

Erziehungs- und Bildungsarbeit im englischen Methodismus des 18. Jahrhunderts*

Wer sich die englische Erweckungsgeschichte des 18. Jahrhunderts vor Augen führt, gerät unweigerlich in den Bann einer geistlichen Bewegung, die damals über die britischen Inseln hinwegrollte und die Grundfesten der weithin erstarrten Staatskirche(n) erschütterte. Vor dem geistigen Auge erhebt sich das Bild reitender Boten, die das 'erweckende' Wort bis in das letzte Dorf tragen, unter deren Verkündigung sich Zehntausende einfinden und deren Leben sich – häufig unter den sichtbaren Anzeichen härtesten Bußkampfes – wendet. Zwar konnte schon Zinzendorf nicht glauben, daß eine Schar mehrerer Zehntausend tatsächlich in der Lage war, der Verkündigung des Predigers zu folgen: „denn von den zwanzig tausend hören doch kaum der dritte theil, die andern sind für die lange weile da, nihil agendo“¹, doch was gäbe mancher Prediger heute nicht dafür, mit diesem Problem auch nur annähernd konfrontiert zu sein.

Doch dürfen die auf uns gekommenen eindrucksvollen Schilderungen evangelistischer Glut und bewegenden Zeugnisse erweckter Versammlungen einen wichtigen, im Grunde wesentlichen Aspekt der englischen, und dabei primär methodistischen Erweckungsbewegung nicht verschütten. Es handelt sich um die soziale Dimension der geistlichen Erneuerung, die von einer nicht zu unterschätzenden Wirkung war und ist. Im folgenden soll es um einen Ausschnitt dieses sozialen Engagements gehen: die Bemühungen im Bereich von Erziehung und Bildung.

1. Die Bedingungen des englischen Bildungssystems

Die in diesem Bereich geleistete Arbeit kann nur angemessen gewürdigt werden, wenn wir zunächst die Zustandsbedingungen des englischen Bildungssystems überblicksartig skizzieren².

Die das England des 18. Jahrhunderts bestimmenden sozial-ökonomischen Verhältnisse trugen nicht gerade zu einer hohen Lebenserwartung bei. Auf ca. 35 Jahre schätzt man die durchschnittliche Lebenserwartung im 18. Jahrhundert in

* Diese Arbeit entstand im Rahmen eines kirchengeschichtlichen Seminars an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Sommersemester 1996. Besonders danken möchte ich an dieser Stelle Herrn Prof. Dr. Udo Sträter für seine kritischen und konstruktiven Hinweise.

1 N.L. Graf von Zinzendorf, Zeister Reden, 1747, S. 113 (Bibliographisches Handbuch zur Zinzendorf-Forschung, Teil A Schriften Zinzendorfs, S. 175), zit. In: J. Wallmann, Der Pietismus (Die Kirche in ihrer Geschichte, Band 4 Lieferung 01) Göttingen 1990, S. 118.

2 Im folgenden wird speziell auf England, nicht auf die Britischen Inseln allgemein Bezug genommen.

England³. Darüber darf auch nicht das hohe Lebensalter John Wesleys hinwegtäuschen, der sich selbst als mit besonderer Gesundheit gesegnet sah und das überaus hohe Alter von 87 Jahren erreichte. Symptomatischer für seine Zeit ist vielmehr die Tatsache, daß seine Mutter, Susanna Wesley, 19 Kinder gebar, von denen jedoch 11 schon in frühen Jahren starben⁴. Repräsentative Sterberegister gibt es in dieser Zeit nur für London. Dort lag der Anteil der Kinder, die vor ihrem fünften Geburtstag starben, zwischen 1730 und 1749 bei 74, 5%⁵. Neben den ohnehin schon unzulänglichen medizinischen Bedingungen ist diese hohe Rate wohl auch dem Umstand geschuldet, daß uneheliche Kinder oft ausgesetzt wurden oder in Heimen regelrecht dahindarben⁶.

Es verwundert daher nicht, daß die englische Gesellschaft des 18. Jahrhundert durch ein geringes Durchschnittsalter gekennzeichnet war. Was tat die Gesellschaft nun, um die vielen jungen Menschen auf ein mündiges, sich selbst und dem Gemeinwohl gegenüber verantwortliches Leben vorzubereiten?

Gesetzliche Rahmenbedingungen waren im Hinblick auf das Bildungssystem weitgehend noch nicht vorgegeben. Erst 1833 verabschiedete das Parlament ein Gesetz – den *Factory Act* –, das indirekt eine reguläre schulische Unterweisung erst ermöglichte. In diesem Gesetz wurde Industriearbeit für Kinder unter neun generell verboten und weiterhin verbindlich festgeschrieben, daß Kinder, die jünger als 13 Jahre sind, in den Schlüsselindustrien nicht länger als neun Stunden pro Tag und nicht mehr als 48 Stunden pro Woche arbeiten dürfen. Damit entstand erstmals gesetzlich sanktioniert ein Freiraum für die bereits bestehende Bildungsarbeit der verschiedenen Träger.

Da auf zentraler politischer Ebene im 18. Jahrhundert keine Absicht bestand, ein für England einheitliches Schulsystem zu errichten, gab es auch nur ein gemeinsames Kennzeichen aller in England zu dieser Zeit bestehenden Schulen: „ihre heute kaum noch vorstellbare Unterschiedlichkeit in Bezug auf Trägerschaft, Ausstattung, Verfassung, Lehrstoff, Qualität des Unterrichts wie der Lehrerschaft und der pädagogischen Zielsetzung“⁷. Entsprechend unterschiedlich waren die Ergebnisse dieser Erziehungsbestrebungen.

Wenn man im oberen, positiven Bereich einer Bildungsskala beginnt, lassen sich drei Möglichkeiten ausmachen, Kindern eine zumindest halbwegs adäquate Ausbildung zukommen zu lassen. Gemeinsam ist diesen drei Möglichkeiten, daß sie sich nicht in staatlicher Trägerschaft befanden, sondern ihr Dasein privater Initiative verdankten. Wer es sich leisten konnte, schickte sein Kind auf eine

3 Henry D. Rack, *Reasonable Enthusiast*, Nashville: Abingdon, 2nd ed. 1992, S. 8.

4 Vgl. Martin Schmidt, *John Wesley*, Bd. 1, Zürich 1987, S. 52.

5 J. Wesley Bready, *England: Before and After Wesley*, London 3rd. ed. 1939, S. 142.

6 Bready, S. 143.

7 M. Marquardt, *Praxis und Prinzipien der Sozialethik John Wesleys*, Göttingen 1986, S. 54.

Boarding school oder *Public School*, wobei zu beachten ist, daß es sich auch bei der *Public School*, anders als der Name zunächst vermuten läßt, um eine vornehme Privatschule handelt. Hier wurde eine klassische humanistische Bildung vermittelt: Griechisch und Latein waren Pflicht; die Schüler waren angehalten, selbst in den Pausen Latein miteinander zu sprechen⁸. Großen Raum nahm die Unterweisung in den philosophischen Disziplinen ein: in Metaphysik, Erkenntnistheorie, Ethik, Ästhetik und Logik wurden die Schüler in die grundlegenden Werke der Zeit eingeführt⁹. Die Naturwissenschaften spielten dagegen nur eine untergeordnete Rolle; die Aneignung praktischer Fertigkeiten wurde völlig ausgespart. Doch darf auch das Bemühen um die Anerziehung eines vornehm-aristokratischen Benehmens nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Verhältnisse an den *Public Schools* häufig alles andere als vornehm waren. Whiteley führt aus, daß in Eton z.B. die Schüler manchmal so aufmüpfig wurden, daß die Polizei geholt werden mußte. In Westminster, einer der vornehmsten *Public Schools* zur damaligen Zeit, war es üblich, daß die älteren die jüngeren Schüler tyrannisierten, indem sie ihnen z.B. Essen vom Teller stahlen¹⁰. In ähnlicher Richtung ließen sich auch die Zustände an den führenden Universitäten Cambridge und Oxford beschreiben¹¹. Da ihnen lange Zeit der Zugang zu diesen Schulen verwehrt war und sie ohnehin ihre Kinder vor all dem bewahren wollten, gründeten die Dissenter¹² ihre eigenen Schulen, die *Dissenting Academies*. Im Unterschied zu den *Public Schools* boten sie eine praxisbezogene und stärker an den empirischen Wissenschaften ausgerichtete Ausbildung. Häufig ausgestattet mit einem zur Schule gehörenden Garten sowie Laboratorien, standen an ihnen die Naturwissenschaften im Vordergrund des Curriculums. Die Unterrichtssprache war Englisch. Der Durchsetzung von Disziplin und Ordnung diente ein straffes Regime. Dazu gehörte auch

8 Dies führte dazu, daß in diesen Kreisen das Englische mehr und mehr vom Lateinischen verdrängt wurde. Die Muttersprache wurde regelrecht vernachlässigt; vgl. J.H. Whiteley, *Wesley's England*, London: Epworth, 1943.

9 Wie z.B. Hobbes, Descartes, Spinoza, Leibniz, Locke, Toland, Berkeley, Hume, Priestley, Kant. Vernachlässigt wurde interessanterweise die Mathematik; vgl. Whiteley, S. 274.

10 Whiteley, S. 268.

11 Vgl. Whiteley, S. 275 f.

12 Die Dissenter, auch Nonkonformisten genannt, umfaßten eine seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts wachsende Gruppe von Geistlichen und Laien, die den von theologischem und moralischem Pluralismus gekennzeichneten Zustand der Anglikanischen Kirche ablehnten. Ihre Austreibung aus der Kirche bedeutete ihre weitgehende gesellschaftliche Ausgrenzung. Erst mit der *Act of Toleration* 1689 wurde ihnen die Ausübung ihres Glaubens unter bestimmten Bedingungen gestattet. Zu den nonkonformistischen Gruppen gehörten u.a. Baptisten, Reformierte (Kongregationalisten und Presbyterianer) sowie die Quäker. Katholiken und Sozialer fielen nicht unter die *Act of Toleration*. Das Verhältnis des Methodismus zum Nonkonformismus ist ambivalent. Obwohl er faktisch Züge desselben aufwies, hat John Wesley keine Mühe gescheut, die Konformität der methodistischen Lehren mit den *39 Articles der Church of England* nachzuweisen. Vgl. Rack, S. 33-38; R. Heitzenrater, *Wesley and the People Called Methodists*, Nashville: Abingdon, 1995, S. 15 ff.

die Strukturierung des Tages durch Exerzitien; die Teilnahme an Andachten, Gottesdiensten etc. wurde fraglos vorausgesetzt. Es steht daher außer Zweifel, daß der Besuch einer *Dissenting Academy* eine der besten Bildungsvoraussetzungen der Zeit bot¹³. Wir werden bei der nachfolgenden Beschäftigung mit der *Kingswood School* sehen, daß sich Wesley in der inhaltlichen und organisatorischen Konzeptionierung an diese Schulform anlehnte.

Eine dritte Möglichkeit, zu einer soliden Schulbildung zu kommen, war die private Unterweisung zu Hause. In wohlhabenden Familien wurde diese Aufgabe durch einen dafür angestellten Hauslehrer erledigt. Es ist aber – wenn wohl auch recht selten – vorgekommen, daß die Kinder von den Eltern, vornehmlich der Mutter, unterrichtet wurden¹⁴. Ein herausragendes Beispiel dafür ist Susanna Wesley, die sämtliche ihrer Kinder, darunter John, in Regelmäßigkeit wochentags von 9 bis 12 und von 14 bis 17 Uhr unterrichtete. Für ihre Zeit beachtenswert ist dabei vor allem ihr Grundsatz, den Mädchen nicht eher das Nähen beizubringen, bevor sie nicht Lesen gelernt hätten¹⁵. Wie wir noch sehen werden, prägte ihr Erziehungsstil wesentlich die von ihrem Sohn John später vertretenen pädagogischen Ansichten.

Die genannten drei Wege, eine den Erfordernissen des Lebens angemessene Bildung zu erlangen, war also nur einem recht geringen Teil der Bevölkerung zugänglich. Die breite Masse des Volkes ist von diesen Angeboten nicht erfaßt worden. Gleichwohl bot die wohltätige Initiative einzelner Kaufleute und Aristokraten sowie religiöser und mildtätiger Verbände auch Ärmern die Chance, ein Minimum an Bildung zu erlangen. Dies geschah z.B. in Dorfschulen, in denen „einzelne Damen (Ladies) und andere nicht ausgebildete Lehrer Kindern gegen geringe Gebühren das Lesen, Schreiben und Rechnen beibrachten“¹⁶. Seit Beginn des 18. Jahrhunderts versuchten auch die *Church of England* dem bestehenden Notstand abzuhelfen. Unter der Aufsicht der 1699 gegründeten *Society for Promoting Christian Knowledge* (SPCK) betrieb sie Wohlfahrtsschulen (*Charity Schools*), die Kindern im Alter zwischen 7 und 12 Jahren die oben genannten elementaren Fähigkeiten beibrachten und sie im Katechismus unterwiesen¹⁷. Jedoch ließ dieses Interesse um 1727 spürbar nach¹⁸, und die *Charity Schools* gingen in die Hände von Privatpersonen über, die diese

13 Whiteley, S. 277; Absolventen dieser Schulen besuchten bis 1689 im Falle eines Studiums schottische oder kontinentaleuropäische Universitäten.

14 Diese Praxis wird nicht sehr verbreitet gewesen sein, da Mädchen in der Regel nur eine eingeschränkte Ausbildung zugebilligt wurde, die sich im wesentlichen auf das Einüben hauswirtschaftlicher Fähigkeiten beschränkte und viele Frauen daher zur Unterrichtung ihrer Kinder überhaupt nicht in der Lage waren; vgl. Whiteley, S. 280 ff.

