

## 1 Einführung: Was ist Frömmigkeit?

Die Beschäftigung mit den Themenfeldern Erziehung und Affekt im 16. Jahrhundert führt zum Begriff der Frömmigkeit und damit zu einer Frage, die auf eine weitreichende Forschungslücke in der historischen Pädagogik hinweist: Was ist Frömmigkeit?

Auf diese Frage gibt es eine Reihe von Antworten aus der Mentalitätsgeschichte, der Kirchengeschichte und verschiedenen anderen theologischen Fachbereichen. Eine Analyse des Frömmigkeitsbegriffs unter pädagogischer Perspektive fehlt indessen komplett. Eine Feststellung, die umso erstaunlicher ist, als dass im 16. und 17. Jahrhundert kaum eine Schulordnung existiert, in der Frömmigkeit nicht als oberstes Erziehungsziel ausgewiesen ist.<sup>1</sup> Der Begriff ist zudem fester Bestandteil von Erziehungsschriften und auch hier markiert er ein wichtiges Erziehungsideal. In den Einführungen zur Geschichte der Pädagogik wird dies nicht bestritten, wengleich häufig ignoriert.<sup>2</sup> Falls Frömmigkeit als Erziehungsideal aufgeführt wird, fehlt eine Besprechung des Begriffs in allen Fällen. Der überwältigenden Anzahl von Belegen für den Stellenwert des Begriffs als Erziehungsideal steht eine ebenso gewaltige Forschungslücke für seine inhaltliche Bedeutung gegenüber. Eine mögliche Erklärung für diese Forschungslücke ist im Selbstverständnis des Faches Pädagogik zu finden.

„Man darf ja heute alles sein [...]. Nur eines darf man nicht sein: Man darf nicht fromm sein. Auf dem religiösen Gefühl, auf der Frömmigkeit, liegt heute ein Tabu, böser noch als das Tabu auf der Sexualität im 19. Jahrhundert.“<sup>3</sup>

Wolfgang Brückner nutzt dieses Zitat zum Einstieg in eine Diskussion um die Behandlung des Frömmigkeitsbegriffs in der Volkskunde und der Kulturwissenschaft. Er vermutet einen „Identifikationskonflikt“ und „Berührungsängste“ mit dem Thema. Die „emotional besetzten Reaktionen“ seiner Kollegen sind ihm „Indikator für offensichtliche ideologische Verwerfungen“.<sup>4</sup> Was Brückner hier für seinen Fachbereich diagnostiziert, gilt für pädagogische Forschung in gleichem Maße. ‚Fromm‘ wird im Allgemeinen als Gegenentwurf zu ‚gebildet‘ verstanden.

Die Unvereinbarkeit von Bildung und Frömmigkeit wird in der Aufklärung festgeschrieben. Kant disqualifiziert Frömmigkeit als „das mangelnde Zutrauen des Menschen zu sich selbst“<sup>5</sup> und, mit Blick auf die Pietisten, als Zeichen „einer knechtischen Gemütsart“.<sup>6</sup> Nietzsche spricht von „Hingabe an eine vollendete Traumwelt“ und „Flucht vor der Wahrheit“,<sup>7</sup> womit die Abgrenzung zu Bildung von beiden Philosophen

---

1 Vgl. hierzu Kapitel 2.4.4 dieser Arbeit.

2 Vgl. hierzu Kapitel 1.1 dieser Arbeit.

3 Hans Conrad Zander im *Stern* 41/1977, S. 55.

4 Brückner 2000, S. 11.

5 Theissmann 1972, S. 1124 (HWPh 2).

6 Kant, Akad.-A. 6, S. 184, zitiert nach Theissmann 1972, S. 1124 (HWPh 2).

7 Nietzsche, Musarion-A. 3, S. 223, zitiert nach Theissmann 1972, S. 1125 (HWPh 2).

in aller Deutlichkeit gezogen wird.<sup>8</sup> Die Aussagen von Nietzsche und Kant sind der vorläufige Höhepunkt einer im späten Mittelalter einsetzenden Entwicklung. Die Betonung der inneren Frömmigkeit in der Mystik des 13. Jahrhunderts bedeutete einen Rückzug des Religiösen aus der Welt, die überhaupt erst ‚weltlich‘ werden konnte, als die Frömmigkeit – das Kernstück religiöser Praxis – sich in das Innere des Menschen verlagerte.<sup>9</sup> Sicher darf diese Entwicklung nicht ohne Brüche, Widersprüche und gegenläufigen Strömungen gedacht werden, wobei beispielsweise auf die nachtridentinischen Frömmigkeitsformen verwiesen werden kann. Dennoch erklärt die These von der Verinnerlichung der Frömmigkeit einen Teil der Säkularisierungs- und Rationalisierungsprozesse der Neuzeit. Sie führten letztlich zur Disqualifikation der Frömmigkeit. Extreme aber vormals anerkannte Formen der Frömmigkeit wanderten im Laufe des 18. Jahrhunderts in den Bereich des Pathologischen und Strafbaren.<sup>10</sup>

Die Pädagogik versichert sich ihrer selbst in erster Linie aus der Inauguration des Fachs in der Aufklärung. In diesem Kontext ist das Desinteresse an der christlichen Prägung der Erziehung im 16. und 17. Jahrhundert zu sehen. Um sich dem Untersuchungsgegenstand zu nähern, muss also auch auf Untersuchungen zurückgegriffen werden, die nicht in der Geschichte der Pädagogik angesiedelt sind.

