart Gott hertzlich und einmütiglich anrufen.

Jede Woche kamen die Pädagogen zusammen, um sich über die Kinder auszutauschen, „welche Mängel des Pädagogiums jeder wahrgenommen [hatte], und ... auf welche Weise ein besserer Weg eingeschlagen ... werden könnte“ (Richter 1871: 260). So wurde den Lehrern, welche über keine grosse pädagogische Bildung verfügten, ermöglicht, einen „verantwortbaren Unterricht“ zu geben (Scheuerl 1979: 88). Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und Erziehern, aber auch zwischen den Lehrern und Eltern war eine grundlegende Basis für die gute Erziehung des Kindes. Letzterem pflichtete auch Luther zu, der wie Francke dem Elternhaus die „Pflicht auferlegt[e], mit der Schule gemeinsam an der Erziehung der Kinder zu arbeiten (Benkenstein 1909: 9).

6.9 Wahre Gottseligkeit und christliche Klugheit

⁴⁵ Im Pietismus war die Ausbildung zur praktischen Tätigkeit ein wichtiges Bildungsziel (Greschat 1957: 91).

Alle aufgezählten Grundsätze und viele zusätzliche pädagogische Richtlinien Franckes können unter jenem Anspruch zusammengefasst werden, den er als Titel seines pädagogischen Werkes gewählt hatte: Kurtzer und Einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind... (Richter 1871: 45). Mit "einfältig" ist hier allerdings nicht die heutige Bedeutung des Volksmundes (dumm, blöd) gemeint, sondern vielmehr "einfach und klar verständlich".

Die wahre Gottseligkeit

Der wichtigste Punkt in der Erziehung ist nach Francke die Ehre Gottes. Dies mussten sich die Lehrer und Erzieher immer vor Augen halten. Es ging darum, dass sie ihre Schüler „zu einem gottseligen und verständigen Wandel und zu nützlicher Wissenschaft“ erzogen und sich dann bewusst waren, „dass sie das ihrige gethan, und ... das übrige ... dem Rath und willen GOTTES,...“ übergeben hatten (Richter 1871: 47). Francke sah also beides als zentral an: „Die Anweisung zum Christenthum und den Unterricht in den Wissenschaften“ (Menck 2001: 26). Durch die äusserliche Nachahmung der Erzieher lernten die Kinder, ein gottseliges Leben zu führen. Mit konkreten Beispielen sollten sie erkennen, wie die „Ordnung Gottes und ihr Zusammenhang mit seiner Liebe sowie der Nutzen für den Nächsten“ zusammenhängt und dies durch „personale Repräsentanz“ (Scheuerl 1979: 91). In der praktischen Arbeit, dem Spaziergang in der freien Natur oder im Studium im Naturalienkabinett erkannte der Schüler den Zusammenhang mit Gottes Schöpfung. So sollten die Schüler in jenen Wissenschaften unterrichtet werden, „welche sie demmaleins zum Dienste Gottes und des Nächsten nützen können“ (Richter 1871: 474). Für die Erlangung der wahren Gottseligkeit waren auch die Unterweisung in der christlichen Lehre und das Gebet notwendig. Beides war fester Bestandteil im Unterrichtsplan in den Schulen Franckes. Es sollte den Kindern aufgezeigt werden, wie sie die „innerliche Bosheit“ bekämpfen können. So konnten sie zur wahren Gottseligkeit geführt werden. Francke (Richter 1871: 472) schreibt weiter, dass Kinder nicht nur „im Grunde des Christenthums wohl unterrichtet, zur Erkenntnis GOTTES“ kommen sollten. Es braucht auch „fleissige und liebevolle Ermahnungen...“. Deppermann (1992: 97) sagt: „Der recht erzogene Mensch gibt Gott die Ehre, d.h. er vertraut ihm und er dient ihm. Nicht mehr und nicht weniger soll der Begriff "Gottseligkeit" ausdrücken.“

Christliche Klugheit

Der zweite Teil des Titels seines pädagogischen Werkes hat die Klugheit im Blickfeld. Francke spricht damit alle Menschen an und nicht nur solche, die ein Studium in Angriff nehmen (Menck 2001: 38). Er unterschied die christliche Klugheit von der weltlichen und bedauerte, dass erstere „oft versäumet“ wird (Richter 1871: 83), obwohl sie doch so wichtig ist. Sie findet dann ihre Anwendung, wenn der Mensch „die ihm von Gott geschenkte Begabung erkennt und entwickelt“ (Deppermann 1992: 100). Francke (Richter 1871: 85) schreibt: „Alle Klugheit...muss GOTTES Ehre zum Ziel und Zweck haben....“ Wenn die Klugheit einen anderen Zweck als diesen hat, ist sie nichts wert. Da sie letztendlich ein Geschenk Gottes ist, muss sie „auch wieder in diese Quelle fliessen, daraus sie

geflossen ist“ (:85). „Die wahre Christliche Klugheit unterlässet nichts aus Furcht, und thut nichts aus Verwegenheit und Uebereilung“ (:88). Francke weist darauf hin, wie oft ein gutes Werk getan wird in der Meinung, damit Gott zu ehren, in Wirklichkeit aber mehr aus eigenem Willen entstanden sind. Solche Werke finden oft kein gutes Ende oder verschwinden sang- und klanglos. Die Klugheit „ruhet auf 2. Haupt-Seulen, nemlich auff der Wissenschaft oder Känntniss, und der Erfahrung“ (:93). Francke sagt, dass sich die christliche als auch die weltliche Klugheit auf diese beiden Säulen stützen, dass letztere aber diese Säulen missbrauchten und die christliche Klugheit „dieselben recht gebraucht“ (:93). Die wahre christliche Klugheit erkennt, was „zum besten dienet“ (:93). Es ist wichtig, dass das Wissen mit dem Leben im Einklang steht, wie Francke nicht müde wird zu betonen. Die Lehrer müssen den Kindern immer wieder in Erinnerung rufen, „ dass das Wissen nicht genug sey, sondern, dass ihr gantzes Leben damit übereinstimmen müsse“ (:452). Ihm war wichtig, dass keine Zeit verschwendet wurde mit Dingen, die keinen Nutzen bringen. Jede Minute galt es sich darum zu bemühen, dem Auftrag Gottes nahe zu kommen und Menschen für sein Reich zu gewinnen. Dies erklärt auch die hohe Aktivität im Waisenhaus, in welchem die Kinder auch während der Pausen „mit historischen und naturwissenschaftlichen Erzählungen“ unterhalten wurden (Deppermann 1992: 101). Auch der Schlaf war auf ein Minimum reduziert. Francke empfahl den älteren Schülern, nicht mehr als sechs Stunden zu schlafen (:101). So sollten seine Schüler und Lehrer möglichst viele Stunden nutzen, um ihre Begabungen einzusetzen, Gott zu hören und zu erfahren und dazu beizutragen, dass „in kurzer Zeit die ganze Erde mit Erkenntnis des Herrn als einem Strom lebendigen Wasser bedeckt werde“ (Francke zitiert nach Deppermann 1992: 93).

Francke selbst baute seine Predigten gleich seinen Anordnungen zur Aneignung von Wissen auf: „Einleitung – Ausführung – Anwendung“ (Menck 2001: 39). Das Wissen soll seine Anwendung finden, soll zur konkreten Umsetzung kommen. Sowohl die Predigten als auch die Unterrichtsstunden sollten die Zuhörer motivieren, ihr Tun zur Ehre Gottes zu gestalten. Menck (:41) schreibt: „Das Wissen, das Gelernte gibt Einblick in Sachgesetze. Dieser Einblick ist von Gott eröffnet, und deswegen ist es der Sinn des Wissens, dass man Gutes tut und dem Willen Gottes folgt.“ Wenn Wissen nur gelehrt wird, damit es die Kinder auswendig aufsagen, ohne zu verstehen, was der Inhalt bedeutet, übernehmen die Lehrer ihre Verantwortung nicht und handeln, „als wenn ein Hirte die Schafe durchs Wasser antriebe, und sie nicht davon trincken, sondern Durst sterben lassen wolte“ (Richter 1871: 136).

7 VERGLEICH ZU HEUTE

7.1 Die Schule als Pflanzgarten eines Staates

Das Werk August Hermann Franckes hat über Jahrzehnte die Pädagogik in den Schulen beeinflusst und zeigt Auswirkungen bis in unsere Zeit, auch wenn gewisse Themenbereiche nicht mehr genau gleich angesehen werden können, wie beispielsweise der Umgang mit Strafe und die lückenlose Beaufsichtigung der Kinder. Durch Francke und seine Nachfolger entwickelte sich Halles Universität „zur ersten modernen europäischen Universität“ (März 1988: 244). Von der Gründung der Armenschule 1695 bis zur Aufhebung und anderer Verwendung der Liegenschaften 1946⁴⁶ hat das Werk Franckes Bestand gehabt.

In seinen „Segensvollen Fussstapfen“ spricht Francke (Welte 1994: 327) von der Schule als einem „Pflanzgarten eines Staates“. In der Schule werden jene ausgebildet, welche später in der Politik und Wirtschaft und allen führenden Positionen wichtige Stellen bekleiden. Somit ist es sehr zentral, wie die Kinder ausgebildet werden und trägt viel zum Fortschritt eines Landes bei. Mir gefällt dieses Bild sehr gut, da es einem Pädagogen aufzeigt, wie enorm seine Verantwortung ist und welchen Wert seine Aufgabe aufweist. Die Lehrperson macht mehr als die Absolvierung eines Jobs. Nimmt sie ihren Auftrag ernst, trägt sie viel dazu bei, dass die „Pflanzen“ eines Landes gedeihen und an dem Ort, an welchem sie aufblühen, bestehen können. Und dabei ist es unerheblich, ob dies leitende Funktionen sind. Jeder Schüler und jede Schülerin wird als erwachsene Person an ihrem Platz mit dem Rüstzeug agieren, das sie erhalten hat. Wenn wir von alten Pädagogen wie Francke einer ist, solches Handwerkszeug prüfen, annehmen und in den Unterricht einfließen lassen, wird die Schule zu einem Pflanzgarten, der gute Früchte bringen wird. In den folgenden Kapiteln werde ich aufzeigen, dass viele seiner Ideen auch heute noch umsetzbar und zum Teil bereits fester Bestandteil der Volksschule sind.

