

Bote von St. Afra – Augustiner-Blätter

Heft 9 – April 1968

S · **APERERE** · *S* · **UDE**

Herausgeber:

Verein ehem. Fürstenschüler e. V.

Sitz Bremen

Postscheckkonto Frankfurt · M. 608 55

Geschäftsstelle:

73 Eßlingen/Neckar, Hirschlandstr. 140

Postfach 430

Tel. 07 11 / 35 88 83

Redaktion:

Univ.-Prof. Dr. Siegfried Grosse

463 Bochum-Weitmar, Roomersheide 73

Tel. 0 23 21 / 4 14 21

BERICHT

Im letzten Bericht (Heft 8 S. 3) hatten wir versprochen, unser nächstes Treffen im Jahre 1967 in Meinerzhagen zu veranstalten. Da wir aber im vergangenen Jahre nur eine lebhaft Baustelle hätten vorzeigen und eine Tagung irgendwo im Orte nicht die Atmosphäre hätte haben können, die wir früher in Hofgeismar so wohltuend empfanden, haben wir das Nützliche mit dem Angenehmen verbunden und für Pfingsten 1968 in die Räume der Evangelischen Landesschule zur Pforte in Meinerzhagen eingeladen, die uns Rektor und Landeskirchenamt für diesen Zweck freundlicherweise zur Verfügung gestellt haben. Die Einladung ist allen unseren Mitgliedern und Freunden inzwischen zugegangen, und wir hoffen, daß recht viele ihr Folge leisten werden.

Seit dem Herbst 1966 ist auf der Birkeshöh' weiterhin fieberhaft gearbeitet worden. Bei jedem Besuch auf der Baustelle waren auch mancherlei Schwierigkeiten, die aber mit dem besten Willen aller Beteiligten wenigstens so weit überwunden werden konnten, daß der Eröffnung der Schule zum 1. Mai 1968 mit den ersten beiden Klassen O II und U II nichts mehr im Wege steht. Zu dem Eröffnungsaktus am 1. 5. 1968, 10.30 Uhr, in der Turnhalle der Schule hat der Rektor die Ehemaligen der 4 Traditionsschulen in besonderem Rundschreiben eingeladen. Zum Beginn des nächsten Schuljahres (in Nordrhein-Westfalen am 1. 8. 1968) sollen dann drei weitere Klassen U II, O III und U III aufgenommen werden.

Der Stand der Anmeldungen für die neue Schule läßt sich als befriedigend kennzeichnen. Unser Projekt hat letzthin in der breiteren Öffentlichkeit zunehmendes Interesse gefunden, und fast täglich laufen bei dem Rektor der Schule neue Anfragen von Eltern ein, die ihre Söhne nach Meinerzhagen schicken möchten. Auch ist es der Schulleitung gelungen, eine Anzahl junger Lehrer für Meinerzhagen zu gewinnen, die mit Passion an die ihnen gestellte einmalige Aufgabe herangehen. In Christian Hartlich (A 20), dem Sohn eines ehem. Lehrers an St. Augustin und Rektors an St. Afra, hat die Schule als ersten Leiter einen bewährten Pädagogen gefunden, der in seiner Person die reichen Erfahrungen der alten Schulen mit der Einsicht in die Notwendigkeiten einer modernen Erziehung verbindet. Ihm vor allem gelten unsere herzlichen Wünsche, er möge das neue Schiff nach Stapellauf und Indienststellung auf glückhaften Kurs führen!

Während sich die Dinge auf dem personellen Sektor erfolgversprechend entwickeln, darf der aufrichtige Chronist nicht verschweigen, daß dem Freistellenwerk der Melancthon-Stiftung bisher noch nicht der Durchbruch zu einem vollen Erfolg gelungen ist. Gemessen an der ursprünglichen Planung (bei 216 Internatsplätzen 180 Freistellen, davon 120 volle und 60 halbe Freistellen) ist das

bisherige Ergebnis der Freistellenwerbung – jedenfalls für den persönlichen Geschmack des Chronisten – recht bescheiden. Noch einmal darf ich an dieser Stelle allen Mitgliedern und Freunden den herzlichen Dank des Vereins und der Stiftung dafür aussprechen, daß sie – vielfach unter erheblichen persönlichen Opfern – es dem Verein binnen ganz kurzer Zeit ermöglicht haben, seinen Verpflichtungen gegenüber der Stiftung nachzukommen und dazu noch seine Darlehnsverpflichtungen in voller Höhe abzudecken. Der Verein ist dadurch in die glückliche Lage versetzt worden, den Sohn eines Altafraners, der sich in besonderer Weise durch sachkundigen Rat um das Raumprogramm der Schule „optime meritert“ hat, zur Verleihung seiner Freistelle zum 1. 8. 1968 vorzuschlagen. Gleichwohl bleibt auf diesem Gebiete noch sehr viel zu tun, soll der Hauptzweck der Gründung, begabten Söhnen unbegüterter Eltern eine erstklassige Ausbildung und Erziehung im Internat zu vermitteln, auf die Dauer nachhaltig erreicht werden. Daher müssen wir bis zum Überdruß immer wieder unsere Bitte wiederholen, uns geeignete Stifter der öffentlichen und privaten „Hände“ nachzuweisen.

Ein weiteres Thema unserer Mitgliederversammlung am 3. 6. 1968 wird es sein müssen, uns über den weiteren Weg unseres Vereins Klarheit zu verschaffen. Vor allem werden wir darüber sprechen, ob und in welcher Weise sich die bisherige Zusammenarbeit mit dem Pförtner-Bund und der Vereinigung Alter Joachimsthaler wird intensivieren lassen, ob es notwendig und zweckmäßig ist, die drei Vereine in einen neuen Verein einzubringen, der auch den künftigen Abiturienten der neuen Schule eine Heimat werden könnte, oder aber ob ein Verein die beiden anderen in sich aufnehmen sollte. Bevor aber über diese Fragen mit den anderen Vereinen verhandelt werden kann, muß darüber erst innerhalb unseres Vereins eine Richtlinie entwickelt werden. Entsprechendes gilt auch für die Frage, ob die drei Vereine weiterhin mit relativ hohen Kosten getrennte Mitteilungsblätter herausgeben sollen.

Mit diesem kurzen Bericht, der eine erschöpfende Darstellung der anstehenden Probleme weder darstellen kann noch soll, hoffe ich dargetan zu haben, daß es sich für uns alle lohnt, an dem Pfingsttreffen in Meinerzhagen teilzunehmen. Auf die beiliegende Zahlkarte sei nur nebenbei aufmerksam gemacht

Wolfgang Schöne (A 22)

Die Meißner Fürstenschule

Sie würde am 3. Juli 1963 den 420. Gedenktag ihrer Gründung haben feiern können, wenn... ja, wenn nicht ein böses Geschick, eine Umwandlung, die weder ihrer Geschichte von ihrem Charakter als Schule entsprach, 1945 ihrem Dasein überhaupt ein Ende gesetzt hätte: Sie war nämlich drei Jahre zuvor aus einer evangelischen Landesschule in eine nationalsozialistische „Deutsche Heim-schule“ umgewandelt worden, gegen den Willen der Mehrzahl der Lehrer, der Eltern und Schüler und erst recht der immer die Tradition hochhaltenden ehemaligen Schüler. Vermutlich aus dem Vorurteil, die Schule sei reaktionär gewesen, oder aus Unkenntnis ihres Wesens heraus hielt man an den maßgebenden Stellen nach dem Kriege ihre geschichtlich gewordene Eigenart für nicht so wertvoll, um sie nach dem Intermezzo der Umwandlung wiedererstehen zu lassen. So wurde nach Zwischenversuchen auf dem ausgedehnten Gelände der ehemaligen Fürstenschule und in dem umfangreichen Gebäudekomplex unter großzügiger Erweiterung durch neue Häuser die Hochschule für landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaften errichtet.

