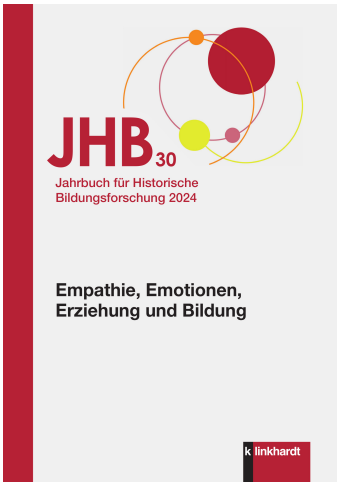
Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 30
Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung

Kathrin Berdelmann

Die Entstehung moderner Schülerbeobachtungs- und Beurteilungspra
die professionelle Pädagogik sich von jesuitisch, pietistisch
und aufklärerisch geprägten Traditionen erst nährte und dann
emanzipierte

DOI: 10.25658/1mex-8d39



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2024 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2679-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Kathrin Berdelmann

Die Entstehung moderner Schülerbeobachtungs- und Beurteilungspraktiken: Wie die professionelle Pädagogik sich von jesuitisch, pietistisch und aufklärerisch geprägten Traditionen erst nährte und dann emanzipierte

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt unterschiedliche Ausformungen pädagogischer Beobachtung in ‚Pädagogiken' des 17. und des 18. Jahrhunderts. Er folgt der These, dass das, was tatsächlich in jesuitisch, pietistisch und später aufklärerisch geprägten Schulen beobachtend und beurteilend getan wurde, über größere Zeitspannen äquivalente Funktionen hatte. Quellenbasiert wird herausgearbeitet, dass sich die Herausbildung und Veränderung von Praktiken im Kontext von Fragen ihres Einsatzes, Vorgehens, Nutzens und Resultates – also im Rahmen von Handlungsnotwendigkeiten – organisierte und in pädagogischen Situationen und Institutionen entschieden wurde.

Pädagogische Beobachtung, religiöse Motive der Erziehung, Emanzipation, Jesuiten, Pietisten, Aufklärungspädagogik

Abstract

The article shows different forms of 'pedagogical' observation in 'pedagogies' of the 17th and 18th centuries. It follows the thesis that what was actually done in Jesuit, Pietist and later Enlightenment schools in terms of observation and assessment had equivalent functions over longer periods of time. Based on sources, it is worked out that the development and change of practices was organized and decided in pedagogical situations and institutions in the context of questions of their use, procedure, benefit and result – i. e. in the context of the need for action.

Pedagogical Observation, Religious Motives of Education, Emancipation, Jesuits, Pietists, Enlightenment Education

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

Einleitung

Erziehung, Schule und Unterricht wie auch die pädagogische Reflexion sind historisch nicht ohne ihre religiösen Rahmungen und Zielvorstellungen zu denken. Sie sind in vielerlei Hinsicht aus der theologischen Tradition hervorgegangen[1] und sowohl die Geschichte der Organisation als auch der Profession des Erziehungssystems haben einen religiösen Hintergrund. So entstanden die ersten Schulordnungen als Appendix der Kirchenordnungen, erst im 20. Jahrhundert schwanden die letzten Spuren der geistlichen Schulaufsicht aus dem Volksschulwesen.[2] Religiöse Zielsetzungen und tragende Konzepte – wie die Imitatio Christi – haben das pädagogische Denken und Handeln bis in das letzte Jahrhundert hinein stark geformt. Wenn sich nun die Frage nach der Herkunft und Herausbildung einzelner erzieherischer Tätigkeiten und Praktiken, wie etwa des Strafens, des Prüfens oder des in diesem Beitrag näher betrachteten Beobachtens und Beurteilens von Kindern aufdrängt, liegt es ebenfalls nahe, diese unmittelbar in religiöse respektive konfessionelle Zusammenhänge zu stellen. Und tatsächlich geht ja die Beobachtung von Zöglingen in Form von Überwachung und Aufsicht an den katholischen Jesuitenschulen[3] mit anderen Zwecksetzungen einher als die Form der Gewissensbefragung und Selbstbeobachtung in Tagebüchern in Franckes pietistischen Schulen, wo sie auf das immer bedrohte Seelenheil der Kinder gerichtet ist.[4] Die naheliegende Vorstellung, dass die Praxis der pädagogischen Schülerbeobachtung[5] aus bestimmten religiösen Motiven hervorgegangen ist und sich Charakteristika der Beobachtung in Abhängigkeit von konfessionellen Eigenarten ausprägten und wandelten, soll im folgenden Beitrag für einen Zeitraum vom 17. bis ins späte 18. Jahrhundert an drei Richtungen konfessioneller und überkonfessioneller Pädagogik (Jesuiten, Pietismus, Aufklärung) überprüft werden. Dabei wird zum einen herausgestellt, wie sich die Praktiken des Beobachtens und Beurteilens von Schülern einerseits in Abhängigkeit von religiösen Motiven unterschieden. Andererseits soll aber auch mit Blick auf die Erziehungs- und Unterrichtspraxis und auf das, was in der Unterweisung tatsächlich praktisch getan wurde, ein Bereich ins Auge gefasst werden, in dem religiöse Motive in den Hintergrund treten und fast unabhängig von konfessionellen Rahmungen Ähnlichkeiten und Bezugnahmen überwiegen. Die Vermutung hierbei ist, dass das, was tatsächlich in jesuitisch, pietistisch und später aufklärerisch geprägten Schulen beobachtend und beurteilend getan wurde, über größere Zeitspannen äquivalente Funktionen hatte und deshalb sehr ähnlich – teilweise sogar durchaus das Gleiche war. Quellenbasiert werden hier Begründungen für das Beobachten und Ziele des Beobachtens, praktische Vorgehensweisen und Dokumentationsformen von Praktiken der Beobachtung und

1 Vgl. Oelkers 2003; Paulsen 1919.
2 Vgl. Geißler 2023.
3 Vgl. Berdelman/Reh/Scholz 2018.
4 Vgl. Schmid 2018; Menck 2001.
5 Zum Begriff der „pädagogischen" Beobachtung vgl. Gedike 1790; Berdelmann/Reh/Scholz 2023.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

Beurteilung herausgearbeitet. Die These lautet, dass die Herausbildung und konkrete Veränderung von Praktiken des Beobachtens und Beurteilens auch dort, wo dieser Prozess sich im Kontext religiös-konfessioneller Bewegungen vollzog, eher entlang von Fragen der Operabilität, des Einsatzes, Vorgehens, Nutzens und Resultates von verschiedenen Praktiken und damit wohlmöglich vor dem Hintergrund von Handlungsnotwendigkeiten in pädagogischen Situationen und Institutionen entschieden wurde. Dann aber würden Bezugnahmen und Weiterführungen – als Pfadabhängigkeiten – jenseits konfessioneller Grenzen die entscheidende Dimension der Emergenz und Konsolidierung von Beobachtungs- und Beurteilungspraktiken darstellen. In den folgenden Ausführungen wird es weniger um das Verhältnis von erzieherischen Praktiken zur Religion gehen als um den Vergleich von Erziehungspraktiken und den Austausch auf dieser praktischen Ebene, beides ist bisher zu wenig betrachtet worden. Nach einem groben Blick auf den Forschungsstand (1) wird anhand von vier für die Entstehung einer pädagogischen Praktik der Schülerbeobachtung bedeutsamen historischen Situationen gezeigt, in welcher Weise bei ihnen pädagogisch-methodische Fragen relevant und mögliche Rezeptionsprozesse angestoßen wurden. Die von mir untersuchten Kontexte der Schülerbeobachtung bei Jesuiten (2), Früh- (3) und Spätpietisten (4) und schließlich Aufklärern (5) unterscheiden sich hinsichtlich ihrer religiös eingebetteten Erziehungsziele vieler Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Es werden ausgewählte praxisnahe Quellen (Dokumentation von Beurteilungen einzelner Schüler) aus dem Erziehungs- und Schulalltag analysiert und auf programmatische Schriften und Diskussionen in frühen Fachzeitschriften wird Bezug genommen. Vorrangig stehen solche Dokumente im Mittelpunkt, in denen für oder gegen bestimmte praktische Vorgehensweisen bei der Beobachtung und Beurteilung argumentiert wurde.[6]

1 Konfessionelle Pädagogik – Skizze des Forschungsstands

Im europäischen Christentum zielte die Erziehung auf die Heranbildung gläubiger Mitglieder für die kirchliche Gemeinschaft. Lange war in den protestantischen Territorien das wichtigste Mittel dafür der Katechismus.[7] Unter Maßgabe religiöser Normen wurden so vor unterschiedlichen konfessionellen Hintergründen Kinder erzogen und unterrichtet. Dabei wurden sie belehrt, beobachtet und eingeschätzt, geprüft und diszipliniert. Eine ideengeschichtliche Betrachtung[8] dieser erzieherischen Tätigkeiten würde jeweilige Erziehungsprogrammatiken von so unterschiedlichen Personen wie Benedikt von Nursia, Ignatius von Loyola oder August Hermann Francke ins Blickfeld rücken. Unterschiedlichkeit, teilweise auch Unvereinbarkeit der konfes-