## 1.1 Forschungsstand

In der vorliegenden Studie überschneiden sich drei Forschungsfelder: die Geschichte der Frömmigkeit, die Geschichte der Gefühle und die Geschichte der Pädagogik. Für alle drei soll im Folgenden der Forschungsstand skizziert werden. Dabei konzentriere ich mich besonders auf die Geschichte der Pädagogik und auf diejenigen Studien, die sich konkret mit Erasmus und Melanchthon beschäftigen.

Die Geschichte der Frömmigkeit war naturgemäß Gegenstand von kirchengeschichtlichen Studien.<sup>11</sup> Im Fokus vieler Arbeiten stehen hier die konkreten Formen der Frömmigkeit,<sup>12</sup> sowie die Traditionslinien innerhalb derer bestimmte Formen weitergegeben wurden.<sup>13</sup> Die neuesten Veröffentlichungen stammen von Bernd Jaspert,<sup>14</sup> der in zwei Bänden (vier Teile), neben einer etymologischen Aufarbeitung, viele ausgewählte Quellen und Stellungnahmen aus der Sekundärliteratur versammelt. Da Jaspert einen Einstieg und einen sehr breiten Überblick zu Formen der Frömmigkeit von der Antike bis in die

---

8 In diesem Zusammenhang sind die bei Seitz (1983, S. 676f.) zusammengefassten Hinweise nützlich, dass das deutsche Wort ‚Frömmigkeit‘ im Pietismus eine stark emotionale Prägung erfuhr und dies in letzter Konsequenz zu Begriffen wie ‚lammfromm‘ oder ‚Frömmeler‘ sowie zum Auseinandertreten von Theologie und Frömmigkeit führte.

9 Vgl. Fink 1968, S. 537 (HKG(J) 3,2); Dinzelbacher (1996, S. 83-88) legt den Beginn dieser Entwicklung in die Mitte des 11. Jahrhunderts. Zusammenfassende Bemerkungen bei Wieland 1996.

10 Vgl. Daxelmüller 1996.

11 Grundlegend: Huizinga 1919/<sup>11</sup>1975; Moeller 1966 & 1991; Angenendt 1995 & 2004.

12 Angenendt 2004.

13 Moeller 1966.

14 Jaspert <sup>2</sup>2013 & 2014.

Gegenwart leistet, kann weder seine Einschätzung für Erasmus<sup>15</sup> noch für Melanchthon<sup>16</sup> ins Detail gehen. In der Geschichtswissenschaft ist ein vermehrtes Interesse an Frömmigkeit seit den 1980er Jahren festzustellen.<sup>17</sup> Viele Untersuchungen konzentrieren sich dabei auf das Mittelalter, manche, wie die immer noch lesenswerte Studie von Huizinga (1919/<sup>11</sup>1975), interessieren sich für den Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit und dabei wiederum häufig für die *Devotio moderna*.<sup>18</sup> Mentalitätsgeschichtliche Studien untersuchen darüber hinaus Glaubensmaterialien.<sup>19</sup> Des Weiteren ist auf eine liturgiewissenschaftliche Studie von Dürig (1958) hinzuweisen, die eine Annäherung an den Frömmigkeitsbegriff ermöglicht. Einen wichtigen Beitrag zur Begriffsgeschichte leistet Moser (1967) mit seiner kurzen aber aufschlussreichen Studie zur Verwendung des Wortes ‚fromm‘ bei Luther und Melanchthon. Die bis hierher zitierten Studien können zwar für die Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstandes fruchtbar gemacht werden,<sup>20</sup> beschäftigen sich aber nicht mit Frömmigkeit als Erziehungsideal.

Die Diskussion um Erasmus' Frömmigkeitsbegriff und seine Theologie beginnt mit Paul Mestwerdt, dessen grundlegendes Werk *Die Anfänge des Erasmus, Humanismus und ‚Devotio moderna‘* 1917 posthum und nicht abgeschlossen von seinem Lehrer Hans von Schubert veröffentlicht wurde. Mestwerdts Verdienst bleibt es, die Ursprünge erasmischer Frömmigkeit in der *Devotio moderna* und dem italienischen Renaissance-Humanismus erschlossen zu haben. Die meisten historischen Arbeiten zu Erasmus berücksichtigen dies,<sup>21</sup> in der pädagogischen Forschung wird Erasmus' Frömmigkeit und Theologie dagegen bisher nicht beachtet. Die detaillierteste Arbeit zu Erasmus' Frömmigkeitsbegriff ist die vielbeachtete Habilitationsschrift von Alfons Auer (1954). Sie stellt schwerpunktmäßig die Frage nach dem theologischen Gehalt von Erasmus' *Enchiridion militis christiani* und ist daher für die vorliegende Studie nur begrenzt nutzbar, wird aber in Kapitel 4.1 besprochen. Des Weiteren sind die Arbeiten von Padberg (1956, 1964, 1979) zu nennen. Er untersucht zwei Katechismen (1956) und Erasmus' Gebete (1979). In diesem Zusammenhang stellt er auch eine Verbindung von Erasmus' Frömmigkeitsbegriff und seiner Pädagogik her (1964), was zu besprechen sein wird. Für Melanchthons Frömmigkeitsbegriff sind im Register zur Melanchthonforschung bis zum Jahr 1996 zwei Studien aufgeführt:<sup>22</sup> die bereits erwähnte Studie von Moser (1967) und eine nicht mehr auffindbare Studie von Gelderbloom (1910). Wertvolle Hinweise gibt Martin H. Jung (1998) in seiner Habilitationsschrift. Er setzt sich mit dem Gebet bei Melanchthon auseinander und erarbeitet daraus die Verbindungen von Theologie und Frömmigkeit. Im Jahr 2003 beschäftigt sich Jung auch mit „Frömmigkeit und Bildung“ – so der Titel des Aufsatzes – bei Melanchthon, allerdings ohne dabei in die Tiefe gehen zu können. Keine