„Fürstenschule“, die Übersetzung von „schola principum“ oder „principalis“ (schola provincialis = „Landschule“ bzw. „Landesschule“), d. h. die den Fürsten am Herzen gelegene Schule, klingt seit 1918 nach etwas Unzeitgemäßem, nach längst abschaffungswerten Privilegien. Wie denn auch vor ein paar Jahren eine Zeitung eine Leserschrift veröffentlichte, in der ein unmittelbarer Gegensatz konstruiert wurde zwischen der „Fürstenschule“ und ihrer Nachfolgerin, der „Hochschule für LPG“: Jene habe den Junkern beigebracht, wie man besonders auf den Rittergütern die ländliche Bevölkerung ausbeute, diese lehre die freien Bauern in den LPG zum Nutzen des Volkes zu produzieren!

Welches jedoch ihre wirkliche Eigenart und ihre wirkliche Bedeutung gewesen ist, zeigt ein Blick in ihre Geschichte, die sie – mindestens in den Anfängen – mit den beiden anderen Fürstenschulen gemeinsam hat. St. Marien zur Pforte (bei Naumburg a. d. Saale) und St. Augustin zu Grimma a. d. Mulde. Ihre Leistungen als Unterrichtsanstalten sind gewiß zu allen Zeiten gleich gut gewesen: gleichwohl hat jede jenseits ihrer Grundgestaltung ihre Eigenart gehabt. Pforte hatte die größte Schülerzahl und die reichste Ausstattung. Ihre Lage in der freien Landschaft im Osten Thüringens und ohne Anlehnung an eine Stadt hat sie zeitig zu einem in sich geschlossenen Schulstaat werden lassen, und seit sie 1815 zu Preußen kam, war sie auch ein besonderes Kleinod dieses Staates und war bekannt. Pforte weist auch unter ihren Schülern eine Reihe besonders bedeutender Namen auf: Klopstock, Fichte, Ranke, Nietzsche, Lamprecht u. a. Meißen hat u. a. seine Gellert, Lessing, Friedrich Naumann, und Grimma Paul Gerhardt und Pufendorf. Und St. Afra-Meißen hat eine Anlehnung an die Stadt im Zentrum des meißnisch-sächsischen Landes und Nach-

barschaft zur Burg und ist daher bekannt. Grimma schließlich, eng an die Kleinstadt angeschlossen, ist dadurch immer etwas in den Hintergrund getreten.

Die Gründung der Fürstenschule ist eine geniale staatsmännische Tat des meißnischen Herzogs (1541–1547) und später (1547–1553) sächsischen Kurfürsten Moritz. Mit der Ausbreitung der Reformation hatten sich in den mitteldeutschen Landen zusehends die Klöster geleert und war das reiche Kirchengut frei geworden. Anspruch darauf erhob der grundbesitzende Adel, der einst einen großen Teil des Kirchengutes gestiftet hatte. Am liebsten hätte er das Kirchengut wieder in Eigenbesitz genommen. Dagegen standen jedoch die Belange des Landes. Einmal war nun die evangelische Kirche zu finanzieren; und dann war durch den Sieg des Humanismus ein allgemeines Bedürfnis nach gelehrter Bildung entstanden, das Befriedigung verlangte. Diese Aufgabe konnten die mittelalterlichen geistlichen Zweckschulen nicht erfüllen. Und auch nur reiche Städte (wie z. B. Freiberg oder Zwickau) konnten für neue Schulen Mittel zur Verfügung stellen.

Den Gedanken der Zeit, dazu das freigewordene Kirchengut zu verwenden, griff nun Herzog Moritz gleich zum Beginn seiner Regierung auf und fand für das ganze Bündel der Probleme, das sich hier ergab, eine ebenso einfache wie geniale Lösung: Er gründete aus dem Kirchengut staatliche Schulen. Indem er dabei jedem adligen Geschlecht und einer Reihe von Städten das Recht verlieh, für die neuen Staatsschulen Schüler zu benennen, die in der Schule „umsonst unterhalten und belehret“ würden, entschädigte er seine Landstädte für den Verlust der Vorteile, die sie bisher aus dem Kirchengut gezogen hatten, und erledigte so mit einem Federstrich den Streit um den kirchlichen Besitz. Zugleich befriedigte er damit vom Staate aus das allgemeine Bedürfnis nach gelehrter Bildung. Dabei tauchten ganz neue pädagogische Zielsetzungen auf, die Epoche machten und der neuen Schulart eine besondere Stellung und Fernwirkung auf andere Länder verliehen.

Wenn in den städtischen Schulen Bürgersöhne erzogen wurden, so lag das Bedeutsame in Moritzens Idee vielleicht gerade darin, daß durch die Heranziehung von Schülern aus dem ganzen Lande neben dem Bürgertum auch der Adel den Schulen zugeführt wurde, den er ja dem Herkommen nach für die politischen Ämter brauchte. Das Zahlenverhältnis zwischen Adligen und Bürgerlichen ist zunächst ungefähr 1:2 gewesen, ist aber im Laufe der Zeit völlig zugunsten der Bürgerlichen verschoben worden. Abgesehen davon, daß man bei Meißen im Ernst nicht von einer Schule für „Junker“ sprechen konnte, war vielmehr wesentlich, daß die Schüler gerade nicht nach dem Stande isoliert wurden (das wurde 1680 einmal gefordert, aber vom Kurfürsten strikt abgelehnt!), sondern ein wesentliches Merkmal der Schulen war und blieb, daß die Jungen, ganz gleich, ob aus vornehmerm und reichem oder ärmlichem Hause, sechs Jahre lang völlig gleich in Unterricht und Lebenshaltung umsonst gehalten wurden.

So heben sich die Fürstenschulen von Anfang an vor anderen Schulen heraus als erste staatliche, d. h. als Landesschulen, als Ausleseschulen, als Schulen sozialen Ausgleichs.

Zur Zeit der Gründung der Schulen herrschte im protestantischen Deutschland die Idee der humanistischen Bildung, aber nicht in der ursprünglichen Universität und der Weltzugewandtheit dieser Geistesrichtung, sondern im Sinne einer schulmäßigen Beschäftigung mit der Antike unter Konzentration auf die schriftliche und mündliche Beherrschung der lateinischen Sprache. Und dieser Humanismus verband sich mit der protestantisch-kirchlichen Richtung. Die Schulen wurden daher einmal evangelische Schulen. Die Landstände hätten am liebsten Theologenschulen gesehen, aber der Herzog drückte die Bestimmung der Heranbildung von „Kirchendienern und anderen gelehrten Leuten“ durch: die Schulen sollten also allgemein zu allen Fakultäten der Universitäten hin führen. Und andererseits wurden die Schulen „scholae latinae“.