6 Das Material ist Teil eines größeren Korpus, das von mir im Rahmen einer Untersuchung zur Geschichte der pädagogischen Beobachtung untersucht wurde (Berdelmann 2016, 2018, 2023)

7 Vgl. Paulsen 1919; Konrad 2012.

8 Vgl. Böhm 2004; Treml 2005.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

sionsgebundenen Erziehungskonzepte werden in der Literatur an verschiedenen Orten in teilweise älteren historiographischen Arbeiten behauptet. Paulsen (1919) beschreibt ausführlich Entstehung, Gestalt und Unterrichtsbetrieb in protestantischen und katholischen Schulen und resümiert mit Blick auf die Schulen der Jesuiten und der Protestanten, dass „bei aller Gleichförmigkeit, wie sie in den Zeitverhältnissen begründet ist, auch auf diesem Gebiet der Wesensunterschied der beiden Konfessionen sehr deutlich hervor[tritt]. Man kann ihn durch die Stichwörter Disziplin, Freiheit, Organisation und Individualität bezeichnen".[9] Auf der katholischen Seite werde nach „detaillierten Anweisungen des Ordensgesetzes durch streng geregelte, religiöse, sittliche und intellektuelle Disziplin zu gehorsamen katholischen Christen [erzogen]. – Auf der andere[n] Seite haben wir größte Zersplitterung und Freiheit bis zur Willkür".[10] Noch neuere Arbeiten heben das protestantische Bildungskonzept von Pietismus und Aufklärung mit seinem Pathos der Sachlichkeit und Herzensbildung, Selbstbeobachtung und Entfaltung der Anlagen sowie der „religiös-sittliche[n] Verpflichtung […], sich in der individuellen Lebensführung an Kulturwerten […] zu orientieren,"[11] hervor und betonen dabei den „Bildungsvorsprung"[12] der protestantischen Erziehungsinstitutionen des 18. Jahrhunderts gegenüber den katholischen, wo weniger Glaubens- und Denkfreiheit geherrscht habe.[13] Ehrenpreis (2007) plädiert deutlich dafür, das Elementarschulwesen in dieser Zeit kirchlich-konfessionell zu verorten.[14] In wenigen Arbeiten zu jesuitisch, pietistisch und aufklärerisch geprägten Erziehungstraditionen wird darauf hingewiesen, dass sich die Pädagogik aber nicht nur innerhalb konfessioneller Grenzen entwickelte. Schmid (2018) zeigt für das 18. Jahrhundert die aufkommende gemeinsame Überzeugung, dass Kinder unvollkommen, nicht perfekt seien und dass die Aufgabe eines Erziehers und Lehrers sich auf Vervollkommnung zu richten habe.[15] In der Folge hätten sowohl jesuitische als auch pietistische und aufklärerische Pädagogik primär auf die Installation von Selbstdisziplin bei den Zöglingen gezielt, doch unterschieden sich jeweils die Gründe dafür. Sie reichten von „Erbsünde und zu brechendem Eigenwillen einerseits" bis zu „Unvernunft und mangelnder Verstandeskraft andererseits".[16]

9 Paulsen 1919, S. 441f.
10 Ebd., S. 422.
11 Graf 2006, S. 102f.
12 Ebd., S. 105.
13 In anderen Studien wird zwischen protestantischer und katholischer Bildung unterschieden. So führt u. a. das Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte zum 18. Jahrhundert die unterschiedlichen konfessionellen Erziehungskonzepte auf (vgl. Sparn 2005; Bruning 2005, zum katholischen Gymnasialwesen der Beitrag von Hammerstein/Müller 2005; außerdem für das frühneuzeitliche Elementarschulwesen Ehrenpreis 2007; für katholische Bildungskonzepte und katholisches Schulwesen Schraut 2014. Weitere Positionen finden sich u. a. bei Bizer 1990, S. 489; Konrad 2012, S. 60f.
14 Vgl. Ehrenpreis 2007.
15 Vgl. Schmid 2018, S. 165f.
16 Ebd.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

Nachfolgend wird in vier Situationen der Blick auf die Unterrichtspraxis in den Schulen der Jesuiten, Früh- und Spätpietisten sowie Aufklärungspädagogen[17] gerichtet und dort im Speziellen auf die Praktiken der Schülerbeobachtung und -beurteilung Bezug genommen. Herausgearbeitet werden Ähnlichkeiten und konfessionsübergreifende Zur-Kenntnis- und Bezugnahmen von Methoden der Beobachtung und Beurteilung.

2 Prüfende Beobachtung und Zensurentabellen in jesuitischer Erziehung

Der von Ignatius von Loyola (1491–1556) mitbegründete Orden der Gemeinschaft Jesu eröffnete in kurzer Zeit eine Reihe von Schulen. Der auch als „Schulorden" bezeichnete Jesuitenorden wollte in seinen Institutionen eine geistige Elite heranbilden, die zur Erneuerung des katholischen Glaubens beitragen sollte.[18] Tatsächlich war fast jeder Jesuit irgendwann einmal Lehrer in einer der zahlreichen jesuitischen Schulen. Es ist deshalb wenig verwunderlich, dass schon die Jesuiten eine differenzierte Unterrichtspraxis mit einer Vielzahl von Methoden entwickelt hatten. Die *Ratio studiorum* von 1599 war ein Regelwerk über die Schulpraxis als Richtlinie für jesuitische Lehrer. Sie zielte auf eine Normierung von Unterrichtsinhalten und Erziehungsmethoden und wurde in weiteren Ergänzungsschriften kommentiert,[19] was ein wachsendes Interesse an Fragen der adäquaten Wissensvermittlung und Unterrichtspraxis anzeigt.[20] Freilich lag das Ziel jesuitischer Erziehung vorrangig im Religiösen begründet. Es ging um die ‚Freimachung' des Menschen als Aufforderung zur aktiven Mitgestaltung der Welt im Sinne Gottes. Der Mensch sollte Werkzeug des göttlichen Heilswillens werden,[21] Bildung und Frömmigkeit sollten sich dabei durchdringen und die handlungsbereiten Individuen einer christlichen Gemeinschaft auszeichnen.[22] Einige Arbeiten zählen die katholische Pädagogik im Einflussbereich der Jesuiten zur Gegenreformation,[23] andere heben hervor, dass sie paradigmatisch für „pädagogische Theorie und Praxis im Reformationszeitalter überhaupt"[24] sei und dass jesuitischer Unterricht in einer Dienstfunktion zur reli-

17 Obwohl es auch eine katholische Aufklärung gab (vgl. u. a. Martus 2015, Overhoff 2017), waren die Aufklärungspädagogen vorwiegend protestantisch. In religiöser Hinsicht verstanden sie ihre ‚neue Pädagogik' bewusst überkonfessionell (dazu vor allem Overhoff zu Basedow, vgl. Overhoff 2004)

18 Vgl. Friedrich 2016; Funiok/Schöndorfer 2017.

19 Beispielsweise „Der Jesuiten Sacchini, Juvenicus und Kropf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu" von 1626 (vgl. Stier/Schwickerath/Zorell 1926).

20 Vgl. Kalthoff 1998, 68.

21 Vgl. Keck 1991, S. 72.

22 Vgl. Friedrich 2016, S. 304.

23 Vgl. Ebd., S. 284f. und S. 293f.; Funiok/Schöndorfer 2017.

24 Keck 1991, S. 69.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

giösen Erziehung stand.[25] Friedrich gibt in seinem umfassenden Werk zu den Jesuiten detaillierte Einblicke in die Herausbildung des Schulwesens und die pädagogischen Aktivitäten des Ordens; er zeigt, wie sich durch sie das Erscheinungsbild der katholischen Kirche veränderte.[26] Erwähnenswert ist sein Hinweis darauf, dass es trotz offensichtlicher Differenzen zwischen Jesuiten und Protestanten doch immer auch Kooperationen und wechselseitige Anerkennung gab, so etwa habe anlässlich regelmäßiger Besichtigungen der Jesuitenschulen durch protestantische Vertreter ein „Austausch über die konfessionellen Differenzen" stattgefunden.[27] Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass beispielsweise Inhalte der jesuitischen Studienordnung in vielen Teilen dem protestantischen Bildungskanon entsprachen[28] oder der Ausbau der Jesuitenkollegien große Ähnlichkeiten mit dem Aufbau der protestantischen Gelehrtenschulen hatte.[29]