15 Schmidt, S. 54.

16 Marquardt, S. 55.

17 Vgl. Bready, S. 352.

18 Das Interesse der SPCK wandte sich nun stärker der äußeren Mission zu; Marquardt, S. 56.

Schulen in unterschiedlicher Qualität weiter führten¹⁹. Dies führte zwangsläufig dazu, daß eine große Zahl dieser Bildungsplätze ihren Auftrag mehr schlecht als recht versah, einige dieser Schulen jedoch später zu beachtlichem Ruf kamen.

Doch selbst wenn man die im qualitativ unteren Bereich liegenden Bildungsbestrebungen einrechnet, ist nicht zu übersehen, daß nur ein geringer Teil aller Kinder an irgendeiner Form bildungsmäßiger Unterweisung partizipierte. Gemessen an der Fähigkeit, den eigenen Namen zu schreiben, schätzt man, daß 1715 ca. 45% der Männer und 25% der Frauen des Lesens und Schreibens kundig waren; bis 1760 hatte sich dieser Anteil auf 60% der Männer bzw. 40% der Frauen erhöht²⁰.

Das Hauptproblem wird jedoch nicht nur in der unzureichenden Schulstruktur und dem mangelnden finanziellen Vermögen des einzelnen gelegen haben, sondern tiefer in der allgemeinen Bewußtseinslage und dem pädagogischen Kenntnisstand der Zeit zu suchen sein. Für die meisten Eltern war die Kindheit ihres Nachwuchses lediglich eine Zeitspanne von notwendigem Übel, die es so kurz wie möglich zu halten galt. Kinder wurden in ärmeren Familien vom vierten Lebensjahr an als potentielle Erwerbskraft angesehen²¹. Eine über die Ermöglichung dessen hinausgehende Ausbildung galt folglich als überflüssig und sinnlos. Läßt sich diese Einstellung noch aus ökonomischen Zwängen heraus zwar nicht rechtfertigen, zumindest jedoch begründen, so zeigt doch die Einstellung der höheren Schichten des Volkes, daß das Wesen der Kindheit, wie es heute durch Pädagogik und Entwicklungspsychologie einsichtig gemacht werden kann, damals noch nicht gesehen wurde.

Dabei gab es durchaus Bestrebungen, die verbreitete Pädagogik auf ein neues theoretisches Fundament zu stellen. So schrieb John Locke 1697 seine *Thoughts on Education*, in denen er die Bedeutung eines „gesunden“ Umfeldes und attraktiver Lehrmittel für das Lernen hervorhob und zugleich das stupide Memorieren umfangreichen Lernstoffes ablehnte. Darüberhinaus forderte er die Einrichtung eines flächendeckenden Netzes von Schulen und Schulpflicht für Kinder zwischen drei und 14 Jahren²². Diese Forderungen erwiesen sich jedoch – wie oben gezeigt – noch über Jahrzehnte hinweg als weit von jeglicher Realisierung entfernt. Auch andere Entwürfe fanden nicht die Aufmerksamkeit, die sie ihrem gedanklichen Gehalt verdient hätten.

Dies war etwas anders, als 1762 Rousseaus *Emile* erschien. In dieser Schrift plädierte er für eine an der empirischen Beobachtung ausgerichtete Erziehung

19 Whiteley, S. 280.

20 Rack, S. 8 f; dabei sind jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen Stadt und Land einerseits sowie höheren und niederen Schichten andererseits anzunehmen.

21 Whiteley, S. 268.

22 Gleichzeitig maß er jedoch der natürlichen Begabung eine äußerst geringe Bedeutung zu; Whiteley, S. 270.

sowie für die Notwendigkeit, jedes Kind ein ordentliches Gewerbe zu lehren. Indem er die Erziehungsbestrebungen von der Individualität des Kindes her zu ordnen versuchte, setzte er sich in Widerspruch zur konventionellen Pädagogik, wie sie auch um die Mitte des 18. Jahrhunderts noch weithin die schulische Landschaft bestimmte. Daher fanden seine Prinzipien zunächst auch nur bei einigen progressiv eingestellten Lehrern und an den *Dissenting Academies* wohlwollende Aufnahme²³. Erst sehr langsam konnten sich Rousseaus Auffassungen dann auch großflächiger durchsetzen, wobei eine gewisse „insulare“ Skepsis gegenüber diesen Ideen vom Kontinent weit verbreitet blieb²⁴.

2. Erziehungs- und Bildungsarbeit im frühen Methodismus

Die Bildungs- und Erziehungsarbeit der methodistischen *societies* war von Anfang an Teil umfassender sozialer Bestrebungen der von Wesley geführten Bewegung. Das soziale Element war der Bewegung von Anfang an aufgegeben. Von allen, „welche Mitglied der Gemeinschaft sein und bleiben wollen“, wird „erwartet, daß sie ihr Verlangen nach Seligkeit dadurch beweisen, daß sie *erstens*: Nichts Böses tun, sondern Böses aller Art meiden [...], *zweitens*: Dadurch, daß sie Gutes tun [...]“²⁵. Das soziale Engagement zieht sich auch wie ein Faden durch die Biographie Wesleys, wobei der „Bruch“ von 1738 diesem Engagement keinen Abbruch tat, sondern einen neuen Aufbruch bedeutete, verankert in der persönlichen Erfahrung der Liebe Gottes, getrieben von einem *heart strangely warmed*²⁶. Dieses Engagement soll im folgenden für den Bereich von Bildung und Erziehung exemplarisch beschrieben werden.

2.1. Kingswood

Das Interesse John Wesleys an der Unterweisung von Kindern läßt sich bis in die Zeit seines Studiums in Oxford zurückverfolgen. Der *Holy Club*, wie der Kreis um John Wesley dort spöttisch genannt wurde, maß der Unterweisung von Kindern aus armen Familien große Bedeutung bei. John Wesley selbst bezahlte einen Lehrer, der solche Kinder unterrichtete. Die Begeisterung für diese Arbeit

23 Whiteley, S. 273.

24 Zu den Kritikern Rousseaus gehörte auch Wesley. Der Gegensatz zwischen den beiden läßt sich wohl folgendermaßen auf den Punkt bringen: „The two men were poles apart; the one based his educational system on what he thought the child-mind was like, whilst Wesley based his practice on what the child-mind ought to be like“, Whiteley, S. 273.

25 Works VIII, S. 270, hier zitiert nach der Übersetzung in W. Klaiber/ M. Marquardt, Gelebte Gnade, Stuttgart 1993, S. 422 f.

26 zum sozialen Aspekt in der Theologie J. Wesleys vgl.: T.W. Jennings, Good News to the Poor: John Wesley's Evangelical Economics, Nashville: Abingdon, 1990; G.R. Eli, Social Holiness: John Wesley's thinking on Christian Community and its relationship to the social order, New York-Frankfurt: P. Lang, 1993; D.D. Thompson, John Wesley as a Social Reformer, 1977; V. Schneeberger, Theologische Wurzel des sozialen Akzents bei John Wesley, Zürich 1974.

nahm Wesley auf seine Reise nach Georgia mit, wo er sich weiterhin der elementaren und religiösen Unterweisung der Kinder annahm²⁷.

Zurück in England und zeitlich seiner 'Bekehrung' folgend, wurde er von George Whitefield gebeten, ihn in seinem Dienst in Bristol sowie Kingswood, einer Bergarbeiterstadt unweit von dort, zu unterstützen. Whitefield sah sich von Gott nach Amerika gerufen und war daher auf jemanden angewiesen, der in der Zeit seiner Abwesenheit die von ihm begonnene Arbeit fortführen würde. Wesley sträubte sich zunächst, ging dann aber doch und erreichte Bristol am 31. März 1739. Vor einer großen Menge Bergarbeitern hielt er wenige Tage später seine erste Predigt im Freien.

Die soziale Situation der Bergarbeiter und ihrer Familien forderte zum Handeln heraus. Whitefield wie Wesley lag die Arbeit mit Kindern am Herzen. Daher läßt sich nicht genau sagen, auf wen von beiden die Idee, in Kingswood eine Armenschule zu gründen, im einzelnen zurückgeht²⁸. Die erste Erwähnung der in Kingswood geplanten Armenschule findet sich jedoch in Whitefields Tagebuchaufzeichnung vom 29. März 1739. Er erwähnt dabei als Vorbild die Unternehmungen Griffith Jones' in Wales, der im Zuge der dortigen Erweckungen zahlreiche Schulen gründete. Whitefield hatte eine Wohltätigkeitspredigt (*charity sermon*) vor den Bergarbeitern gehalten und sie gebeten, für eine Armenschule in ihrem Ort zu spenden. Sein Ergebnis: ca. 60 £. Dieses Geld hinterließ er John Wesley, der seine Arbeit fortführen sollte. Drei Tage später legte Whitefield den Grundstein der Schule, wobei er betete, „that the gates of hell might not prevail against our design“²⁹. Da sich seine Abreise nach Amerika wegen politischer Umstände verzögerte, predigte Whitefield weiter zugunsten der Schulgründung in Kingswood, so daß am 21. Mai tatsächlich mit dem Bau der Schule unter der Leitung Wesleys begonnen werden konnte. Als Whitefield, immer noch in England, am 10. Juli desselben Jahres Kingswood besuchte, war das Gebäude nahezu fertiggestellt. Es bestand aus einem großen Lehrsaal sowie vier kleineren Räumen zur Unterbringung der Lehrer und wahrscheinlich einiger armer Schüler³⁰.

In der im Frühjahr 1740 fertiggestellten und eröffneten Schule wurden nicht nur Kinder, sondern auch, getrennt von diesen, Erwachsene unterrichtet³¹. Der Unterricht für sie fand entweder früh am Morgen oder spät abends statt, um sie nicht in ihrer Arbeit zu behindern. Die Kinder, mindestens 6 Jahre alt, wurden

27 Journal I, S. 297.

28 E. McLoy North, Early Methodist Philanthropy, New York-Cincinnati: Methodist Book Concern 1914, S. 77.

29 Whitefield, Journal, 2. April 1739.

30 North S. 79.

31 Journal II, S. 323.

von 6 bis 12 und von 13 bis 17 Uhr unterrichtet³². Aufgabe der Schule war es, „to teach cheafly the poorer children, to read, write, and cast accounts; but more especially (by God’s assistance) to know God, and Jesus Christ, whom He sent“³³. Der Stundenplan dürfte also dem anderer *Charity Schools* geähnelt haben, wenn auch die religiöse Unterweisung wohl einen größeren Raum einnahm und es einige Regeln gab, die speziell in Wesleys pädagogischen Auffassungen begründet lagen. So durften die Kinder, nach Aussage Wesleys, in der Schule niemals miteinander, sondern nur mit dem Lehrer sprechen. Die Teilnahme am täglich stattfindenden Gottesdienst war selbstredend Pflicht³⁴. Deutlich ist, daß in der Erziehungsarbeit Wesleys die allgemeinbildende und die religiöse Unterweisung stets miteinander verbunden waren. Sein Anliegen erweist sich damit als dem des halleischen Pietismus sehr ähnlich³⁵. Es bewegte Wesley nicht nur, daß ein Teil der Kinder überhaupt keine Bildung erhielt, sondern auch daß andere zwar in der Schule wenigstens Lesen und Schreiben lernten, „but they learned all kind of vice at the same time: so that it had been better for them to have been without their knowledge than to have bought it at so dear a price.“³⁶. Ein maßgebliches Gründungsmotiv für den Bau der Schule ist damit benannt. Die Kinder sollten von den an den anderen Schulen virulenten verderblichen Einflüssen ferngehalten und damit ein Umfeld geschaffen werden, in dem sie in die göttlichen Wahrheiten eingeführt werden konnten.

Die nächsten Jahre verliefen für die Armenschule nicht ohne Probleme. Die Spannungen, die der Einfluß Whitefields auf der einen und Wesleys auf der anderen Seite hervorriefen, sorgten zunächst für einige Unruhe. So verlor John Cennick, der auf den Wunsch Whitefields hin als Lehrer angestellt worden war, schon Ende des Jahres 1740 seine Stelle, vornehmlich auf Grund theologischer Differenzen mit Wesley³⁷. Er gründete kurze Zeit später zusammen mit Freunden eine andere *society* in Kingswood, die sich dem calvinistischen Zweig der Erweckung anschloß³⁸. Die Situation spitzte sich zu, als Whitefield im April 1741 Wesley vorwarf, von der ursprünglichen Intention der Schule abzuweichen und sie darüber hinaus zugunsten der gerade eröffneten Schule in Bristol zu ver-

32 Letters II, S. 309.

33 Ebd; Letters II, S. 323.

34 Vgl.: K. Zehrer, „Die Beziehungen zwischen dem halleischen Pietismus und dem frühen Methodismus“; in: Pietismus und Neuzeit: Jahrbuch 1975 zur Geschichte des neueren Protestantismus, hrsg. V. A. Lindt und K. Deppermann, Bielefeld 1975.

35 Letters, S. 309.

36 Ebd.

37 Cennick, Discourses on Important Subjects, preface xxviii; ders., „Account“, Proceedings of the Wesleyan Historical Society IV, S. 105, S. 133-136, vgl. diese Angaben in: McLoy North, S. 79, Anm. 5.

38 Diese *society* errichtete ebenfalls eine Armenschule, die jedoch nur sehr kurze Zeit in Betrieb war; vgl. McLoy North, S. 79 f.

nachlässigen. In einem Antwortschreiben weist Wesley diese Vorwürfe zurück, indem er hervorhebt, daß das von Whitefield kollektierte Geld nicht einmal ein Viertel der zum Bau der Schule benötigten Summe gedeckt habe. Nur durch die Überschreibung der Schulden auf seinen eigenen Namen wären die Geldgeber bereit gewesen, das begonnene Werk weiter zu finanzieren³⁹. Nach dieser Auseinandersetzung scheint Whitefield sich aus dem Schulprojekt herausgehalten und den weiteren Fortgang völlig Wesley überlassen zu haben.