Diesen beiden Zielsetzungen wird auch die innere Ordnung der Schulen unterstellt: In der Tagesordnung erscheinen vielfache religiös-kirchliche Einwirkungen, die „die Jugend zu Gottes Lob“ erziehen sollen; und ebenso ist die Tagesordnung so eingerichtet, daß eine intensive Wissensschulung durch viele Übungen erreicht wird, die die Schulen zu Leistungsschulen machen, die als Vorbilder für die anderen Schulen des Landes gedacht sind.

Dementsprechend sieht die Tagesordnung vor: gleich nach dem Aufläuten der Knaben (5 Uhr) Mettengesang in der Kirche (5.30 Uhr), während des Mittagessens (9 Uhr!) Vorlesung aus Luthers Bibelübersetzung, 2–3 Uhr Vespergesang in der Kirche, um 7 Uhr ein Kapitel aus dem Neuen Testament, nach dem „Schlaftrunk“ werden das Abendgebet und die Fürbitten der Schüler gesprochen. Der Sonnabend wird vorwiegend, der Sonntag ganz religiös-kirchlichen Übungen gewidmet. So prüfen die Lehrer nach dem Gottesdienste nach, ob die Schüler der Predigt gefolgt sind und sie verstanden haben; mitunter trägt sie ein Schüler bei dem Essen aus dem Gedächtnis vor; von 2–3 Uhr gibt es eine wirkliche Religionsstunde, in der man mit der Tertia die Sprüche Salomonis, mit der Sekunda und Prima ein Lehrbuch von Melanchthon durchnimmt. Diese Fülle der religiösen Einwirkungen ist im 17. Jahrhundert bei der Erstarkung der kirchlichen Orthodoxie sogar noch vermehrt worden.

Schließlich bleiben aber von dem religiösen Charakter der Schulen im 20. Jahrhundert nur noch die Bestimmung der Aufnahme nur evangelischer Schüler und – in der Tagesordnung – die Morgen- und Abendandachten (bei freiwilligem Kirchgang) übrig. Eigentlich immer anerkannt hat die Sitte der Tagesfeiern Bestand behalten, offenbar weil sie in der ständig wechselnden Form infolge des wöchentlichen Wechsels der Lehrer, die diese Feiern hielten, immerwährende Anregungen durch ihre Verschiedenheiten gaben.

Auch die Straffheit der Wissensschulung ist aus der Tagesordnung ersichtlich, wo täglich vier bis fünf Lektionen und vier Studierstunden angesetzt waren, in den Zellengemeinschaften (drei Schüler verschiedener Altersstufen) der je-

weils Ältere den Jüngeren kontrollierte und sogar abends von 8–9 eine Repetitionsstunde in den Schlafkammern abgehalten wurde. Dazu kamen noch die geringe Freizeit, der strenge Abschluß von der Außenwelt und der Zwang zum Gebrauche der lateinischen Sprache im Verkehr der Schüler untereinander, der erst im 18. Jahrhundert gemildert wurde.

Und schließlich gehören zu dem Gemeinsamen der drei Schulen zwei Einrichtungen, eigenartige, aber bedeutsame Zwischeninstanzen zwischen den Schulen und der Regierung, die dieser eine sehr genaue Einsicht in den Zustand der Schulen ermöglichten, aber nicht nur etwa Kontrollorgane, sondern Leben und Unterricht fördernde Institutionen waren. Es sind das adlige Inspektorat und die alljährlichen Visitationen. Die adeligen Inspektoren (1549–1831) sollten die Interessen der Landstände wahrnehmen, aber auch darauf sehen, daß die Schüler zu ihrem Rechte kamen, z. B. in der Verpflegung. Sie sollten ferner den ganzen Schulbetrieb (mit Ausnahme des Unterrichts) einsehen. Sie mochten auch Vertrauenspersonen für Lehrer und Schüler sein. Ein berühmter adeliger Inspektor ist in Afra Hans Adolph von Carlowitz gewesen (1771–1789). Selbst einst Afraner (1729–1735), ein Grandseigneur von verbindlichen Formen des Umgangs gerade auch mit den Schülern, hat er vieles Gute für die Schule getan, u. a. ihr seine wertvolle umfangreiche Bibliothek vermacht.

Die Visitatoren wurden jedes Jahr bestellt zur Überprüfung der Leistungen von Lehrern und Schülern. Es waren in der Regel Professoren der Universitäten Leipzig und Wittenberg; Melanchthon war zweimal selbst (1554 und 1555) Visitator in Meißen. Beide Einrichtungen, bei denen im Grunde doch schulfremde Personen mit wichtigen Funktionen an den Schulen betraut wurden, haben viel dazu beigetragen, den Schulen neuen Antrieb zu geben, und haben mehr als einmal wesentliche Neuerungen veranlaßt. Und nun wäre zu zeigen, wie sich in diesem Rahmen und unter diesen Zielsetzungen die Meißner Fürstenschule im Laufe von vier Jahrhunderten entwickelt und gewandelt hat.

Die Unterbringung der Schüler war noch bis 1812 ganz klösterlich: Sie wohnten, arbeiteten und schliefen zunächst selbstdritt in den alten Mönchszellen, nach Umzug in ein anderes Gebäude (1555) selbviert: im Winter arbeitete der ganze Coetus im großen heizbaren Auditorium. Auch in den Neubauten wurde das Zellensystem beibehalten. Erst 1812 wurden größere heizbare Studieräume und Schlafsäle eingerichtet, erst 1845 auch Waschsäle. Bis dahin wusch man sich, so gut es ging, in den Studierstuben oder auf den Korridoren. Zuvor und von Anfang an – am Brunnentrog im Hof. Die älteste Schulordnung gebot, Augen, Gesicht und Hände zu waschen – mehr war verboten! Mittwoch wurde das Bad geheizt, und die Schüler konnten abwechselnd baden oder den ganzen Kopf waschen. Im 18. Jahrhundert fiel das weg: Man puderte und parfümierte sich und trug Perücken! Erst 1794 wurde das warme Baden wieder durchgeführt. Mit der Einführung des Turnens wurde das kalte Baden in der Elbe gestattet (1835).

Von der Tagesordnung war oben die Rede, insofern sich in ihr deutlich die religiös-kirchliche Einflußnahme und die strenge Konzentration auf den Unterricht zeigen. Im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stand das Lateinische nach der Stundenzahl und der Menge der schriftlichen und mündlichen Übungen. Man führte lateinische Stücke auf (Plautus und Terenz), man disputierte lateinisch, man hielt freie lateinische Reden. Lateinisch war die Sprache der Lehrbücher, allen Unterrichts und des täglichen Umgangs. Dagegen trat das Griechische in den Anfängen der Schule zurück (zwei Stunden in Sekunda, vier in Prima). Sonstige Lehrfächer werden nicht ausdrücklich genannt. Von der religiösen Unterweisung war schon die Rede. Musik wurde stark betrieben: von Arithmetik und Hebräisch hört man gelegentlich.