Ein grundlegendes Element jesuitischer Unterrichtspraxis war das ‚Zensieren und Zertieren'. Dieser Bereich umfasste unterschiedliche Methoden der Prüfung und des Wettkampfes zwischen einzelnen Schülern oder ganzen Schülergruppen. Nicht nur, dass jeder Schüler einen ‚aemulus' – einen ihm im Kenntnisstand ähnlichen Schüler – hatte, der sein Konkurrent war. Die beiden hatten die Pflicht, sich wechselseitig zu beobachten, die Fehler des anderen zu erkennen und seine schriftlichen Arbeiten zu korrigieren.[30] Die Schüler jesuitischer Schulen traten auch in Übungen und in öffentlichen Prüfungen gegeneinander an. Die siegenden Schüler wurden mit Orden und Preisen gelobt und in der Klassenhierarchie sichtbar gemacht: Die besten Schüler saßen auf privilegierten Plätzen im Klassenraum, ihre gewonnenen Trophäen wurden für alle sichtbar ausgestellt. Zudem gab es die sogenannten ‚Tableaux d'honneur', Ehrentafeln, auf denen die Namen der besten Schüler vermerkt wurden.[31] Darüber hinaus wurden von Lehrern in Listen und Tabellen täglich Angaben zu den Schülern gemacht. Hier wurden ihre Anlagen und Begabungen (Ingenium), der Fleiß (Diligentia) und das Betragen (Mores) sowie die Lernfortschritte (Profectus) eingeschätzt und mit Begriffen wie ‚bona', ‚optima', ‚mediocre' oder ‚mala' bewertend dokumentiert (Abb. 1). In der Studienordnung wurde dem Lehrer dazu eine möglichst differenzierte Abstufung vorgeschlagen, die auch in Ziffern erfolgen durfte.[32]

25 Vgl. ebd., S. 86.
26 Friedrich 2016, 285f.
27 Ebd., S. 246.
28 Urabe 2009, Ebd.
29 Vgl. Hamann 1993, S. 47.
30 Vgl. Keck 1991, S. 83.
31 Vergleiche dazu Dupont-Ferrier 1921 über die Geschichte des berühmten Pariser Jesuiten Kollegs Loius-Le-Grand.
32 Vgl. Breitschuh 1991, S. 508f.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

Tab. 1: Beurteilungsfelder und dazugehörige Einstufungskategorien Mayr 1797, S. 481.

Ingenium.	*Diligentia.*
Aptum	Aliqua
Capax	Magna
Valde Capax	Valdemagna
Capacissimum	Maxima
Eminens *in Casu extraordinario*	Indefessa *in Casu extraordinario*
Mores. Laudabiles, Probati, valdeprobati, Probatissimi, de prima et optima nota *in Casu extraordinario*	

Eine dauerhafte Beobachtungs- und Beurteilungspraxis wurde so zu einem Kernelement jesuitischer Erziehung in den Schulen. Beobachtung hatte dabei einerseits das Ziel, Wissen über den Stand des Schülers zu seiner Beurteilung zu erzeugen, sie hatte andererseits aber auch überwachende und kontrollierende Funktion. Beobachtet, überwacht und eingeschätzt wurden die Schüler von ihren Lehrern in täglichen Zensurentabellen, aber auch von ihrem Mitschüler (dem aemulus) im Wetteifern. So sollten die Schüler motiviert und gleichzeitig kontrolliert und eine erzieherische Wirkung sichergestellt werden.[33] Hinter den Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden und dem damit verbundenen Belohnungssystem stehe, so Urabe, die klare Absicht einer Auslese. Diese hänge mit dem Kampf für den Glauben und der Abgrenzung zum Protestantismus zusammen.[34] Obwohl Schülerbeobachtung und -beurteilung so im Dienste der Heranbildung von christlichen Menschen im jesuitischen Sinne und Elitenbildung für den Orden standen, kam es darauf an, den Blick auf das von außen sichtbare Verhalten und das Fortkommen der Schüler zu richten. Hier liegt, so wird gleich gezeigt, ein Unterschied zu dem auf das Innere gerichteten pietistischen Blick. Elemente der jesuitischen Beobachtungs- und Beurteilungspraxis lassen sich dennoch an verschiedenen Stellen des sich etablierenden modernen Schulwesens über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder beobachten.

3 Pietismus: Verschiebung des beobachtenden Blicks vom Äußeren auf das Innere

Die pietistische Erziehung, die sich unter August Hermann Francke (1663–1727) Ende des 17. und im 18. Jahrhundert am Halleschen Waisenhaus und den ange-

33 Zu diesen Effekten von Beobachtung, die auch für die weiteren Kontexte gelten, vgl. Foucault 1976.
34 Vgl. Urabe 2009, S. 31.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

schlossenen Schulen herausbildete und weiter ausdifferenzierte, wurde vielfach dargestellt. Menck (2001) arbeitet in seinem Buch zur Pädagogik August Hermann Franckes sowohl die Verankerung der erzieherischen Methoden im Pietismus als auch den theologischen Kontext, in dem Franckes Lehrerbildung steht, heraus.[35] Sowohl Hermann[36] als auch (für die Waisenhauspädagogik) Jacobi[37] kennzeichnen die Pädagogik Franckes als im Übergang begriffen: eingebunden im festen, religiösen Rahmen des Pietismus und bereits mit vielen modernen Elementen durchzogen.[38]
Franckes Erziehungsbemühungen waren ganz auf religiöse Vervollkommnung gerichtet. Seine Schulstadt, bestehend aus Waisenhaus, Deutsch- und Lateinschulen, einer Armen- sowie einer Adelsschule, galt als Zentrum der pietistischen Erziehung. Das fromme Kind war der Kern und das Ziel von Franckes Pädagogik, durch Erziehung sollte der Wille des Kindes gemäß dem Willen Gottes transformiert werden. Die Persönlichkeit des Einzelnen, die kontinuierliche Selbstbeobachtung und Gewissensbefragung waren deshalb wichtige Elemente des Pietismus; alle erzieherischen Veranstaltungen zielten auf ein Inneres.[39] Wo bei den Jesuiten der erzieherische Blick auf dem Erwerb und dem Zeigen von bestimmtem, auch religiösem, Verhalten lag, verlagerte er sich hier auf das Innere des Kindes. Anders als im Wetteifern oder den Zensurentabellen ging es im Zusammenhang mit Schülerbeurteilung in Franckes pietistischer Praxis also nicht primär um das unmittelbare Verhalten, sondern um Mentalitäten, Gesinnungen und innere Einstellungen. Diese wurden zum Gegenstand sorgfältiger Beobachtung und Einschätzung. Über von den Schülern zu führende Gewissenstagebücher, durchgehende Beaufsichtigung und eine nach leitenden Kategorien auszuführende Beobachtung sollte dieser innere Zustand sichtbar werden und etwa erkannt werden, ob das Kind auf Abwege gekommen war. Das so gewonnene Wissen über den Einzelnen gab Orientierung für erzieherische Handlungen, die dann langfristig zu Verhaltensänderungen führen sollten.
An dieser Stelle finden sich die jesuitischen Beobachtungskategorien Ingenium und Mores wieder, sie erhalten aber eine pietistische Ausformulierung, indem als eine weitere Kategorie Pietas hinzukam, die Frömmigkeit. Mit dem Begriff des Ingenium bezeichnete Francke stärker als die Jesuiten eine bestimmte Art von Unterschieden zwischen den Zöglingen. Er verstand sie als naturgegeben und damit auch als so etwas wie Anlagen, Talente oder eine „psychische Ausstattung", wie Menck es mit einem anachronistischen Begriff bezeichnet.[40] Dass die Ingenia unterschieden werden sollten und wie sie ausgeprägt sein könnten, bemerkt Francke in seiner Schrift *Kurzer und einfältiger Unterricht*:

35 Vgl. Menck 2001.
36 Vgl. Hermann 2005, S. 101f.
37 Vgl. Jacobi 2007.
38 Vgl. Martus 2015, S. 150.
39 Vgl. Menck 1993, S. 175.
40 Menck 2001, S. 66.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

„Damit aber die Kinder zur attention und Aufmerksamkeit gebracht werden, ist vor allen Dingen nöthig, dass der Informator die ingenia wohl unterscheide. Denn wenn die Gemüther von Natur frisch und hurtig sind, und eines guten und gesunden Temperaments, pflegen sie absonderlich zu einem flatterhaften Wesen sehr geneigt […] Hingegen sind andere ingenia von Natur zum tiefen Nachsinnen geneigt, aber dabei langsam".[41]

Zusammen mit moralischem Verhalten (Mores) und religiöser Praxis der Zöglinge (Pietas) sollten die Ingenia erkannt, eingeschätzt und dokumentiert werden. Informatoren (die Stubenaufseher) und Lehrer hatten in regelmäßigen Abständen ihre Einschätzung zu dokumentieren und darüber Auskunft zu geben.[42]
In einer solchen handschriftlichen Auskunft, der „kurzen Nachricht von den Dicipulis, die unter meiner Aufsicht und Information in Specie stehen"[43] aus dem Jahr 1700 wurde beispielsweise über die Schüler Georg Andreas Appenrod und Johann Bernhard Seidel geschrieben:

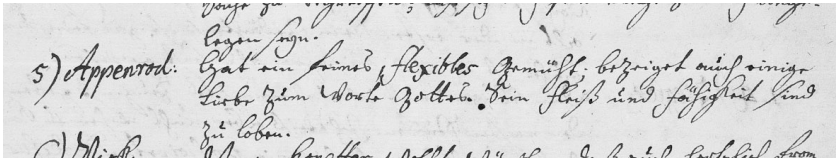


Abb. 1: Urteil über Appenrod
(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234015_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

„Appenrod: Hat ein feines und flexibles Gemüht, bezeugt auch einige Liebe zum Worte Gottes. Sein Fleiß und Fähigkeit sind zu loben."