---

15 Jaspert 2014 Band 2,1, S. 105-115.

16 Jaspert 2014 Band 2,1, S. 52-66.

17 Vgl. Wieland 1996, S. 2.

18 Moeller 1966; Sudbrack 1971; Iserloh 1976; Janowski 1978; Derwich/Staub 2004; Boer/Kwiatkowski 2013; Kwiatkowski/Engelbrecht 2013; Klausmann 2003; Krauß 2007.

19 Dinzlbacher 2008, S. 138-141.

20 Vgl. hierzu Kapitel 2.4 dieser Arbeit.

21 Hyma 1924, 1959, <sup>2</sup>1968; Halkin 1989; Auer 1954; Padberg 1956, 1964, 1979; Kristeller 1974; Kaufman 1982; Augustijn (1996) argumentiert anders, was in Kapitel 4.1 zu besprechen sein wird.

22 Hammer 1996, S. 290.

der genannten Untersuchungen für Erasmus oder Melanchthon bezieht eine Untersuchung der Affekttheorien mit ein oder gibt einen vertieften Einblick in die Bedeutung von Frömmigkeit als Erziehungsideal. Ein Vergleich von Erasmus' und Melanchthons Frömmigkeitsbegriff steht ebenfalls aus.

Das Forschungsfeld der Geschichte der Gefühle hat in den letzten 30 Jahre eine äußerst rasante Entwicklung vollzogen.<sup>23</sup> Ein Blick auf die Publikationsliste des 2008 eingerichteten Sonderforschungsbereichs „Geschichte der Gefühle“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin<sup>24</sup> zeigt nur einen Ausschnitt der international geleisteten enormen Produktivität des Fachbereichs. Weitere Forschungszentren wurden eingerichtet, wie das „ARC Centre of Excellence for the History of Emotions“ in Australien oder das „Centre for the History of Emotions“ in London. Die Zahl der Veröffentlichungen ist schwer zu überschauen. Doch mit dem Themenfeld Erziehung und Affekt im 16. Jahrhundert beschäftigen sich verhältnismäßig wenige Studien.<sup>25</sup> Diese sind in der Regel in der Geschichte der Kindheit angesiedelt<sup>26</sup> und befassen sich nicht mit dem Erziehungsideal der Frömmigkeit. Zu Erasmus' Sicht der Affekte liegt keine Studie vor. Für Melanchthon ist auf die Aufsätze von zur Mühlen (1977, 1992, 1996), Helm (1998) und Wannenwetsch (2005) hinzuweisen, die aber nur bestimmte Aspekte abdecken und keinerlei Bezug zu pädagogischen Fragestellungen oder Frömmigkeit herstellen.

Auch die pädagogische Forschung interessiert sich verstärkt für Emotionen. Neben einigen Veröffentlichungen zu aktuellen Fragestellungen<sup>27</sup> haben sowohl die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* als auch das *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 2012 einen Schwerpunkt ‚Emotion‘ herausgegeben. Allerdings liegt das Hauptaugenmerk der neueren pädagogische Forschung in diesem Bereich auf dem 18., 19. und 20. Jahrhundert. Die pädagogische Beschäftigung mit Emotionen, so wird angenommen, habe ab dem „pädagogischen Jahrhundert – dem achtzehnten – an Bedeutung und Sprengkraft“<sup>28</sup> gewonnen. Das 16. und 17. Jahrhundert sind in der aktuellen Forschung deutlich weniger beachtet.<sup>29</sup>

Ein Sammelband von Musolff und Göing (2003) beschäftigt sich mit den „Anfänge[n] und Grundlegungen der modernen Pädagogik im 16. und 17. Jahrhundert“.<sup>30</sup> Die Beiträge untersuchen Bildung vor dem Hintergrund konfessioneller Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Der darin enthaltene Aufsatz von Keck (2003) bietet einige aktuelle Überlegungen zur Bedeutung der Konfessionalisierung für die Pädagogik, die in Kapitel 2.1.3

23 Für einen Überblick vgl. Hitzer 2011; Plamper 2012; Gammerl 2012.

24 Online verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/geschichte-der-gefuehle/publikationen> (aufgerufen: 11.03.2015, 18:00 Uhr).

25 Hinzuweisen ist auf ein Projekt des „ARC Centre of Excellence for the History of Emotions“, das sich mit „Jesuit Emotions“ beschäftigt: <http://www.historyofemotions.org.au/research/research-projects/jesuit-emotions/> (aufgerufen: 04.07.2016, 10:00 Uhr).

26 Elias 1939/1997; Ariès 1962/<sup>3</sup>1976; Jarzebowski/Safley (Hrsg.) 2014.

27 Zu aktuellen Konzepten äußern sich: Dörr/Göppel (Hrsg.) 2003 sowie Klika/Schubert (Hrsg.) 2004.

28 Frevert/Wulf 2012, S. 2.

29 Gestrich 2012; Müller 2012; auch hier kann wiederum auf die Beiträge aus der Geschichte der Kindheit hingewiesen werden: Elias 1939/1997; Ariès 1962/<sup>3</sup>1976; Jarzebowski/Safley (Hrsg.) 2014.