Gegenüber dieser Schule lateinischer Prägung – mit einem allerdings zunehmenden griechischen Einschlag (Homer) – forderte und brachte das 17. Jahrhundert neue Bildungsziele und -stoffe (z. B. Cäsar, Livius, Plinius, Euripides, Sophokles, Lukian) sowie neue Lehrweisen, wie die induktive Methode, Erweckung des Interesses statt bloßen Zwanges, Auswendiglernens und Paukens. Im altsprachlichen Unterricht wählte man die Lektüre unter dem Gesichtspunkt der „heilsamen Lehren“ aus und stellte entsprechende Chrestomathien zusammen. Gegen Ende des Jahrhunderts ersetzte man den Homer durch das Lukasevangelium und die Apostelgeschichte. Versuche der Verbesserung hatte schon der 30jährige Krieg zunichte gemacht: Empfehlungen von Neuem durch die Visitatoren scheiterten an dem wenig fortschrittlichen Sinn der Lehrer. Auch anderen Bildungsforderungen der Zeit, wie Pflege der deutschen Sprache, der Naturwissenschaften und der Mathematik, wurde nur wenig entsprochen. Geschichte und Erdkunde wurden nebenbei im lateinischen Unterricht behandelt.

Seit 1664 wurde die Schülerschaft in den meisten Unterrichtsstunden in zwei Klassen unterteilt, die der Oberen und die der Unteren (Superiores und Inferiores – sie blieben als Grundeinteilung im täglichen Leben bis in die Gegenwart). Mit der Kontrolle der Leistungen nahm man es recht genau. Im 16. und 17. Jahrhundert wurde viel geprüft, aber die Prüfung war nicht umfangreich. Meist bestand sie nur in einem Generalextemporale des Rektors für den ganzen Coetus – der schwierige letzte Teil war nur für die Oberen bestimmt. Es ist interessant, daß dieses „Rektorextemporale“ in Afra bis zum Ende des Rektorates von Peter (1905) üblich war: es war zweifellos eine zweckmäßige Prüfung des Leistungsstandes jeder Klasse.

Reifeprüfungen gab es bis 1820 nicht: der Rektor erklärte im Einverständnis mit den Lehrern den Schüler auch vor dem Ablauf des Sexenniums für reif, wenn die entsprechende Befähigung und Leistung vorlagen. Die ersten Jahrhunderte kannten keine Zensuren, nur lateinische Urteile. Das lateinische Entlassungszeugnis enthielt eine allgemeine Beurteilung des Abgehenden und die Unterschriften aller Lehrer. Die Entlassung bestand – noch unfeierlich – in einem Abschiedsbesuch bei dem Rektor und dem Schulverwalter.

Die Schule übte strenge Zucht. Schon die Abschließung von der Außenwelt gehört dahin. Die Schüler kamen selten in die Stadt. Ferien gab es nicht – nur mit besonderer Genehmigung des Rektors und des Pflegers (jeder Schüler war einem Lehrer, seinem „Tutor“, zugeteilt) konnte ein Schüler einmal im Jahre nach Hause fahren. Die Verkehrsverhältnisse und die unsicheren Zeiten luden ja auch nicht gerade dazu ein. Es wird viele Schüler gegeben haben, besonders aus den entlegenen Gegenden des Kurfürstentums, die während der sechs Jahre überhaupt nicht nach Hause gekommen sind. Auch als 1812 Ferien eingeführt wurden, bestanden sie nur in ein bis zwei Wochen Unterrichtsfreiheit zu den großen kirchlichen Festen: die Schüler blieben in der Anstalt.

In den beiden ersten Jahrhunderten, dem rohen und derben 16. und gar in dem des 30jährigen Krieges, ging es in der Schule oft wild und unbändig zu. Zahlreiche Ausschreitungen und Zuchtlosigkeiten kamen vor, ja, regelrechte Revolten, bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts: noch im 19. Jahrhundert hatte die Lehrerschaft schwer gegen den Pennalismus zu kämpfen, die rohe Quälerei kleinerer und schwächerer Schüler. Den schweren Vergehen entsprachen die harten Strafen. Sie gingen von der Kastigation, dem Auspeitschen mit Ruten, über die Karzerstrafe (oft wochenlang bei Wasser und Brot) bis zum verhaßten Halseisen und der Fiedel. Das „Carieren“ (Verabreichung nur von Wassersuppe und trockenem Brot an besonderem Tisch zur Abendmahlzeit im Speisesaal), eine verhältnismäßig geringe Strafe, wurde erst unter Rektor Peter um 1890 abgeschafft. Während des 25jährigen Rektorats des Fabricius (1546–1571) wurden 80 Schüler strafweise entlassen.

Doch zurück zur Entwicklung des Unterrichts! Hier brachten das 18. und das beginnende 19. Jahrhundert viel Neues in Afra: Zuwachs an Fächern, Umformungen durch den Einfluß des neuen höfischen Bildungsideals, Einwirkung auch der philanthropischen Erziehungsgrundsätze. Schon der Stundenplan von 1702 weist eine Erweiterung des Unterrichts der Oberen durch Astronomie und Geographie, der Unteren durch Mathematik und Geographie auf. Aber erst die Unterrichtsreform von 1713 bis 1728 änderte grundsätzlich den bis dahin ausschließlich philologischen Charakter der Schule. Seit 1721 wurde ein besonderer Mathematiklehrer angestellt. Der dritte in der Reihe, Johann Albert Klimm (1729 bis 1778), war der Lehrer Lessings (Afr. 1741–1746). Er unterrichtete Mathematik, Geometrie, Geographie und praktische Feldmeßkunst. Französisch wurde neuer Unterrichtsgegenstand. 1724 bis 1832 unterrichteten geborene Franzosen. 1719 wurde ein Tanzlehrer angestellt. Die Reform wurde abgeschlossen mit der Einrichtung von je zwei Wochenstunden Geschichte für Obere und Untere. Doch gab es noch keinen Unterricht im Deutschen: erst die Ernestinische Schulordnung von 1773 gab dem Deutschunterricht sein Recht. Es ist ein Treppenwitz der Schulgeschichte, daß gerade während der Geltung dieser Reform unter dem Rektor Theophil Grabner (1735–1750), dem Rektor Lessings, und seinen Nachfolgern so viel auf Afra in deutscher Sprache gedichtet worden ist wie nie sonst.

... die Besondere Sorgfalt auf Geübte war die Ehrung der abgehenden Schüler.