7.2 Mit gutem Beispiel voran

Wie bereits erläutert, war Francke das gute Exempel der Lehrpersonen und Erzieher ein wichtiger Aspekt, um sein Ziel der wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit in seiner Schule in die Tat umzusetzen. Der Erfolg war unter anderem „seinen tüchtigen und selbstlosen Mitarbeitern, die ausserordentlich bescheiden lebten“, zu verdanken (Raabe 1998: 159). Wie steht es aber nun mit der Vorbildfunktion an unseren Schulen? In der Tat achten die Kinder sehr genau darauf, wie sich der Lehrer in gewissen Situationen verhält, wie er angezogen ist, sich sprachlich ausdrückt und wie er sich gegenüber Drittpersonen insbesondere den Schülerinnen und Schülern gegenüber verhält. Ich selbst

⁴⁶ Die DDR hat „seine Prinzipien nicht mehr an den Maximen des Evangeliums“ ausgerichtet (März 1988: 246) und die Franckeschen Stiftungen zweckentfremdet. Erst nach der Wende wurden sie wieder aufgewertet und ihrer Bestimmung zurückgeführt.

machte vor Jahren die Erfahrung, dass ich mit Markenjeans eine Welle auslöste, die dazu führte, dass alle anderen Jeans geächtet wurden. Dies ist ein kleines Beispiel, dass die Kinder Beobachter sind, und die Aussage Franckes über die Wichtigkeit des Exempels absolute Berechtigung hat. Im Dienstrecht der Volksschullehrpersonen des Kantons St. Gallen (Raschle 2009: 148) steht: „Der Lehrer hat durch seine Tätigkeit und durch sein Vorbild die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags zu fördern“. Ein Vorbild ist man nicht ausschliesslich in einer Unterrichtsstunde, sondern immer. Wenn ich im Freibad meines Wohnortes bin, muss ich mir bewusst sein, dass ich dort zwar als Privatperson, gleichzeitig aber in der Rolle des Lehrers die Sonne genieße. Im Dienstrecht (:149) heisst es weiter, dass sich der „Fokus...vielmehr auf die private Lebensführung der Pädagogen und Pädagoginnen“ richtet. Der Lehrer ist eine Person, die in der Öffentlichkeit steht. Er hat eine „Mitverantwortung für die Ausbildung und Erziehung“ seiner Schülerinnen und Schüler (:14). Er ist Vorbild und muss sich dieser Verantwortung bewusst sein. Das Dienstrecht (:150) hält fest, dass von einer Lehrperson eine „bessere Lebensführung“ erwartet wird als von einem „Normalbürger“. Der folgende Abschnitt auf derselben Seite liest sich, als ob Francke selbst es geschrieben hätte:

Konkret wird von der Lehrperson im Prinzip eine erhöhte Achtsamkeit auf das eigene Tun und insbesondere ein gezügeltes Verhalten gegenüber Versuchungen verlangt, denen nachzugeben ungeachtet der eigenen, subjektiven Einstellung als objektiv zweifelhaft erkannt werden muss.

Nach Francke (Richter 1871: 49) müssen die Lehrer darauf bedacht sein, dass die Kinder „nichts böses an ihnen merken“. Sie müssen ein Vorbild sein, um den Kindern nicht zu schaden, da diese ein schlechtes Verhalten unter Umständen kopieren. Es reicht nicht aus, dass sie sich nicht strafbar machen. Von einer Lehrperson „ist, soweit die Gesellschaft ihr Verhalten mit Blick auf ihre berufliche Stellung würdigen wird, „ein „besseres“ als ein gerade noch nicht strafbares Verhalten zu fordern“ (Raschle 2009: 152). Er muss im Extremfall mit dienstrechtlichen Konsequenzen rechnen, wenn ein Fehlverhalten an die Öffentlichkeit gelangt.

7.3 Wertschätzung der Kinder

Die Liebe des Pädagogen zu seinen ihm anbefohlenen Kindern ist ein zweiter Aspekt in Franckes Erziehungsvorstellung. Ich habe die Liebe als „Wertschätzung“ bezeichnet. Ein Lehrer muss Kinder gern haben. Aber ich denke, dass es nicht vielen vergönnt ist, den Kindern mit derselben „Vaterliebe“, wie sie Francke besass zu begegnen. Fürs Lernen des Kindes ist es unerlässlich, dass sich das Kind wohl fühlt. Dieses Wohlfühlen wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Entscheidend ist jener der Beziehung des Lehrers zum Kind. Die Lehrperson muss „tolerant, verständnisvoll und vorurteilsfrei sein, und sie soll niemanden bevorzugen“ (Bisig 2004: 192). Sie darf die Kinder nicht diskriminieren und achtet darauf, dass sie sich wohl fühlen. „Sie ist den Kindern gegenüber freundlich und wohlgesinnt ... und behandelt alle gleich“ (:192). Im Lehrplan des Kantons St. Gallen (1997, Register 2: 4) steht in den Schwerpunkten, dass sich die „Schule...gegen jede Form von Diskriminierung ...“ stellt. Dass hier die Lehrpersonen und Schulleitungen einen entscheidenden

Einfluss haben, versteht sich von selbst. Es heisst weiter, dass „ernsthaftes Lernen und eine gesunde Entwicklung [der Kinder, R.S.] ... in hohem Mass von der Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer abhängig“ sind (:5). Wenn eine Lehrperson geduldig und mit Wertschätzung dem Kind eine Aufgabe erklärt, wird es diese viel eher verstehen, als wenn es in der Stimme des Lehrers dessen Gereiztheit zu erkennen glaubt. Der Schüler muss spüren, dass die Lehrperson es gut meint und das Beste für ihn will. Die Wertschätzung ist eine der Haltungen in der Erziehung, die „die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstützen“ und ist ein Teil der personenzentrierten Theorie (Hobmair 2005: 151)⁴⁷

7.4 Disziplinarordnung

Selbst dann, wenn ein Kind eine Strafaufgabe bekommen hat, ist es wichtig aufzuzeigen, dass damit nur das Verhalten oder Vergehen geahndet und nicht das Kind in seiner Persönlichkeit in Frage gestellt wird. Im Schulrecht der Volksschule des Kantons St. Gallen (Raschle 2008: 130) heisst es, dass sich die Kinder „anständig und rücksichtsvoll zu verhalten haben“ und bei Fehlverhalten „erzieherisch sinnvolle Disziplinar massnahmen“ angewendet werden können. Dabei spielt der Massstab des Lehrers natürlich eine erhebliche Rolle. Aber wo liegt die Grenze? Was wird noch toleriert und was nicht mehr? Gelten die Regeln für alle Kinder gleich oder werden Ausnahmen gemacht, wenn das fehlbare Kind beispielsweise noch jünger ist? Diese Fragen stellen sich immer dann, wenn mehrere Personen für eine Gruppe Kinder zuständig sind: In einem Schullager mit verschiedenen Klassen, einer Freizeit oder eben im schulischen Alltag. Die Einhaltung der Schneeballzone kann z.B. zu einem grossen Problem werden, wenn es Lehrpersonen gibt, die nicht reagieren, wenn ein Schneeball ausserhalb des festgelegten Bereichs geworfen wird, oder dies sogar als verständliches Kinderverhalten ansehen und insgeheim darüber lächeln. Um einheitliche Massstäbe zu haben, erstellten in der Vergangenheit die Schulen des Kantons St. Gallen auf Anordnung des Kantons ein für sie geltendes Reglement, welches der Disziplinarordnung des Volksschulgesetzes untersteht⁴⁸. Dieser untergeordnet und ihr angepasst wurden die einzelnen Schulhausordnungen erstellt. Trotz Reglementen stellt sich in der Praxis doch immer wieder die Frage der Verhältnismässigkeit und des eigenen Empfindens. Wenn die Regel lautet, dass man im Schulhaus nicht rennen darf und ein Schüler mich umrennt, kann ich ihn gemäss unserer Abmachung strafen. Weiser wäre es allerdings nachzufragen, was denn los sei. Wenn das Kind auf der “Flucht“ vor

⁴⁷ Vgl. Hobmair 2005: 148ff.: Zur personenorientierten Theorie gehören Wertschätzung, Verstehen, Echtheit und Fördernde nichtdirigierende Einzeltätigkeiten, um hohe Selbstachtung und flexibles Selbstkonzept zu erhalten. Rogers sieht allerdings im Gegensatz zu Francke den Menschen als „gut“ an, was dem humanistischen Menschenbild entspricht.

⁴⁸ Im Handbuch Volksschule, Bd. 1 unter 1.1.1 Seite 5. In erster Linie geht es hier um Schulausschluss, Einträge ins Zeugnis und andere Dinge, für welche grösstenteils den Eltern das rechtliche Gehör gewährt werden muss. Anders ist es mit den Disziplinarreglementen der Gemeinden, in welchen in ersten Schritten Disziplinar massnahmen aufgezählt werden, die von der Klassenlehrperson, über die Schulleitung bis bei schweren Vergehen oder Wiederholungsfall von den Behörden vollzogen werden.

mobbenden Mitschülern ist, sieht das Ganze sogleich anders aus. Das Gespräch ist das wichtigste Mittel ist, damit sich eine notwendige Strafmassnahme „auf das Wohl des Kindes“ ausrichtet“ (:130). Auch hier erinnern die Hinweise auf Verhältnismässigkeit, das Kindeswohl und den Sinn einer Massnahme auf die Aussagen Franckes, der trotz körperlicher Strafen immer wieder darauf verwies, die Liebe und Achtung gegenüber dem Kind und Jugendlichen nicht zu verlieren. Ein Lehrer muss „mit bösen Kindern ... sehr weislich umgehen, dass er sie nicht erbittere oder ärger mache, mit schimpflichen Worten und Drohung kindischer Strafe richtet man bey ihnen nichts aus“ (Richter 1871: 572). Körperliche Strafen sind heute in der Schweiz nicht mehr erlaubt, weder für Eltern noch für Lehrpersonen, und auch Francke wollte diese nur in Ausnahmefällen gezielt anwenden. Im Umgang mit Kindern braucht es einen Minimalkonsens der Erzieher, um den Kindern eine Sicherheit zu geben. Die Regeln sollen nicht täglich verändert, sondern müssen klar kommuniziert und durchgesetzt werden, sobald eine Klärung stattgefunden hat.

Diese Leitlinien sind in der Schule wieder vermehrt wichtig, da in den Elternhäusern sehr unterschiedliche Erziehungsmuster angewendet werden. Amy Chua, eine US-Jura-Professorin, propagiert mit ihrem Buch⁴⁹ den Drill für eine erfolgreiche Karriere und verbietet „Kinderpartys, Fernsehen oder Computerspiele“ und verlangt „stattdessen [sic] nur die besten Schulnoten und bis zu fünf Stunden Klavier oder Geige üben“⁵⁰. Bei zu wenig guter Leistung wurde gedroht, die „Plüschtiere zu verbrennen oder die Puppenstube ... zu verschenken“. Natürlich löste dieses Buch eine Welle der Empörung aus. Aber es gibt auch Leute, die der Methode durchaus auch Gutes abgewinnen können. Im erwähnten idea Spektrum wird Bernhard Bueb zitiert, dass „Kindern Ordnung, Sorgfalt, Ausdauer und einen Sinn für Qualität abzufordern ... eine wichtige Form der Zuwendung“ zeigt und „bedeutet, sie ernst zu nehmen“⁵¹. Die Kinder ernst nehmen bedeutet nicht, sie zu drillen und zu Genies heranzuzüchten. Die Kinder ernst nehmen bedeutet, ihnen zuzuhören, ihre Welt zu teilen und sie zu begleiten. Um der Schulangst und der Schulablehnung entgegenzuwirken, muss ein grosses Augenmerk auf die „Wichtigkeit der Atmosphäre im Unterricht und des Schulklimas“ gerichtet werden (Ganter-Bührer 1991: 206). Die Kinder sollen sich angenommen fühlen und sich entfalten können. Der Beziehungsaspekt ist ein wichtiger Teil in der Begleitung der Kinder, wie ich im letzten Kapitel ausgeführt habe. Gleichzeitig müssen sie sich der Regeln und Ordnungen bewusst sein und sich an diese halten lernen. Dazu sind die Lehrpersonen eben nicht nur Wissensvermittler, sondern auch Erzieher, wenn die Erziehung auch in erster Linie Sache der Eltern ist. Mit dem Buch über die Tigermutter ist die Diskussion über Drill und Laissez-Faire lanciert, und ich freue mich darüber, dass immer mehr Stimmen laut werden, dass wieder vermehrt auf die Disziplin und den Umgang

⁴⁹ „Die Mutter des Erfolgs“, Nagel & Kimche 2011; sie hat dem Begriff der „Tiger-Mutter“ ein neues Gesicht verliehen und mit ihrem Buch einen Bestseller gelandet, welcher in unzähligen Ländern diskutiert wird.