Das Engagement der methodistischen Bewegung im Bereich der Schularbeit war jedoch nicht auf Kingswood beschränkt. Nur kurze Zeit später gründeten die *societies* in Bristol (wie erwähnt), London, Newcastle upon Tyne und anderen Orten⁴⁰ weitere Armenschulen. Ihr Entstehen verdankten sie – und dies blieb ein typisches Kennzeichen der methodistischen Erweckung – nicht irgendeiner Direktive Wesleys, sondern lokaler Initiative⁴¹, die jedoch ohne Zweifel von Wesley unterstützt und gefördert wurde⁴². Entsprechend wurden diese Schulen von der örtlichen *society* bzw. Einzelpersonen aus ihren Reihen finanziert. In dieser Hinsicht nun besaß die Schule in Kingswood eine Sonderrolle. Sie wurde von der Bewegung als ganzer finanziert und war nicht allein ein Projekt der methodistischen *society* in Kingswood.

Dies änderte sich ab 1748, als im Zuge einer Erweiterung der Schule eine neue Arbeit begonnen wurde. Obwohl die Schule ursprünglich nur für die Kinder der Bergarbeiterfamilien von Kingswood errichtet worden war, sandten immer mehr Methodisten auch aus anderen Teilen Englands ihre Kinder dorthin, in dem Wissen, daß diese dort im Geiste Christi unterrichtet werden würden. Am 24. Juni 1748 eröffnete Wesley deshalb eine Schule zur höheren Bildung, die vorrangig für die Kinder von Predigern gedacht war⁴³. Die Konferenz hatte dem Lehrplan bereits am 4. Juni zugestimmt. Es war diese Schule, die von nun an den Titel *Kingswood School* trug, jedoch wird sie von Wesley auch häufig *New House* genannt. Gleichwohl existierte die ursprüngliche Armenschule noch bis ins 19. Jahrhundert hinein, wurde unter den veränderten Bedingungen jedoch fast ausschließlich nur noch von der methodistischen *society* in Kingswood unterstützt⁴⁴.

39 L. Tyerman, Life and Times of the Rev. John Wesley, M.A., Band I, London 1890, S. 348.

40 W.J. Warner, The Wesleyan Movement in the Industrial Revolution, London-New York-Toronto 1930, S. 227.

41 Warner, S. 226.

42 Tyerman, Band II, S. 471.

43 Nach dem Tode Wesleys wurde der Zugang ausschließlich auf den Kreis der Predigerkinder beschränkt, eine Regelung, die später wieder aufgehoben wurde; vgl. Rack, S. 258. Für eine vollständige Geschichte der Schule vgl. Hastlings/ Workman/ Willis, The History of the Kingswood School by Three old Boys, London, 1913.

44 Journal III, S. 356 note. Die Armenschule wird danach in Wesleys *Journal* nicht weiter erwähnt, ausgenommen eine Eintragung am 5. Mai 1768, wo er den Brief eines der dortigen Lehrer wiedergibt, der von einer Erweckung unter den Schülern berichtet. Im übrigen gab es in Kingswood

Die Stellung der neuen *Kingswood School* wie auch aller anderen im Laufe der Zeit zu gründenden höheren Schulen innerhalb der methodistischen Bewegung unterschied sich von der der Armenschulen. Sie unterstanden – im Gegensatz zu diesen – nicht der Jurisdiktion der *societies*⁴⁵. Doch war eine enge Anbindung an sie schon dadurch gesichert, daß die Lehrer häufig örtliche oder bereits im Ruhestand befindliche Prediger waren⁴⁶. Auch der Lehrplan unterschied sich wesentlich von dem der Armenschulen. Den Predigerkindern sollte eine klassische Bildung vermittelt werden, die mit der an den Colleges und *Dissenting Academies* vermittelten ohne weiteres mithalten kann.

Vier Gründe trieben Wesley maßgeblich zur Einrichtung von höheren Schulen. Entsprechend konzipierte er Formen und Inhalt der Unterweisung. Der erste Grund war der, daß die meisten dieser Schulen sich in großen Städten befanden, deren schlechten Einfluß auf die Kinder Wesley fürchtete. Er befürchtete, daß die Kinder durch den Kontakt mit ihren städtischen Altersgenossen vom Lernen abgehalten und durch ihr Verhalten vom Glauben weggetrieben würden⁴⁷. Makellose Disziplin und Ordnung waren deshalb vorrangige Anliegen Wesleys. Die 1756 von der Konferenz als „Agreeable to Scripture and Reason“⁴⁸ verabschiedete Schulordnung trug deutlich Wesleys Handschrift und sah folgendes vor: Die Kinder stehen im Sommer wie im Winter um 4 Uhr auf, nutzen die nächste Stunde zu geistlichen Übungen wie Lesen und Singen, Selbstprüfung und Gebet. Um 5 Uhr findet ein gemeinsamer Gottesdienst statt, an den sich bis zum Frühstück eine Arbeitseinheit anschließt. Der Unterricht findet von 7 Uhr bis um 17 Uhr statt, unterbrochen von einem Spaziergang um 11 und dem Mittag um 12 Uhr. Um 17 Uhr zieht sich jedes Kind zum privaten Gebet zurück, um ab 18 Uhr bis zum Abendbrot noch spazieren zu gehen oder zu arbeiten. Kurz vor 19 Uhr beginnt der Abendgottesdienst, nach dem um 20 Uhr alle Kinder ins Bett gehen, beginnend mit den jüngsten. Wie die Schulordnung ausdrücklich vermerkt – wir werden darauf weiter unten noch eingehen – ist Zeit zum Spielen nicht vorgesehen. Daher ist auch der Sonntag, der als einziger Tag schulfrei ist, fest durchgeplant: Aufstehen um 6 Uhr, dann Frühstück, um 7 Uhr Lernen von Liedern und Gedichten, 9 Uhr Gottesdienst, 12 Uhr Mittag und gemeinsames Singen, 14 Uhr erneut Gottesdienst und ab 16 Uhr Einzelunterweisung⁴⁹. Die straffe Strukturierung des Tagesablaufs sollte die Kinder vor jeder Ablenkung bewahren und ihre Gedanken auf Gott ausrichten. Das Verbot von Federbetten und die Aufforde-

noch eine weitere Schule für Jungen und Mädchen sowie eine Waisenhaussschule für Mädchen, insgesamt also vier Schulen; vgl. Rack, S. 355.

45 Warner, S. 229.

46 Ebd.

47 Works VII, S. 336.

48 Journal IV, S. 186.

49 Works VII, S. 333-34.

rung zu Mäßigkeit beim Essen⁵⁰ waren von Wesley ebenso zur Stärkung und Gesunderhaltung des Körpers gedacht wie das frühe Aufstehen⁵¹. Wesleys Tagebuch gibt darüber Auskunft, daß er über die Einhaltung dieser strengen Regel auch tatsächlich wachte und dauerhafte Nachlässigkeit konsequent ahndete. Dies betraf Lehrer wie Schüler gleichermaßen⁵².

Ein zweiter Grund, der Wesley zur eigenen Schulgründung veranlaßte, war die Tatsache, daß die meisten Schulen keine große Sorgfalt bei der Auswahl ihrer Schüler walten ließen, sondern auch Bewerber zuließen, deren Charakter und Verhalten 'verdorben' war⁵³. Nach Wesleys Auffassung soll aber nicht jedes Kind genommen werden, sondern „such as had some thoughts of God, and some desire of saving their souls; and such whose parents desired they should not be almost, but altogether, Christians“⁵⁴. Obwohl es nicht scheint, daß durch Anwendung dieser Kriterien alle problematischen Charaktere ausgeschieden worden wären, wird aus Wesleys Berichten deutlich, daß er vor regelrechten „Säuberungen“ der Schulen nicht zurückschreckte. So begann die *Kingswood School* im Juni 1748 mit 28 Schülern und 6 Lehrern. Im September 1750 waren 10 Schüler bereits wegen schlechten Verhaltens entlassen worden. Bei seinem Besuch zu gerade dieser Zeit schickte Wesley zwei weitere Kinder nach Hause; zurück blieben 16 Schüler und zwei Lehrer. Im Juni 1751 hatte sich die Zahl auf 11 Kinder verringert⁵⁵. Die Wahrung der Schulordnung ihrer Form und Intention nach war ihm alles wert. Ungeordnete Verhältnisse und die Übertretung bestehender Regeln waren nach Wesleys Meinung geeignet, den geistlichen Fortschritt der Kinder zu behindern. Deshalb stand mit der Schulordnung das Ganze des Projekts zur Disposition: „I will kill or cure: I will have one or the other – a Christian school, or none at all“⁵⁶. Dabei war sich Wesley des schlechten Einflusses von Freunden und selbst Verwandten auf das Verhalten und die Einstellung der Kinder bewußt. Aus diesem Grund sah die Schulordnung nicht vor, daß die Kinder während der Zeit des Schulbesuches (d.h. über mehrere Jahre) nach Hause fuhren⁵⁷. Wesley begründete dies damit, daß die Kinder innerhalb kürzester Zeit die ihnen mühsam beigebrachte Ordnung vergessen und Vorurteile gegen strikte Disziplin entwickeln würden. Die strenge Zulassungs-

50 Mittwochs und freitags gab es fleischlose Mahlzeiten, wobei für Freitag ein generelles Fasten bis 15 Uhr vorgesehen war.

51 J.W. Prince, Wesley on religious Education, New York-Cincinnati: Methodist Book Concern, 1926, S. 144.

52 Journal III, S. 422, S. 457, S. 530; Journal V, S. 122 f; Journal VI, S. 334.

53 Works VII, S. 336.

54 Works VII, S. 339.

55 Journal III, S. 530.

56 Journal V, S. 159.

57 Works VII, S. 339.

ordnung sollte außerdem dafür sorgen, daß die Klassen eine vernünftige, d.h. noch zu kontrollierende Zahl nicht überschreiten. Die Schule war für die Unterbringung von 50 Kindern ausgelegt⁵⁸. Dies entsprach der Größe, die Wesley für vertretbar hielt.

Besonders sorgfältig ging Wesley bei der Auswahl der Lehrer vor, denn an vielen Schulen – davon war er überzeugt – besaßen die Lehrer nicht mehr Glauben als ihre Schüler und waren weder mit den Prinzipien noch mit der Praxis der christlichen Religion vertraut⁵⁹. Wesley war deshalb bemüht, zum einen Lehrer zu finden, die nicht nur Lehrer, sondern auch Hirten der ihnen anvertrauten Seelen sein könnten, und zum anderen, diese mit geeigneten Lehrmitteln zu versorgen. In den Briefen an seine Lehrer in Kingswood ließ Wesley keinen Zweifel daran, daß er ganzen Einsatz forderte. So schreibt er an Joseph Benson: „Bringe exakte Ordnung unter die Jungen und das sofort. Tue es unter allen Umständen“⁶⁰. In einem anderen Brief verleiht Wesley seiner Überzeugung Ausdruck, daß jeder Lehrer, sofern er nicht in der Gnade wächst, in seinem Dienst ermüden muß⁶¹. Die Hauptvoraussetzung für den Dienst an den Kindern ist damit klar geistlicher Natur. Eine Schule, die nicht aus den Begabungen Gottes heraus besteht, kann nicht als christliche Schule existieren. Daher gibt es für Wesley keine andere Alternative, als entweder Lehrer nach seiner Art zu finden oder das Projekt ganz aufzugeben⁶². Für ihn konnte es in dieser Frage keine Kompromisse geben. Wesley fühlte sich – ein dritter Grund, eigene Schulen zu gründen – auch dafür verantwortlich, den Lehrern geeignete Lehrmaterialien an die Hand zu geben. Er schrieb zahlreiche Lehrbücher für den Unterricht, darunter Sprachlehren für Englisch, Latein, Griechisch, Hebräisch und Französisch⁶³, eine englische und eine römische Geschichte⁶⁴ sowie ein Kompendium der Logik. Für weitere Fächer bearbeitete er Bücher anderer Autoren und versah sie mit einem Vorwort, das den Lehrer über den Gebrauch des Buches instruierte⁶⁵. Zu den Büchern, die er als für den Unterricht wertvoll ansah, gehörten Dr. Caves *Primitive Christianity*⁶⁶, Kennets *Antiquities of Rome* und Lewis' *Hebrew Antiquities*⁶⁷. Bis in die Auswahl des Stoffes für den Leseunterricht hinein war Wesley

58 Works VII, S. 338.

59 Works VII, S. 337.

60 Letters V, S. 123.

61 Ebd.

62 Vgl. Letters V, S. 123, „If I cannot get propper masters for the languages, I shall let the school drop at the Conference; vgl. weiter Journal V, S. 159.

63 Journal III, S. 530.

64 Journal III, S. 499.

65 Whiteley, S. 279; vgl. Works XIV.

66 Journal III, S. 392, S. 499.

67 North, S. 82; vgl. weiter Journal III, S. 496.

darauf bedacht, „that nothing inmodest or profane should be found in any of our authors“⁶⁸. Statt dessen sollte in ihnen klarer Sinn sowie natürliche und christliche Moral enthalten sein. Diese umfangreiche editoriale Tätigkeit zeigt, wie sehr Wesley daran lag, den Schülern den Reichtum traditioneller und zeitgenössischer Gedanken zu erschließen, diese Gedanken jedoch gänzlich dem alles bestimmenden religiösen Erziehungsziel unterzuordnen.