Mit dem 19. Jahrhundert begann die letzte Periode der Selbstbestimmung der Schule. Unter dem Vorsitz des adligen Inspektors Dietrich v. Miltitz hat das Lehrerkollegium 1812 einen neuen „Organisations- und Unterrichtsplan“ aufgestellt, der die Alumnatsgestaltung weitgehend und auch die Lehrordnung änderte. Damals wurden, wie schon berichtet, das Zellsystem abgeschafft und Schlafsäle und größere heizbare Studierstuben geschaffen. Im Zusammenhang damit entschloß man sich, wegen schlechter Erfahrungen mit dem Inspektorat zwischen Synode bzw. Hebdomadariat und Schülerinspektorat als Zwischeninstanz die „Adjunktur“ einzuführen. Die Adjunkten waren junge Kandidaten, die im Internat neben dem Hebdomadar die Aufsicht führten und eine engere Verbindung zu den Schülern haben sollten. Aber die Institution bewährte sich nicht, und man kehrte 1828 zu der alten Ordnung Synode – Hebdomadariat – Inspektorat zurück, die nun die Zeiten überdauerte.

1812 wurden weiter Studiertage eingerichtet, die den Schülern Gelegenheit zu zusammenhängendem selbstständigem Arbeiten geben sollten. Damals wurden die Ferien eingeführt und auch das durch seine Eigenart so eindrucksvolle jährliche Schulfest mit dem Ausmarsch um drei Uhr morgens zur Morgenandacht auf dem Götterfelsen im Triebischtal. Und der Unterricht, der in Mathematik verstärkt und durch Philosophiestunden erweitert wurde, erhielt die neuhumanistische Richtung in der Hauptbestimmung „freien liberalen Studiums der altklassischen Literatur... und harmonischer Ausbildung aller Seelenkräfte durch dieselbe“. 1818 wurde nach dem Vorbild Preußens die Reifeprüfung eingeführt, bei den anderen Gymnasien erst ab 1830. 1821 erhielt Afra den ersten Zeichenlehrer. 1828 erfolgte die Einteilung in vier in sich geschlossene Klassen (Quarta bis Prima) zu je drei halbjährigen Dekurien; erst 1868 wurden daraus sechs Klassen von einjähriger Dauer. Erst von 1835 an wurde Turnen regelrechtes Fach.

Diese Neuordnung, die in Afra in mehr oder weniger kleinen Schritten vollzogen wurde, suchte fast gleichzeitig (1820) in Grimma der aus Afra gekommene Rektor Weichert durch seinen „Organisationsplan“ in einem Zuge durchzuführen. Sein Plan ist nicht voll zur Auswirkung gekommen. Aber er war dadurch, daß er vor allem den Unterricht in den Realien und im Deutschen in Beziehung zu der Bildungsaufgabe im ganzen und dem Bildungszentrum der alten Sprachen setzte und im altsprachlichen Unterricht über das Zeil der Eloquenz hinaus das Ziel der Erziehung zur Humanität im neuhumanistischen Sinne aufstellte, ein Wurf aus dem Ganzen. Seine Gedanken über den Unterricht und die Erziehung im Alumnat wären eigentlich Grundlage für einen Neuaufbau der Internatsschulen gewesen.

•Aber damals war der Zusammenhang der drei Fürstenschulen durch die Teilung Sachsens (1815) und die Abtrennung Pfortas und die dadurch notwendige

Umgruppierung der Freistellen der Städte (es wäre eine Neuverteilung überhaupt nötig gewesen!) gelöst oder wenigstens gelockert. Dazu kam, daß die selbständige Unterrichtsentwicklung der Fürstenschulen durch die Erweiterung des staatlichen Schulwesens in Sachsen und die allmählich nebenordnende Einbeziehung der Fürstenschulen in die allgemeine Entwicklung der Gymnasien aufhörte. Die Fürstenschulen waren nach wie vor bedeutende Leistungsschulen dank ihres in langer Erfahrung organisch gewachsenen Unterrichts- und Alumnatsaufbaus und hatten auch einen guten Ruf. Zahllose ihrer ehemaligen Schüler wirkten an hervorragenden Stellen des sächsischen Staates und besonders als Forscher, wie der Landesschulgedanke es erstrebt hatte. Noch war das Schulwesen im Aufbau (Progymnasien in kleinen Städten bis zur Quarta) auch auf die Bedürfnisse der Landesschulen als Ausleseschulen ausgerichtet, und trotz der immer dichteren Streuung höherer Schulen im Lande war der Andrang zu den Landesschulen bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts stark, und die Schulen konnten trotz der Schwächung der Bildungseinheit des Gymnasiums ihren Leistungsstand halten. Aber mit den Reformen 1919/1920 gab der Staat selbst die bevorzugte Stellung seiner ältesten Schule auf, und eine gelenkte Auslese der Schüler aus dem Lande war nicht mehr möglich.

Die Seminare, die Fachschulen für Lehrerbildung und als solche Vollinternatsschulen eigener Art, erweiterten sich zu allgemeinbildenden höheren Schulen mit neunjährigem Kursus, den Deutschen Oberschulen; Unterrichtsanstalt und Internat waren nicht mehr eine geschlossene Einheit; das Internat wurde ein Anhängsel, ein „Pensionsinternat“, das auch Angehörigen anderer höherer Schulen des Bezirks offenstand. Da diese Oberschulinternate sich über das ganze Land, das Rekrutierungsgebiet der Landesschulen, verteilten, taten sie von da an diesen Abbruch. Weiter wurden die Progymnasien, z. T. Zubringer-schulen für die Landesschulen, aufgehoben.

Schließlich zog auch die dritte neugegründete (realgymnasiale) Landesschule in Klotzsche bei Dresden mit ihrem neuartigen Internat und dem zweckmäßigen schönen Neubau der umfangreichen Anlage manche Schüler an. Für die Fürstenschule wurde zwar ein gewisser Ausgleich dadurch geschaffen, daß Afra eine Quarta erhielt, die eine Sammelklasse wurde für lateinisch und lateinlos vorgebildete Schüler. Grimma wurde reformgymnasial und konnte auch sprachlich nicht vorgebildete Volksschüler aufnehmen; und so war hier eine gewisse Begabtenauslese möglich. Die Schulen mußten jedoch nun Propaganda für sich machen, während vorher die Schüler von allein zuströmten.

In diesem Zusammenhang ist noch einmal ein Blick zurückzuwerfen auf die Geschichte von Afra bzw. der Fürstenschulen hinsichtlich des Alumnats. Bisher ist in der Hauptsache die Entwicklung des Unterrichts behandelt und sind die Einrichtungen des Alumnats nur äußerlich gestreift worden; insofern mit Recht, als man eigentlich früher bei der Erörterung der Eigenart der Fürstenschulen als bezeichnende Merkmale weniger das Alumnat als immer nur die oben zu

Beginn hervorgehobenen Wesenszüge angeführt hat, ihren Charakter als evangelische, humanistische, Landes-, Auslese- und Leistungsschulen. Der Gedanke, daß das Alumnat nicht nur Mittel sein solle, sondern einen erzieherischen Eigenwert habe, nämlich den, daß der einzelne in dem vielfach gegliederten Organismus des Alumnats mit seinen verschiedenen Zusammenschlüssen, der Hierarchie der Klassenstufen, den unterschiedlichen Instanzen der Autorität geformt und zum Dienst am Ganzen erzogen wird – dieser Gedanke setzt sich erst allmählich im Laufe des 19. Jahrhunderts durch.