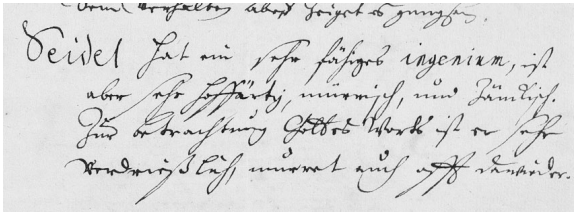


Abb. 2: Urteil über Seidel
(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234014_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

41 Francke 1784, S. 64.

42 Ausführlich dargestellt im DFG Projekt „Franckes Schulen", Abschnitt: „Schüler, Lehrer und Schulalltag in den Schulen der Franckeschen Stiftungen. Vom Beginn bis zum Tod des zweiten Direktors" 1999–2004 (unveröffentlichter Projektbericht).

43 Quelle Appenrod: AFSt/SA 197, Bl. 43 und Quelle Seidel: AFSt/SA 197, Bl. 35; beide waren Schüler des Pädagogiums.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

> „Seidel: hat ein sehr fähiges Ingenium, ist aber sehr hoffärtig, mürrisch und zänkisch. Zur Betrachtung von Gottes Wort ist er sehr verdrießlich, murret auch oft darüber."

Anders als bei den Jesuiten waren Kategorien hier nicht tabellarisch mit zuzuordnenden abstufenden Zahlen oder Begriffen wie ‚bona' oder ‚mala' aufgeführt. Stattdessen waren sie in kurzen Texten enthalten, die z. B. die Beschaffenheit der Ingenia auffächern. Mores und Pietas werden zwar nicht direkt benannt, doch sind die Angaben deutlich darauf bezogen, wie bei der Einschätzung des Verhältnisses zu Gottes Wort (Pietas) oder beim Fleiß und bei sonstigem Betragen (Mores).[44]

Im Sinne der Fürsorge überwachte der Stubenaufseher auch außerhalb des Unterrichts die Aktivitäten der Schüler daraufhin, ob sie vom rechten Wege abgekommen seien. Von den Stubenaufsehern wurde ein Diarium über die Schüler geführt, vom dem die Kinder wussten. Das Wissen um die anhaltende Beobachtung der eigenen Person war durchaus erwünscht, „damit die frommen desto besser sich verhalten und die bösen desto eher scheuen böses zu thun".[45] Ähnlich wie bei den Jesuiten hat auch hier der Blick auf den Schüler eine disziplinierende erzieherische Funktion, die in eine Art ‚Selbstbeobachtung' überführt werden soll. Trotz der kurzen und bloß stichwortartigen Beurteilungen lässt sich anders als bei den Jesuiten ein Anspruch erkennen, die Unterschiedlichkeit der Gemüter beschreibend zu erfassen. In allen Einschätzungen blieb die religiöse Norm der Bezugsmaßstab, die innere Zustandseinschätzung erfolgte vor dem Ideal des frommen Kindes.[46]

Dass die Kategorien Ingenium und Mores sich auch in der pietistischen Erziehungskonzeption August Hermann Franckes finden, kann verschiedene Gründe haben. Osterwalder (2000) weist in einer Arbeit zum Verhältnis von Francke zum Katholiken Francios de Salignac de la Mothe Fénelon darauf hin, dass Francke sich insgesamt in einem „weitgespannten Kontext" bewegte, in dem auch katholische Theologen Bedeutung gewannen (trotz der antiprotestantischen Einstellung Fénelons empfahl Francke seine Erziehungsschrift als lohnenswerte Lektüre).[47] Mit den jesuitischen Lehren hatte sich Francke ebenfalls auseinandergesetzt, Hinweise darauf finden sich u. a. im Briefwechsel mit Carl Hildebrand von Cansteins[48]; zudem wurden zu Beginn des 18. Jahrhunderts an der Universität Halle, wo Francke zu diesem Zeitpunkt für einige Jahre Professor für Theologie war, die jesuitischen Berichte aus China rezipiert – z. B. durch Christian Wolff – welche auch das dortige Prüfungssystem behandelten.[49] Aus den Quellen kann allerdings

44 Beim Schüler Appenroth wird statt Ingenium der Begriff „Gemüht" benutzt.
45 Aus dem „Generalreglement für das Waisenhaus und Paedagogium Regium" (AFSt/W V/-/13), zitiert nach Jacobi 2007, S. 62.
46 Vgl. Berdelmann 2016.
47 Vgl. Osterwalder 2000.
48 Vgl. Schicketanz 1972, S. 637.
49 Vgl. Martus 2015, S. 264–268.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

nicht rekonstruiert werden, ob Francke auch die jesuitischen Zensurentabellen zur Kenntnis genommen hatte. Am lutherischen Gothaer „Gymnasium Illustre", an dem Francke selbst kurze Zeit Schüler war und das nicht unerheblichen Einfluss auf seine pietistische Erziehungskonzeption hatte,[50] wurden die Begriffe Ingenium und Mores ebenfalls genutzt. Sie fanden sich dort in der vom Gothaer Schulmethodus von 1672 vorgegebenen Schultabelle.[51] Diese war fast deckungsgleich mit den noch in den 1660er Jahren an jesuitischen Schulen geführten Listen des Catalogus Discipulorum.[52] Nach Hartleb kann das Schema der Gothaer Tabelle mit den Kategorien Ingenium und Mores mit den von den Jesuiten gebrauchten Begriffen in Verbindung gebracht werden. Die Frage nach Franckes Vorbild bei den beiden Kategorien lässt sich abschließend nicht eindeutig klären. Es ist durchaus möglich, dass es eine direkte oder indirekte Referenznahme Franckes auf die Jesuiten gab, es ist aber ebenso möglich, dass diese Kategorien zu dem Zeitpunkt allgemein gebräuchlich waren und nicht beliebig viele alternative Begriffe zur Verfügung standen. Dies zu untersuchen steht noch aus.

4 Schülerbeobachtung im aufgeklärten Pietismus – Niemeyers Vierteljahrescensur

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts führte August Hermann Niemeyer (1754–1828), ein Urenkel Franckes, Reformen an Franckes Schulen durch, die auch die Unterrichtspraxis betrafen. Die spätere pietistische Pädagogik in Halle unter Niemeyer wird von Zierer (2010) zwar als durch das neue Denken der Aufklärung (insbesondere die Schriften von Immanuel Kant, John Locke und Jean-Jacques Rousseau) informiert, aber immer noch stark von pietistischen Zügen geprägt eingeschätzt.[53] Oberschelp (2006) stellt für den späteren Zeitraum in Halle dar, wie die Krise der Franckeschen Schulen ab den 1770er Jahren zu einer Hinwendung zu aufklärungspädagogischen Ideen und einer Abkehr von engen pietistischen Erziehungsmethoden geführt hatten.[54] Niemeyer ist für diese Untersuchung von besonderem Interesse, weil er sich in eklektizistischer Weise mit vorhandenen Erziehungskonzepten auseinandersetzte, wobei er seine Position insbesondere im Spannungsfeld zwischen Pietismus und Aufklärung suchte:

> „Vom Anfang des Jahrhunderts bis zu seinem Schluß hat es einsichtsvolle Erzieher und Schulmänner gegeben, die theils aus den besten Schriften ihrer Vorgänger, theils aus eigener Erfahrung sich ihr System gebildet haben […]. Ihre religiöse Erziehung war nicht

50 Vgl. van Horn Melton 1988, S. 31.
51 Vgl. Töpfer 2012; Albrecht-Birkner 2002.
52 Vgl. Hartleb 1991, S. 112.
53 Vgl. Zierer 2010.
54 Vgl. Oberschelp 2006.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