30 So der Titel des Bandes Musolff/Göing (Hrsg.) 2003.

dieser Arbeit aufgegriffen werden. Die Perspektive der Konfessionsbildung ist in der neueren Forschung mehrfach angelegt worden.<sup>31</sup>

Neben dieser Perspektive dominieren die Darstellungen, die den Humanismus ins Zentrum des Erkenntnisinteresses rücken. Da sich darin die eingangs vermuteten ideologischen Verwerfungen deutlich zeigen, soll auf diese Perspektive, unter besonderer Berücksichtigung aktueller Überblicksdarstellungen zur Geschichte der Pädagogik, näher eingegangen werden. Der Fokus der Darstellungen richtet sich auf die Wiederentdeckung der Antike, die Kunst, die Kultur, die Idee vom Menschen als Werk seiner selbst, die Idee von moralischer Bildung durch Sprache und die Bewunderung für die antiken Klassiker. Ballauff und Plamböck nennen als Merkmale des Humanismus die „sprachlich-kritische Bildung“, den „Gebildete[n]“ als Werk seiner selbst“, „gesellschaftliche Bildung“, „Individualität“, „geschichtliche Bildung“, „Gesinnungsbildung“ und „Frauenbildung“.<sup>32</sup> Tenorth weist „virtus und doctrina, Tugend und Gelehrsamkeit“<sup>33</sup> als Ideale aus und erwähnt, dass der Humanismus „immer noch und selbstverständlich christlich geprägt“ sei.<sup>34</sup> Böhm erwähnt in seiner kurzen *Geschichte der Pädagogik* weder die christliche Prägung, noch Frömmigkeit als Erziehungsziel.<sup>35</sup> Musolff gibt einen kurzen Überblick über die *Klassiker der Pädagogik* in Renaissance und Reformation. Darin behandelt er neben anderen Erasmus, Melanchthon und Sturm. Für Sturm ist die „gebildete Frömmigkeit“<sup>36</sup> als Erziehungsziel angegeben. Erwähnt wird auch, dass bei Melanchthon die Bildung „dem Dienst an der göttliche Weisheit“<sup>37</sup> untergeordnet sei, wohingegen auf Erasmus' Bezug zur christlichen Tradition nicht eingegangen wird. Auch im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* wird nicht erklärt, was Frömmigkeit als Erziehungsziel meint. Zwar wird auf die Verbindungen des Humanismus zur *Devotio moderna* treffend hingewiesen, doch der Schwerpunkt der Besprechung liegt eindeutig auf der Linie des Renaissance-Humanismus.<sup>38</sup> Musolff und Hellekamps akzentuieren die humanistische Bildung, unter ausführlichem Verweis auf Erasmus, streng als „Charakter- und Geistesbildung“<sup>39</sup> und erwähnen die „sapiens et eloquens pietas“ als Erziehungsziel nur in Bezug auf Melanchthon, ohne sie jedoch zu erklären.<sup>40</sup> Einige Einführungen in die Geschichte der Pädagogik erwähnen Frömmigkeit als Erziehungsideal etwas ausführlicher. Zwick nennt Weisheit, Frömmigkeit und Beredsamkeit als Erziehungsziele<sup>41</sup> und weist darauf hin, dass für die Rede über die Würde des Menschen von Pico della Mirandola der „religiöse Rahmen“ konstitutiv sei.<sup>42</sup> Auch für Benner und Brüggem ist Mirandolas Rede „im Einklang mit der antiken und christlichen

---

31 Schilling/Ehrenpreis (Hrsg.) 2003; Schilling 2003; Ehrenpreis 2003 & 2004; Dingel 2014.

32 Ballauff/Plamböck 1969, S. 509-520.

33 Tenorth 2008, S. 63.

34 Tenorth 2008, S. 64.

35 Böhm 2007, S. 44-55.

36 Musolff 2003, S. 21-44, Zitat: S. 35; *Klassiker der Pädagogik* ist der Titel des von Tenorth herausgegebenen Sammelbandes.

37 Musolff 2003, S. 32.

38 Kühlmann 1996, S. 159-164.

39 Musolff/Hellekamps 2006, S. 17-27, Zitat: Überschrift S. 17.

40 Musolff/Hellekamps 2006, S. 17-27, Zitat: S. 25.

41 Zwick 2009, S. 36.

42 Zwick 2009, S. 34.

Überlieferung“.<sup>43</sup> Frömmigkeit erfährt unter Berufung auf Erasmus in der neuesten der hier zitierten Einführungen die ausführlichste Erwähnung: „Wie alle Humanisten bindet Erasmus die Frömmigkeit an Bildung und Selbstformung zurück. [...] Frömmigkeit, Humanität und zivilisiertes Verhalten bedingen einander.“<sup>44</sup> Auch für Melanchthon wird erwähnt, dass er „die Einheit von eruditio und pietas (Bildung und Frömmigkeit) [...] zu bewahren gesucht“<sup>45</sup> habe. Die Einführung von Zwick, sowie die von Benner und Brügggen, entsprechen damit Forschungstendenzen, die im Humanismus nicht mehr nur eine Bildungsrevolution sehen, sondern auch seine Verquickungen und wechselseitigen Beziehungen zum christlichen Umfeld beachten. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Studie von Hermsen (2006) hinzuweisen, der sich mit dem „Faktor Religion“<sup>46</sup> in der Geschichte der Kindheit auseinandersetzt und die Pädagogik des 16. Jahrhunderts unter diesem Aspekt einer kritischen Untersuchung unterzieht. Hermsen sind klare Hinweise auf die Bedeutung von Theologie und Frömmigkeit für die Pädagogik des 16. Jahrhunderts zu verdanken.<sup>47</sup>