Der vierte Grund, der Wesley zur Gründung von Kingswood bewegte, bestand in der mangelhaften Unterweisung, die andere Schulen seiner Meinung nach boten. Er verstand darunter einerseits die Unausgewogenheit im Fächerkanon mit ihrer Vernachlässigung von Arithmetik, Schreiben und Geographie, andererseits methodische Unzulänglichkeiten in der Anwendung der Mittel wie auch dem Erreichen der Ziele⁶⁹. Der Anspruch Wesleys bestand nun darin, die Substanz klassischer Bildung mit Elementen neuerer Erziehungsmodellen wie der *Dissenting Academies* zu verbinden, dabei jedoch der religiösen Unterweisung oberste und unbestrittene Priorität einzuräumen. Der klassische Bildungsansatz ist auf den ersten Blick aus dem Fächerkanon ersichtlich. Nach dem *Short Account of the School in Kingswood*, Near Bristol von 1768 wurden die Kinder in Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch, Französisch, Latein, Griechisch, Hebräisch, Geschichte, Geographie, Chronologie, Rhetorik, Logik, Ethik, Geometrie, Algebra, Physik und Musik unterrichtet⁷⁰. Im *Plain Account of Kingswood School* (1781) sind außerdem Naturphilosophie und Metaphysik erwähnt⁷¹. Die starke Präsenz geisteswissenschaftlicher Fächer steht in Übereinstimmung mit der Bildung, die John Wesley selbst genossen hatte. Doch ist der Unterschied zu den anderen *boarding schools* mit klassischem Bildungsprofil ebenfalls ersichtlich. Beeinflußt von den verschiedenen *Dissenting Academies*, möglicherweise in besonderer Weise von dem, was er bei seinem Besuch in Herrnhut gesehen hatte⁷², nahm das Erlernen und Praktizieren der Muttersprache einen großen Raum ein. Ein weiterer Unterschied zu diesen Schulen bestand in der konsequenten Disziplinierung der Schüler und der strengen Reglementierung jedes einzelnen Tages. Doch war diese strenge Hausführung nicht pädagogischer Selbstzweck, sondern Mittel religiöser Erziehung. Die Kinder sollten in einem von Störungen jeglicher Art freien Umfeld auf direkte und indirekte Weise christlich geprägt werden. Direkt geschah dies vornehmlich durch die Unterweisung in den dafür vorgesehenen Zeiten. Wesley selbst nahm sich wöchentlich Zeit, um mit den Kindern zu

68 Works VII, S. 340: für die im Leseunterricht verwendeten Bücher vgl. Works VII, S. 332 f.

69 Works VII, S. 336 f.

70 Works VII, S. 332.

71 Works VII, S. 340.

72 Whiteley, S. 278.

sprechen. In seinen Aufzeichnungen darüber wird deutlich, daß es bei diesen Gesprächen vornehmlich um den geistlichen Stand der Kinder ging⁷³. Auch die häufige Teilnahme der Schüler an Gottesdiensten ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Zu den Wegen der indirekten Prägung gehörte z.B. die Auswahl der für das Erlernen des Lesens verwendeten Texte. Dazu gehörten ausschließlich religiöse und moralische Texte, angefangen bei den von Wesley zusammengestellten *Lessons for Children*, die ausschließlich Bibeltexte enthielten, bis hin zu William Laws *Christian Perfection*⁷⁴.

Die 1748 als neue *Kingswood School* gegründete Ausbildungsstätte umfaßte die elementare und höhere Bildung, deren Abschluß in ca. sieben Jahren zu erreichen war. Begabten Schülern empfahl Wesley, ihre Ausbildung an den Universitäten von Oxford und Cambridge fortzusetzen. Doch 1768 wurde eine Gruppe von sechs (dem calvinistischen Flügel der Bewegung angehörenden) Methodisten von der Universität Oxford verwiesen, einem Mr. Seager wurde die Aufnahme dort überhaupt verwehrt⁷⁵. Die Gründe dafür lassen sich leider nicht mehr erhellen. Wesley erweiterte daher Kingswood 1768 um einen akademischen Kurs, der weitere vier Jahre dauerte und von dessen Qualität er so überzeugt war, daß er sagen konnte: „if those of tolerable capacity do not advance more here in three years than the generality of students in Oxford or Cambridge do in seven, I will bear the blame forever“⁷⁶.

Die Finanzierung der Schule geschah vorwiegend über die Unterrichts- und Unterbringungsgebühren, die von den Eltern erhoben wurden. Sie betragen für die ersten sieben Jahre 14 £ pro Jahr, für den akademischen Kurs 20 £ pro Jahr. Ausgenommen davon waren Predigerkinder. Waren sie zunächst nur gelegentlich zur Ausbildung nach Kingswood geschickt worden, wurde 1788 festgelegt, die Anzahl der zahlenden Schüler auf zehn zu begrenzen, um in größerer Anzahl die Kinder von Predigern aufnehmen zu können⁷⁷. Aus ihren Reihen versprach man sich im übrigen einen Teil des Predigernachwuchses⁷⁸. Die Einnahmen aus den Schulgebühren deckten jedoch die laufenden Kosten nicht. Daher wurde 1756 von der Konferenz eine Sammlung innerhalb der *connexio*, dem Verbund der methodistischen *societies*, veranlaßt. Weiter aufgewertet wurde die Schule mit der Berufung zweier Geschäftsführer 1766. Dies verdeutlicht, daß die *Kingswood School* für Predigerkinder tatsächlich das Erbe der nach wie vor existierenden gleichnamigen Armenschule angetreten hatte. Denn während

73 Vgl. Journal III, S. 392; Journal V, S. 149, S. 430; Journal VI, S. 181; Journal VII, S. 360.

74 Prince, S. 139.

75 Rack, S. 357.

76 Works VIII, S. 296; ursprünglich dauerte der weiterführende Kurs fünf Jahre, vgl. Rack, S. 614 Anm. 66.

77 Rack, S. 358.

78 Minutes 1748.

diese inzwischen fast ausschließlich nur noch von der methodistischen *society* in Kingswood unterstützt wurde, war die höhere Bildung in Kingswood zu einem Projekt der ganzen methodistischen Bewegung geworden. Was sich in der Förderung und auch dem wachsenden Zuspruch der Schule zeigte, war auch das zunehmende Selbstbewußtsein der Methodisten, die für ihre Kinder eine Bildung anstrebten, die der eigenen überlegen und ihrem gewachsenen gesellschaftlichen Status angemessen war⁷⁹. Denn viele Methodisten, die unter dem Eindruck einer persönlichen Bekehrung bzw. Erweckung ihrer Lebensverhältnisse geordnet hatten, waren inzwischen zu einem bescheidenen Wohlstand gelangt.

Dem religiösen Erziehungsanspruch dieser Einrichtung und der theologischen Anthropologie Wesleys gemäß wurde mit einer Erweckung auch der Kinder durchaus gerechnet. Eine solche Erweckung unter einer größeren Zahl von Kindern brach 1768 aus⁸⁰ und erreichte ihren Höhepunkt 1770. Eine andere scheint es im Oktober 1784 gegeben zu haben⁸¹. Diese Ereignisse reihen sich ein in ein Auf und Ab der religiösen Empfindsamkeit der Kinder, die Wesley in ein Wechselbad der Gefühle stürzte. Insgesamt jedoch scheint er zum Ende seiner Wirksamkeit hin mit der Schule in Kingswood zunehmend zufriedener gewesen zu sein. Am 21. Juli 1786 schreibt er: „I walked over to Kingswood School, now one of the pleasant spots in England. I found all things just according to my desire, the Rules being well observed, and the whole behavior of the children showing that they were now managed with the wisdom that cometh from above“⁸².

Die Schule in Kingswood ist also in zweifacher Weise signifikant. Die 1740 errichtete Armenschule ist ein repräsentatives Beispiel für das von methodistischen *societies* quer durch England hinweg errichtete Netz von Armenschulen. Sie fungierte mehr oder weniger als Prototyp, was daraus ersichtlich ist, daß Stundenplan und Hausordnung der anderen Schulen, über die sonst wenig bekannt ist, denen von Kingswood ähneln⁸³. Die noch im Entstehen begriffene Bewegung war jedoch nicht in der Lage, die bestehenden Lücken in einem nationalen Bildungssystem, das eigentlich überhaupt keines war, auch nur annähernd zu füllen. Dennoch ist unübersehbar, daß die auf lokaler Ebene gestarteten Initiativen erste Ansätze einer systematischen Bildungsarbeit zeigten, die mehr leisten wollte, als lediglich Zeichen zu setzen. Der der Erweckungsbewegung innewohnende Bildungsenthusiasmus brachte vielmehr Initiativen hervor, die schließlich auch den Staat zur Einsicht brachten und in der Konsequenz dessen zum Handeln bewegten. Dies wird besonders deutlich werden, wenn wir im folgenden die Entwicklung der Sonntagschulbewegung untersuchen.

79 Warner, S. 229.

80 Journal 5. Mai 1768.

81 Journal VII, S. 23.

82 Journal VII, S. 190; vgl. weiter Journal VII, S. 247, S. 329.

83 North S. 93 f.

Die spezifische Entwicklung der Schule in Kingswood hin zu einer höheren Bildungseinrichtung mit angeschlossenem Internat macht ein weiteres deutlich. Der Methodismus war bereit, auf verschiedene der bereits bestehenden Schulformen aufzubauen und sich nicht auf eine, z.B. die *Charity Schools* zu beschränken. Trotz der an vielen der privaten *boarding schools* bestehenden miserablen sittlichen und pädagogischen Zustände nahmen die Methodisten die Vorzüge dieser Schulform auf und ordneten sie ein in ihr Konzept religiös motivierter Disziplin und Unterweisung. Sehr offensichtlich ist in diesem Prozeß der Einfluß der pädagogischen Prinzipien von Susanna Wesley auf der einen sowie der von John Wesley selbst in Oxford genossenen klassischen Bildung auf der anderen Seite⁸⁴. In all dem ging es nicht nur um die Schulung des Verstandes, sondern auch – und sogar vorrangig – um die Erziehung des Herzens. In Wesleys Worten hieß das „forming their minds, through the help of God, to wisdom and holiness, by instilling the principles of true religion, speculative and practical, and training them up in the ancient way, that they might be rational, scriptural Christians“⁸⁵. Die Erziehung im Geiste der Bibel war dabei nicht lediglich Inhalt eines Faches neben anderen, sondern der den Geist jeder Handlung durchdringende Anspruch.

2.2. Die Sonntagschulbewegung

Einen anderen Zweig der Erziehungs- und Bildungsbestrebungen des Methodismus im 18. Jahrhundert stellt die Sonntagsschulbewegung dar. Es wäre zwar historisch vermessen, sie in ihrer Entstehung und Wirkungsgeschichte gänzlich für den Methodismus vereinnahmen zu wollen, richtig ist jedoch, daß Wesley Initiativen zur Einrichtung und Durchführung von Sonntagsschulen mit ganzer Kraft unterstützte und das im Methodismus verbreitete Interesse an Bildung und Erziehung zu ihrem Aufschwung wesentlich beigetragen hat.

Der hinter der Einrichtung von Sonntagsschulen stehende Gedanke ist leicht zu erkennen. In einer Zeit, in der zahlreiche Kinder bis zu 14 Stunden täglich in Bergwerken, Mühlen und Manufakturbetrieben schwerste Arbeiten verrichteten, war es aussichtslos, manche Kinder während der Woche für – und seien es nur wenige Stunden – Unterricht zu gewinnen. Es blieb daher keine andere Möglichkeit, als angesichts dieser Umstände auf den Sonntag 'auszuweichen'.

Betrachtet man die Anfänge der Sonntagsschularbeit, so fällt eine Gemeinsamkeit mit den oben beschriebenen Schulgründungen sofort ins Auge. Auch hier entsprang der Entstehungsimpuls nicht einer Direktive Wesleys, die dann mit der Zeit in den methodistischen *societies* Englands umgesetzt wurde, sondern lokalen Initiativen einzelner Personen, deren Wirken sich in der Summe

84 „Wesley's educational vision was at bottom a combination of Epworth and Oxford, suitably modified and, in intention at least, rigorously supervised“, Rack, S. 358.

85 Works

mehr und mehr zu einem organisierten, und später dann auch organischen, Ganzen verband. Der Ausgangspunkt der systematischen Sonntagsschularbeit ist nach heutiger Erkenntnis mit Hannah Ball anzusetzen. Sie gehörte einer methodistischen *society* in High Wycombe an, wo sie seit 1769 regelmäßig Unterricht für die Kinder aus der Nachbarschaft anbot, der sonntags und montags stattfand⁸⁶. Beschreibt dieses Jahr den Beginn der systematischen Sonntagsschularbeit, so darf nicht übersehen werden, daß es einzelne Unternehmungen bereits vorher gab. So war die religiöse Unterweisung von Kindern an Sonntagen durch die Prediger eine gängige Praxis unter den religiösen Gruppen der Zeit, wenn sie auch noch keine organisierten Formen angenommen hatte⁸⁷. Auch Wesley hatte die Idee bereits vorweggenommen, als er während seines Aufenthalts in Georgia Kinder im Katechismus unterwies⁸⁸. Weitere Vorläufer waren der Pfarrer Theophilus Lindsay, der in seiner Gemeinde in Catterick 1763 begonnen hatte, Kinder am Sonntag zu unterweisen⁸⁹, und Silas Todd, der in Wesleys *Foudery* in London Kinder unterrichtete⁹⁰. Sofern erkennbar, handelte es sich in den meisten dieser Fälle um Katechese, d.h. um religiöse Unterweisung, nicht um das Lehren von Buchstaben und Zahlen.

Doch blieb es dem anglikanischen Zeitungsverleger Robert Raikes vergönnt, die Wirkungsgeschichte der Sonntagsschulbewegung ins Rollen gebracht zu haben. Er gründete 1780 gemeinsam mit dem Geistlichen Thomas Stock in Goot Alley, einem Teil von Gloucester, eine Sonntagsschule für die Kinder aus ärmeren Familien, die von vier Frauen unterrichtet wurden⁹¹. Seine Tätigkeit als Herausgeber des *Gloucester Journal* ermöglichte es ihm, seiner Idee ein öffentliches Forum zu verleihen, so daß sie rasche Verbreitung und entsprechende Aufmerksamkeit fand⁹².