> gerade die der Hallischen Schule […]. Der Basedowsche Philanthropismus begeisterte sie nicht so sehr, um auf einmal alle bisherige Erziehungsmethoden für unbrauchbar zu erklären und in der neuen Methode allein das Heil der Jugend zu finden. Aber sie waren ebensowenig eigensinnige Verteidiger des Alten, sondern sie nahmen eigene bessere Ideen unter ihre Maximen auf […]. Ihr Grundsatz ist: Alles prüfen! Das Beste behalten!"[55]

Seine Synthese der „besten Ideen" zeigt sich unter anderem in der Einrichtung einer bestimmten schulischen Beobachtungs- und Beurteilungspraxis, die Resultat der Reformen Niemeyers in den 1780er Jahren waren: In der ‚Vierteljahrescensur' wurden die pietistischen Mittel der auf das Innere des Kindes gerichteten Beobachtung und Beurteilung aufgenommen, aber nach aufklärerischen Vorstellungen umgeformt. Orientierungspunkt war dabei das einzigartige (und nicht wie noch bei Francke: erbsündige) Kind, das mit besonderen Anlagen und Kräften ausgestattet war, die es auszubilden galt. Die Anlagen wurden zwar auch – wie beim Ingenium – als unterschiedlich vorgegeben gedacht, nun aber ausführlich beobachtet und beschrieben. Auch die anderen beiden Francke'schen Kategorien (Mores und Pietas) finden sich indirekt in den oft mehrseitigen Darstellungen des je einzelnen Schülers, doch trat Pietas deutlich in den Hintergrund.[56] Wo bei Francke der prüfende Blick auf das Innere des Kindes mit Ingenium, Pietas und Mores eher knapper ausfiel und von religiösen Bezugsnormen motiviert war, wurde er hier noch intensiviert, der Beurteilungsmaßstab lag jedoch weniger im Religiösen als in den individuell gegebenen Möglichkeiten der Vervollkommnung. Die folgenden zwei Quellenauszüge aus den Censuren zweier Schüler geben einen Eindruck davon.

Adam Lebrecht von Wuhten:

> „Auf der Stube war er fleißig, wurde wirtschaftlicher, war ordentlich mit seinen Sachen, nahm sich mehr in Acht durch seine Erzählungen u seine Ausdrücke lächerlich zu werden. Seine Rechthaberei scheint sich auch mehr zu legen. Es fand sich aber auch ein mürrischer Sinn bei ihm ein und er konnte mal stundenlang in Gedanken vertieft da sitzen. Daher kam es denn auch, dass er zu einer Zeit zu empfindlich u zu einer anderen gegen Neckereien unempfindlich sein konte. Doch scheint diese Empfindlichkeit mehr nur auf einige Personen als auf die Neckereien selbst Bezug zu haben. Er konte auch daher leicht beleidigend werden u schimpfen. Über seine Urteile wachte er noch nicht genug."

Wolf Friedrich August von Werder:

> „Auf der Stube fand man, seit der kurzen Zeit welche er die Schule wieder besucht hat, nichts, was ihm zum Nachteil gereichen könnte, zu bemerken, außer dass er des Morgens meistens zu spät kam, um den Gottesdienst zu besuchen, was ihn freilich nur mit den meis-

55 Niemeyer 1970, S. 380.

56 Zum Rückgang von Pietas vgl. Berdelmann 2016. Im Zusammenhang mit einem Projekt zur Erforschung der Geschichte der pädagogischen Beobachtung von Schülern wurden u. a. 72 Schülerbeurteilungen aus Halle zwischen 1700 und 1795 ausgewertet. Zur Vierteljahrescensur ausführlich Berdelmann 2023.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

ten die aus der Stadt die Schule besuchen gemeinschaftlich trift. In mehrern Claßen bezeugte man gute Hofnung und einige Zufriedenheit. Im Historischen wird ihm bald nach seiner Wiederaufnahme das Plaudern, aber auch Besserung bezeugt, im Lateinischen bemerkte man auch neugeistige Rede, im Französischen gerith die Ausarbeitung schlecht, wiewohl er sich Mühe gab und im Zeichnen wird Flatterhaftigkeit und Nachläßigkeit an ihm getadelt."[57]

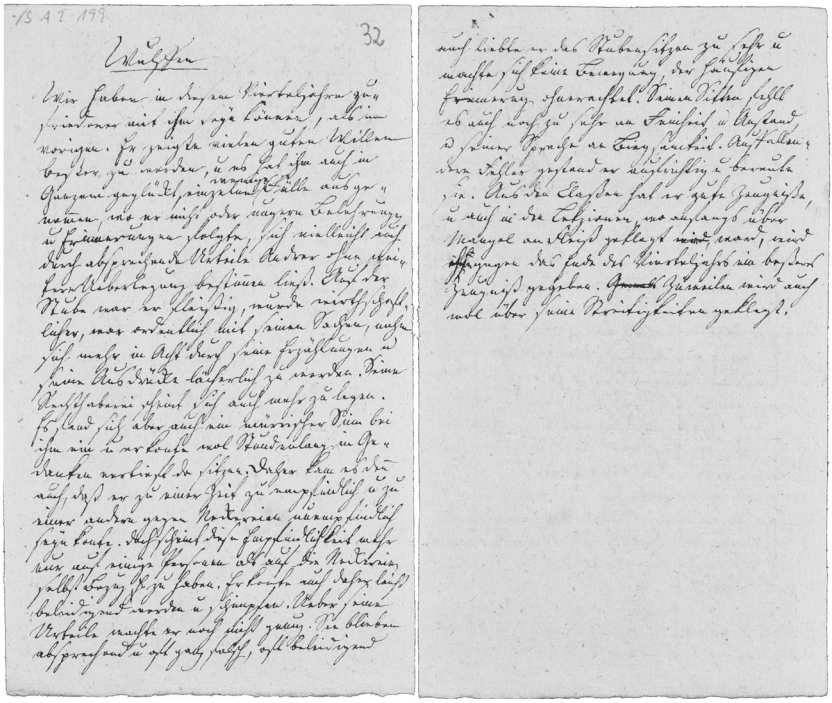


Abb. 3: Quelle Vierteljahrescensuren Wuthen, Schularchiv Franckesche Stiftungen (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234012_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

Die Lehrer bemühten sich in ihren Beurteilungen um ein Bild, das den einzelnen Schüler adäquat beschreibt und dokumentierten Fortentwicklung nach einzelnen Fächern sowie Fragen der Bildsamkeit, der eigenständigen Urteile und weiterer Charakteristika aufklärerischer Pädagogik. Viel deutet bereits auf einen langsamen Übergang von Moral zu Fleiß hin. Moralisches Verhalten und Veranlagungen sind weiterhin ein Thema, sie werden aber ganz anders in den Blick genommen als bei Francke: Die Betrachtung des Schülers Wuthen, bei dem sowohl die Entwick-

57 AFSt/SA I 199, Bl. 32 und 46. Diese Schüler besuchten das Pädagogium zwischen 1786 und 1794.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

lungen zu größerer Ordentlichkeit und Achtsamkeit (als Aspekte seiner Moral) gelobt wurden, als auch seine Empfindsamkeit gegenüber anderen nicht nur genau beschrieben, sondern auch mit seinem mürrischen Sinn zu erklären versucht wurde. Die Frage nach der Frömmigkeit des Kindes war Niemeyer wichtig, trat bei der praktischen Schülerbeobachtung und Beurteilung aber deutlich in den Hintergrund – in der Censur von Werder wird die regelmäßige Verspätung zum Gottesdienst vergleichsweise milde beurteilt, seine „neugeistige Rede" wird nur bemerkt. Wenn Niemeyer in seiner Schrift zur Verfassung des Pädagogium Regium informiert, dass der „ganze Zweck unserer Schule ist, die uns anvertrauten Kinder und Jünglinge zu christlichen rechtschaffenen, der Welt brauchbaren und in sich selbst glücklichen und zufriedenen Menschen zu erziehen",[58] wird deutlich, dass die Ziele von Niemeyers Pädagogik für seinen aufgeklärten Pietismus stehen. Die von ihm als „neue Pädagogik" bezeichnete Erziehung der Philanthropen nahm Niemeyer zur Kenntnis und schrieb kritisch über das Meritensystem:

> „Die neue Pädagogik ist […] sehr erfinderisch gewesen. Wer kennt nicht die philanthropischen Meritentafeln. – die goldenen oder schwarzen Punkte oder Nägel – die Ordenzeichen? Eine so ängstliche Nachzählung alles Guten und alles Bösen, was der Jüngling thut, eine so zweideutige Summierung und Gegeneinanderzählung des Lobes und Tadels, scheint mir weder psychologisch richtige Resultate zu geben, noch moralisch und pädagogisch rathsam zu sein. […] Ich denke, man muss jedem Gerechtigkeit widerfahren lassen. In der Censur geschieht dies durch ausdrückliche Erklärung".[59]

Für Niemeyer stand ein praktisches Interesse im Hintergrund seiner kritischen Äußerung: Schülerbeobachtung und Beurteilung hat „psychologisch richtige Resultate" zu liefern, sollte moralisch und pädagogisch sinnvoll und zudem gerecht sein. Diese Funktionen erfüllt das Meritensystem in seinen Augen nicht und so stellt er seine Methode der Vierteljahrescensur der philanthopischen Praxis gegenüber. Weniger geht es ihm um Fragen von Erziehungszielen (auch im Unterschied von Pietismus und Aufklärung) als um Fragen der Brauchbarkeit und Operabilität der durch diese Beobachtungs-/Beurteilungspraktik hervorgebrachten Ergebnisse.