Dennoch kann festgestellt werden: Viele Einführungen in die Geschichte der Pädagogik betonen, wie Ballauff und Plamböck, dass sich „die Religiosität des Gebildeten [...] immer mehr auf die Gesinnung“<sup>48</sup> verlagere. Die Darstellungen beziehen sich damit meist auf die Linie des Renaissance-Humanismus,<sup>49</sup> dessen Betonung auf der literarischen, philologischen und philosophischen Wiederentdeckung der Antike in Verbindung mit dem antiken Bildungs- und Tugendbegriff liegt. Wird die christliche Tradition erwähnt, wird ihr nicht nachgegangen. Böhm formuliert, dass „der Gedanke der Erziehung neben den der Erlösung“<sup>50</sup> trete. Beide treten aber nicht nur *nebeneinander*, sondern vielmehr *miteinander* auf und gehen eine Verbindung ein.

Offenbar wird Frömmigkeit überwiegend als Nebensächlichkei und Beiwerk zum Renaissance-Humanismus betrachtet, die erwähnt werden kann, nicht aber zwangsläufig erwähnt werden muss. Häufig wird die Bedeutung der christlichen Prägung, in welcher der Humanismus im „europäischen Humanismus“<sup>51</sup> nördlich der Alpen seine Verbreitung fand, übersehen oder unterschätzt. Ohne diese christliche Prägung, wie sie ausdrücklich bei Erasmus, bei Melanchthon oder auch in Mirandolas vielzitiertes Rede *De dignitate hominis* zum Tragen kommt, wäre eine solch weite Verbreitung des humanistischen Denkens vielleicht gar nicht möglich gewesen. Der große Einfluss des Humanismus speiste sich nicht unwesentlich aus seiner christlichen Komponente.

Eine mögliche Erklärung für das Ausblenden der christlichen Komponente könnte in der antik-humanistisch oder neuhumanistisch geprägten Forschungstradition der historischen

---

43 Benner/Brügggen 2011, S. 30.

44 Benner/Brügggen 2011, S. 33.

45 Benner/Brügggen 2011, S. 37, Hervorhebung im Original.

46 So der Titel der Publikation.

47 „Denn unbestritten galt die Theologie als Leitwissenschaft und die Frömmigkeit (*pietas*) als übergreifende Norm des gesamten Unterrichtswesens.“ (Hermsen 2003, S. 114).

48 Ballauff/Plamböck 1969, S. 519.

49 Augustijn unterscheidet „Renaissance-Humanismus“ und „Bibelhumanismus“ (Augustijn 2003, S. H47ff.).

50 Böhm 2007, S. 44.

51 Huizinga (1958) im Titel seiner Erasmus-Biographie.

Pädagogik zu finden sein, zu der die christliche Komponente nicht so recht passen mag. Ein weiterer Grund liegt in der Problematik, dass der Begriff Humanismus für verschiedene Ausprägungen eines irgendwie von der griechisch-römischen Antike geleiteten Bildungsgedankens oder gar generell für Menschlichkeit gleichermaßen verwendet wird.<sup>52</sup> Dies führt zu Ungenauigkeiten und Vermischungen neueren humanistischen Denkens mit dem des 16. Jahrhunderts und in der Folge wiederum dazu, dass die christliche Prägung übersehen wird. Die (Über-)Betonung des Ablöseprozesses der Pädagogik „gegenüber Religion und Tradition“ und ihre Etablierung als „eigene kulturelle Gattung“<sup>53</sup> liefert eine weitere Erklärung für das große Forschungsdesiderat beim Frömmigkeitsbegriff. Vieles spricht dafür, den Fokus stärker auf die reziproken Wirkprozesse zwischen christlicher und antik-humanistischer Bildung zu legen, wobei die Pädagogik durchaus in zunehmendem Maße autonom wird, sich aber nicht außerhalb des christlichen Kontextes entwickelt. Die großen Neuerungen und Entwicklungen der Frühen Neuzeit und des Humanismus sollen damit keineswegs ignoriert oder abgewertet werden. Dennoch scheint es fruchtbar und unerlässlich, „das verdrängte Erbe“<sup>54</sup> der Pädagogik, nämlich die Wurzeln in der christlichen Theologie, Anthropologie und Weltanschauung, verstärkt in das Blickfeld der historischen Pädagogik zu rücken. Ein wichtiger Schritt in dem Bemühen, die Erziehung des 16. Jahrhunderts im christlich-theologischen Kontext zu verorten und damit besser zu verstehen, ist die Analyse der Frömmigkeit als Erziehungsideal.

Die einseitige Betonung des Humanismus zeigt sich auch in der einzigen Monographie, die zu Erasmus' Erziehungsdenken verfasst wurde. Die Dissertation von Schoch (1988) fokussiert konsequent das Humanistische in Erasmus' Erziehungsdenken, interpretiert ihn ohne theologischen Rahmen und ohne Bezug zur Christozentrik. Die Einschätzung, dass „das religiöse Moment in der Erziehung [...] bei Erasmus sehr in den Hintergrund tritt“<sup>55</sup> besteht schon bei Reichling (1896) und hat sich bis heute durchgehalten. Doch auch Reichling hat offenbar Erasmus' *Enchiridion*, seine Gebete und Katechismen nicht beachtet.