Gerade deshalb ist nicht ganz klar, warum Wesley vier Jahre lang keine Notiz von dieser Entwicklung nahm. Erstmals erwähnt er die Sonntagsschulen am 18. Juli 1784 in seinem Tagebuch: „I find these schools springing up wherever I go. Perhaps God may have a deeper end therein than men are aware of. Who knows but some of these schools may become nurseries for Christians?“⁹³. Was immer die Gründe für sein längeres Schweigen gewesen sein mögen, Ablehnung war es mit Sicherheit nicht. Denn seine diesbezüglichen Äußerungen lassen durchweg enthusiastische Zustimmung erkennen. Im Januar 1785 läßt er *Raikes' Account of*

86 Warner, S. 233.

87 Ebd.

88 Journal I, S. 297, S. 358 f.

89 Whiteley, S. 289.

90 Bready, S.353.

91 Marquardt, S. 61; Whiteley, S. 289.

92 Warner, S. 233; Bready, S. 254.

93 Journal VII, S. 3.

the *Sunday Charity Schools, Lately begun in various of England* im *Arminian Magazine* erscheinen. Doch die Einrichtung von Sonntagsschulen ist bereits in vollem Gange. 1782 gibt es in der Umgebung von Chester bereits drei methodistische Sonntagsschulen. Fletcher schlägt 1783 vor, solche Schulen einzurichten zu dem Zweck, den Kindern Lesen und Schreiben beizubringen sowie sie in Moral und Religion zu unterweisen. Bereits einen Monat nach ihrer Gründung zählt die Sonntagsschule in Newcastle 800 Teilnehmer⁹⁴. 1785 wird die *London Society for the Establishment of Sunday Schools* gegründet, die die Arbeit der entsprechenden Einrichtungen in London koordiniert. Bereits 1803 kommt es zur Bildung einer landesweiten *Sunday School Union*⁹⁵. 1786 sollen bereits 200.000 Jungen und Mädchen regelmäßig die Sonntagsschule besucht haben. Als Lord Shaftesbury 1831 ein Denkmal für Raikes enthüllte, wurden bereits mehr als 1, 2 Millionen Kinder in Großbritannien allsonntäglich unterrichtet⁹⁶. Die Bewegung war zu ihrem Durchbruch gekommen, und das nicht nur national, sondern auch international.

Einer der Gründe für die enorme Breitenwirkung, die Raikes' Idee entfaltete, bestand sicherlich in ihrem überkonfessionellen Ansatz. Es ging ihm in der religiösen Unterweisung nicht darum, die Kinder von Anfang an mit den Besonderheiten ihrer Konfession vertraut zu machen, sondern sie schlicht in die biblischen Wahrheiten einzuführen. Daher verwundert es nicht, wenn er von Wesley ebenso Unterstützung erfuhr wie vom anglikanischen Bischof von Gloucester. Auch von offizieller methodistischer Seite gab es keinen Druck auf die konzeptionelle Ausgestaltung des Unterrichts. Erst 1827 begann die methodistische *Conference* stärker in das Leben der Sonntagsschulen einzugreifen⁹⁷. Dies ist Ausdruck einer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts allgemein einsetzenden Tendenz hin zur konfessionellen Abgrenzung, die die religiöse Unterweisung wieder stärker am eigenen Bekenntnis orientierte.

Auf dem Programm der von Raikes gegründeten Sonntagsschulen stand neben der biblischen Unterweisung das Alphabet und einfache Leseübungen. Raikes betonte die Notwendigkeit des Lesevermögens sehr⁹⁸. Als Lesebuch diente in den meisten Sonntagsschulen die Bibel. So stellte die *London Society for the Establishment of Sunday Schools* 1795 fest, daß sie innerhalb von 10 Jahren mehr als 24.000 Neue Testamente und 5.000 Bibeln verteilt hat⁹⁹. Wie auch in den die Woche über betriebenen *Charity Schools* lag es in der Intention

94 Warner, S. 234,

95 Bready, S. 354.

96 Ebd.

97 Warner, S. 235.

98 Whiteley, S. 289 f.

99 Whiteley, S. 290.

der Sonntagsschul-Protagonisten, den Ärmsten der Gesellschaft elementare Fähigkeiten zu vermitteln, die zur Bewältigung des Lebens unabdingbar waren. Daher wurde auch kein Schulgeld erhoben. Jedoch wurden die Lehrer in den mit Raikes in Verbindung stehenden Schulen bezahlt. Die methodistischen *Sunday Schools* setzten dagegen ganz auf ehrenamtliche Mitarbeiter. Im Zuge der von der Erweckung ausgelösten Bildungseuphorie war es offensichtlich kein Problem, ausreichend Mitarbeiter zu finden.

Der Unterricht beschränkte sich nicht auf ein oder zwei Stunden, wie man aus heutiger Sicht vermuten könnte, sondern erstreckte sich in der Regel über den ganzen Sonntag. Wurden Kinder z.B. von 10 bis 12 Uhr und von 13 bis 17.30 Uhr unterrichtet, so schloß dies jedoch den Besuch der Gottesdienste mit ein. So begegnete die Sonntagsschulbewegung von Anfang an der Gefahr, die religiöse Unterweisung der Kinder zu vernachlässigen. In diesem Sinne stellte die methodistische *London Sunday School Society* deutlich ihre Priorität heraus, wenn sie feststellte, „that spelling and reading are but trifles when placed in competition with that discipline and those instructions whereby [...] the heart may be amended, the understanding enlightened, the life reformed“¹⁰⁰. In ähnlicher Weise lag auch John Wesley nichts Geringeres am Herzen, als „daß die Kinder auch in den Sonntagsschulen zu christlichen Persönlichkeiten herangebildet wurden“¹⁰¹: „It seems to me that these will be one great means of reviving religion throughout the nation“¹⁰².

Die Sonntagsschulbewegung ist in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. Zunächst warf sie, wie auch die schon länger bestehenden *Charity Schools*, ein Licht auf das Bildungselend breiter Schichten der Bevölkerung. Ihre Aktivitäten zielten primär darauf, Kindern aus diesen Schichten durch elementare Bildung eine Startbasis zu geben, von der aus sie ihr Leben (besser) bewältigen können. Die Förderer der Sonntagsschulen waren sich dessen bewußt, daß diese Startbasis sich nur dauerhaft als tragfähig erweisen würde, wenn sie ihre Verankerung im offenbarten Willen Gottes hat, dem gemäß zu leben die Kinder ermahnt wurden. Darüber hinaus beeindruckt, „daß auch am Sonntag die gleichzeitige Vermittlung säkularer und religiöser Wissens ohne jede gesetzliche Enge betrieben wurde“¹⁰³. Den Umständen sowie den sich aus ihnen ergebenden Notwendigkeiten war damit auf angemessene Weise Rechnung getragen. Dies änderte sich erst in der Zeit nach Wesleys Tod, als nach Proteste gegen die vermeindliche Entheiligung des Sabbats und das Lehren nichtreligiöser Inhalte von der *Conference* 1814 verboten wurde. Gleichwohl kam die ursprüngliche Praxis damit nicht

100 J. Telford, *Two west End Chapels*, S. 242, zit. in: Warner, S. 235.

101 Marquardt, S. 63.

102 Letters VII, S. 364.

103 Marquardt, S. 62.

völlig zum Erliegen¹⁰⁴. Nicht zu unterschätzen ist weiterhin die Wirkung, die von der Sonntagsschulbewegung auf die nachfolgenden Jahrzehnte ausging. Nicht nur entwickelte sich aus ihren Kreisen die englische Kinderliteratur¹⁰⁵, sondern durch die eigene Ausbildung sind zahlreiche Männer und Frauen nachhaltig für die Bildungs- und Erziehungsproblematik sensibilisiert und damit motiviert worden, dieses Werk nach dem ihnen eigenen Vermögen fortzusetzen.

3. Die pädagogischen Anschauungen John Wesleys

Im vorangehenden Kapitel haben wir als für die Erziehungs- und Bildungsarbeit der frühen methodistischen Bewegung exemplarisch die *Kingswood School* und die Sonntagsschulbewegung untersucht. Form und Inhalt dieser Institution haben bereits erkennen lassen, daß die in ihnen zur Verwirklichung gelangten sozial-pädagogischen Bestrebungen stark religiös motiviert und dementsprechend ausgestaltet waren. Diese Beobachtung gilt es weiter zu analysieren, wirft sie doch ein Licht auf die anthropologisch-theologische Fundierung sowie die Zielrichtung dieser Erziehungs- und Bildungsarbeit.

Es soll bei dieser Aufgabe im folgenden so vorgegangen werden, daß wir uns die pädagogischen und die damit in Zusammenhang stehenden theologischen Leitlinien im Denken John Wesleys vergegenwärtigen. Diese Vorgehensweise kann historisch mit dem prägenden Einfluß einer Person auf die theologische und organisatorische Formung der methodistischen Bewegung begründet werden. Dabei darf jedoch zugleich zweierlei nicht übersehen werden. Zum ersten ist oben bereits erwähnt worden, daß die Gründung von Schulen bzw. Sonntagsschulen weithin auf lokale Initiative einzelner Personen bzw. Personengruppen zurückgeht. Dennoch ist auffallend, daß die Grundmuster dieser Bildungseinrichtungen gewisse Gemeinsamkeiten besitzen, die unter anderem in der evangelistischen Reisetätigkeit Wesleys begründet sein können. Das Verdienst der Umsetzung geistlicher Impulse in Initiativen zur Linderung der allgemeinen und religiösen Bildungsnot ist in vielen Fällen allein einzelnen Methodisten oder anderen Personen 'erwecker' Kreise zuzuschreiben. Hinter vielen Biographien steht jedoch die Verkündigung eines Mannes, der unermüdlich unterwegs war, predigte und die zum Glauben Gekommenen in Gruppen sammelte. Die dort durch die von Wesley ernannten Prediger und *class-leaders* vermittelte Gegenwart seiner theologischen Prinzipien erlaubt es, diese Impulse mehr oder weniger direkt auf Wesley zurückzuführen. Da wir unserer Untersuchung mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts eine zeitliche Grenze gesetzt haben, die grob auch Wesleys Lebendaten umreißt, kann dies um so mehr gelten. Es darf jedoch, zum zweiten, ebensowenig der Eindruck entstehen, originäre geistliche Impulse wären

104 Warner, S. 235.

105 Bready, S. 355.

nur von John Wesley ausgegangen. Das hieße, den Dienst seines eigenen Bruders Charles, Whitefields, Fletchers und zahlreicher anderer Mitstreiter unangemessen abzuwerten. Diese Eingrenzungen gilt es zu bedenken, wenn wir nun versuchen, gestützt auf das hierfür relevante Quellenmaterial, Wesley in den Blick zu nehmen als Geistlichen, der selbst eine ausgezeichnete Bildung erfahren hatte und dem dieser Bereich sozialen Engagements – neben anderem – ganz offensichtlich am Herzen lag.

3.1. Prägende Einflüsse

Wesley, dessen Verhältnis zu Frauen an seiner Seite nie ohne Probleme war, hat noch in reifen Mannesjahren ein intensives geistig-geistliches Verhältnis zu seiner Mutter gepflegt. In den prägenden Elementen dieser Beziehung ist die Quelle vieler seiner pädagogischen Anschauungen zu suchen. Dies wird gleich zu zeigen sein. Doch hat Wesley zweifellos auch aus anderen Quellen geschöpft. Neben Miltons *Tractate on Education*¹⁰⁶ und Lockes *Essay on the Human Understanding* war er insbesondere von den Bildungsbestrebungen des Pietismus in Deutschland beeinflusst. Sein *Journal* gibt Zeugnis davon, welchen Eindruck die Arbeit im Herrnhut Zinzendorfs und auch in den Franckeschen Stiftungen von Halle bei ihm hinterließ¹⁰⁷. Bei Francke hatte er die Überzeugung kennengelernt, den Kindern so wenig Kontakt mit den Eltern wie möglich zu gestatten, um sie besser unter Kontrolle halten zu können¹⁰⁸. Deutlich ist z.B. in Kingswood auch die Handschrift der Schularbeit der Jenaer Pietisten, die er ebenfalls 1738 besuchte¹⁰⁹. Von dort brachte er auch das Sprichwort mit: „he that plays when he is a child will play when he is a man“¹¹⁰. Wesley befand sich in grundsätzlicher Übereinstimmung mit den Pietisten in Deutschland, wenn er der Erziehung des Herzens in den göttlichen Wahrheiten Priorität einräumte und hierin den Grundansatz für die Formung der menschlichen Persönlichkeit sah¹¹¹.

Ganz anders sah dagegen seine Rezeption Rousseaus aus. Geht man an den sachlichen Kern der harschen Kritik Wesleys an ihm, dann vertrat er die Auffassung, daß Rousseaus Erziehung ihren Ausgangspunkt nicht bei der „Sündhaftigkeit der kindlichen Natur“ nimmt, sondern eine Humanität heranzubilden gedenkt, „die von christlicher Erlösung und Offenbarung unabhängig ist“¹¹². Wesley will „also erst die menschliche Natur ändern, d.h. sie kraft der Gnade Gottes und seiner Erziehungsmethoden so formen, wie sie ursprünglich

106 Für seinen Einfluß auf Wesley vgl. Works VII, S. 341.

107 *Journal* II, S. 23-63.

108 Rack, S. 358.

109 *Journal* II, S. 58-61.