⁵⁰ idea Spektrum Nr. 6, 9. Februar 2011 Seite 17

miteinander geachtet werden muss und vermehrt Unterstützung von Seiten der Eltern zu beobachten ist. Peter Angst (2007: 136) schreibt, dass sich die Schule „in einem grossen Dilemma“ befinde, da sie neben der Vermittlung von Wissen sich „täglich mit mühsamen Verhaltensproblemen“ abgeben muss, „die sie nicht selbst verursacht“ hat und „Erziehungsarbeit nachholen muss, die längst hätte zuhause stattfinden sollen“. Dies ist in der Tat ein immer wieder gehörter Satz von Lehrpersonen. Wie ich im Kapitel über die Elternarbeit noch erläutern werde, gilt es, mit dem Elternhaus zusammen einen Konsens zu finden und gemeinsam das Kind zu begleiten. Es braucht einen Dialog, sonst sind „die Schwierigkeiten vorprogrammiert“ (Bisig 2004: 13).

Ganter-Bührer schreibt (1991: 179), dass das materielle Denken die Schule verleitet hat, „die Messbarkeit des Lernens zu überwerten. Leistungsdenken und Wissensmenge geben dem Unterricht ihr Gepräge“. Dass neben dem Wissen auch soziales Lernen eine grosse Rolle spielt, kommt in den Lehrplänen zwar zum Tragen, in der Praxis allerdings stehen bei Übertrittsfragen die Notendurchschnitte im Vordergrund. Dem Lernen der Selbstkompetenz und der Sozialkompetenz wird im St. Galler Lehrplan (1997, Register 2: 6) zusammen mit der Sachkompetenz ein grosses Gewicht gegeben. Ein Kind mit schwachen Leistungen in der Sachkompetenz und einer vorzüglichen Selbst- und Sozialkompetenz hat aber keine Chance, eine höhere Ausbildung in Angriff zu nehmen, bevor nicht die Leistung besser wird. Meine Erfahrung zeigt jedoch, dass gerade Kinder mit einer hohen Selbst- und Sozialkompetenz ihren Weg *gut* machen und auf Umwegen einen Beruf erlernen, in dem sie glücklich sind. Lehrmeister achten lange schon nicht mehr nur auf die Noten, sondern auch auf Zeugniseinträge und das Verhalten des Jugendlichen, wenn er bei ihnen in einem Praktikum ist.

Was bringen wir unseren Kindern in der Schule bei? Dass zwei mal zwei vier und Paris die Hauptstadt von Frankreich ist. Und wann lehren wir sie, was sie selber sind? Eigentlich sollten wir jedem einzelnen von ihnen sagen: Du bist ein Wunder! Du bist einmalig... Wirst du, wenn du einmal gross bist, einen anderen verletzen können, der ein Wunder ist wie du? (Pablo Casals, zitiert nach Gürtler 1996: 57).

7.5 Individualisierung und Differenzierung

Es war Francke ein Anliegen, die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern und sie in die Schule einzuteilen, in der nach ihren Neigungen gelehrt wurde. Van Dülmen (2002: 107) spricht Francke „in Ansätzen eine individualisierende Sichtweise“ zu, wenn er „verschiedene Charaktere bei den Kindern unterscheidet.“ Francke wollte, dass sich die Lehrpersonen bewusst sind, wo das einzelne Kind steht und dessen „Begabungen und Fähigkeiten“ erkennt und entsprechend handelt (:107). Dem individualisierenden Unterricht wird auch im St. Galler Lehrplan grosses Gewicht beigemessen, und viele Lehrmittel beinhalten individualisierendes Material. Aufgaben, die nicht von allen Kindern gelöst werden müssen, sondern nur jenen vorbehalten sind, die Übungen mit höheren Anforderungen

⁵¹ Bernhard Bueb war Direktor des Eliteinternats Schule Schloss Salem. Sein Buch „Disziplin“ war lange ein Bestseller.

lösen können⁵². In den didaktischen Leitideen des Lehrplans (1997, Register 2: 8) heisst es, dass die Kinder „entsprechend ihren Begabungen, Neigungen und Leistungsmöglichkeiten gefördert“ werden sollen und mit „Unterrichtsdifferenzierung in einzelnen Fächern und individualisierenden Arbeitsformen“ versucht wird, ihnen gerecht zu werden. Die Lehrpersonen haben den Auftrag, diese Leitidee in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Mit einigen Differenzierungsstunden, welche klar vorgegeben sind, können Lerninhalte in der Halbklassen behandelt werden⁵³. Allfällige Lernzielbefreiung, individuelle Unterstützungsmassnahmen oder die Förderung für Kinder mit einer Hochbegabung werden nach einer Abklärung durch den schulpsychologischen Dienst bei den Behörden beantragt. Der Pädagoge achtet darauf, in seinem Unterricht ebenfalls für schwächere Schüler zusätzliches Lernmaterial bereitzustellen und individuell mit kleinen Gruppen einen Lerninhalt zu repetieren, während die andern Kinder selbständig an ihren Aufgaben arbeiten. Meyer (1989: 111) beschreibt sehr schön, dass eine Lehrperson gerecht sein soll und will und deshalb „behandelt sie jedes Kind anders“, weil sie bestrebt ist, „jedem einzelnen Kind gerecht zu werden.“ Wie die Individualisierung spielt auch die Rhythmisierung des Unterrichts eine wesentliche Rolle im heutigen Schulalltag.

7.6 Rhythmisierung

Gerade mit der Einführung der Blockzeiten⁵⁴ wurde die Rhythmisierung des Unterrichts auf der Primarstufe wieder genauer diskutiert. Mit Teamteachingstunden, in welchen eine zusätzliche Lehrperson im Schulzimmer anwesend ist und die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer unterstützt, wurde der Problematik Rechnung getragen, dass die Kinder des Kindergartens bis zur sechsten Klasse an fünf Vormittagen von acht Uhr bis zwölf Uhr in der Schule sind⁵⁵. Das heisst aber nicht, dass die Lehrer und Lehrerinnen nicht schon vorher mit grossem Aufwand und viel Begeisterung versucht haben, einen Morgen so zu gestalten, dass er für die Lernenden als abwechslungsreich empfunden wird. Exkursionen, Tiere im Schulzimmer und das Lernen mit Hilfe von interessantem Anschauungsmaterial spielten vor Einführung der Blockzeiten bereits eine wichtige Stellung im Ablauf eines Schultages. Dem Aspekt der Rhythmisierung wurde nach der Einführung einfach noch mehr Rechnung getragen⁵⁶. Die Zeiten des leeren und ermüdenden Dozierens gehören schon lange der

⁵² Beispielsweise im Mathematiklehrmittel „logisch“, das in der Primarschule als obligatorisches Lehrmittel verwendet wird, sind solche Aufgaben mit einem Stern markiert.

⁵³ Allerdings wäre es ein Vorteil, wenn mehr Differenzierungsstunden zur Verfügung stehen würden; dies ist jedoch eine Kostenfrage, die sehr schnell in hohe Geldsummen geht.

⁵⁴ Die Blockzeiten wurden in St. Gallen auf das Schuljahr 2008/2009 eingeführt.

⁵⁵ Für das erste Kindergartenjahr gibt es die Möglichkeit, das Kind erst um 9 Uhr in den Kindergarten zu schicken.

⁵⁶ Es ist mir wichtig zu betonen, dass ich mir sehr wohl bewusst bin, dass es Lehrpersonen gibt, welche ihren Unterricht durchaus abwechslungsreicher rhythmisieren könnten und leider einen Unterricht bieten, der diesem

Vergangenheit an. Freiarbeit, offener Unterricht, Projektarbeit und Werkstattunterricht sind Unterrichtsformen, die schon viele Jahre der Rhythmisierung Rechnung tragen und den Frontalunterricht auflockern. Und auch dieser kann mitunter zu einer spannenden Unterrichtsform werden, wenn der Lehrer mit Begeisterung einen Lerninhalt vermittelt. Und wenn man vergleicht, wie Francke mit seinem Naturalienkabinett Unterricht anschaulich gestaltete und gleichzeitig in seinem Fächerplan darum bemüht war, der Erholung Rechnung zu tragen, erkennt man auch hier, wie weit Francke mit seinen pädagogischen Ideen war, wenn diese heute noch ihre Anwendung finden.

7.7 Zusammenarbeit

Teamarbeit

Mit regelmässigen Konferenzen versuchte Francke, seine Ideen und Vorstellungen von Erziehung und Unterricht den Pädagogen und Erziehern zu vermitteln und zusammen für die Kinder den geeigneten Weg zu diskutieren. Auch heute wird der Arbeit innerhalb des Kollegiums grosser Wert beigemessen. Einen erheblichen Teil ihrer Präsenzzeit, die sie nicht als Unterrichts- und Vorbereitungsstunden einsetzen, engagieren sich die Lehrpersonen für die Schule, an der sie arbeiten. So sind schulinterne Lehrerfortbildungen fester Bestandteil innerhalb eines Schuljahres, und in der Regel ergänzen sie den Qualitätsentwicklungsprozess, in dem sich die Schuleinheit jedes Jahr befindet. Die Thematik für einen solchen Prozess legt die Schulleitung zusammen mit einer QE-Gruppe fest. Zusätzlich werden Ziele und Überprüfungsmöglichkeiten und Standards entwickelt, um am Ende den Prozess evaluieren zu können. Der Bericht an die Behörden schliesst den Prozess ab, und ein neues Thema kann in Angriff genommen werden. Die regelmässigen Teamsitzungen dienen dem Austausch pädagogischer Anliegen, der Lösung und Diskussion allfälliger Schwierigkeiten im Bereich der Schule und der Weiterleitung von Informationen der Behörden.

Daneben ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen in den Stufen oder auch stufenübergreifend von grossem Wert. Dies kann natürlich gesteuert und initiiert werden. Besser ist es allerdings, wenn solche Zusammenarbeit individuell auf natürliche Weise entsteht und Schulzimmertüren geöffnet, Projekte mit andern Klassen durchgeführt und Gespräche über eine Schwierigkeit spontan geführt werden. Die kollegiale Hospitation ist bereits in vielen Schulanlagen fester Bestandteil des Schulprogramms. Auch Intervision wird mehr und mehr aufgebaut und findet dann grossen Anklang, wenn das Vertrauensverhältnis innerhalb der Lehrerschaft durch Offenheit und Ehrlichkeit einen geschützten Rahmen bietet. Hier trägt die Schulleitung nicht die alleinige, aber doch entscheidende Verantwortung, dies zu steuern. Der Lehrplan weist in den organisatorischen Leitlinien (Register 2: 9) darauf hin, dass insbesondere bei Stufen- und Klassenwechseln die „Zusammenarbeit über Stufen- und Klassengrenzen“ sehr wichtig ist. Sämtliche Probleme, die den Schulalltag betreffen, können

Grundsatz nicht nahe kommt. Hier hat die Schulleitung eine wichtige Funktion; sie muss Einfluss nehmen und dafür besorgt sein, dass der Unterricht an ihrer Schule nebst anderem der Rhythmisierung Rechnung trägt.

effizienter und schneller gelöst werden, wenn diese Zusammenarbeit existiert und das gegenseitige Vertrauen aufgebaut wurde. Mit sinnvoller Teamarbeit werden auch Ressourcen der Teammitglieder genutzt und für das gemeinsame Ziel genutzt (Herwig-Lempp 2009: 23). Somit weckt die Teamarbeit Kräfte, die für die Schuleinheit und ihre Beteiligten eine enorme Bereicherung bedeutet.