Für Melancthons Pädagogik tritt die Bedeutung von Theologie und Frömmigkeit deutlicher hervor, allein schon deshalb, weil er eindeutig als Theologe wahrgenommen wird. So betont Schmidt (1989), der sich zuletzt ausführlich mit Melancthons Pädagogik beschäftigte, die „theologische Einbettung der Pädagogik“<sup>56</sup> Melancthons. *Pietas* steht in der Darstellung Schmidts mindestens gleichberechtigt neben dem Erziehungsziel der *eruditio*.<sup>57</sup> Die Bedeutung von Melancthons Theologie wird berücksichtigt.<sup>58</sup> Entspre-

52 „Der schon seit Ruge und Marx sehr weit gefasste H[umanismus]-Begriff führt in der Gegenwart zu einer Vielzahl von H., die mit der ursprünglichen Bedeutung kaum noch Ähnlichkeit haben: pragmatischer, technischer, nationaler, moderner, realer, sozialer, sozialistischer, existenzialistischer, personaler, christlicher H. u. a. m.“ (Menze 1974, S. 1217f. (HWPh 3)).

53 So zum Beispiel bei Musolff 2003, Zitate: S. 21; vgl. zur Problematik auch Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003, S. 7f.

54 So der Titel eines Bandes von Oelkers, Osterwalder und Tenorth (Hrsg.) (2003), der die Pädagogik des 17., 18. und 19. Jahrhunderts in den Kontext von Religion und Theologie stellt.

55 Reichling 1896, S. 36.

56 Schmidt 1989, S. 19.

57 Schmidt 1989, S. 9f.

58 Schmidt 1989, S. 19-24.

chend sind Schmidts Ausführungen in dieser Arbeit zu beachten. Eine Klärung des Frömmigkeitsbegriffs findet bei Schmidt jedoch nicht statt. Und auch eine Verbindung von Affekttheorie und Frömmigkeitsbegriff vor dem Hintergrund pädagogischer Intervention stellt Schmidt nicht her. Daher unterschätzt Schmidt auch die pädagogische Bedeutung der *Loci communes* von 1521,<sup>59</sup> wie gezeigt werden wird.

## 1.2 Thesen

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie ergibt sich aus den dargelegten Forschungslücken in der Geschichte der Frömmigkeit, der Geschichte der Gefühle und Geschichte der Pädagogik. Eine wesentliche Aufgabe wird dabei sein, alle drei Perspektiven zu verbinden. Frömmigkeit wird im Kontext der Affektenlehren untersucht und die Affekte im Kontext des Frömmigkeitsbegriffs. Aus dieser Verbindung lässt sich eine Annäherung an das Erziehungsideal der Frömmigkeit und die Erziehung der Affekte gleichermaßen erreichen. Denn die Affekte finden so ihren legitimen Ort in der Theologie des 16. Jahrhunderts und Frömmigkeit wird in dem Bereich verortet, in dem sie ohnehin diskutiert wird: im Kontext der Affekte. Folgende Thesen werden leitend sein:

- 1) Frömmigkeit ist der Ordnungsbegriff für die Affekte.
- 2) Umgekehrt erklären und konstituieren die Affekttheorien den Frömmigkeitsbegriff.
- 3) Beides ist eng mit theologischen und philosophischen Diskussionen verbunden und ohne dieselben nicht verstehbar.
- 4) Der Prozess der Ordnung der Affekte kann als Erziehung zur Frömmigkeit gedeutet werden und vice versa.
- 5) Die Implikationen aus dem Nachweis dieser Verbindungen wirken sich auf die Konstitution von Erziehung bzw. auf die Umsetzung des Erziehungsideals der *pietas* aus.

Die Thesen leiten sich aus den historischen Kontexten und deren Systematisierung in Kapitel 2 her. Diskutiert werden sie anhand der Ergebnisse in Kapitel 6. Alle weiteren Erläuterungen an dieser Stelle wären ein zu großer Vorgriff auf die Forschungsergebnisse oder müssten ungenau und nichtssagend bleiben.

## 1.3 Vorgehensweise

Warum sollten Affekt und Frömmigkeit anhand von Erasmus von Rotterdam und Philipp Melancthon untersucht werden? Wer beide Denker und ihre Positionen kennt, muss befürchten, dass wenig Kontroverses und Diskussionswürdiges zu Tage gefördert wird. In der Tat sind Erasmus und Melancthon in den kirchenspaltenden Auseinandersetzungen mäßigende und versöhnliche Stimmen. Beide wurden dafür immer wieder von radi-

---

59 Schmidt 1989, S. 27; ebenso Wollerheim 2008, S. 338f.



kaleren Kräften kritisiert. Im Briefwechsel zwischen beiden sind Mäßigung und sozialer Frieden zentrale Themen. Doch wie die Untersuchung zeigen wird, ist gerade im Bereich der Affekttheorien ein Vergleich beider hochinteressant. Melanchthon bewegt sich hier in einer Spannung zwischen lutherischer Rechtfertigungslehre und antiker Ethik, die Erasmus wenige Jahre zuvor nicht kannte.