Hier muß einmal auf Grimma verwiesen werden, wo die entsprechende Entwicklung in programmatischen Erklärungen dreier bedeutender Direktoren ganz deutlich wird. In der Rede des bereits erwähnten Direktors Weichert zur Einweihung der neuen Schule (1828) wird der Erziehungsauftrag der Landesschule mindestens als ebenso wichtig wie der Unterrichtsauftrag bezeichnet. Der Nachfolger Weicherts, Eduard Wunder, behandelt in seiner Festrede zum 300. Jubelfest der Schule (1850) ausschließlich die Grundsätze der Alumnatserziehung. Er sieht die Eigenständigkeit des Alumnats, freilich sieht er die heilsamste Wirkung seiner Erziehung noch zu negativ in der Beschränkung der Freiheit, der Zurückziehung der Zöglinge von der Außenwelt und immerhin in der Vereinigung der Zöglinge zu einem Ganzen unter unmittelbarer (!) Aufsicht der Lehrer. Zur nächsten großen Jubelfeier (1900) erkennt Rektor Gilbert den Eigenwert des Alumnats voll an: „Der kennt die Fürstenschule nicht, der ihren Coetus ohne Selbständigkeit, etwa von den Lehrern gegängelt wähnt... Aus der eigenen Initiative der Schülerschaft gestalten sich die Einzelheiten des Schülerlebens.“ Da liegt der Ton auf dem Wesen des Alumnats als der Stätte der Selbstverwaltung der Schüler.

Wenn auch für Afra, wie es scheint, solche programmatische Erklärungen fehlen, die Entwicklung ist dieselbe gewesen. Das zeigen z. B. die jüngsten Aufsätze eines alten Afraners, des Professors Dr. Rudolf Lennert, der in den für die innere Entwicklung Afras so bedeutsamen Jahren nach dem ersten Weltkrieg an prominenter Stelle in der Schülerschaft gestanden hat. Ein erster Aufsatz (1952, s. Literaturverzeichnis) ist gewissermaßen ein Nachruf auf seine alte Schule. Er zeichnet das Bild aber auch (zugleich stellvertretend für Pforte und Grimma), weil er glaubt, die Formen der alten humanistischen Internate seien noch nicht überlebt und enthielten Elemente, die noch vorbildlich seien. Solche Elemente sind ihm u. a. die „weise festgehaltene Kleinheit und Übersichtlichkeit der Schülerschaft“ (6 Klassen und 130 Schüler unter Ausschluß des Kindesalters), das Vorhandensein einer allmählich gewachsenen Sondersprache, die Eigenart der großen und kleinen Feste, ein ganz besonderes Verhältnis von Lehrern und Schülern (eine freundliche Distanz), das System des Hebdomadariats und des starken und verantwortungsvollen Schülerinspektors, die Hierarchie der Klassenstufen, die Wärme der aus allen Klassen gebildeten Stuben- und Tischgemeinschaften.

Ergänzungen findet diese eingehende Analyse in den Aufsätzen „Die Ordnung im Internat“ (1957) und „Wesenszüge der Fürstenschulerziehung“ (1961). In beiden werden auch in geschichtlicher Sicht die bewegenden Kräfte und imponderabilen Werte des Internatslebens aufgezeigt, die ein Produkt zusammengereifter unbewußter Erfahrung seien – es sei „ein besonderes Geschenk des Geschicks für eine solche Schule, auf eine lange Geschichte sehen zu können, in der immer wieder eine Generation von der anderen gelernt“ habe. Es ist die sogenannte Schülerselbstverwaltung, die Entstehung eines „kleinen Schülerstaates“, was hier gemeint ist und im Hintergrunde steht und was sich in Afra in dem letzten halben Jahrhundert seiner Geschichte entwickelt hat (vgl. Afranisches Merkbuch – s. Literaturverzeichnis – 170 unter Bezugnahme auf Urteile ehemaliger Schüler). Einzelheiten dazu bringt in beredter Schilderung Rektor Hartlich in dem Abschnitt „Die Eigenart der Fürstenschule St. Afra“ (Merkbuch 117–118 und 120–122). Ich glaube, man kann sagen, daß dieser Wesenszug der Schule, die Eigenständigkeit des Alumnats, im 20. Jahrhundert als ein neuer zu den oben angeführten Wesenszügen getreten ist und noch bedeutsame Möglichkeiten künftiger Entwicklung in sich geschlossen – hätte. Ich habe darauf ohne bestimmte Bezugnahme auf St. Afra 1924 in einem Aufsatz in der „Höheren Schule“ hingewiesen (s. Literaturverzeichnis).

Die Geltung der Fürstenschulen im 19. Jahrhundert beruhte vor allem auf ihren besonderen Leistungen, die sie dank ihrer guten inneren Organisation und der Auslese der Schüler und auch der Lehrer aufweisen konnten. Immer wieder kamen aus ihren Lehrerkollegien die Leiter anderer höherer Schulen, und auch die Fürstenschulen selbst haben in dieser Zeit, der Zeit ihrer höchsten Blüte im Übergang zum 20. Jahrhundert, ausgezeichnete Direktoren gehabt. In Afra waren es Hermann Peter (1874–1905), Johannes Pöschel (1905–1921) und Otto Hartlich (1921–1934).

Peter ist 31 Jahre Rektor gewesen, länger als jeder seiner Vorgänger. Unter ihm wurde 1876–1879 ein völliger Neubau des Schulgebäudes ausgeführt – im Äußeren leider im Geschmack der Zeit: in der Anlage, die ja die Lebensordnungen mitbestimmt, und in vielen ihrer Einzelheiten hat sich der starke und strenge Geist Peters, der über Sachsens Grenzen hinaus als bedeutender Gelehrter und angesehener Schulmann bekannt war, ausgeprägt. Sein besonderes Verdienst war die Anlage des großen Schulgartens (1892), der für die körperliche Ausarbeitung der Schüler, für die sportliche Betätigung und für die Entfaltung der Alumnatsgemeinschaft von Bedeutung war.

Pöschel, ein bekannter Luftfahrtpionier und ein Weltmann, trug durch Auflockerung des Schullebens und stärkere Berührung mit der Außenwelt bei Wahrung der Tradition den berechtigten Forderungen der Zeit Rechnung.

Der Umsturz von 1918 hat die Schule nicht in ihren Grundfesten erschüttert, wie man vielleicht bei einer von den Wettinern gegründeten Schule hätte vermuten können. Die Beziehung des Fürstenhauses zu den Fürstenschulen war

langst aus einer patriarchalischen Fürsorge zu einem gelegentlichen Interesse für sie als einem „Vermächtnis“ der Vorfahren geworden.