110 Works VII, S. 333; vgl. weiter Rack, S. 358.

111 Vgl. A. W. Nagler, *Pietism and Methodism*, Nashville: Abingdon, 1918, S. 138.

112 Marquardt, S. 72.

(vor dem Sündenfall) war und wie sie nach Gottes Willen sein sollte, während Rousseau bei der vorhandenen Beschaffenheit des Kindes einsetzen, seine Individualität respektieren und seiner ursprünglichen (noch von keiner Zivilisation verdorben) Natürlichkeit Geltung verschaffen will¹¹³. Die Differenz zwischen beiden ist damit als eine letztlich schöpfungstheologische qualifiziert. Wesley sieht in den anthropologischen Grundaussagen, wie sie von Rousseau vorgenommen werden, einen klaffenden Widerspruch zu den schöpfungstheologischen Vorgaben der biblischen Offenbarung. Was er fürchtet, ist die Entkoppelung der Anthropologie von einer diesen biblischen Vorgaben entsprechenden Theologie, weshalb er seine eigene Anthropologie in bewußter Polemik gegenüber Rousseau formuliert.

In gleichem Maße, wie er Rousseaus Erziehungsmodell einer theologischen Grunddifferenz wegen ablehnt, bejahte er die von seiner Mutter vertretenen Erziehungsprinzipien einer theologischen Grundübereinstimmung wegen. Immer wieder rekurriert er auf ihre Anschauungen über Wesen und Erziehung von Kindern. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang der Brief, den Susanna Wesley ihrem Sohn auf dessen Bitten hin schrieb. In ihm äußert sie sich umfassend zur Praxis und den Prinzipien ihrer Erziehung. Wesley übernimmt diesen mit dem 24. Juli 1732 datierten Brief am 1. August 1742 in sein Tagebuch. Seine Motive für die ursprüngliche Bitte um diesen Brief können nur vermutet werden¹¹⁴, doch beschreibt er den Zweck seiner Veröffentlichung im *Journal* mit „for the benefit of those who are intrusted, as she was, with the care of a numerous family“¹¹⁵. Seine Abhängigkeit von den in diesem Brief seiner Mutter niedergelegten Gedanken zeigt sich bis in sprachliche Anklänge hinein, die sich in seinen Predigten über die Erziehung von Kindern finden¹¹⁶. Ausführlich zitiert er diesen Brief in seiner Predigt *On Obedience to Parents*¹¹⁷. Das Zitat enthält jedoch einen Abschnitt, der sich im *Journal* nicht findet, was darauf schließen läßt, daß Wesley, erstens, den Brief nicht vollständig in sein Tagebuch übernommen hatte und er, zweitens, in der Predigt vom Original zitierte. Es kann also nach äußeren Kriterien gezeigt werden, wie stark Wesley in Erziehungsfragen seiner Mutter zuneigte. Nach inhaltlichen Kriterien soll dies im Zusammenhang mit der Entfaltung der Vorstellungen John Wesleys erwiesen werden.

113 Marquardt, S. 73.

114 Clarke, Susanna Wesley, S. 46, vermutet, daß seine Bitte auf seine eigenen Absichten bezüglich familiären Lebens zurückzuführen ist, zit. in Prince, S. 109.

115 *Journal* III, S. 34; dieser Brief ist auf Deutsch zugänglich in: Das Tagebuch John Wesleys, zusammengestellt von P. Livingstone Parker, (Herold Verlag) Frankfurt o.J., S. 108-116.

116 Vgl. die Predigten *On Family Religion*, WJW III, S. 334-346; *On the Education of Children*, WJW III, S. 347-360; *On Obedience to Parents*, WJW III, S. 361-372 u.ä.

117 WJW III, S. 361-372; dieses Zitat S. 367 f.

3.2. Erziehung und Bildung in der Sicht John Wesleys

a) Der Einfluß der Erbsünde

Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist für Wesley von der Tatsache bestimmt, daß diese der Fürsorge ihrer Eltern anvertraut sind. Es ist Aufgabe ihrer Erziehung „to train them up in all holiness, and fit them for the enjoyment of God in eternity“¹¹⁸. Die Eltern werden einst Rechenschaft zu geben haben über die ihnen anvertrauten Seelen. Gleichmaßen lehrte Susanna Wesley, daß dieses Leben eine Probe für das kommende Leben ist und es deshalb nichts wichtigeres als die Religion gibt¹¹⁹.

Es ist der Wille Gottes, daß jedermann gerettet werde. Dies ist nach Wesley die von Gott über jedem Menschen seit Anbeginn der Welt ausgesprochenen Absicht des Schöpfers. Doch der Mensch hat die ihm gegebene Freiheit mißbraucht, um sich im Ungehorsam von Gott abzuwenden und damit seine göttliche Bestimmung zu verfehlen. Die Folge des Sündenfalls der Urahnen ist die universale Verbreitung der Sünde, an der jeder Mensch von Geburt an teilhat. Diesem Thema, der Erbsünde (Original Sin), hat Wesley seine mit Abstand umfangreichste systematisch-theologische Schrift gewidmet¹²⁰. Angesichts dessen können hier nur Stichworte genannt werden, die für unser Thema im engeren Sinne von Bedeutung sind.

Die Erscheinung der Welt lieferte für Wesley zahlreiche Erweise für die Universalität der Sünde. Sie hat die Strukturen dieser Welt, aber auch das Wesen jedes Menschen durchdrungen. Und obwohl in der Taufe jedem Menschen die Vergebung der Sünden um Christi willen zuteil wird¹²¹, die Vergebung der Erbsünde seiner Auffassung nach sogar bei der Geburt schon¹²², so bleibt doch das Wesen der Menschen von der Sünde korrumpiert und wird nur unter dem Einfluß der göttlichen Gnade erneuert. „Evil tempers, self-will, passions, stubbornness, and surliness exist in them to some extent at least even before they are two years old“¹²³. Ausdruck dessen ist eine permanente Neigung zum Sündigen gegen Gott und den Nächsten.

118 WJW III, S. 337; Wesley weiter: „For what end do you send your children to school? Why that they may be fit to live in the world? In which world do you mean? This or the next? Perhaps you thought of this world only; and had forgot that there is a world to come – yea, and one that will last forever“, WJW III, S. 342. Noch expliziter formuliert Wesley in einem Brief an Miss Bishop: „Make Christians, my dear sister, make Christians! Let this be your leading view“, Works VII, S. 243.

119 Vgl. Prince, S. 106.

120 Works XI.

121 Works XI, S. 190, S. 193, vgl. weiter Art. IX und XI der *39 Articles* der *Church of England*.

122 *Letters* VI, S. 239 f.

123 Works V, S. 518 f.

Die konkreten Ausformungen dieser sündhaften Neigung beschreibt Wesley in seiner Predigt *On the education of Children*¹²⁴. Der Mensch, wie jung er auch sein mag, ist im natürlichen Zustand ungläubig, selbstsüchtig, stolz, Liebhaber weltlicher Dinge, rachsüchtig, der Wahrheit abgeneigt, ungerecht und unbarmherzig. Mit Gottes Hilfe kann die Erziehung den Kindern jedoch einen Weg zeigen, diesen Weg des Ungehorsams zu verlassen und den Willen Gottes zu tun. Denn während in den Kindern noch die Ahnung wach ist, daß den Eltern Gehorsam zu leisten ist¹²⁵, sind sie im Hinblick auf die Existenz und das Wesen Gottes ahnungslos, d.h. praktisch Atheisten. Weder wissen sie um Gott noch fürchten sie ihn. Dies kann nur das direkte Wirken der Gnade Gottes oder gottesfürchtige Erziehung bewirken¹²⁶.

b) Den Kindeswillen brechen

Vor diesem Hintergrund ist es nun das Ziel christlicher Erziehung und Bildung, dem „Gnadenwirken Gottes bei Kindern und Erwachsenen Raum zu schaffen“¹²⁷. Ein Arbeiten in diesem Sinne ist nicht menschliches, sondern göttliches Wirken, denn „God, not man, is the Physician of souls“¹²⁸. Doch entspricht es dem ausdrücklichen Willen Gottes, daß Menschen durch Menschen geholfen werde. Wenn es nun das Ziel christlicher Erziehung sein soll, die anvertrauten Seelen zu Gott zu führen, d.h. im soteriologischen Sinne zu retten, so muß diese Seele zunächst Gehorsam lernen. An diesem Punkt setzt Wesley pädagogisch an. Von Anfang an hat das Kind zu lernen, den Eltern in allen Dingen vollen Gehorsam zu leisten. „The will of the parents is law to the child“¹²⁹. Der Aufforderung an die Kinder, ihren Eltern gehorsam zu sein, entspricht Wesleys Rat an die Eltern im Hinblick auf die Kinder: „Break their will, that you may save their soul“¹³⁰. Der Zusammenhang zwischen der Notwendigkeit, den Willen des Kindes zu brechen, und der Rettung seiner Seele, liegt für Wesley auf der Hand: Kinder neigen ihrer ursprünglich sündigen Disposition gemäß, d.h. von Anfang an, dem Ungehorsam zu. Ihr Wille muß deshalb gebrochen werden. Sie lernen so zunächst den Gehorsam gegenüber den Eltern und werden dadurch vorbereitet, auch ihrem Vater im Himmel zu gehorchen¹³¹. Dem Kind gegenüber verkörpert der Wille der Eltern den Willen Gottes; ihnen nicht zu gehorchen ist Rebellion gegen Gott und der Beginn allen Unglaubens¹³². Hier schließt sich der Kreis.

124 WJW III, S. 347-360.

125 WJW III, S. 361 f.

126 Ebd.

127 Marquardt, S. 74.

128 WJW III, S. 349.

129 WJW III, S. 305, S. 354.

130 WJW III, S. 367.

131 WJW III, S. 366.

132 WJW III, S. 368.

Unglaube, die Weigerung sich Gott im Gehorsam des Willens auszuliefern, ist in der Regel die Folge einer Erziehung, die es versäumt hat, den Selbst-Willen des Kindes zu brechen. Damit ist zugleich die Verantwortung von Eltern und Lehrern für das Heil der Kinder herausgestellt.

Wesley hat den hier ausgeführten Gedanken sehr betont¹³³. Er begegnet in seinem diesbezüglichen Abhandlungen immer wieder. In seiner Predigt *On Obedience to the Parents* arbeitet er heraus, daß wirkliche Liebe zum Kind gerade darin besteht, mit dem Brechen des Willens nicht zu warten, sondern bereits im Kleinkindalter zu beginnen. Er warnt die Eltern davor, ihre Kinder für Ungehorsam zu belohnen, indem sie z.B. dem weinenden Kind das Verlangte geben: „And herein they are apt scholars: if you reward them for crying, they will certainly cry again“¹³⁴. Im Gegenteil sollten sie lernen, die Rute zu fürchten und leise zu weinen – auch dies ein Grundsatz seiner Mutter. Doch ebenso wichtig wie der rechtzeitige Beginn ist die konsequente Fortsetzung dieses Prinzips. Denn im Aufeinanderprallen des kindlichen mit dem elterlichen bzw. letzten Endes göttlichen Willen spielt sich nichts geringeres ab als ein Ringen um die Seele des Kindes. Das Kind seinem eigenen Willen zu überlassen, heißt nichts anderes, als es dem Teufel zu überlassen. Wer Auflehnung gegen den Willen der Eltern duldet, erzieht die Kinder zur Auflehnung gegen Gott¹³⁵. Wahre Liebe zeigt sich folglich in der Überwindung dieses Willens in der Kraft Gottes.

Es ist unübersehbar, daß die Schärfe, mit der Wesley diesen Grundsatz herausstellt, ein Erbe der Pädagogik seiner Mutter ist. Zwar bevorzugt sie Begriffe wie *unterwerfen* (subdue) bzw. *überwinden* (conquer), sagt jedoch nichts anderes als ihr Sohn John, wenn sie in ihrem oben erwähnten Brief an ihren Sohn schreibt: „subjecting the will is a thing that must be done at once, and the sooner the better“¹³⁶. Denn wirklich grausam sei es, Kindern das Entwickeln von Gewohnheiten zu gestatten, die man ihnen dann doch wieder austreiben muß. Hat dies doch dann meist auf eine Weise zu geschehen, die für die Mutter ebenso schmerzhaft ist wie für das Kind. Im Hinblick auf die Bestrafung von Missetaten differenziert zwar auch sie dahingehend, daß einige solcher Fehlritte übersehen und andere sanft getadelt werden sollten. Doch jede absichtliche Übertretung sollte nicht ohne Züchtigung bleiben „less or more, as the nature and the circumstances of the offence require“¹³⁷. Wie dann auch bei ihrem Sohn ist für Susanna Wesley der Grundsatz des Willensbrechens nichts geringeres als die einzige starke und vernünftige Grundlage religiöser Erziehung.

133 „In the whole art of Christian education there is nothing more important than this. The will of the parent is to a little child in the place of the will of God.“ WJW III, S. 354.

134 WJW III, S. 369.

135 Journal III, S. 36.

136 Ebd.

137 WJW III, S. 366 f.

Deutlich ist, daß der anthropologische Ausgangspunkt Wesleys die „Verderbtheit der menschlichen Natur von Geburt an“ ist¹³⁸. Vor diesem Hintergrund ist die strenge Schul- und Hausordnung der von Wesley geprägten Einrichtungen zu verstehen. Die Ge- und Verbote sollten Gilfen sein, das Böse zu meiden und dem Guten nachzustreben. Jede einzelne Bestimmung intendiert letztlich nichts anderes als dies.

c) Zucht und Unterweisung

Wir haben herausgearbeitet, daß jeder Erziehung, die mit dem Ziel geschieht, das Kind aufwachsen zu lassen „zum vollen Maß der Fülle Christi“ (Eph. 4, 13), wie Wesley in diesem Zusammenhang gern zitiert, das Brechen des kindlichen Willens voraussetzt. Nach Wesleys Auffassung geschieht dies in zweifacher Weise, wenn man dem Apostel Paulus folgt, der schreibt: „Erzieht sie in der Zucht und Ermahnung des Herrn“ (Eph. 6, 4). Nach Wesley ist es kein Zufall, daß die Zucht an erster und die Ermahnung, die Wesley hier als christliche Unterweisung versteht, an zweiter Stelle steht. Denn in der Tat ist das Kind der Züchtigung wesentlich früher zugänglich als der Unterweisung¹³⁹. Beides ist notwendig, bedingt einander und baut aufeinander auf.