Schule - Elternhaus

Auch in der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus hat Francke einen entscheidenden Punkt für die gute Entwicklung des Kindes erkannt. Der Lehrplan (1997, Register 2: 9) setzt die Zusammenarbeit mit den Eltern bei den organisatorischen Leitideen gleich an die erste Stelle. „Aus der gemeinsamen Verantwortung der Eltern und der Schule für die Kinder ergibt sich die *Notwendigkeit* der Zusammenarbeit ... [Hervorhebung R.S.]. Elterngespräche und Elternabende gehören zum schulischen Ablauf wie auch der telefonische Kontakt für kurze Fragen oder der persönliche Kontakt bei Klassenanlässen. Im Gespräch lassen sich sehr oft Konflikte lösen. Durch frühe Kontaktaufnahme werden das gegenseitige Verständnis und eine Vertrauensbasis geschaffen, die letzten Endes dem Kind zugute kommen. Wenn ich einem Elternteil gegenüber Verständnis für seine Situation zeige, wird er offener für mögliche Lösungsvorschläge sein, als wenn ich nur auf den Notendurchschnitt oder das Fehlverhalten des Kindes poche (Vgl. klientenzentrierte Beratung nach Rogers; Bovet 2006: 333) Die Elternarbeit hat mit der Einführung der Elternmitwirkung ein zusätzliches Gewicht erhalten. Im Kanton St. Gallen gibt es immer mehr Gemeinden, die die Elternmitwirkung initialisieren und institutionalisieren. Bei uns wurde sie im Schuljahr 2010/2011 eingeführt und startet jetzt mit ersten Aktionen. Das ausgearbeitete Reglement und auch das Leitbild, an welchem Eltern beteiligt waren, halten klar fest, dass pädagogische Anliegen, Anstellungen von Lehrpersonen und ähnliches weiterhin Sache der Schule sind. Meine Erfahrung der ersten Zusammenkünfte⁵⁷ zeigt dieselbe Erfahrung, die auch andere Schulleitungen und Eltern berichten. Der gemeinsame Austausch fördert das gegenseitige Verständnis und somit das Vertrauen untereinander. Wenn die Eltern sehen, was es an Organisation bedarf, um einen schulischen Anlass auf die Beine zu stellen oder wenn die Schulleitung und Lehrperson erfahren, wie belastend die Situation in der Familie wegen des Internetgebrauchs ist, kann dies nur dazu beitragen, dass Zusammenarbeit funktioniert und eine gute Basis für allfällige Schwierigkeiten geschaffen wird.

7.8 Ziel der Pädagogik

7.8.1 Lehrplan 97

⁵⁷ An den Sitzungen des Elternforums sind jeweils der Schulleiter und eine Lehrerdelegierte mit beratender Stimme anwesend.

Im Ziel der Pädagogik liegt heute ein wesentlicher Unterschied zu jenem von Francke. Die christliche Klugheit und die wahre Gottseligkeit, wie sie Francke anstrebte, spielen im Umfeld der Volksschule keine Rolle. Im Handbuch Volksschule (Register 1.1: 2⁵⁸) heisst es im Artikel 3: „Die Volksschule unterstützt die Eltern in der Erziehung der Kindes zu einem lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen. Sie wird nach christlichen Grundsätzen geführt.“ Zu den einzelnen Schulgesetzen und Erlassen meint Velten (1988: 62), dass diese sehr vieles offen lassen und deshalb in der Erziehungs – und Schulpraxis eine grosse Verunsicherung herrsche. Er plädiert für klare Zielformulierungen und Leitplanken, welche den an der Schule Beteiligten den notwendigen Halt geben. Es versteht sich von selbst, dass die Schule ein Ziel benötigt, um für dieses einzustehen und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Der Lehrplan gibt mit seinen Grob- und Richtzielen in erster Linie an, was in den einzelnen Stufen als Unterrichtsstoff behandelt werden muss, damit die Lehrerinnen und Lehrer damit „Grundlagen und Hilfen für die Organisation, Planung, Gestaltung und Reflexion ihres Unterrichts“ finden (Lehrplan 1997, Register 1: 3). Er hat auch einen Einfluss auf die Ausbildung der Lehrpersonen an der pädagogischen Hochschule, da diese im Sinne des Lehrplanes auf ihren Beruf vorbereitet werden. Und letztendlich bildet der Lehrplan auch die „Grundlage für Schulleitbilder“ (:4), welche mit dessen Grundsätzen verfasst werden. Der Lehrplan bietet also Hilfestellung und Grundlage für die Arbeit der an der Schule beteiligten Personen, inklusive der Behörden. Neben der **Sachkompetenz** wird auch der Selbst- und Sozialkompetenz grosses Gewicht beigemessen, wenn auch die Beurteilung der beiden letztgenannten Kompetenzbereiche schwierig ist und diese, wie bereits erwähnt, auch nur am Rande für den Übertritt eine massgebliche Rolle spielen. In der **Selbstkompetenz** geht es darum, die Kinder in ihrem Selbstwert zu stärken und sie zu *eigenständigen, lebensbejahenden und urteilsfähigen* Menschen zu erziehen (Lehrplan 1997, Register 2: 6). In der **Sozialkompetenz** geht es um das Lernen von *Gemeinschaftsfähigkeit*, was sie befähigen soll, Beziehungen aufzubauen und zu pflegen. Weiter sollen die Kinder lernen, wie die Aufgaben in einem Staat gelöst werden und *demokratisches Verhalten* trainieren und *Verantwortungsbewusstsein* für andere, sich selbst und die Umwelt übernehmen (:7). So sind mit dem Lehrplan die Grundlagen dafür geschaffen, an diesen Zielen zu arbeiten und den Unterricht und das Schulleben zu gestalten. Im Fachbereich Mensch und Umwelt⁵⁹ sind im Teilbereich Religion (Register 6: 52) verschiedene Ziele und Inhalte formuliert. Die Teilnahme am Religionsunterricht ist jedoch nicht obligatorisch. Kinder, die den Religionsunterricht innerhalb der Blockzeiten nicht besuchen, müssen betreut werden.

7.8.2 Das Werk zweier Hände

Peter Angst (2007: 18) schreibt, dass es in der Erziehung der Kinder den Eltern bewusst sein sollte, dass sie zwei Hände haben, um das Kind zu erziehen. Es braucht die eine Hand der Zuwendung und

⁵⁸ Volksschulgesetz Kanton St.Gallen.

⁵⁹ Früher Realien oder Sachunterricht genannt.

Anteilnahme, aber auch die andere Hand, welche sich schützend vor das Kind stellt, es stoppt oder sich einmischt, wenn es notwendig ist. Es ist auf der einen Seite die gebende Hand und auf der andern Seite die fordernde. Angst (:20) sagt weiter, dass „Kinder, die nur einhändig begleitet werden, eher haltlos und aggressiv“ werden und dazu neigen, ihren Halt anderswo zu suchen, wenn sie diesen von ihren Eltern nicht erhalten. Angst spricht von etwas sehr Wichtigem, was auch für die Schule Geltung hat. Lehrpersonen stellen sich manchmal auf dieselbe Ebene wie die Kinder. Sie fragen, ob sie das Heft hervorheben oder in den Kreis kommen möchten, obwohl sie ein Nein der Klasse überraschen würde. Ich spreche mich hier definitiv nicht gegen höfliches Benehmen aus. Jedoch kann es vorkommen, dass das Kind bei jedem Arbeitsauftrag gebeten wird. Das heisst, vom Kind wird verlangt, über Dinge zu entscheiden, worüber es eigentlich nichts zu entscheiden gibt. Anlässlich der Schulleiterausbildung erhielt ich eine Vorlage, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson und den Unterricht beurteilen können. Dies ist einerseits eine lohnende Sache, da sie der Lehrperson wertvolle Hinweise für ihre Arbeit geben kann. Andererseits ergibt sich die Gefahr, dass sich das Kind mit dieser Aufforderung der Beurteilung seines Lehrers auf eine Ebene begibt, die ihm nicht zusteht. Wichtig ist die richtige Mischung von fordern und fördern. Eine einseitige Erziehung und ein einseitiges Schulsystem können gefährliche Nebenwirkungen erzeugen. Es ist wichtig, in der Zielformulierung der Pädagogik und Erziehung darauf zu achten, dass beide Aspekte enthalten sind. Angst (:44) schreibt, wie die Kinder teilweise „pseudomässig partnerschaftlich angesprochen“ werden. Wenn eine Mutter dem Kind hilft, dessen Zimmer in Ordnung zu bringen, kann es aus dem Kindermund plötzlich heissen: „Gäll, Mami, bisch scho froh um mich, suscht müestisch alles alei mache!“⁶⁰

7.8.3 Strömungen heutiger Pädagogik

August Hermann Francke führte sein Werk auf der Grundlage des Wortes Gottes. Er sah die Bedürfnisse, erkannte die seelische und materielle Not und setzte erhaltene Gelder und seine Überzeugungen dazu ein, beides zu lindern. Heute sind sehr viele verschiedene Strömungen in der Pädagogik und Erziehung vorhanden, welche nicht nur die Eltern, sondern auch die Schullandschaft verunsichern. Alles ist einem schnellen Wandel unterworfen. Lehrmittel und Lehrpläne haben sich einem immer vermeintlich neu entdeckten Grundsatz anzupassen. Der aktuelle Lehrplan 97 wird zurzeit überarbeitet und soll 2014 den Kantonen zur Einführung vorliegen. Dies klingt nach langer Zeit. Wenn man aber bedenkt, dass der Vorgänger über viele Jahrzehnte die Grundlage des Unterrichts war, zeigt sich hier die Beschleunigung der Zeit. Eine Lehrperson wird sich im Laufe ihres Lehrerlebens mehrmals einem neuen Lehrplan und folglich neuen Lehrmitteln anzupassen haben. Es geht mir nicht darum, mich gegen die Erneuerung eines Lehrplans auszusprechen. Unsere Zeit verändert sich rasanter als früher, und es braucht Anpassungen. Es ist nur wichtig aufzuzeigen, dass

⁶⁰ Ein sehr schönes Beispiel zum Thema Fordern von Peter Angst (2007: 55).

diese Veränderungen manchmal eine Ermüdung in der Lehrerschaft auslösen können. Was ist die Basis, die Grundlage des pädagogischen Handelns? Worauf stützt sich der Pädagoge? Was gibt ihm den notwendigen Halt? Wo erhält er die Sicherheit in seinem Handeln? Velten (1988: 176) nennt in der ganzen Veränderung innerhalb der pädagogischen Landschaft zwei Grundrichtungen: die „normative, geisteswissenschaftliche Richtung“ und die „kritische Erziehungswissenschaft“. Die erste gründet im Humanismus und hat den Menschen im Zentrum. Das Menschenbild im Humanismus zeigt klar auf, dass der Mensch „seinem Wesen nach gut oder doch zumindest neutral“ (:176) ist. Die eigenen guten Anlagen, die bereits im Menschen sind, gilt es mit der richtigen Pädagogik zu entfalten. Die Welt um uns herum und ihre Gesellschaft „wird zum „Bildungsmittel, zum Lernstoff. ... Der Bildungsprozess zielt darauf ab, dass der Mensch sich im Äusseren zur Darstellung bringt“ (:176). Die humanistische Denkweise „versteht den Menschen als ein ... autarkes Wesen, ... für den die Pädagogik optimale Bedingungen zu ermitteln hat“ (Schaller, zitiert nach Velten: 176). Die kritische Erziehungswissenschaft hält demgegenüber fest, dass der Mensch sein „Menschsein nicht allein aus sich heraus entfalten“ kann (:177).⁶¹ Um sich selber weiter zu entwickeln, braucht er ein „Fundament, das nicht in ihm selbst liegt“ (:177). Der Mensch wird im Zusammenhang der Gesellschaft und in der Interaktion zu anderen Menschen, zu einem Gegenüber gesehen. Die Beziehung zu anderen ergibt das Fundament. Der Mensch ist ein Teil dieser Gesellschaft und kann auf diese auch einwirken. In dieser pädagogischen Strömung steht alles im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen und wird von diesen massgeblich beeinflusst. Jene Veränderungen vollziehen sich heute noch schneller vollziehen als damals.