5 Beobachtungspraktiken der Philanthropen – Erziehung zu religiöser Toleranz

Dass die Innerlichkeit Element eines konfessionell übergreifendenden Diskurses bleibt, wird nun zuletzt an den von den Aufklärungspädagogen entwickelten Formen der Schülerbeobachtung und -beurteilung gezeigt. Zur vorwiegend protestantisch geprägten Aufklärungspädagogik gibt es zahlreiche Arbeiten, die den veränderten Zusammenhang bzw. die Entkopplung von Erziehung und religiöser Programma-

58 Niemeyer 1796, S. 10.
59 Ebd., S. 132f.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

tik aufzeigen.[60] Die bildungsoptimistische Programmatik des Philanthropismus ist, wie Overhoff in einer ideengeschichtlichen Analyse darlegt, anfänglich aus dem Motiv überkonfessioneller Erziehung zur Toleranz hervorgegangen.[61] Joachim Heinrich Campe (1746–1818) war neben Johann Bernhard Basedow (1724–1790) einer der wichtigsten Vertreter der philanthropischen Erziehungsbewegung. Sie entfaltete im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts reformpraktische Dynamik, vor allem in den sog. ‚Philanthropinen', Versuchsschulen, in denen die Philanthropen ihre Erziehungsvorstellungen entwickelten und in Form neuer Unterrichtsmethoden erprobten.[62]

Als Praktik der philanthropischen Schülerbeobachtung und -beurteilung ist vor allem das Meritensystem prominent und gut untersucht worden.[63] Ab den 1770er bis in die frühen 1790er Jahre wurde das von Basedow ersonnene ‚Meritensystem' in den Schulen umgesetzt, Ende der 1780er Jahre geriet es aber schon zugunsten einer – der Niemeyer'schen sehr ähnlichen – ‚Censur' in die Kritik und wurde dann im Laufe der 1790er Jahre fallengelassen. Für die vorliegende Untersuchung ist das Meritensystem von Interesse, weil es hinsichtlich methodischer Fragen sowohl auf die jesuitischen Wettkampfmethoden als auch auf pietistisch-individualisierende Praktiken bezogen wurde.

Das Belohnungssystem beinhaltete verschiedene Kategorien von Punkten und Orden, die ein Schüler für fleißiges und tugendhaftes Verhalten erhalten konnte und das ihm öffentliche Ehre zuteilwerden ließ. Das dafür zu beurteilende Schülerverhalten wurde weder textförmig dokumentiert, wie bei der Censur, noch wie bei den Jesuiten tabellenartig mit qualifizierenden Urteilen, sondern in Punkten berechnet. In sogenannten Meritenbüchern wurden die erreichten Punkte für fleißiges und tugendhaftes Verhalten in Tabellen aufgeführt.[64] Die Ehre, die einem Schüler zuteilwurde, ließ sich so an Zahlen bemessen. Die folgende Quellen-Abbildung 5 ist dem Meritenbuch II entnommen.[65] Sie zeigt die Tabelle des Schülers F. W. Fritze I, der seit dem 20. März 1777 Schüler am Dessauer Philanthropin war. In der ersten Spalte von links wurde das Datum vermerkt, daneben die jeweils vergebene Punktzahl. Die waagerechten Striche unterhalb der Punktzahlen kennzeichnen den Zeitpunkt, zu dem ein Schüler 50 Punkte erreicht hatte und eine Auszeichnung, einen Punkt auf der öffentlichen Meritentafel, erhielt. Es folgte eine breitere Spalte für kurze stichwortartige Erklärungen oder Zeichen. In der letzten Spalte konnten Abzugspunkte bzw. negative Punkte vermerkt werden, die für schlechtes Verhalten vergeben wurden.

60 Vgl. Schmitt 2005; Hermann 2005.
61 Vgl. Overhoff, 2004, S. 219f.
62 Vgl. Schmitt 2005.
63 Vgl. Lorenz 1902; Schmitt 2005, 2008.
64 Vgl. dazu ausführlicher Berdelmann/Reh/Scholz 2018.
65 Ab 1781 bis Ende der 1780er Jahre für 72 Schüler des Philanthropins Dessau geführt. Im Rahmen der obengenannten Untersuchung zur Geschichte der pädagogischen Beobachtung wurden davon die Einträge für 24 Schüler über den Zeitraum ihres Schulbesuchs ausgewertet. Auszug: S. 28f.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

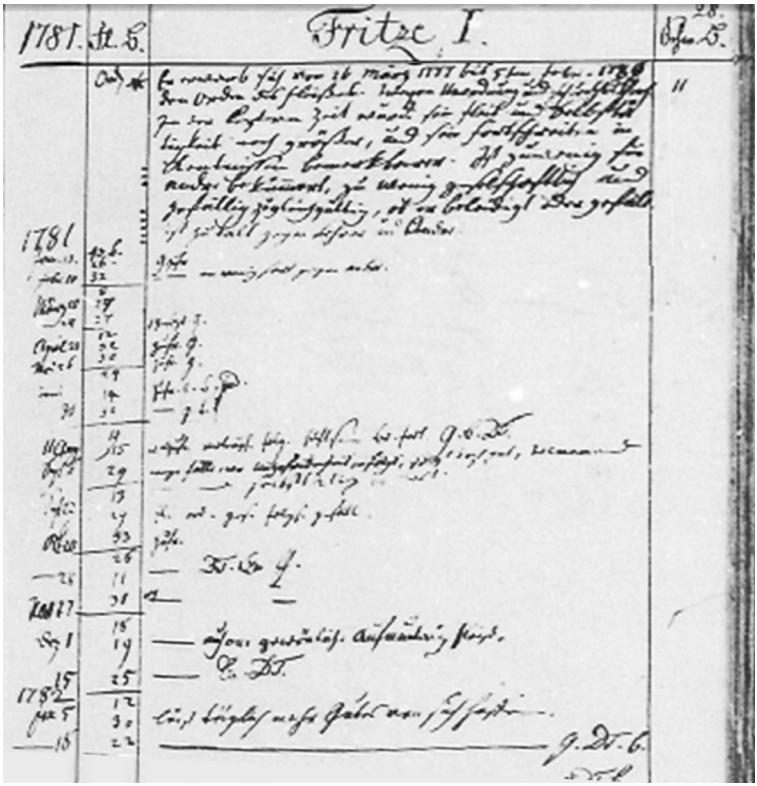


Abb. 4: Eintrag Meritenbuch zum Schüler Fritze I (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234024_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

Wenn Fritze I positiv beurteilt wurde, waren die Einträge meist kurz, wie „zufrieden", „selbsttätig" oder „gefält", gefolgt vom Lehrerkürzel. Wenn sie zum vorausgehenden Eintrag unverändert blieben, wurde nur ein Strich gezogen. Etwas ausführlicher wurden die Einträge, wenn der Schüler weniger gut eingeschätzt wurde. Das war z. B. der Fall, als über ihn geschrieben wurde: „war ein wenig hart gegen andere", „beide Brüder unverträglich", „hat sich weniger geäußert" oder auch nur „vergißt". Fritze überschritt mehrfach 50 Punkte und wurde dann mit einem Punkt auf der ‚Meritentafel', die für alle sichtbar im Eingangsbereich der Schule hing und jeden Schüler aufführte, geehrt. In der Mitte waren die Schülernamen aufgeführt (Fritze Sen. entspricht Fritze I), im weißen Bereich die positiven Punkte, im schwarzen Bereich die negativen Punkte.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39



Abb. 5: Ausschnitt Meritentafel des Fleißes (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234025_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

Neben der Beobachtung durch einen dem Schüler zugeteilten Lehrer wurden Schüler selbst dazu angehalten, sich gegenseitig auf tugendhaftes Verhalten zu beobachten und zu melden. Obwohl der Rahmen ein anderer war, erinnert dies noch an den jesuitischen Aemulus, den Schüler, der seinen Mitschüler beobachtet und mit ihm im Wettkampf steht. Die Besten erhielten Banner als Auszeichnungen, ähnlich den jesuitischen Aushängen mit den Namen der besten Schüler, den Ranglisten über die Sitzordnungen und den Preisverleihungen.
Zwei Vermutungen liegen nahe, die diese Ähnlichkeiten und Umsetzung erklären könnten:

1. Es ist durchaus möglich, dass Basedow bei der Entwicklung seiner Methoden die jesuitischen Praktiken des Wetteiferns, wie sie auch in der *Ratio Studiorum* von 1599 beschrieben waren, im Blick hatte, zumal es den Jesuiten wie Basedow um die Erweckung des Ehrtriebs der Schüler ging.[66] In seiner Schrift „Das in Dessau errichtete Philanthropinum" referiert Basedow jedoch bei der Berechnung der Punkte für gutes und schlechtes Verhalten auf ein anderes Vorbild: „Die Meriten werden, wie bei den Chinesen, nach Menge der Punkte geschätzt, die man einem jeden zuweilen vermehrt oder vermindert".[67].
   Die traditionellen chinesischen Prüfungssysteme mit Ehrenpunkten[68] wurden in Europa besonders durch die Briefwechsel und Schriften der jesuitischen Missionare aus China bekannt gemacht.[69] Basedow hatte sich u. a. mit den Schriften von Jean Baptiste du Halde befasst,[70] einem französischen Jesuiten, der die Berichte der Missionare in mehrbändigen Werken bündelte.[71] So mag die Basedow'sche Referenz bei den Chinesen liegen, ihm das Vorgehen aber möglicherweise über die jesuitischen Schriften bekannt geworden sein.

66 Vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018.
67 Basedow 1774, S. 14.
68 Vgl. Bakken 2000 sowie Daikokuya 1794.
69 Vgl. Hsia 1985; Friedrich 2016.
70 Bereits im Elementarwerk von 1774(a) verweist Basedow auf Du Halde (S. 226). Vgl. Schmid 1896, S. 206.
71 Vgl. Du Halde 1774.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

2. Zu einem Zeitpunkt, als das Meritensystem schon umstritten war und sich Campe (1788) davon abgewendet hatte, bezog sich dieser in einem Beitrag „Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen" direkt auf das jesuitische Zertieren und Zensieren. Seine Kritik daran zielt auf Fragen der gerechten Beurteilung durch die jesuitischen Methoden.

   „Es ist nicht zu leugnen, dass der Schulfleiß der jungen Leute durch dieses Mittel gar sehr befördert werden könne. Hätte man also bei der Bildung derselben keinen andern Zweck, als den, ihren Verstand durch Schulkenntnisse zu erweitern und auszuschmücken: so würde das Certieren etwas sehr Zweckmäßiges seyn. […] Es ist zuvörderst doch wol unmöglich zu vermeiden, daß dabei nicht eine oder die andre Ungerechtigkeit begangen werden sollte. Der Wettstreit geschieht nämlich, dem bisherigen Gebrauche gemäß, durch sogenannte Exercitia, Übersetzungen, Ausarbeitungen, und die Zahl der begangenen grammaticalischen Fehler des Schülers bestimmt seinen künftigen höhern oder niedrigern Sitz".[72]

Campe bringt in seiner Schrift noch mehrfach ähnliche Argumente gegen das Meritenwesen in Anschlag. Weiter kritisiert er, individuelle Besonderheiten der Schüler könnten nicht in den Blick kommen, auch beispielsweise, dass ein fleißigerer besserer Schüler ängstlicher arbeitet und ihm folglich Fehler unterlaufen können. Schlussendlich plädierte Campe für eine Censur ähnlich der, die Friedrich Gedike und Niemeyer gebrauchten, da diese Form der Einschätzung eine genaue Beobachtung und Kenntnis des Schülers erforderte, jeder Schüler durch sie nach seiner individuellen Gemütsart behandelt werden kann.[73] Die Aufklärungspädagogen überzeugte die Censur als Methode der Schülerbeurteilung, die auch als Erziehungsmittel ihre Dienste leistete (sichtbar bspw. im Neu-Entwurf der Holzmindener Schulordnung 1787, an dem Campe und weitere Kollegen beratend mitwirkten[74] A-110). Sie wurde in den folgenden Jahren weiterverbreitet, so beispielsweise bei der Erstellung der Schulordnungen des Herzogtums Braunschweig[75], an denen auch Campe als einer der Hauptakteure beteiligt war.

6 Schluss

Die Debatten um das jesuitische Zertieren und Zensieren, um das Meritensystem und um die Censur fokussierten auf Fragen der Eignung des Vorgehens und seiner Resultate, auf Fragen der gerechten Einschätzung und der erzieherischen Effekte, die bei den Schülern bewirkt wurden. Es ging um den Nutzen dieser Methode für den praktischen Einsatz in der Schule, die religiösen rahmenden Kontexte spielen

72 Campe 1788, S. 515–517.
73 Vgl. ebd., S. 521–525
74 Vgl. Schmitt 1979, A-110.
75 Ebd., S. 35ff.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

dabei eine geringere Rolle. Beobachtungs- und Beurteilungspraktiken entwickelten sich im Rahmen von (neuen) Handlungsnotwendigkeiten als etwas Eigenes, das die spezifischen Vorgaben der jeweiligen religiösen Tradtitionen eher verblassen ließ. Die hier dargelegten Rezeptionsprozesse lassen sich dahingehend verstehen, dass für die Erziehung und die sich langsam konstituierende pädagogische Disziplin im 18. Jahrhundert die Frage der Beobachtung und Einschätzung vor dem Hintergrund sich andeutender neuer Vorstellungen vom Kind als Besonderem mit einem für Erzieher relevantem ‚Inneren' und damit zusammenhängender gerechter Beurteilung als neues Problem stellte. Schülerbeobachtung und -berurteilung wurden nun zu professionellen Praktiken der Pädagogen, die sich von religiösen Rahmungen emanzipierten. Beobachtung und Beurteilungspraktiken wurden damit dann auch von durchaus unterschiedlichen Gruppen zu einem doch gemeinsamen Anliegen gemacht.

Die hier auf vier Stationen verkürzte Analyse der Schülerbeobachtung und -beurteilung – beschränkt auf den institutionellen Bereich – konnte Verflechtungen in der pädagogischen Praxis in konfessionellen Kontexten freilegen, die bei einer Rekonstruktion dieser Praxis lediglich entlang theologischer Programme verdeckt bliebe. Dabei zeigte sich, dass Jesuiten, Pietisten und Aufklärer in ihrer pädagogischen Praxis Fragen der Beobachtung und Beurteilung von Kindern mit gegenseitigem Interesse untereinander zur Kenntnis nahmen und teilweise kommentierten. Für ein solches Aufgreifen und die Weiterentwicklung unterrichtlicher Schülerbeobachtungs- und Beurteilungskonzeptionen und -praktiken durch Erzieher und Pädagogen im 17. und 18. Jahrhundert standen Fragen nach der Operabilität und dem Potenzial dessen, was rein praktisch in verschiedenen Schulen geschah, im Vordergrund, wohingegen religiöse Kriterien, Funktionen und Ziele auf der Ebene von Unterrichtspraktiken zwar nicht obsolet wurden, aber zurücktraten. Schülerbeobachtung und beurteilung – so lautet eine Folgevermutung – etablierte und konsolidierte sich auf praktischer Ebene unter den Bedingungen gegenseitiger Bezugnahmen und Referenzen als eine dezidiert pädagogische Praktik.

Es bleibt zu untersuchen, ob es innerhalb von protestantischen und katholischen Strömungen auf der Ebene der Erziehungspraxis bei der großen Vielfalt deshalb auch weitere Überschneidungen und Ähnlichkeiten gab. Offen bleibt hier ebenfalls die Frage, inwieweit es Referenznahmen innerhalb anderer Gruppierungen gab, die ähnliche Praktiken entfalteten. Zuletzt müsste gefragt werden, ob die hier untersuchten Entwicklungen ein Teil der im 18. Jahrhundert einsetzenden Säkularisierungstendenzen waren.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beurteilung Appenrod, AFSt/SA 197, Bl. 43, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen.
Abbildung 2: Beurteilung Seidel, AFSt/SA 197, Bl. 35, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen.
Abbildung 3: Vierteljahrescensur Wuthen AFSt/SA I 199, Bl. 32.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

Abbildung 4: Eintrag über Fritze 1 in Meritenbuch 2, Anhaltinische Landesbibliothek Dessau.
Abbildung 5: Auszug aus der Meritentafel des Fleißes, Museum für Stadtgeschichte Dessau.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Eigene Transkriptionen von:
Schülerbeurteilungen Appenrod und Seidel, AFSt/S 197, Blatt 43 und 35, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen Halle.
Vierteljahrescensur Wuthen und Werder, AFSt/SA I 199, Blatt 32 und 46, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen Halle.
Meritenbuch II des Philanthropins Dessau, Anhaltinische Landesbücherei Dessau.
Meritentafel des Fleißes, Museum für Stadtgeschichte Dessau.