Dieser Einsicht gemäß war das Schulleben in Kingswood geordnet. Die Kinder waren einer strengen Disziplin unterworfen, aus der auszubrechen ihnen unter keine Umständen erlaubt wurde. So war es laut Hausordnung den Kindern verboten, zwischen den Mahlzeiten zu essen bzw. zu trinken. Die gleiche Regelung findet sich unter den im obengenannten Brief verfaßten Prinzipien Susanna Wesleys. Ebenso war es nicht erlaubt, sich der Aufsicht des Erziehers zu entziehen. Es gab faktisch keine Sphäre, in der das Kind nicht zu unterordenndem Gehorsam verpflichtet gewesen wäre. Ergänzt wurde diese straffe Disziplin durch die religiöse Belehrung der Kinder, einzeln und in der Gruppe.

Es wäre jedoch falsch, wenn der Eindruck entsteht, daß Wesley mit dem von ihm vertretenen straffen Regime in seiner Zeit pädagogisch betrachtet ein Vertreter extremer Anschauungen gewesen wäre, dessen Erziehungsmethoden mehr Erschrecken als Zustimmung ausgelöst hätten. Die herrschenden Umstände dürfen nicht vergessen werden. An vielen Schulen war das Spielen zu wüsten Schlägereien degeneriert, mangelnde Aufsicht öffnete Tür und Tor für die Tyrannisierung der jüngeren Schüler durch die älteren. Es verwundert daher nicht, wenn Whiteley den Werbetext einer noblen Privatschule aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts überliefert, die gerade damit wirbt, daß die Kinder die Ferien *nicht* zu Hause verbringe, es sei denn auf ausdrücklichen Wunsch des Vaters, da dies erwiesenermaßen den Lernfortschritt behindere¹⁴⁰. Es läßt sich folglich sagen,

138 Marquardt, S. 71.

139 WJW III, S. 366.

140 Whiteley, S. 280.

daß Wesley zwar pointiert ein Erziehungskonzept vertrat, das im Widerspruch zu aufkommenden neuen Modellen stand, die vornehmlich von Rousseau beeinflusst waren, daß er aber mit seinen Positionen mitnichten ein Außenseiter seiner Zeit war.

Die seine Auffassungen über Erziehung belegenden Quellen vermitteln dem heutigen Leser das Bild eines Kindern gegenüber harten Mannes. Doch ist in der Forschung umstritten, inwiefern dies tatsächlich der Realität entsprach. Geschichten über den liebevollen Umgang Wesleys mit Kindern sind verschiedentlich überliefert, gerade aus seinen reiferen Jahren¹⁴¹. Sie allesamt als Hagiographie abzutun, dürfte die historische Sachlage ebenso verfehlen wie ihre übermäßige Betonung. In ihrer Gesamtheit legen die Quellen den Eindruck nahe, daß Wesley alles dem einen großen Ziel unterordnet: die ‚Seelenrettung‘. Gleichwohl wußte er, im Einklang mit seiner Mutter, in der Auswahl und Anwendung der Erziehungsmaßnahmen zu differenzieren. So schreibt er zwar, daß Kinder nicht nur des Ratschlages, der Überzeugung und des Tadels bedürfen, sondern auch der Zurechtweisung (d.h. der Strafe), betont aber ausdrücklich, daß dieses Mittel das letzte sei, das nicht eher zur Anwendung kommen dürfe, bevor nicht die anderen Mittel versucht und als nicht wirksam befunden worden seien¹⁴². In der Tat stellt er heraus: „Whatever is done should be done with mildness; nay, indeed, with kindness, too“¹⁴³. Diese milden Aussagen gehören ebenso zum Bild des ‚historischen‘ Wesley wie die genannten Zeugnisse pädagogischer Strenge.

Gleichwohl ist nicht zu übersehen, daß die erzieherischen Bemühungen in allen ihren Schattierungen auf ein in unserem Verständnis autoritäres Erziehungsmodell hinauslaufen. Eine Erziehung, die auf Strafe gänzlich verzichtet, ist abzulehnen. Denn wer hielte sich, so Wesley, für klüger als Salomo, der eindeutig sagt: „Wer seine Rute schont, der haßt seinen Sohn, wer ihn aber lieb hat, der züchtigt ihn beizeiten“ (Spr. 13, 24)¹⁴⁴. Jede vorgebliche Zartheit gegenüber dem Kind ist letzten Endes Hartherzigkeit, die dem Kind den Weg zum Gehorsam vor Gott verbaut. Dieser Aspekt scheint über lange Zeit auch der maßgebliche in Kingswood gewesen zu sein. Denn 1775 schreibt Mr. Johnson, Lehrer an der dortigen Schule: „There is now less flogging in our great public schools but then there is less learned; so what the boys get at the one end, they lose at the other“¹⁴⁵. Historisch läßt sich folgendes Bild rekonstruieren: Die Erziehungsprinzipien Wesleys, wie sie z.B. in der Hausordnung für die neue *Kingswood School* zum Ausdruck kommen, waren letztlich nur mit rigi-

141 Vgl. Prince, S. 120 f; Rack, S. 354; Marquardt, S. 71.

142 WJW III, S. 339.

143 Ebd.

144 WJW III, S. 340.

145 Zit. Bei Whiteley, S. 279.

der Strenge von Seiten der Lehrer und des Hauspersonals durchzusetzen. Doch die häufigen Betrübnisse in Wesleys *Journal* lassen darauf schließen, daß diese Wesleys Intentionen meistens nicht entsprechen konnten oder wollten. So schreibt er über einen der Lehrer, Richard Moss, daß er, statt die Kinder vom Spielen abzuhalten, selbst mit ihnen spielte¹⁴⁶. Zwei andere Lehrer, offensichtlich rühmliche Ausnahmen, „were weighted down by the rest, who neither observed the rules in the school nor out of it“¹⁴⁷.

Diese Übertretungen konnten in Wesleys Augen nicht als Kavaliersdelikte gelten, denn der Zusammenhang zwischen äußerer Disziplin und innerer Wahrnehmungsbereitschaft für die Dinge Gottes stand für ihn außer Frage¹⁴⁸. Entsprechend mißt er beiden große Bedeutung zu. Kommt sein disziplinarischer Ansatz z.B. in der Hausordnung der Kingswood School zu Ausdruck, so wird Wesleys Vorstellung von religiöser Unterweisung in seiner Predigt *On Family Religion* deutlich. Darin betont er, daß mit der Unterweisung nicht früh genug begonnen werden kann. Sobald der Verstand tätig wird, und dies ist spätestens mit Beginn des Sprechens der Fall, sollte den Kindern von den besten Dingen erzählt werden – und was könnte das anderes sein als die Dinge Gottes¹⁴⁹. Dies sollte in klarer, dem kindlichen Verständnis entsprechender Form geschehen. Wesley gibt selbst ein Beispiel:

„Bid the child look up, and ask, ‘What do you see there?’ ‘The sun.’ ‘See, how bright it is! Feel how warm it shines upon your hand! Look, how it makes the grass and flowers grow, and the trees and everything look green! But God (though you cannot see him) is above the sky, and is a deal brighter than the sun! It is he, it is God, that made the sun, and you and me, and everything. It is he that makes the grass and the flowers grow; that makes the trees green, and the fruit to come upon them! Think what he can do! He can do whatever he pleases. He can strike me or you dead in a moment. But he loves you; he loves to do you good. He loves to make you happy. Should not you then love *him*! You love *me*, because I love you and do you good. But it is God that makes me love you. Therefore you should love him. And he will teach you how to love him“¹⁵⁰.

Auch hierin ist das Erbe seiner Mutter sichtbar. Sobald die Kinder sprechen konnten, lernten sie bei ihr das Vaterunser, danach einige weitere Gebete und kürzere Katechismusstücke. Ihr Denken sollte so früh wie möglich von göttlichen Dingen erfüllt sein. Neben der *frühzeitigen* lag Wesleys *häufige*

¹⁴⁶ Journal III; S. 530.

¹⁴⁷ Ebd.

¹⁴⁸ Vgl. Journal III, S. 531: „The continual breach of the rule ‘Never to let the children work but in the presence of a master,’ occasioned their grown wilder and wilder, till all their religious impressions were worn off“

¹⁴⁹ WJW III, S. 340.

¹⁵⁰ WJW III, S. 341.

Unterweisung der Kinder am Herzen. Wenig oder gar keinem Nutzen versprach er sich davon, die Kinder nur ein- oder zweimal pro Woche zu lehren; gegen eine mehrmalige tägliche Unterweisung sprach seiner Meinung nach dagegen nichts. Seine Argumentation ist kurz und klar: „How often do you feed your bodies? Not less than three times a day. And is the soul of less value than the body?“¹⁵¹. Darin gilt es beständig anzuhalten, bis geistliche Furcht sichtbar wird. Doch selbst wenn sie nicht sofort sichtbar wird, sollte nicht angenommen werden, daß sie nicht da sei. Vielleicht liegt sie noch verborgen. Dies kann nur als Aufforderung zum treuen Gebet verstanden werden. Doch was immer auch das Ergebnis ist, der Lohn Gottes ist solchen Eltern gewiß.

3.3. John Wesley – ein Erzieher?

Nach diesen Ausführungen sollte nicht vorschnell gefolgert werden, daß John Wesley ein Pädagoge aus theologischer Überzeugung war. Das hieße dann doch, im Gesamthorizont seiner Biographie oder seines Schrifttums den hier behandelten Ausschnitt aus seiner Wirksamkeit überzubetonen. Es scheint dagegen seinem Engagement durchaus angemessen zu sagen, daß er ein Theologe mit pädagogischen Überzeugungen war.

Es ist das maßgebliche Verdienst Wesleys, den der englischen Erweckungsbewegung innewohnenden Bildungsenthusiasmus nachhaltig gefördert und nach Kräften unterstützt zu haben. Wesleys pädagogische Bestrebungen waren dabei Ausfluß seiner theologischen Programmatik. Die Ausformung der von ihm eingeleiteten und geförderten Initiativen entsprach seinen theologischen Grundüberzeugungen.

Analysiert man Wesleys Verständnis vom Menschen, so erscheinen seine Erziehungsprinzipien nur konsequent¹⁵². Sieht man jedes mit Vernunft begabte Geschöpf als mit einer unsterblichen Seele begabt, so erscheint eine religiöse Erziehung, die diesem Geschöpf den Weg zur ewigen Gemeinschaft mit Gott weist, als notwendige Folge. Klares Ziel von Bildung und Erziehung im Sinne Wesleys ist es, das Kind zu einem Kind Gottes zu machen. Kindesbekehrungen, wie Wesley selbst sie immer wieder berichtete, sind Ausdruck dieses Verständnisses. Der pädagogische Impuls Wesleys entspringt nicht einer *sozialen* Theologie, sondern einer *Bekehrungstheologie*.

Auch sind die sozialen Veränderungen, die die Unterweisung von Kindern und auch Erwachsenen während der Woche und an Sonntagen bewirkte, nicht zu unterschätzen. Es besteht weitgehende Einigkeit unter Historikern, daß die vom Methodismus geförderten Bemühungen einer großen Schar Menschen ein neues soziales Selbstbewußtsein, Mut zur Existenzbewältigung und pädagogischen Verantwortungssinn gegeben haben. So ist es leicht, die Bildungsbestrebungen

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Prince, S. 148.

Wesleys als Teil eines umfassenden Refomprogrammes zu verstehen. Doch wird man der Intention dieses Programms nur gerecht, wenn man es auf ihren theologischen Kerngehalt zurückbindet: *holiness and happiness*. Die vordergründig einem humanistischen Bildungsideal entsprechenden Bemühungen um die Reform der allgemeinen Sitten und der Volksmoral sind nichts anderes als der Ausdruck des Leitgedankens seiner theologischen Programmatik, schriftgemäße Heiligung zu verbreiten.

Das besondere Verdienst Wesleys liegt nun darin, daß er diesen Dienst im Bereich von Bildung und Erziehung nicht als getan ansah, wo Bibeltexte gelernt, Gebete gesprochen und der Katechismus wiederholt wurden. Die Fülle des zeitgenössischen Denkens, Erkennens und Wissens gedachte Wesleys seinen Schülern zugänglich zu machen. Ging es in den Armenschulen um das Erlernen der elementaren Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, so ist nicht zu übersehen, daß Wesley auch die weiterführende und höhere Bildung am Herzen lag. Deren Notwendigkeit sah er besonders für die Prediger und den Predigernachwuchs als gegeben an. Sein Wirken in diesem Bereich sucht seinesgleichen: kein Unterrichtsfach, für das er die Lehrbücher nicht selbst bearbeitet oder gar geschrieben hätte. Nicht wertneutral sollte das Wissen der Zeit präsentiert werden, sondern rein, d.h. gereinigt von allen atheistischen und unmoralischen Irrtümern.