7.8.4 Christliches Gedankengut im Sprach- und Musikunterricht

In diesem Kapitel geht es mir darum, aufzuzeigen, inwieweit christliches Gedankengut im Sprachunterricht und im Musikunterricht des St. Galler Lehrplans eine Rolle spielen. Im Sprachunterricht beziehe ich mich auf den Deutschunterricht. Zusätzlich beschränke ich mich auf die Mittelstufe.

Im **Teilbereich Deutsch** (Lehrplan 1997, Register 7: 3ff) werden weder die christliche Religion oder andere Religionen noch biblische Texte erwähnt. In den Ausführungen der einzelnen Grobziele werden hingegen Beispiele als mögliche Bezüge und Inhalte gesetzt, die ihren Ursprung durchaus in der christlichen Tradition haben. So soll die Schule entschieden gegen diskriminierendes Sprachverhalten eintreten (:11) und im kritischen Zuhören eine Gesprächskultur entwickeln, die gleichzeitig interkulturelle Erziehung inkludiert (:16). Der Umgang mit Konflikten ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt im Umgang mit dem Lernen von Sprache (:21). Die Gemeinschaft pflegen und mit der Einhaltung von Gesprächsregeln lernen, einander zuzuhören, niemanden auszulachen oder auszugrenzen und die Aussagen anderer ernst zu nehmen, gehört auch zur Spracherziehung in der

⁶¹ Auch Pestalozzi hat die Subjektivität menschlicher Innerlichkeiten bestritten und damit das Konzept der

Schule und leistet einen wichtigen Beitrag zum Umgang miteinander (:24). Es gilt festzuhalten, dass die Kinder lernen, wie zentral Sprache im Umgang miteinander ist. Der rücksichtsvolle, von Respekt geprägte Umgang miteinander ist sicher Ausdruck unserer Geschichte.

Für den **Teilbereich Musik** (Register 9: 3ff) zeigt sich ein ähnliches Bild. Lieder der eigenen Kultur oder auch aus anderen Kulturen und auch unterschiedlichen Zeiten sollen ins Repertoire aufgenommen werden (:8), was der interkulturellen Erziehung dient. Ein verbindliches Grobziel ist das gemeinsame Singen und Musizieren (:11). Als *möglicher* Inhalt wird das Adventssingen und als *möglicher* Bezug der Gottesdienst erwähnt. Auch sollen die Kinder musikalische Werke kennenlernen. Dabei kann es sein, dass beispielsweise mit Johann Sebastian Bach den Kindern ein Komponist näher gebracht wird, der alles zur Ehre Gottes geschrieben hat. Dieser Bezug steht allerdings nicht im Lehrplan. Dasselbe gilt für das Kennenlernen von Musikkulturen (:17). Hofmann (2010: 46) schreibt, dass die Musik und die Lieder, die gesungen werden, in „historischem und kulturellem Zusammenhang“ stehen. Wenn beispielsweise religiöse Lieder gesungen werden, ist dies nicht als „Ausdruck religiöser Handlung zu werten“ und verstösst deshalb auch nicht gegen die Glaubensfreiheit.

In den Lehrmitteln zeigt sich dasselbe Bild. Einzig das Liedgut zu Weihnachten beinhaltet religiöse Lieder als allgemeines Volksgut und steht in denselben Seiten wie die Lieder über Nikolaus oder rotnasige Rentiere. Wenn man vergleicht, wie das Lesebuch der fünften Klasse begann⁶² und wie das Liedrepertoire früher viel mehr religiösen Hintergrund aufwies und in den Anfängen ausschliesslich Lieder zum Lob Gottes gesungen wurden, wird die Veränderung klar ersichtlich.

7.8.5 Christliche Grundsätze

Wie eingangs erwähnt, wird die Schule nach christlichen Grundsätzen geführt. Diese Aussage steht in zahlreichen Lehrplänen der Schweiz, und ich hoffe, dass sie auch im Lehrplan 21 Einzug hält. Was ist das Fundament der Erziehung? Was soll als Basis für Lehrpläne in der Volksschule Geltung haben? Francke setzte als einzige Maxime die wahre Gottseligkeit und die christliche Klugheit sowohl als Dach als auch als Untergrund seines Werkes fest. Wie ich bereits ausgeführt habe, hat sich durch die Veränderung der Gesellschaft zum Pluralismus mit vielfältigen und unterschiedlichen Wertesystemen ein grosser Fächer an Systemen ergeben. Dem christlichen Grundsatz muss die in der Bundesverfassung gegebene Glaubens- und Gewissensfreiheit entgegengesetzt werden. Nicht die Bibel oder eine andere Glaubensgrundlage, sondern die Bundesverfassung steht an erster Stelle (Hofmann 2010: 45)⁶³. Zur Glaubensfreiheit gehört unter anderem, dass die Eltern ihr Kind in den Religionsunterricht schicken oder das Kind aus diesem herausnehmen können. Die Schule muss

genannten Pädagogik in Frage gestellt (Velten 1988: 177).

⁶² Siehe Einleitung Seite 1

⁶³ Peter Hofmann ist Jurist und ehemaliger Primarlehrer und leitet die vom Staat unabhängige „fachstelle schulrecht GmbH“.

konfessionell und religiös neutral sein. Aus diesem Grund dürfen Lehrpläne und Lehrmittel keine religiöse Beeinflussung beinhalten. Dies erklärt auch, weshalb ich nur vereinzelte Hinweise religiöser Art im Lehrplan gefunden habe. Die Frage stellt sich nun, ob „christlicher Grundsatz“ mit der „Glaubensfreiheit“ vereinbar ist. Hofmann sagt auf derselben Seite, dass dies absolut der Fall ist. „Solche Formulierungen [Artikel 3 des Volksschulgesetzes, siehe Kapitel 7.8.1, R.S.] stellen keinen Widerspruch zur Neutralität der Schule in konfessioneller Hinsicht dar.“ Da es sich im besagten Artikel nicht um ein „Bekenntnis zum christlichen Glauben“ und um eine „entsprechend[e] menschlich[e] Haltung und zu ethischen Prinzipien“ handelt (:45), können „christlicher Grundsatz“ und „Glaubensfreiheit“ nach Hofmann nebeneinander stehen. 1984 hat der Bundesrat festgelegt, dass die Formulierung mit dem Neutralitätsgebot⁶⁴ zusammenpasst. Nipkow (Anderegg 2001: 21) geht der Frage nach, ob „angesichts der Multikulturalität in der Schule ... die st. Gallische [sic] Gesetzesbestimmung ein Anachronismus sei“⁶⁵. Wie Hofmann interpretiert auch Nipkow (:18) den christlichen Grundsatz und weist darauf hin, dass viele christliche „Überzeugungen ... allgemeines Kulturgut geworden sind“ und erwähnt den Wert der Nächstenliebe, der Barmherzigkeit und des Einsatzes für Frieden und Gerechtigkeit. Er sieht aber auch, dass diese Werte näherer Erklärung bedürfen. Wie weit soll es mit der pazifistischen Grundlage der Schule gehen? Nipkow (:19) schreibt, dass „der Gesetzestext in seiner unbestimmten Rede von „christlichen Grundsätzen“ entweder absichtlich oder unabsichtlich die bereits innerchristlich vorzufindende Pluralität, freundlich gesagt offen lässt oder negiert.“ In der Tat erhält der Lehrer keine Sicherheit, was denn nun in den Unterricht einfließen darf und was nicht. Den christlichen Grundsatz als ethische Maxime darzustellen, empfinde ich als gefährlich und dem christlichen Glauben gegenüber unfair. Schweizer⁶⁶ (Anderegg 2001: 85) fragt zu Recht, „ob heute in unseren Schulen nur noch ein religiöser Pluralismus oder Allerweltsreligionsauffassungen zulässig sind, damit religiöse Themen ganz neutral, offen, paritätisch⁶⁷ und friedlich behandelt werden.“ In der Oberstufe hat sich bereits ein Ethikunterricht entwickelt⁶⁸. In der Fülle von Angeboten und möglichen lernbaren Verhaltensmustern bleibt die Frage, ob somit nicht die „Koordinaten des Wertesystems verloren“ gehen, wie dies Schweizer (:85) ausdrückt. Gleichzeitig befürwortet er (:87) allerdings, dass die christliche Ethik durchaus mit den Kindern in angemessener Weise diskutiert werden kann und bringt als Beispiele die Bergpredigt und die Passionsgeschichte. Es sei eine zusätzliche Bereicherung, wenn dabei der Vergleich mit einer

⁶⁴ Entscheid des Bundesrates vom 11. Januar 1984 Art. 27 Abs. 3 BV (Anderegg 2001: 81).

⁶⁵ Die entsprechende Frage formulierte Johannes Anderegg im Einladungsschreiben an Nipkow.

⁶⁶ Schweizer, Rainer J. Dr. jur. ist Prof. für öffentliches Recht, einschliesslich Europarecht und Völkerrecht an der Universität St. Gallen (Anderegg 2001: 76).

⁶⁷ paritätisch = gleichberechtigt, gleichgestellt.

⁶⁸ In Deutschland wird in vielen Bundesländern den Kindern ein Fach LER angeboten (Lebensgestaltung - Ethik - Religion) um den „ethisch-religiösen Bedürfnissen gerecht zu werden (Anderegg 2001: 85).

„besonders anspruchsvollen nichtchristlichen Religion wie dem Buddhismus“ (:87) gezogen werde. Um mich nicht misszuverstehen. Der Lehrplan beinhaltet die Auseinandersetzung mit verschiedenen Religionen, auch mit dem Buddhismus, im Teilbereich Religion (Lehrplan 1997 Register 6: 52 ff.). Ich empfinde es als ausserordentlich wichtig, dass die Kinder auch andere Religionen kennen, um den allgemein vorherrschenden Vorurteilen entgegenzuwirken. Es fragt sich aber, ob nicht über die Passion Jesu Christi oder die Bergpredigt gesprochen werden soll, um den Kindern die *christlichen* Werte aufzuzeigen und nicht einen Vergleich herzustellen und damit die oben erwähnten Koordinaten aus den Augen zu verlieren. In seinem Schlusswort sagt Schweizer (Anderegg 2001: 88), dass es wichtig sei, die Zielsetzung von 1874⁶⁹ der Bundesverfassung wieder mehr in Augenschein zu nehmen als den Schwerpunkt auf den „bedingungslose[n] Schutz jeder individuellen Auffassung und Neigung“ zu legen. Erhalten die Kinder in unserer Schule den nötigen Wertemassstab? Oder geht es nicht vielmehr darum, ihnen viele Möglichkeiten aufzuzeigen, damit sie als Erwachsene sämtliche Parameter kennen, um sich für jenes Wertesystem zu entscheiden, das ihnen als Individuum entspricht? Dass es hier nicht nur um die Schule, sondern auch um die Erziehung zu Hause geht, versteht sich von selbst. Schiller (zitiert nach Angst 2007: 117) sagte: „Zu Hause muss beginnen, was leuchten soll im Vaterland“. Tatsächlich zeigen sich die Verunsicherung und der Wertpluralismus nicht nur in der Schule, sondern auch im Elternhaus. Wenn ein Kind als „Prinzenkind“ erzogen wird, das alles darf, ergeben sich Probleme bereits im Kindergarten, wo nicht mehr alles erlaubt ist. Finden die Beteiligten hierzu keinen Konsens, sind Konflikte vorprogrammiert und die Eltern werden eine Schule für ihr Kind suchen, die ihren Vorstellungen entspricht. In diesem Fall muss das Kind erst später lernen, was es heisst, ein Teil der Gesellschaft zu sein und Regeln einzuhalten, die für alle Geltung haben. Bergmann (zitiert nach Angst: 106) sagt: „Schützende Beständigkeit, Verlässlichkeit in allen Bereichen des Alltags, nichts benötigt ein Kind ... dringlicher. Das ist das ganze Geheimnis guter Erziehung“. Viele Eltern identifizieren sich nicht mehr mit dem christlichen Glauben, da sie meinen, „das Kind solle sich später selber entscheiden“ (Kunstmann 2004: 43). Nach Kunstmann ist dies ein „Scheinargument“, da man sich nicht für etwas entscheiden kann, das man nicht kennt (:43). Es geht also darum, dem Kind und Jugendlichen die Religion näher zu bringen und dies nicht nur in der ethischen Diskussion um das richtige Verhalten.