Unter der „vitalen und unkonventionellen“ Persönlichkeit Hartlichs hatte die Schule eine letzte Blütezeit: Er verstand es, das Lehrerkollegium zu einer Einheit zu verschmelzen, und gab der Schülerschaft für eine größere Selbstverwaltung, die schon Pöschel gefördert hatte (Stärkung des Inspektorats), die nötige Freiheit und die nötigen Aufgaben. Hierher gehören die Einrichtungen einer Schuldruckerei (1923), die anfangs sogar den „Boten aus St. Afra“, die ebenfalls 1923 gegründete Schulzeitschrift, als sie nur erst vierseitig war, druckte; die Öffnung der Zeitschrift – sie diente der Verbindung der Schule mit den ehemaligen Schülern und den Eltern und der Darstellung der Schule nach außen – für Beiträge auch der Schüler: der „Gemeine Kasten“, die in der Notzeit der Inflation entstandene, durch Beiträge der Schüler, Lehrer und Freunde der Schule und der ehemaligen Schüler gespeiste Kasse zur Finanzierung von Gemeinschaftsunternehmungen, für die staatliche Mittel nicht oder nicht mehr zur Verfügung standen: die Schulbank, die die Geldgeschäfte zwischen Schule und Elternhaus besorgte – alles Einrichtungen, bei denen die Schüler weitgehend selbständig nur unter Oberaufsicht der Lehrer arbeiteten; ungerechnet die verschiedenen Arbeitsgemeinschaften wissenschaftlicher, literarischer, musikalischer und sportlicher Art, die z. T. schon länger bestanden und wie der „Leseabend“, früher „Dichterkränzchen“, Jahrzehnte zurückreichten. Hartlich, selbst ein geistvoller Humanist, war ein tatkräftiger Wahrer des humanistischen Grundcharakters der Schule, der die demokratischen Formen wohl mit der Tradition der Schule zu vereinen wußte und in seiner Persönlichkeit das Selbstbewußtsein seiner Schule und den Stolz auf ihre Eigenart unmittelbar darstellte.

Die alte Meißner Fürstenschule St. Afra ist nicht mehr. Auch Grimma (die Fürstenschule St. Augustin) hat ihren im Vorstehenden am Beispiel Afras beschriebenen Charakter als Sonderschule, nämlich als Landesinternatsschule verloren. Da die erzieherischen Leistungen der beiden Schulen beachtlich und die Prinzipien ihrer Gestaltung als Sonderart keineswegs veraltet gewesen sind, bedeutet ihr Wegfall einen Verlust an pädagogischer Substanz im Schulwesen. Aber vor der Geschichte bleibt ihre Gründung als eine staatsmännisch bedeutsame Tat kursächsischer Kulturpolitik bestehen¹.

Dr. Georg Fraustadt (A 99), mag. qu. Afr., rector qu. Grimm.

(Sonderdruck aus der Zeitschrift „Das Altertum“ Band 11 (1965) Heft 4, Akademie-Verlag, Berlin)

¹ Literatur: Th. Flathe, Sanct Afra, Geschichte der königlich sächsischen Fürstenschule zu Meißen, Leipzig 1879. Meißen und seine Fürstenschule, Afranisches Merkbuch, herausgegeben von Mitgliedern des afranischen Kollegiums, 2. Auflage Dresden 1929. Die Fürsten- und Landeschule St. Augustin zu Grimma in Vergangenheit und Gegenwart, herausgegeben von Mitgliedern des Kollegiums, Grimma 1930, 80–94. R. Lennert, Ecce quomodo moritur justus . . . In memoriam einer Schule, Die Sammlung, Zeitschrift für Kultur und Erziehung 7, 1952, 301–316; ders., Die Ordnung im Internat, Die Sammlung 12, 1957, 434–459; ders., Wesenszüge der Fürstenschulerziehung, Anstöße, Berichte aus der Arbeit der Evangelischen Akademie Hofgeismar, 1961, 82–96. G. Fraustadt, Ein Stiefkind des höheren Schulwesens in Sachsen, Die höhere Schule im Freistaat Sachsen 2, 1924, 23–28.

Probleme der Internatserziehung

(Verkürzte, um inzwischen gewonnene Einsichten erweiterte Wiedergabe eines Vortrages auf der Hofgeismar-Tagung des Vereins ehem. Fürstenschüler 1965.)

Ich will über Internatserziehung nicht im Sinne einer objektiven oder gar „wissenschaftlichen“ Theorie sprechen, sondern immer im Blick auf die Gründung, die wir vorhaben, und aus den Erfahrungen, die ich als Schüler St. Afras, als Lehrer an zwei Landerziehungsheimen, später als Freund und Berater anderer und als Beobachter älterer Formen gesammelt habe. Es ist nicht ohne Bedeutung, daß es in unserer theoriefreundigen Zeit zwar viele Theorien der Schule, aber keine einzige „Theorie der Internatserziehung“ gibt, obwohl das doch eine sehr eigenartige Aufgabe ist, und obwohl es seit Jahrtausenden Internate gibt. Es gibt nicht einmal eine Geschichte des Internatswesens, nur Geschichten einzelner Internatszeiten – gute, böse und mittlere. Dieses Zurücktreten von „Theorie“ und „Wissenschaft“ vor der Wirklichkeit spricht vielleicht für den größeren Ernst der Lebensfragen des Internates im Vergleich zu denen der Tagesschule, der zum Schweigen verlockt. Die Erfahrenen haben ihre Erfahrungen manchmal untereinander ausgetauscht und werden das vielleicht in Zukunft noch mehr tun müssen, um des Wohles der ihnen Anvertrauten willen. Ansätze zu solchem Erfahrungsaustausch finden sich in Deutschland vor allem im Kreise der Landeserziehungsheime – wir werden sie zu beachten haben, wenn wir nicht unbesehen Traditionen reprimieren wollen. Und zwei andere, der unseren noch verwandtere Internatsformen, die englischen Public schools und die Internate der Herrnhuter, haben neben theoretischen Darstellungen auch sehr exakte, pädagogisch durchreflektierte Schilderungen in Romanform gefunden, die uns ganz fehlen. Die paar „Fürstenschülerromane“ aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg zählen nicht, und das Fragment eines unglücklichen Grimmensers, das in den Akten unseres Vereins liegt, ist aus zu einseitig-zufälligen Erfahrungen entstanden, als daß es auch nur für die Gefahren unserer Erziehungsform signifikant sein könnte.

I.

Die erste Frage ist: Soll es, und warum soll es überhaupt Internate an Stelle des herkömmlichen Bündnisses aus Familien- und Schulerziehung geben? Daß Internatserziehung, jedenfalls in der komplizierten Welt einer späten Zivilisation, eigentlich die ideale Form von Erziehung überhaupt darstellt, ist von einigen kulturkritischen Geistern (Platon, Fichte, Lagarde, Lietz, Wyneken, Nelson) behauptet und zum Teil auch in Versuchen erprobt worden – die Ergebnisse haben die These nicht erhärten können. Kurt Hahn hat gesagt: An sich