„Reason and religion joined“¹⁵³, Glauben und Denken kommen bei Wesley zu einer synthetischen Einheit. Obwohl er vom direkten Wirken der göttlichen Gnade mehr erwartete als andere („Gnaden-Optimismus“), war ihm die Schulung der gottgebenden Vernunft ein ebensowichtiges Anliegen. Denn wo sie in den ihr gegebenen Grenzen angewandt wurde, konnte auch sie Instrument göttlicher Einsicht und geistlichen Wachstums sein. Obwohl sie keine Glauben wecken kann, sichert sie diesen doch gegen einen unschriftgemäßen Subjektivismus. Wesley bringt seine Vorstellung selbst auf den Punkt: „Reason proves that this mystery is possible! Revelation assures us that it is true; Heaven alone can show us how it is“¹⁵⁴. Wesley hat mit seiner Aufgeschlossenheit gegenüber einer gründlichen, fast enzyklopädischen Ausbildung und den wissenschaftlichen Erkenntnissen seiner Zeit viel „zur Herstellung eines positiven Verhältnisses zwischen moderner Wissenschaft und kirchlicher Tradition beigetragen“¹⁵⁵.

Auch wenn man die von Wesley gesetzten theologischen Prämissen nach wie vor für angemessen hält, wird Kritik an manchen von ihm verfochtenen Praktiken zu üben sein. Dem heutigen Betrachter wird das Spielverbot und die dieses begründende Prämisse besonders auffallen: „he that plays when he is a child will

153 Letters II, S. 203.

154 Works III, S. 104 f; vgl. weiter B.E. Jones, „Reason and Religion Joined“, London Quarterly & Holborn Review 189 (1964) S. 110-113.

155 Marquardt, S. 77.

play when he is a man“¹⁵⁶. Es ist versucht worden, die Praxis damit erklären zu wollen, daß Wesley zu seiner Zeit mehr als genug die Erfahrung machen konnte, wie das Spielen entartete und letzten Endes zu einem ungeordneten, leichtfertigen und gottlosen Leben führte, ihm jedoch nichts mehr am Herzen lag, als gerade dies zu verhindern¹⁵⁷. Obwohl dies nicht ganz zu bestreiten ist, entsteht doch der Eindruck, daß die Kinder unter dem Einfluß einer strengen Erziehung so schnell wie möglich erwachsen werden sollten. Fast könnte man sagen, daß sie den Eindruck von „kleine Erwachsenen“¹⁵⁸ machten. Es dürfte nicht übertrieben sein zu sagen, daß Wesley die entwicklungspsychologische Bedeutungen der Kindheit verkannte. Doch ist er darin weitgehend Kind seiner – wenn auch in einem diesbezüglichen Wandel begriffenen – Zeit. Damit verbunden wäre die Anfrage, ob ein Zulassen der Ausprägung von kindlicher Formen der Glaubensentwicklung Wesley nicht vor zahlreichen Frustrationen in der Seelsorge ‘seiner’ Kinder bewahrt hätte. Es ist ihm ohne Zweifel zugute zu halten, daß er das eine große Ziel, sie zur persönlichen Erfahrung der Gotteskinderschaft zu führen, nie aus den Augen verlor, doch scheint es in seiner Vorstellung keinen Unterschied gemacht zu haben, ob sich ein Kind oder ein Erwachsener bekehrt. Denn, so sein Argument, die Zuwendung zu Gott ist in jedem Fall göttliches Gnadenhandeln. Dagegen bleibt zu fragen, ob unbeschadet des in jedem Falle gleichermaßen objektiven Handelns Gottes die in der Personalität des Menschen verwurzelte Glaubensantwort nicht unterschiedliche religiöser Äußerungsformen finden kann. Damit ist nicht in Frage gestellt, daß Kindesbekehrungen ‘echte’ Bekehrungen sein können in dem Sinne, daß hier Kinder tatsächlich und kommunizierbar das objektive Handeln Gottes an sich erfahren, sondern lediglich, daß diese Erfahrung notwendigerweise eine Wesensreife bewirken muß, die kindgemäße Äußerungsformen wie Spielen, Toben etc. ausschließt.

Wesley selbst hatte Zeit seines Lebens keine leiblichen Kinder. Dieser Umstand führte immer wieder zu kritischen Anfragen an seine pädagogische Kompetenz¹⁵⁹. Wesley focht das offensichtlich nicht an. Dem Einwand, daß er selbst keine Kinder habe, antwortete er: „Neither had St. Paul, nor (that we know) any of the apostles. What then? Were they, therefore, unable to instruct parents? Not so. They were able to instruct every one that had a soul to be saved“¹⁶⁰. Doch wird – mehr als Wesley selbst zuzugeben bereit war – in Rechnung zu stellen

156 Works VII, S. 333.

157 Vgl. Prince, S. 142 f.

158 Marquardt, S. 75. Im Vorwort zu *Hymns for Children* (1790) schreibt Wesley: „The following hymns are written on the other plan: they contain strong and manly sense, yet expressed in such plain and easy language as even children may understand. But when they do understand them, they will be children no longer, only in years and stature“, zit. bei Prince, S. 132.

159 Vgl. Journal V, S. 189.

160 Journal V, S. 253.

sein, daß Wesley nie die Chance hatte, die von ihm vertretenen Grundsätze in der Erziehung *eigener* Kinder anzuwenden, ein – wie der Verfasser meint – durch nichts zu ersetzender Prüfstein. Ihm dürfte damit die Chance versagt gewesen sein, selbst in diesem Prozeß zu reifen und auch seine Vorstellungen einem solchem Reifungsprozeß zu unterziehen. Wenn – seiner Persönlichkeitsstruktur nach – auch nicht anzunehmen ist, daß er seine Vorstellungen grundlegend geändert hätte, so darf doch vermutet werden, daß er über manche methodische Frage als so Betroffener noch stärker reflektiert hätte als dies tatsächlich der Fall war.

4. Die frühe methodistische Bewegung als Motor christlicher Erziehungs- und Bildungsbestrebungen

Eine Bewertung der Arbeit, die von Männer und Frauen der methodistischen Bewegung des 18. Jahrhunderts im Bereich von Erziehung und Bildung geleistet worden ist, muß sich angesichts des weithin spürbaren und prägenden Einflusses John Wesleys teilweise mit dem eben Gesagten überschneiden. Es soll jedoch noch einmal vor dem größeren Panorama der Zeit ein Blick auf diese Bemühungen geworfen und ihre Bedeutung für den weiteren Gang der Entwicklung herausgestellt werden.

Der Ausbruch der methodistischen Erweckung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ist wesentlich und maßgeblich der Aufbruch aus einer gesellschaftlichen Lethargie, die den herrschenden status quo nicht mehr radikal hinterfragte und damit die soziale Konstellation zementieren half. Wie am Beginn der Arbeit andeutungsweise gezeigt, waren die Zustände, zumal im Bereich der Kinderfürsorge und -bildung, alles andere als rosig. Doch die gesellschaftsgestaltende Kraft, die dies hätte ändern können und wollen, fehlte. Da wurden Menschen von einer Bewegung des Geistes Gottes ergriffen und gewannen unter diesem Einfluß eine neue, optimistische Weltsicht, den Optimismus der Gnade. Getrieben von neuen Einsichten, die sich ihnen eröffnet hatten, standen sie auf, Dinge zu verändern.

Zu den Einsichten, die sich ihnen in der Verkündigung und im Schriftstudium erschlossen hatten, gehörte die Erkenntnis von der Würde eines jeden Menschen. Der systembedingte (oder besser durch Mangel an System bedingte) Entzug elementarer Bildung entmündigte weite Schichten des Volkes und schloß sie so weithin von der gesellschaftlichen Mitgestaltung aus. Er schuf unnötige Abhängigkeiten und verursachte soziale Tragödien. In dieser Situation erwuchs aus der Einsicht in die Gleichheit der jedem von Gott gegebenen Würde der Wille, durch die Vermittlung von Kenntnissen des Lesens, Schreibens und Rechnens Menschen neues Selbstbewußtsein und die Chance des sozialen Aufstiegs zu geben. Unter dem Einfluß dieser Bildung kam es zur Ordnung familiärer und persönlicher Verhältnisse sowie zu einem neuen Erwachen des sittlichen Bewußtseins.

Für zahlreiche Biographien und ganze Landstriche läßt sich dieser wertestabilisierende Effekt belegen.

Noch grundlegender war jedoch die Einsicht, daß das Stehen in der Welt ein Stehen vor Gott ist; daß wer in dieser Welt bestehen will, vor Gott zu bestehen hat. Jedes Einweisen in die Grundordnung dieser Welt, wie sie ihren Ausdruck in Buchstaben, Zahlen und Gesetzmäßigkeiten findet, muß daher gegründet sein in der Unterweisung in die Heilsordnung Gottes. Diese Verknüpfung bildete die Voraussetzung dafür, jede Gabe als Aufgabe sehen zu können, jeden Zuspruch zugleich auch als Anspruch. So wurde religiöse Einsicht zum Katalysator praktischer Weltverantwortung, Gestaltung der Welt zum Bewährungsfeld der ewigen Hoffnung.

Besonders bemerkenswert für die wesleyanisch-methodistische Erweckungsbewegung ist jedoch die Verknüpfung von ökonomischen und philanthropischen Prinzipien¹⁶¹. Diese Verknüpfung wird greifbar in der Einstellung zum Eigentum und der als damit verbunden erkannten Verantwortung, oder anders ausgedrückt, der Einsicht in den Geschenkcharakter allen Besitzes. In einer Zeit, in der Wohlstand weitgehend dazu genutzt wurde, das eigene Fortkommen abzusichern, wurden mit einem Mal Ressourcen freigesetzt, die anderen ein Weiterkommen ermöglichen sollten. Denn nach Wesleys Auffassung sollte ein Christ, nachdem er das Lebensnotwendige erworben hat, nicht den 'Zehnten' geben, sondern den 'Rest'. Nur durch die Bereitschaft, diesem Grundsatz prinzipiell (wenn wohl auch nicht immer wortwörtlich) zu folgen, war es möglich, aus der 1739 noch jungen und mitgliederschwachen Bewegung heraus verschiedene Schulen zu gründen. Für den Enthusiasmus der ersten Methodisten spricht auch die große Bedeutung, die – gerade in der Sonntagsschulbewegung – von Anfang an dem Prinzip der Freiwilligkeit zukam – der Freiwilligkeit des Dienstes, des Gebens u.a. Der praktizierte Anspruch, in der Nachfolge Jesu sich ganz für andere aufzuopfern, ermöglichte erst die Finanzierung vieler Projekte und hielt durch das anhaltende Engagement einzelner und von Gruppen Bildung und Religion zusammen.

Die von den Bildungsbestrebungen der Erweckungsbewegung ausgehenden Impulse haben weitergewirkt und maßgeblich zum gesellschaftlichen, insbesondere staatlichen Bewußtseinswandel in diesem Bereich beigetragen. 1805 erklärte König George III.: „It is my wish that every poor child in my dominions should be taught to read the Bible“¹⁶². Deutlich wird an diesem Zitat u.a., was viele Schulen, die in christlicher Trägerschaft standen, noch lange Zeit auszeichnete: daß die Bibel das hauptsächliche Lesebuch darstellte. In anglikanischen wie in nonkonformistischen Kreisen wurden dies Impulse weitergetragen, bis mit

¹⁶¹ Warner, S. 209.

¹⁶² Bready, S. 355.

dem *Factory Act* von 1833 der Staat erstmals in größerem Umfang in den Bildungssektor lenkend eingriff. Wurde die Arbeit von Kindern in Bergwerken und Manufakturen auch eingeschränkt, so konnte dieser Schritt doch nicht mehr als ein Anfang sein. So bedurfte das britische Schulsystem dringend einer noch stärkeren gesetzlichen Grundlage, die es erst 1870 mit dem *Board School Act* erhielt. Das staatliche System ersetzte jedoch das freie nicht, vielmehr profitierte es ganz enorm von diesem bereits bestehenden System. In den Worten Thomas Chambers:

„Who are they that have brought about this marvelous improvement in the amount of Education given, and in the Educational machinery involved? Who but the members of all the Evangelical Churches throughout the country? Who have filled the Sunday Schools, [...] and, to a great extent, the National Schools, with teachers? Who but the men who have acted from religious motives, and whose conduct has been influenced by the teaching of the Gospel?“¹⁶³.

Der Einfluß der fortdauernden Erweckungen und der von ihnen ins Leben gerufenen Initiativen erlangte also nachhaltige Wirksamkeit. Ebenso spürbar, und keinesfalls versteckt war die Motivation, die Männer und Frauen dieser Bewegung trieb: die selbst erfahrene Liebe Gottes weiterzugeben und sie damit anderen Menschen erfahrbar zu machen.

Die von diesen Männern und Frauen ausgegangenen Impulse sind auch unter den veränderten Bedingungen der Gegenwart wirksam geblieben. Sie finden ihren modernen Ausdruck z.B. in den Bekenntnisschulen freier und kirchlicher Träger. Liegt auf ihnen auch nicht mehr der Druck, stellvertretend für den Staat die breite Bildungsverantwortung zu tragen, so sind sie doch immer noch Angebot und Zeugnis dafür, daß die Zuwendung Gottes dem ganzen Menschen, Kopf und Herz, gilt. Das heißt nichts anderes, als daß der Schöpfer ganz in den Dienst nimmt, was er in seiner Gesamtheit geschaffen hat. Dies zu würdigen und dabei das Ziel der göttlichen Bestimmung im Auge zu behalten, ist Chance und Herausforderung christlicher Unterweisung und Erziehung.

Quellen

The Journal of John Wesley, Standard Edition, vol. I-VIII, ed. Nehemia Curnock, London, 1938 (abgekürzt: Journal)

The Letters of John Wesley, Standard Edition, vol. I-VIII, ed. John Telford, London, 1931 (abgekürzt: Letters)

The Works of John Wesley, vol. I-XIV, ed. Thomas Jackson, Authorized Edition of the Wesleyan Conference Office in London, Nachdruck, Grand Rapids: Zondervan, 1958/59 (abgekürzt: Works)

The Works of John Wesley (Bicentennial Edition), Sermons, vol. I-IV, ed. Albert Outler, Nashville: Abingdon, 1984-87 (abgekürzt:WJW)

¹⁶³ Zit. bei Bready, S. 361.