⁶⁹ Die Bundesverfassung wollte ab 1874 „die Kinder und Jugendlichen jeglicher Herkunft und Kultur in einer gemeinsamen offenen Wertordnung integrieren“ (Schweizer 2001: 88).

8 SCHLUSSFOLGERUNG

8.1 Zusammenfassung

In der Einleitung habe ich ein Beispiel dafür gegeben, wie religiös motiviert die Schulbücher vor rund 100 Jahren gewesen sind und wie ich die vorliegende Masterarbeit gestalten werde. Nach einer genaueren Definition der Titelbegriffe habe ich einen Überblick der Entwicklung der Schule in St. Gallen aufgezeigt. Von den Schulen im Kloster, die Übernahme der Bildungsverantwortung durch den Rat und den Staat und der damit einhergehenden Verminderung des kirchlichen und religiösen Einflusses in der Schule im letzten Jahrhundert und den vielfältigen Reformen habe ich vieles angesprochen. Nach einer Einführung in die Geschichte des Halleschen Pietismus setzte ich mich intensiv mit dem Leben und Wirken von August Hermann Francke auseinander. Dazu studierte ich unter anderen seine eigenen, vielfältigen Schriften. Francke war ein Mann, dem ein frommes Elternhaus, finanzielle Hilfe und eine unglaubliche schulische Begabung geschenkt war. Je weiter er seine Studien betrieb, desto mehr baute er auf sein Wissen und Können und entfernte sich immer mehr von Gott. Überall schreibt er von seiner immensen Leere, die er empfand, obwohl er überall gelobt wurde. Nach seiner Bekehrung startete er sein Werk in Halle in der Hoffnung, dass einst die ganze Welt in wahrer Gottseligkeit leben würde. Neben seinem unerschütterlichen Vertrauen auf Gott war er gleichzeitig ein begabter Organisator, dem die geknüpften Kontakte ein grosses Netzwerk in Europa, aber auch nach Asien, Afrika und Amerika ermöglichten. Anschliessend habe ich aus den gesichteten Unterlagen die pädagogischen Leitsätze Franckes beschrieben und ihre Aktualität für die Schule von heute geprüft. Dabei konnte ich feststellen, dass viele Ideen Franckes auch heute in der Volksschule aktuell sind. Die Wichtigkeit des Vorbildes der Lehrpersonen und die gute Beziehung zu den Schülern bestreitet heute niemand mehr. Rhythmisierung und Individualisierung des Unterrichts sind nicht nur im Lehrplan des Kantons St. Gallens und der täglichen Arbeit der Lehrpersonen fester Bestandteil. Die Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Kollegium ist heute gesetzlich geregelt. Die Grundbasis von Franckes Arbeit, die Erziehung zur wahren Gottseligkeit und zur christlichen Klugheit ist durch die Säkularisierung des Bildungswesens allerdings erschwert und durch die Gesetzeslage in der ursprünglichen Form unmöglich gemacht worden. So ist die Schlussfolgerung dieser Arbeit, dass eine Lehrperson innerhalb der gesetzlichen Vorgaben eine christliches Gedankengut in den Unterricht einbauen kann, dies jedoch in einem ethischen, kulturellen Sinn und nicht als Glaubensbekenntnis. Als Vorbild hat sie einen Einfluss auf die Kinder ihrer Klasse und trägt damit eine grosse Verantwortung für die Schule, welche Francke als "Pflanzgarten eines Staates" beschrieb.

8.2 Schlusswort

Ich lernte im Rahmen dieser Arbeit mit August Hermann Francke einen Pädagogen kennen, der in seiner Zeit Grosses geleistet hat. Sein tiefer Glaube und sein unerschütterliches Vertrauen in das Wirken und die Hilfe Gottes berührten mich tief. Sein praktisches Handeln, sein Reagieren auf die jeweilige Situation und die Not, die er sah, hat gezeigt, dass der Beruf des Lehrers auch damals ein lebendiger Beruf war, der nicht einfach *erledigt* werden konnte und nicht jeden Tag dieselbe Gestalt hatte. Die heutige Gesellschaft zeigt sich vielgestaltig und hat unzählige Erziehungsmuster, welche Schule und Elternhaus teilweise verunsichern. Ich plädiere für Lehrpersonen, die in ihrer täglichen Arbeit Zeichen setzen und der Schule den Wert des christlichen Glaubens aufzeigen und damit eine Orientierungshilfe für alle Beteiligten schaffen. Gott allein gibt jedoch den Segen, aber wir Lehrpersonen und Eltern sind die Gärtner, denen das Wertvollste anvertraut ist, das es gibt: das Kind.

Dank

Mein Dank gilt meinem Fachmentor Herr Kurt Stehlin, der nicht locker liess, bis mein Proposal klar war und mir in meiner Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Auch danke ich Frau Meike Ditthardt für die genaue Durchsicht meines Manuskriptes und die Zeit, die sie für meine Arbeit investierte, auch wenn ich ihr nicht mehr viel davon zur Verfügung stellen konnte.

Weiter danke ich Frau Anke Mies, welche mir half, mich in der Bibliothek der Franckeschen Anstalten in Halle zurechtzufinden, mir die notwendige Literatur bereitlegte, mich beriet und für eine Unterkunft besorgt war. Ich denke gerne an die Tage in Halle zurück.

Mein grösster Dank geht an meine Frau und unsere Kinder. Sie haben mir in den letzten Monaten unglaublich viel Freiraum gegeben und akzeptiert, dass das Wohnzimmer übersät war mit Büchern und Entwürfen. Ich musste meinen Kindern versprechen, dass das Wort "Francke" eine gewisse Zeit nicht mehr ausgesprochen werden darf. Ich danke euch für eure Unterstützung; ohne euch wäre dieses ganze Studium nicht möglich gewesen.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahrbeck, Burchard Thaler, Rosemarie (Hrsg.) 1977. *August Hermann Francke. Festvortrag und Wissenschaftliches Kolloquium anlässlich der 250. Wiederkehr seines Todestages am 8. Juni 1977*. Halle: Abt. Wissenschaftspublizistik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg DDR.
- Alther, Ernst W. et. al. 1974. *St. Galler Kultur und Geschichte*. St. Gallen: Staatarchiv St. Gallen.
- Anderegg, Johannes (Hrsg.) 2001. *Schule auf christlicher Grundlage. Zur pädagogischen Verantwortung in der multikulturellen Gesellschaft*. 1. Ausgabe. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Angst, Peter 2007. *Wenn Eltern nicht erziehen sind Kinder chancenlos*. Oberhofen am Thunersee: Zytglogge.
- Appenzeller, Josef Anton et. al. 1997. *Kanton St. Gallen*. München: Kunstverlag Josef Böhn.
- Benkenstein, Otto 1909. *Religiöse Momente. Das religiöse Moment im Erziehungs- und Unterrichtsplane A. H. Franckes. Ein Beitrag zur Charakteristik und Kenntnis der Pädagogik und Methodik des Pietismus*. Leipzig: Buchdruckerei Robert Roste.
- Bätscher, Theodor Willhelm 1964. *Kirchen- und Schulgeschichte der Stadt St. Gallen. Von Vadians Tod bis zur Gegenwart. 1550 – 1630*. Bd. 1. St. Gallen: Tschudy-Verlag St. Gallen.
- Beyreuther, Erich 1956. *August Hermann Francke. Zeuge des lebendigen Gottes*. Marburg an der Lahn: Verlag der Francke-Buchhandlung.
- Beyreuther, Erich 1957. *August Hermann Francke und die Anfänge der ökumenischen Bewegung*. Hamburg-Bergstedt: Herbert Reich.
- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (Hrsg.) 2008. *Bildungs- und Lehrplan Volksschule Kanton St. Gallen*. 3. Aufl. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Bisig, Walter Noser, Nicole 2004. *Gut begleitet durch die Schulzeit. Wegweiser für Eltern*. Zürich: Beobachter-Buchverlag Jean Frey.
- Blankertz, Herwig 1982. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Bovet, Gislinde (Hrsg.) 2006. *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 4. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Böhm, Winfried 1988. *Wörterbuch der Pädagogik*. 13. überarbeitete Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Bucher, Silvio (Projektleiter) 2003. Amt für Kultur des Kantons St. Gallen. *St. Galler Geschichte*. 9 Bde. St. Gallen: Neidermann Druck.
- Bueb, Bernhard 2008. *Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung*. 2. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Burkhardt, Helmut 2005. *Einführung in die Ethik. Grund und Norm sittlichen Handelns*. 2. revidierte Aufl. Giessen: Brunnen.
- Collins, Michael & Price, Matthew A. 2000/2009. *Das Christentum. 2000 Jahre in Bildern und Zeugnissen*. München: Dorling Kindersley.
- Dellsparger, Rudolf 1984. *Die Anfänge des Pietismus in Bern*. Quellenstudien. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Deppermann, Klaus 1992. *Protestantische Profile von Luther bis Francke. Sozialgeschichtliche Aspekte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eberhardt, Walter 1978. *Aufklärung und Pietismus. 1648 – 1800*. Berlin: Union.
- Erziehungsrat des Kantons St. Gallen 1917. *Lesebuch für das fünfte Schuljahr der Volksschule des Kantons St. Gallen*. Rorschach: Buchdruckerei E. Löpfe=Benz.
- Flüeler, Niklaus (Gesamtleitung) 1975. *Die Schweiz vom Bau der Alpen bis zur Frage nach der Zukunft. Ein Nachschlagewerk und Lesebuch, das Auskunft gibt über Geographie, Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines Landes*. (Keine Ortsangabe): Ex Libris.
- Francke, August Hermann 1957. *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind*. Pädagogische Schriften. Besorgt von Hermann Lorenzen. 2. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Franz, Johann Friedrich 1825. *Der Toggenburger Rudeli: eine biographische Skizze aus den letztverflossenen Hungerjahren. Ein Geschenk für die Jugend, wie überhaupt für alle, die gern etwas Lehrreiches und Nützliches lesen wollen*. Lichtensteig: N. Kappler.
- Ganter-Bührer, Gerda 1991. *Wenn Kinder nein zur Schule sagen. Schul- und Leistungsverweigerung. Entwicklungsstörungs-Problematik der Schulentwicklung*. Zürich: pro juventute.
- Greschat, Martin (Hrsg.) 1982. *Gestalten der Kirchengeschichte*. Bd. 7. *Orthodoxie und Pietismus*. Stuttgart: W. Kohlhamer.
- Gubler Jakob 1959. *Kirche und Pietismus. Ein Gang durch die neuere evangelische Kirchengeschichte der Schweiz*. St. Gallen: Vadian.