Darüber hinaus lässt sich die Auswahl der Autoren mit ihrer großen Bedeutung für die Pädagogik des 16. Jahrhunderts begründen. Erasmus von Rotterdam wird in historischen Arbeiten einhellig als einer der wichtigsten Protagonisten seiner Zeit gewürdigt.<sup>60</sup> Besonders in Bezug auf seine Bedeutung für den Humanismus fällt das Urteil einstimmig aus: Erasmus von Rotterdam kann für viele wichtige Entwicklungen seiner Zeit als Zeuge gelten, häufig war er eine treibende und strukturierende Kraft. Seine Bedeutung für die Pädagogik wurde bisher vor allem in der konsequenten und wirkungsreichen Umsetzung des humanistischen Denkens<sup>61</sup> und in seiner Rolle für den „Prozess der Zivilisation“<sup>62</sup> gesehen. Dass sich Erasmus' Bedeutung darin nicht erschöpft, sei hier mit einer Einschätzung von Augustijn nur angedeutet: Das Weiterbestehen erasmischer Ideen über die Jahrhunderte resultiere aus dem „Wiedererkennen einer bestimmten Form von Frömmigkeit“.<sup>63</sup>

Da auch Melanchthons Bedeutung für die Pädagogik nicht angezweifelt wird, seien seine Verdienste hier nur kurz skizziert. Melanchthon wurde bereits zu Lebzeiten „Praeceptor Germaniae“ (Lehrer Deutschlands) genannt.<sup>64</sup> Ihm fiel die Aufgabe zu, die Erziehung in den reformatorischen Gebieten zu gestalten. Er beriet die Städte Eisleben, Magdeburg und Nürnberg bei der Gründung großer Lateinschulen. Auf die Gestaltung der Universitätsreform hatte er maßgeblichen Einfluss und als Visitor wirkte er bei der Normierung des Schulwesens mit. Er verfasste zahlreiche wirkungsreiche Schulbücher, Schulordnun-

---

60 Zu den pathetischsten Biographien gehört die von Stefan Zweig (1934) aber auch andere Autoren sparen nicht mit Superlativen. Das von den Autoren gezeichnete Erasmus-Bild ist jenseits dieses Konsenses vielschichtig. Einige beschreiben ihn von seiner Beziehung zu Luther her (Kohls 1972; Kohls 1978), andere gehen entlang seiner Werke und nähern sich ihm über seine Schriften (Ribhegge 2010). Wieder andere zeichnen seine Vita nach (Huizinga 1958; Augustijn 1986; Stupperich 1977) oder legen den Fokus auf einzelne Aspekte seines Werkes. Erasmus wird untersucht in Bezug auf den Frieden (Jens 2002; Schwab 2005; Nipkow 2007), die Ehe und die Bildung der Frau (Schneider 1955). Seine Verdienste um die Rhetorik und die Sprache Latein werden betont (Schenk 2005) oder seine Bedeutung für die Theologie (Augustijn 1996), für das humanistische Bildungsverständnis (Becher 1890; Spitzner 1893; Ballauff/Plamböck 1969; Schoch 1988) sowie im Kontext des Prozesses der Zivilisation hervorgehoben (Elias 1939/1997; Musolff 1997; Musolff/Hellekamps 2006). Nicht zuletzt werden sein kritischer Geist, seine ideologische Unabhängigkeit und seine europäische Gesinnung gelobt (sehr pathetisch z.B. bei Zweig 1934). Zur Erasmus-Rezeption vgl. Flitner 1952; Mansfield 1979; Seidel Menchi 1993; Galle/Sarx (Hrsg.) 2012.

61 Becher 1890; Spitzner 1893; Ballauff/Plamböck 1969; Schoch 1988.

62 Elias 1939/1997, Zitat: Titel der Studie); Musolff 1997; Musolff/Hellekamps 2006.

63 Augustijn 1986, S. 176.

64 Osiander schrieb ihm diesen Titel bereits 1551 zu (Hartfelder 1889, S. XII f. (MGP VII); vgl. Dingel 2008, S. 321 f.). Die Melanchthonforschung erfreut sich guter Konjunktur. Allein 2010, zum 450. Todesjahres Melanchthons, erschienen drei Melanchthon-Biographien (Geschrat 2010; Jung 2010; Kuroпка 2010). Als Standard darf weiterhin Scheibles Melanchthon-Biographie von 1997 gelten, ebenso wie sein Artikel im TRE (Scheible 1992). Für den „jungen Melanchthon“ ist die umfassende Studie von Maurer die detailreichste (Maurer 1996 I+II, Zitat: Titel der Studie).

gen und Lehrpläne. Als Professor in Wittenberg und in seiner *schola domestica* – einer Privatschule im eigenen Haus – unterrichtete er zahlreiche Studenten selbst.<sup>65</sup>

Des Weiteren ist zur Begründung der Auswahl von Erasmus und Melanchthon darauf hinzuweisen, dass die aktuelle Forschung davon ausgeht, die Konfessionalisierung habe sich erst zum Ende des 16. Jahrhunderts auf die Pädagogik ausgewirkt. Vorher habe die Reform der Schulen nach humanistischen Prinzipien dominiert.<sup>66</sup> Daher ist es konsequent, mit Erasmus und Melanchthon zwei einflussreiche Protagonisten auszuwählen, die beide als Bibelhumanisten gelten dürfen.<sup>67</sup>

Die wichtigsten Quellen für Erasmus und Melanchthon werden je zu Beginn der betreffenden Kapitel genannt. Die biographischen Daten werden in die Analyse eingebracht, insofern sie fruchtbar und erhellend sind. Eine ausführliche Darstellung ist hier nicht sinnvoll. Lediglich die Beziehung der beiden im Spiegel ihres Briefwechsels hilft, einige hier erarbeitete Positionen besser zu verstehen.