Gedruckte Quellen

Basedow, Johann Bernhard (1774): Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche … Leipzig.
Basedow, Johann Bernhard (1774a): Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. Leipzig.
Campe, Joachim Heinrich (1788): Ueber das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. In: Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Zehnter Theil. Wien und Braunschweig, S. 446–568.
Daikokuya, Kōdayū (1990 [1794]): Bunryaku (Dictation while Drifting to the North). Tokyo.
Du Halde, Jean-Baptiste (1747): Ausführliche Beschreibung des Chinesischen Reichs und der grossen Tartaray. Rostock.
Dupont-Ferrier, Gustave (1921): Über die Geschichte des berühmten Pariser Jesuiten Kollegs Loius-Le-Grand. Paris.
Francke, August Hermann (1748): Kurzer und einfältiger Unterricht. Mit einer Einleitung herausgegeben von Albert Richter. Leipzig.
Graf, Friedrich Wilhelm (2006): Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart. München.
Lorenz, Konrad (1902): Die Meritenbücher und Meritentafeln des Philanthropinums zu Dessau. Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte XII, H. 2, S. 93–121.
Mayr, Georg Karl (Hrsg.) (1797): Sammlung der Kurpfalz-Baierischen allgemeinen und besonderen Landes-Verordnungen. Band 5. München. Digitalisat MDZ https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb11176177?page=,1.
Niemeyer, August Hermann (1970 [1796]): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Paderborn. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage, Halle.
Niemeyer, August Hermann (1796): Vollständige Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königlichen Pädagogiums zu Halle. Halle.
Stier, Josef/Schwickerath, Robert/Zorell, Franz (Hrsg.) (1926): Der Jesuiten Sacchini, Juvenicus und Kropf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg im Breisgau.

Literatur

Albrecht-Birkner, Veronika (2002): Reformation des Lebens: die Reformen Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum. Leipzig.
Bakken, Børge (2000): The Exemplary Society: Human Improvement, Social Control, and the Dangers of Modernity in China. Oxford University Press, https://doi.org/10.1093/oso/9780198295235.001.0001.

Berdelmann, Kathrin (2016): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen" – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 9, H. 2, S. 9–22, https://doi.org/10.25656/01:15553.

Berdelmann, Kathrin (2018): Individuality in numbers: The emergence of pedagogical observation in the context of student assessment in the 18th Century. In: Alarcón, Cristina/Lawn, Martin (Hrsg.): Assessment Cultures. Historical Perspective. Frankfurt a. M., S. 57–85, http://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-06867-2.

Berdelmann, Kathrin (2023): Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen – Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten? Zeitschrift für Pädagogik 69, Nr. 2 (2023), S. 412–427, https://doi.org/10.3262/ZP2302158.

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. In: Ricken, Norbert/Reh, Sabine (Hrsg.): Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 137–163, https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_6.

Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2023): „Tätigkeitsfelder, Verhaltenserwartungen und Beobachtungswissen. Zur Herausbildung eines Qualitätsmerkmals ‚pädagogisch' im Laufe des 18. Jahrhunderts". In: Zeitschrift für Pädagogik 69, Nr. 4, S. 412–427, https://doi.org/10.3262/ZP2304412.

Bizer, Christian (1990): Linien zur Logik der Theologie, nachgezeichnet vor neuen Gesprächen mit der Pädagogik. In: Möller, Bernhard (Hrsg.): Logik der Pädagogik. Pädagogik als interfakultäres Aufgabengebiet. Oldenburg.

Breitschuh, Gernot (1991): Benotung und Zeugnis. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen. Bad Heilbrunn, S. 504–515.

Böhm, Winfried (2004): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München.

Bruning, Jens (2005): „Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert – Aufklärung – Neuhumanismus". In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 278–323.

DFG-Projektbericht: „Schüler, Lehrer und Schulalltag in den Schulen der Franckeschen Stiftungen. Vom Beginn bis zum Tod des zweiten Direktors" unter Leitung von Jacobi, Juliane; Menck, Peter und Müller-Bahlke, Thomas, Laufzeit 1999–2004 (unveröffentlicht).

Ehrenpreis, Stefan (2007): Das frühneuzeitliche Elementarschulwesen: Statik und Dynamik. In: Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne. Das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext (Hallesche Forschungen 22). Herausgegeben von Juliane Jacobi. Tübingen, S. 147–168.

Friedrich, Markus (2016): Die Jesuiten. Aufstieg, Niedergang, Neubeginn. München.

Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.

Funiok, Rüdiger/Schöndorf, Harald (2017): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten: Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 81). Frankfurt a. M.,New York.

Gedike, Friedrich (1790): Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für Gelehrte Schulen. Berlin, https://mdz-nbn-resolving.de/details:bsb10851078.

Geißler, Gert (2013): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Berlin.

Graf, Friedrich Wilhelm (2006): Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart. München.

Hamann, Bruno (1993): Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb.

Hammerstein, Notker/Müller, Rainer A. (2005): Das Katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 324–354.

Hartleb, Wilfried (1991): Das Beurteilungssystem in der Reichsgrafschaft Ortenburg. In: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn, S. 111–131.

Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 97–133.

Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.) (1991): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: historische und systematische Aspekte. Vorträge des Symposiums, das die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg und das Bayerische Nationalmuseum München in Ichenhausen vom 28. Sept. bis 1. Okt. 1989 durchführten. Bad Heilbrunn.

Hsia, Adrian (1985): Deutsche Denker über China. Frankfurt a. M.

Jacobi, Juliane (2007): Anthropologie und Pädagogik: Empirische Aspekte der Erziehung im Halleschen Waisenhaus (1695–1769). In: Jacobi, Juliane (Hrsg.): Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne: das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext. Tübingen und Halle, S. 59–74.

Kalthoff, Herbert (1998): Die Herstellung von Erzogenheit. Die edukative Praxis der Jesuitenkollegs in der Programmatik und Praxis ihrer „Ratio studiorium" von 1599. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 4, S. 65–89.

Keck, Rudolf. W. (1991): Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationsleistung der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflußbereich. In: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn, S. 69–88.

Konrad, Franz-Michael (2012): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München.

Martus, Steffen ([2]2015): Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild. Berlin.

Melton van Horn, James (1988): Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Schooling in Prussia and Austria. New York.

Menck, Peter (1993): Geschichte der Erziehung. Donauwörth.

Menck, Peter (2001): Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Tübingen, Halle.

Oberschelp, Axel (2006): Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert. Lernen und Lehren im Kontext einer frühneuzeitlichen Bildungskonzeption. Tübingen,Halle.

Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim, Basel.

Osterwalder, Fritz (2000): Theologische Konzepte von Erziehung. Das Verhältnis von Fénelon und Francke. In: Neumann, Josef N./Sträter, Udo (Hrsg.): Das Kind in Pietismus und Aufklärung. (Hallesche Forschungen, 5). Tübingen, S. 79–94.

Overhoff, Jürgen (2004): Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen, https://doi.org/10.1515/9783110950229.

Overhoff, Jürgen (2017): Die Katholische Aufklärung als bleibende Forschungsaufgabe: Grundlagen, neue Fragestellungen, globale Perspektiven. In: Das Achtzehnte Jahrhundert. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft zur Erforschung des achtzehnten Jahrhunderts 41, Nr. 1.

Paulsen, Friedrich (1919): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Erster Band. Leipzig.

Schicketanz, Peter (Hrsg.) (1972): Der Briefwechsel Carl Hildebrand von Cansteins mit August Hermann Francke. Berlin.

Schmid, Karl Adolf (1896): Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unserer Zeit, Bd. 4. Stuttgart.

https://doi.org/10.25658/1mex-8d39

Schmid, Pia (2018): Vollkommenheit in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. In: Baron, Konstanze/Soboth, Christian (Hrsg.): Perfektionismus und Perfektibilität. Theorien und Praktiken der Vervollkomnung in Pietismus und Aufklärung. Hamburg. S. 165–180, https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3454–4.

Schmitt, Hanno (1979): Schulreform im aufgeklärten Absolutismus: Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785–1790. Weinheim,Basel.

Schmitt, Hanno (2005): Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 262–277.

Schraut, Sylvia. (2014): Katholische Bildungskonzepte und katholisches Schulwesen. In: Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft, Bildung, Universität und Schule, herausgegeben von der Reformationsgeschichtlichen Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 223–240.

Sparn, Walter (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: Hammerstein Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 134–168.

Töpfer, Thomas (2012): Die „Freyheit" der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen. Stuttgart.

Urabe, Masashi (2009): Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses. Bad Heilbrunn.

Zierer, Klaus (2010): August Hermann Niemeyer: wissenschaftstheoretische und -historische Studien im Anschluss an sein pädagogisches Werk. Baltmannsweiler.

https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/S8TRC44T

Autorin

Berdelmann, Dr. Kathrin
https://orcid.org/0009-0008-2980-7488