-
- Gürtler, Claudia 1996. *Thema Schule. Tatsachen, Tips und Trends*. 2. Aufl. Zürich: pro juventute.
- Hertzberg, Gustav Friedrich 1998. *August Hermann Francke und sein hallisches Waisenhaus*. Nachdruck der Originalausgabe von 1898. Halle: fliegenkopf.
- Herwig-Lempp, Johannes 2009. *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. 2. durchgesehene Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heussi, Karl 1960. *Kompendium der Kirchengeschichte*. 18. unveränd. Aufl. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Hilpert Konrad 2009. *Zentrale Fragen christlicher Ethik. Für Schule und Erwachsenenbildung*. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Hobmair, Hermann (Hrsg.) 2005. *Pädagogik/Psychologie für die berufliche Oberstufe*. Bd. 2. 2. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hofmann, Peter 2010. *Recht handeln – Recht haben. Ein Wegweiser in Rechtsfragen für Lehrerinnen und Lehrer*. Zürich: LCH.
- Kinder, Hermann, Hilgemann, Manfred & Hergt, Manfred 2010. *Dtv-Atlas. Weltgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 3. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kleinert, Heinrich (Hrsg.) 1950. *Lexikon der Pädagogik*. Bd. 1. *Systematischer Teil A – J*. Bern: A. Francke.
- Klosterberg, Brigitte 2002. *Kleine Texte der Franckeschen Stiftungen*. Bd. 8. *August Hermann Francke. Viertes Projekt des Collegii Orientalis Theologici 1702*. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen.
- Klößler Jürgen Dr. M.A. (Schriftleitung) 2010. *Schriften des Vereins für Geschichte des Bodensees und seiner Umgebung*. 128. Heft. Ostfildern: Jan Thorbecke Schwabenverlag.
- Kramer, Gustav 2004. *August Hermann Francke. Ein Lebensbild*. Nachdruck der Ausgabe Halle a. S. 1880. Hildesheim: Georg Olms.
- Kunstmann, Joachim 2004. *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen und Basel: A. Francke.
- Matthias, Markus (Hrsg.) 1999. *Lebensläufe August Hermann Franckes*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- März, Fritz 1988. *Klassiker christlicher Erziehung*. München: Kösel.

- März, Fritz 1998. *Personengeschichte der Pädagogik. Ideen-Initiativen-Illusionen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Menck, Peter 2001. *Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gotte und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes*. Bd. 7. 2. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- Meyers Neues Lexikon, 1980. *Oe – Rt*. Bd. 6. Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag.
- Meyer, Paul Michael 1989. *Liebe Eltern, die Schule ist nicht so*. Gümligen: Zytglogge Bern.
- Pirner, Manfred L. 2008. *Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Podszeck, Otto (Hrsg.) 1962. *August Hermann Francke. Der grosse Aufsatz. Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie.
- Raabe, Paul 1998. *Vier Thaler und sechzehn Groschen. August Hermann Francke, der Stifter und sein Werk*. Halle/Saale: Verl. der Franckeschen Stiftungen.
- Raschle, Jürg 2008. *Schulrecht der Volksschule im Kanton St. Gallen. Ein Leitfaden*. 2. überarb. und erw. Aufl. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Raschle, Jürg 2009. *Dienstrecht der Volksschul-Lehrpersonen im Kanton St. Gallen. Ein Leitfaden*. 4. überarb. und erw. Aufl. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag.
- Richter Karl (Hrsg.) 1871. *A. H. Francke. Schriften über Erziehung und Unterricht*. Berlin: Julius Klöne.
- Scheuerl Hans (Hrsg.) 1979. *Klassiker der Pädagogik I*. Bd. 1. *Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Schirmmacher, Thomas 2002. *Ethik*. Bd. 4. *Das Gesetz der Freiheit. Das AT im NT Sexualethik*. 3. und erweiterte Aufl. Nürnberg: Verlag für Theologie und Religionswissenschaften.
- Schirmmacher, Thomas 2002. *Ethik*. Bd. 5. *Gottes Ordnungen. Erziehung Wirtschaft Kirche*. 3. und erweiterte Aufl. Nürnberg: Verlag für Theologie und Religionswissenschaften.
- Schirmmacher, Thomas 2002. *Ethik*. Bd. 6. *Gottes Ordnungen. Staat und Recht*. 3. und erweiterte Aufl. Nürnberg: Verlag für Theologie und Religionswissenschaften.
- Schlatter Anna 1817. *Einfältige Mutterworte aus Erfahrung und Ueberzeugung ohne Kunst an ihren Sohn*. Reutlingen: Fleischhauer.
- Schlegel-Ganz, Nelly et. al. 2002. *Beiträge zur ostschweizerischen Schulgeschichte*. 142. Neujahrsblatt herausg. vom Historischen Verein des Kantons St.Gallen. St.Gallen: Maxsolution.

- Schmalenberg, Gerhard 1974. *Pietismus-Schule-Religion. Die christliche Unterweisung im Spiegel der vom Pietismus bestimmten Schulordnung des 18. Jahrhunderts*. Bern: Herbert Lang.
- Schmidt, Alvin J. 2009. *Wie das Christentum die Welt veränderte. Menschen. Gesellschaft. Politik. Kultur*. Gräfelfing: Verlag Dr. Ingo Resch.
- Schmuki Karl et. al. 2009. *Das Kloster St. Gallen und seine Schulen. Zum 200. Geburtstag der katholischen Kantonsschule „Flade“*. St. Gallen: Verlag am Klosterhof.
- Schönenberger, Karl, Holenstein, Josef, Keller, Theo 1950. *Chronik des Kantons St. Gallen. Geschichte. Kultur. Wirtschaft*. Luzern: Winkelried.
- Seibert Norbert 1995. *Christliche Volksschule in einer säkularisierten Gesellschaft? Traditionslinien und Probleme der Pflichtschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhart.
- Sierszyn, Armin 2007. *2000 Jahre Kirchengeschichte*. Bd. 4. *Die Neuzeit*. 4. Aufl. Holzgerlingen: Hänssler.
- Staats- und Stiftsarchiv St. Gallen 1974 (Hrsg.). *St. Galler Kultur und Geschichte*. St. Gallen: Staatsarchiv St. Gallen Regierungsgebäude, 9001 St. Gallen.
- Stähelin, Christoph 1771. *Catechetischer Haus-Schatz, Oder Erklärung des Heidelbergischen Katechismi durch Frag und Antwort, samt derselben Nutz-Anwendung, Durch Überzeugung, Prüfung, Aufmunterung, Vermahnung, Trost, und daraus gezogenen Gebäthen. Lehr- und Heilsbegierigen Seelen, fürnemlich GOTT und die Seligkeit ihrer Kindern und Hausgenossen suchenden Haus-Vätern, zu Ihrer und der Ihrigen seliger Bereicherung entdeckt von Christoph Stähelin, welland Dienern des Worts GOTtes in St.Gallen*. 5. Aufl. Basel: Emanuel Thurneysen.
- Stückelberger, Hans Martin 1962. *Kirchen- und Schulgeschichte der Stadt St. Gallen. Von Vadians Tod bis zur Gegenwart. 1630 - 1750*. Bd 2. St. Gallen: Tschudy-Verlag St. Gallen.
- Stückelberger, Hans Martin 1965. *Kirchen- und Schulgeschichte der Stadt St. Gallen. Von Vadians Tod bis zur Gegenwart. 1630 - 1750*. Bd 3. St. Gallen: Tschudy-Verlag St. Gallen.
- Thompson 1986. *Studienbibel*. Nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart: Hänssler.
- Van Dülmen, Sina Rauschenbach, Richard (Hrsg.) 2002. *Denkwelten um 1700. Zehn intellektuelle Profile*. Köln: Böhlau.
- Velten, Dieter (Hrsg.)1988. *Glauben-Lehren-Erziehen. Pädagogen und pädagogische Konzepte im Pietismus*. Dillenburg: Gnadauer.
- Verband St. Galler Volksschulträger SGV 2009. (Hrsg.). *Handbuch Volksschule*. 2 Bde. St. Gallen: SGV.

- Vogler, Werner (Hrsg.) 1998. *Die Kultur der Abtei Sankt Gallen*. Zürich: Belser AG für Verlagsgeschäfte.
- Wallmann, Johannes 1988. *Kirchengeschichte Deutschlands seit der Reformation*. 3.Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wallmann, Johannes 1990. *Die Kirche in ihrer Geschichte. Der Pietismus*. Bd. 4. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Weiss, Josef 2004. *Schulstadt St. Gallen. Eine Entwicklungsgeschichte*. St. Gallen: Sabon.
- Welte, Michael 1994. *August Hermann Francke. Segensvolle Fussstapfen. Bearb. und herausg. von Michael Welte*. Giessen: Brunnen.
- Wiget, Gustav 1914. *Beiträge zur Schulgeschichte des Kantons St.Gallen und Kommentar des erziehungsrätlichen Entwurfes für ein neues Erziehungsgesetz*. Frauenfeld: Druck und Verlag von Huber und Co.
- Ziegler, Ernst 1999. Pietismus und Bücherverbrennung im alten St. Gallen. *Schriften des Vereins für Geschichte des Bodensees und seiner Umgebung*. Nr. 117, 207-225.

Quellen aus Zeitschriften

- (Keine Autorangabe) 2011. Kindererziehung: Macht nur Drill erfolgreich? Die Tigermutter. *idea Spektrum. Neue Lebendigkeit in der Tracht*. Nr. 6, 17.
- Merkur, Sigurd 2010. Der lange Schatten des Krieges. *P.M. History. Der Dreissigjährige Krieg*. Nr. 10, 80.

Internetquellen

- Gaiser Anke (verantwortlich) 2000/2001. Preussen. Chronik eines deutschen Staates. *Chronologie*.
http://www.preussen-chronik.de/chrono_jsp/start=15.html [21. April 2011]
- Gaiser Anke (verantwortlich) 2000/2001. Preussen. Chronik eines deutschen Staates. *Häupter. Friedrich I. in Preussen. "Der schiefe Fritz"*.
http://www.preussen-chronik.de/personen_jsp/type=herrscher.html [21. April 2011]

Titelblatt

Pfr. Marc Ditthardt: Foto August Hermann Francke (zur Verfügung)

Kontaktadresse Autor: In der Breite 26, 9244 Niederuzwil; robert.singer@gmx.ch

Kirche und Sozialarbeit

Virtuelle Sozialdiakonie?

«Wenn die Kirchen mehr leben würden, was sie predigen, dann würden Leute wie ich auch wieder hinkommen.» In den Kirchen wird zwar viel unternommen, um dieser Kritik zu begegnen. Aber für den grossen Teil der Gesellschaft ist die gute Nachricht von Jesus Christus, wie sie von der Kirche verkündet wird, zu wenig greifbar.

Gleichzeitig gibt es immer mehr Menschen, die am Rande stehen und durch die Maschen des Sozialstaates fallen. Die verschiedenen Sozialwerke sind angesichts zunehmender Not und abnehmender Mittel nicht mehr in der Lage, genügend Hilfe zu leisten. Menschen in unserem Land erhalten zwar finanzielle Unterstützung, sind aber trotzdem einsam, überfordert, haben



Olivier Enderli

keine sinnvolle Beschäftigung und können auch grundlegende Herausforderungen des Lebens nicht mehr alleine bewältigen. Die Erkenntnis wächst, dass die Kirchen ihre gesellschaftliche Verantwortung neu wahrnehmen müssen. Hans-Peter Lang, Gründer und Leiter der Aargauer Stiftung Wendepunkt, moniert, dass wir «die christlichen Werte Wahrheit und Fürsorge – Grundlage des christlichen Abendlandes – verlassen haben. Die Kirche verkündet zwar gesellschaftlich relevante Sozialdiakonie, aber diese bleibt ein rein virtuelles Angebot. Wir Christen haben unsere Glaubwürdigkeit verloren und zer-

stören so das uns anvertraute Evangelium, weil wir die Botschaft der Liebe und Gnade nicht leben.»