Wie wird im Einzelnen vorgegangen? Die Methode ist die kontextualisierende Inhaltsanalyse. Zu den wichtigsten zu besprechenden Kontexten gehören 1) der anthropologische und epistemologische Wandel, der im 15. und 16. Jahrhundert stattfand, 2) die Bedeutung des Ordnungsbegriffs für die Frühe Neuzeit und 3) der Prozess der Konfessionsbildung. In diese Prozesse ist das Nachdenken über Affekt, Frömmigkeit und Erziehung eingebettet. Wie bereits besprochen spielt der Humanismus eine entscheidende Rolle. Er wird auch in der Ausprägung des Bibelhumanismus dargestellt, was die überfällige Verschiebung der Akzente auf den christlichen Rahmen ermöglicht und unterstützt. Unter den Affekttheorien sind vor allem die grundlegenden Annahmen von Aristoteles und Augustinus zu behandeln, die die zwei wichtigsten Rezeptionslinien der mittelalterlichen Psychologie prägen. Es wird besonders auf die Diagnoseinstrumente einzugehen sein, die zur Bewertung von Affekten dienen: die sieben Haupttünden und der Dekalog. Die Bedeutung von Frömmigkeit als Erziehungsideal wird an Auszügen aus verschiedenen Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts beispielhaft vor Augen geführt. Eine etymologische Einführung ermöglicht eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand Frömmigkeit. In der Darstellung der *Devotio moderna* wird eine bestimmte Form von Frömmigkeit am Vorabend der Reformation verdeutlicht, die nach der herrschenden Forschungsmeinung unmittelbar Einfluss auf Erasmus und Melanchthon hatte. Die Kontextualisierung des Untersuchungsgegenstandes endet mit einer vorläufigen systematischen Summe.

Die Gliederung der Kapitel zu Erasmus und Melanchthon zeigt im Wesentlichen die Vorgehensweise zur Analyse der Überschneidungspunkte von Frömmigkeit, Affekt und Erziehung. Zunächst ist zu klären, inwiefern Frömmigkeit als ein durch Affekte bestimmter Zustand betrachtet werden kann und durch welche Affekte er sich auszeichnet. Dann gilt es die Affektenlehren herauszuarbeiten und sie in die Kontexte von Theologie und Anthropologie zu setzen. Aus dieser Vorgehensweise heraus lassen sich sowohl Affekte als auch Frömmigkeit besser verstehen. In einem letzten Schritt werden

---

65 Schmidt 1989, S. 6; Jung 2003.

66 Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.3 dieser Arbeit.

67 Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2 dieser Arbeit.

die Ergebnisse der Analyse in ihrer Bedeutung für das pädagogische Denken expliziert und die Methoden der Erziehung zur Frömmigkeit herausgearbeitet. In der Schlussbetrachtung werden die Ergebnisse diskutiert. Im Vergleich werden Eigentümlichkeiten, Probleme und Chancen eines jeden Entwurfs deutlicher greifbar.

In der Analyse wird nur der Begriff Affekt verwendet. Die Begriffe Emotion, Gefühl, Leidenschaft werden in der Untersuchung nicht verwendet.<sup>68</sup> Dies betrifft insbesondere die Übersetzung des lateinischen *affectus*. Aus der Übersetzung von *affectus* mit unterschiedlichen Begriffen (häufig sind: Neigung, Leidenschaft, Trieb, Begierde) könnte geschlossen werden, es handle sich um verschiedene Sachverhalte. Für die vorliegende Arbeit wird *affectus* konsequent mit Affekt übersetzt, um Verwirrungen zu vermeiden.

Die Protagonisten der Reformationszeit, und im Besonderen Erasmus und Melanchthon, haben unter teils schwierigsten Umständen um jedes Wort gerungen. Sie haben sich häufig mit größter theologischer Sorgfalt und scharfem politischen Kalkül für ihre Formulierungen entschieden. Daher kommen beide Autoren häufig selbst zu Wort. Aus demselben Grund wird in den Fußnoten immer der lateinische Originaltext zitiert. Wenn bestehende Übersetzungen herangezogen werden, ist dies immer sonders gekennzeichnet. Sie wurden von mir nachvollzogen und insofern übernommen, als dass ich selbst sie nicht besser hätte übersetzen können. Für fehlerhafte, ungünstige oder irreführende Übersetzungen wurden Verbesserungen vorgenommen, die zugrunde liegende Übersetzung aber dennoch angegeben. Ist nichts vermerkt, stammt die Übersetzung von mir.

Die deutschen Schriften wurden bis auf die folgenden Ausnahmen in ihrer Schreibweise belassen. Ein o über dem Vokal wurde weggelassen (zum Beispiel ũ = u). Diese Schreibweise stand für einen lang gezogenen Vokal, was im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit irrelevant ist und zugunsten einer einfacheren Schreib- und Leseweise eingeebnet wurde. Die alte Schreibweise f wird als s geschrieben, fz, fz oder fs als ss oder ß, u als ü oder ue, ñ als nn. An schwierig zu verstehenden Stellen wird in den Fußnoten Lesehilfe gegeben.

Bei Hinzufügungen zu Zitaten bedeutet die runde Klammer, dass die Ergänzung vom zitierten Autor selbst gemacht wurde, die Hinzufügungen in eckigen Klammern, stammen von mir.

---

68 Die Verwendung der Begriffe bei der Eruiierung des Forschungsstandes orientiert sich an den Veröffentlichungen. Sie zeigt, dass die Forschung hier nach wie vor keine einheitliche Lösung gefunden hat.