Die drei Ur-Aufträge, die den Zweck der Kirche ausmachen, wollen wieder gemeinsam wahrgenommen werden: Bezeugung des Evangeliums (Martyria), die Anbetung Gottes (Liturgia) und schliesslich der praktische Dienst am Menschen (Diakonia). Daraus wächst eine ganzheitlich aktive, lebendige Gemeinde, wo der Dienst am Menschen durch die Menschen in den Kirchen geschieht und nicht nur an kirchliche Sozialwerke delegiert wird. Mit diesem Bild vor Augen brechen Gemeinden auf zu einem neuen Abenteuer von Kirche, die lebt, was sie predigt.

OLIVIER ENDERLI, Projektleiter FSSM

IGW und FSSM: eine «sehr wichtige» Partnerschaft

Die Herausforderung packen

Eine Kirche, die ihr sozialdiakonisches Engagement aufbauen will, sieht sich mit Herausforderungen konfrontiert, denen vor dem Hintergrund einer rein theologischen Ausbildung schwer zu begegnen ist. Häufig fehlen Wissen und Erfahrung für den Aufbau von Behördenkontakten und die Erarbeitung von Betreuungskonzepten. Projekte müssen geplant, Märkte analysiert, Businesspläne entwickelt und Finanzen beschafft werden. Die Ausbildungspartner Fachschule für Sozialmanagement (FSSM) und IGW haben sich das Ziel gesetzt, Menschen für diesen Dienst grundlegend und praxistauglich auszubilden.

«Für mich ist die Zusammenarbeit von IGW und FSSM sehr wichtig. In meiner Ausbildung am IGW bekam ich die Grundlage, welche Sicht Gott von den Menschen hat, wie Gemeinde sein soll und wie wichtig Ge-



Ruedi Eggenberger

meindarbeit ist. Durch die Kurse an der Fachschule für Sozialmanagement erkannte ich, wie die praktische Umsetzung der Theologie bei Menschen ausserhalb der Gemeinden aussehen kann. In dieser Kombination kommen Worte und Taten in ein Gleichgewicht, das mein Denken und Handeln befruchtet. Ich will für mich als Jugendarbeiter verstehen, wie ich meine Arbeit effizienter und gesellschaftsrelevanter gestalten kann. Denn ich bin überzeugt: Mit Worten allein verändert man keine Gesellschaft – aber mit aufopfernder Liebe und Hingabe, wie das Beispiel von William Booth, Gründer der Heilsarmee zeigt. Oder auf mich als Vater bezogen: Was bedeutet meinem Kind mehr? Wenn ich ihm sage, dass ich es liebe oder wenn ich es einfach in den Arm nehme?»

Ruedi Eggenberger, Jugendarbeiter der Evangelischen Kirchengemeinde Niederuzwil, ist Absolvent des BA-Studienganges in der Fachrichtung Sozialdiakonie, die IGW im Jahr 2006 in Zusammenarbeit mit der Fachschule für Sozialmanagement lanciert hat.

CLA GLEISER, Studienleiter IGW

Beispiele aus der Praxis

- **Chrischona Frauenfeld**, Stiftung Wetterbaum, www.wetterbaum.ch
- **Heilsarmee Huttwil**, Beschäftigungsprogramm Leuchtturm, www.projekt-leuchtturm.ch
- **GvC Winterthur**, Stiftung Quellenhof, www.qhs.ch
- **Vineyard Bern**, DaN, www.vineyard-dan.ch
- **ICF Zürich**, Stiftung ACTS, www.icf.ch/acts.html
- **EMK Zürich 4**, NetZ4, www.netz4.ch



IGW bietet mit seinem gemeindeintegrierten und praxisorientierten Modell seit über 15 Jahren neue Ansätze in der theologischen Ausbildung. Der Schwerpunkt der neuen Fachrichtung Sozialdiakonie besteht im Verständnis des Zusammenspiels von Sozialarbeit, Management und Theologie. Studierende im Bachelor-Programm absolvieren das Grundstudium (2 Jahre) komplett bei IGW, bevor sie im Aufbaustudium (3. und 4. Jahr) Kurse im Bereich Sozialdiakonie bei der Fachschule für Sozialmanagement besuchen und ein dreimonatiges Praktikum in einem christlichen Sozialwerk absolvieren.

Alternativ besteht die Möglichkeit, die zweijährige, berufs begleitende Weiterbildung zum „Sozialmanager“ an der Fachschule für Sozialmanagement zu besuchen. Auch auf diesem Weg ist es möglich, nachträglich über IGW einen Abschluss auf Bachelor-Stufe nachzuholen.



Die Fachschule für Sozialmanagement bietet eine Weiterbildung für Menschen an, die sich im diakonischen und sozialen Bereich engagieren, Projekte realisieren oder Führungsverantwortung übernehmen wollen. Das modular aufgebaute Kursangebot umfasst die Fachbereiche Management, Sozialarbeit und Theologie. Es wird mit einem Praxiseinsatz abgerundet. Auch der Besuch einzelner Kurse als Gasthörer ist möglich. Gegründet wurde die Schule im Jahr 2004 von der Stiftung Wendepunkt.

www.igw.edu
www.sozialmanager.ch

Umsetzung der grossen Studienreform

Neue Lernfelder bei IGW

Mit grundlegenden Neuerungen richtet IGW sich noch stärker auf sein Hauptziel aus, Menschen umfassend für ihren Dienst auszubilden. IGW hat die grosse europäische Bildungsreform zum Anlass genommen, sein Ausbildungskonzept grundsätzlich zu überarbeiten und sich, so Co-Rektor Michael Girgis, «noch einmal neu zu erfinden.»

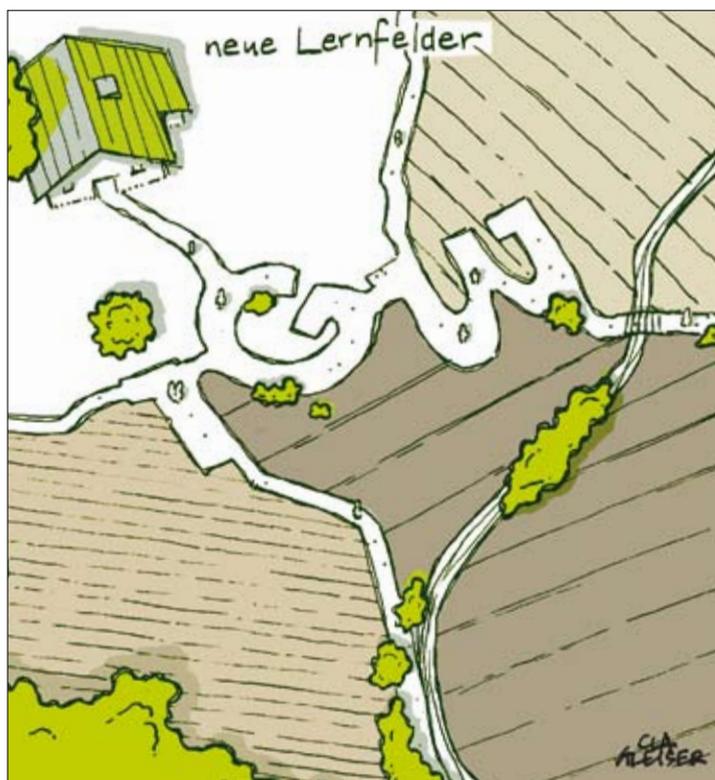


Michael Girgis

bildung versteht: Hier wird auf allen Gebieten der Theologie das für den Dienst notwendige Fachwissen vermittelt. Die Praxis, bei IGW immer schon ein

wichtiges Ausbildungselement, wird noch stärker in den Studiengang eingebunden, so dass im praktischen Dienst erworbene Kompetenzen dem Studium nun angerechnet werden können. Im Bereich Praxisbegleitung schliesslich werden in neu entwickelten Kursmodulen die grossen Ausbildungsthemen Persönlichkeitsentwicklung und Jüngerschaft über die gesamten 4 Jahre des Studiums vertieft. Ausführliche Informationen zur grossen Studienreform finden Sie auf www.igw.edu → Ausbildung → Studienreform 2010.

CLA GLEISER, Studienleiter IGW



Zum Start des Studienjahres im September 07 wurden daher teilweise tiefgreifende Neuerungen lanciert. So orientiert sich das Bachelor-Programm (BA), das Männer und Frauen in 4 Jahren für ihren Dienst in Gemeinden oder christlichen Werken ausbildet, neu an drei «Lernfeldern»: Theorie, Praxis und Praxisbegleitung.

Theorie deckt ab, was man gemeinhin unter schulischer Aus-

Neue Fachrichtung bei IGW

Studiengang Missionale Theologie

Der Ruf nach qualifizierten und missionarischen Fachkräften in Werken, Gemeindeverbänden und Missionsgesellschaften wird immer lauter. Spürbar ist vor allem der Mangel an klassischen Evangelisten. Für den Dienst an Bevölkerungsgruppen aus orientalischen bzw. überseeischen Ländern werden auch Inlandmissionare gesucht. Gerade die Ausbildung zum Missionsdienst unter Moslems wird zunehmend an Wichtigkeit gewinnen.

IGW stellt sich diesen neuen Herausforderungen und rüstet Menschen zum Dienst aus – nicht nur für die bisherigen klassischen Missionsländern, sondern gerade auch für das europäische Umfeld. Aus diesem Grund erweitert IGW sein Angebot an Fachrichtungen auf BA-Niveau: Neben Theologie (Schwerpunkt systematische

und biblische Fächer), praktischer Theologie, Missiologie und Sozialdiakonie steht IGW-Studenten ab September 2008 ein Studiengang in missionaler Theologie offen. Die neue Fachrichtung hat folgende Schwerpunkte:

1. Evangelisation im nachchristlichen Europa

Seit einigen Jahren fehlen zunehmend Evangelisten für Gemeinden und spezielle übergemeindliche Anlässe. Wir sind überzeugt, dass dieser Dienst für die Zukunft wieder verstärkt gefragt sein wird. IGW wird sich vermehrt für die Gewinnung und Ausbildung von Menschen einsetzen, die in diesem Dienst ihre Zukunft sehen.

2. Gemeindegründung und Gemeindebau

Europa ist zum klassischen Missionskontinent geworden. Damit gewinnt die Thematik «Mission»



Helmut Kuhn

Relevanz für Gemeindebau und Evangelisation in unserer Gesellschaft. Die Ausbildung bei IGW vermittelt zukünftigen Pionieren und Gemeindegründern in diesen Bereichen Fachkompetenz und Perspektive.

3. Transkulturelle Mission

Mission findet vor unserer eigenen Haustüre statt. Religionen und Weltanschauungen aus verschiedenen Kulturen prägen unsere Gesellschaft. Gerade der Dienst unter Moslems wird an Wichtigkeit zunehmen. IGW wird Studierende befähigen, das Evangelium in einer multikulturellen Gesellschaft weiterzugeben. Dabei sucht das Institut bewusst die Zusammenarbeit mit evangelistisch und missionarisch tätigen Partnern.

HELMUT KUHN, Direktor EE

Studiengang Bachelor of Arts (BA)

Ziel: vollzeitlicher Dienst in Gemeinde oder Mission

Voraussetzung: abgeschlossene Berufslehre

Dauer: 4 Jahre (180 Credits)

Studiengang Master of Theology (BTh-MTh)

Ziel: vollzeitlicher Dienst in Gemeinde oder Mission

Voraussetzung: Matura/Abitur

Dauer: 5 Jahre (300 Credits)

Studiengang igw.network

Ziel: ehrenamtliche Mitarbeit in der Gemeinde

Voraussetzung: abgeschlossene Berufslehre

Dauer: 1 Jahr (30 Credits) mit Anschlussmöglichkeit an BA oder BTh-MTh

www.igw.edu