seien gute Väter die besten Knabenerzieher: aber die guten Männer seien heute so in ihren Berufen verfangen, daß sie ihre Vater-Aufgabe nicht mehr erfüllen könnten. Kurfürst Moritz von Sachsen und seinen Beratern hat so „Grundsätzliches“ kaum vorgeschwebt, und wir sollten uns an ihren Realismus halten. Sie handelten aus der „Not“, daß zu ihrer Zeit nicht alle Eltern derjenigen Söhne, die der heraufkommende „Staat“ für seine lehrenden und leitenden Aufgaben braucht, in der Lage waren, ihre Kinder auf Schulen zu schicken, teils aus wirtschaftlichen und teils aus örtlichen Gründen nicht. Und schon damals erschien es Staatsmännern und Pädagogen zu „gewagt“, junge Menschen den unberechenbaren Risiken einzelner „Wirtschaftsverhältnisse“ auszusetzen, in denen Luther so gute, Karl Philipp Moritz, Gerhart Hauptmann und Hermann Lietz so schlimme Erfahrungen gemacht haben. Heute kann man in Deutschland fast von jedem Orte aus eine höhere Schule besuchen; aber nicht eine von jeder Art, und die Zahl der Familien ist gewachsen, die sich selbst aus inneren oder äußeren Gründen nicht mehr für das gesündeste „Heim“ ihrer Kinder halten können. Weiter: Internate, mit ihrem stärkeren Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden und ihrer viel größeren Elastizität des Tageslaufes, haben immer wieder Experimentierfelder für neue didaktische Formen sein können; einzelne der deutschen Landerziehungsheime sind das heute wieder in vorbildlicher Weise. — Mit diesem „Syndrom“ von Motiven sollten auch wir uns begnügen und keine Ideologie eines „Erziehungsstaates“ entwickeln. Besonders eindrucksvolle Politiker sind übrigens aus deutschen Internaten noch nie hervorgegangen: wohl aus englischen, aber die lassen sich nicht nachahmen. Das eigentlich spezifische Motiv unserer Neugründung: für eine Anzahl dafür geeigneter und williger Schüler eine zugleich modernere und intensivere Form der Bildung mit den alten Sprachen zu erproben, als die öffentlichen und die meisten privaten Schulen sie noch geben können oder wollen — dieses Motiv wäre theoretisch nicht an ein Internat gebunden. Es ist aber pragmatisch: Wir sind für dieses Ziel auf ein weites Einzugsgebiet angewiesen und vielleicht auch auf eine alt-neue Form der klösterlichen Abschirmung gegen Reizüberflutung und „Ungesammeltheit“, die unsere Schulen uns geleistet haben. Aber wir sollten uns nicht einbilden, das werde nicht auch heute noch von Familien ihren Kindern vermittelt. Und wir sollten uns auch der Gefahren dieses „Schonraum-Systems“ bewußt bleiben. In der Erziehung gilt immer auch das „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen“, das vom Erzieher und vom Erziehungsorganisator Vorsicht, Phantasie und Elastizität erfordert (die Kunst, „das Steuer auch herumwerfen zu können“, in der Zinzendorf ein Meister gewesen ist). Hätten unsere alten Schulen überdauern können, dann hätten sie sich wahrscheinlich in unmerklichen Schritten auch den Wandlungen im Seelen- und Lebensstil angepaßt, die inzwischen eingetreten sind. Wir dürfen nicht versuchen, die Lücke der 25 Jahre mit einem gewaltsamen trotzigem oder gegen den „Zeitgeist“ ironischen Akt zu überspringen. „Ältestes bewahrt in Treue, freundlich aufgefaßtes Neue.“

II.

Daß wir für die innere Organisation des Internates, das wir ebenso „notgedrungen“ wie Moritz von Sachsen errichten, ziemlich viel von unseren alten Formen und eine Art von „Grundstruktur“ zu erhalten versuchen wollen, liegt an der Liebe, die diese in vielen von uns erweckt haben: nicht in dem Sinne von typisch „verklärender“ Alterserinnerung, sondern auch in pädagogischer Reflexion dieser Formen. Es geschieht als ein Experiment, dessen Ausgang wir nicht vorhersehen können, es ist ein Wagnis, ein nicht ganz ungefährliches — und es wird, wie alles im Erziehungsfelde, nicht nur von unseren Gedanken, und Plänen, sondern auch von Geschick, Takt und Liebeskraft der Menschen abhängen, die die Struktur und den Alltag von Meinerzhagen gestalten und durchhalten müssen. Als wir, 13- oder 14jährig, in die alten Klosterwelten eintraten, empfing uns ein Mythos, der die meisten von uns schon vorher aus Erzählungen gereizt und „gespannt“ hatte, und wir wuchsen ganz von selbst in die Form von Korpsgeist und Selbstbewußtsein hinein, die schon von der zweituntersten Klasse an typische Formen besaßen — ich, der ich erst in die Obertertia eingetreten bin, erinnere mich noch der Überlegenheit, mit der Klassenkameraden, und keineswegs nur besonders „brave“, mir in den ersten Monaten klarmachten, dies oder jenes sei „unafranzösisch“. Mit diesem Kapital werden weder die Meinerzhagener „Oberen“ noch die Lehrer dort arbeiten können. Schon in der jetzigen Planung sind Formen abgewandelt worden (das entscheidet sich ja zu einem guten Teil schon an den Gebäuden!), und die Kommenden werden sich vor der doppelten Gefahr hüten müssen, alte Strukturen zu früh, unter „Modernitätsdruck“, aufzugeben — oder zu starr an ihnen festzuhalten. „Mächtigen“ Persönlichkeiten kann auch das letzte eine Weile gelingen — aber auf „Mächtigkeit“ kommt es im Erziehen zuletzt am wenigsten an. Niemand von uns weiß, wie die Schule in zehn, vielleicht schon in fünf Jahren aussehen wird. Auch ich kann nur Probleme aufzeichnen. Es gibt auch nicht klar abzugrenzende „Typen“ von Internaten, zwischen denen wir uns dezisionistisch entscheiden können — jedes ist eine neue Individualität und von den Gesetzen abhängig, unter denen es angetreten ist und sich in den ersten, entscheidenden Jahren entwickelt hat. Ich glaube aber, daß wir eine Erfahrung den Meinerzhagenern mitgeben können — wir teilen sie auch mit ganz andersartigen Internatsformen, und manche der schnell zusammengebastelten Internate der Nachkriegszeit haben sie zu ihrem Schaden vernachlässigt: daß es sehr viel auf das immer erneute exakte Durchdenken der inneren Internatsstrukturen überhaupt ankommt, auf eine gewisse Konsistenz und Abgestimmtheit der Einzelelemente, daß man nicht einfach „drauflosorganisieren“ oder die Rosinen aus fremden Kuchen herauspolken kann. Ein alter Satz heißt: „Eine gute Organisation schafft noch kein Leben: aber eine schlechte kann Leben verhindern.“ „Schlecht“ wäre auch eine zerfahrene, schwer Vereinbares mischende Organisation. Praktisch hat das zur

Voraussetzung, daß es in Meinerzhagen viele Konferenzen (auch solche zusammen mit den Jungen!) wird geben müssen. Die wöchentlichen ein bis zwei Stunden „Synode“, in denen unsere Meister auf dem Sockel von vierhundert Jahren über uns berieten, werden es nicht mehr tun. Die meisten deutschen Landerziehungsheime kennen die etwa halbstündige „tägliche kleine Konferenz“ und dazu mindestens wöchentlich eine der großen oder Spezialkonferenzen – wenigstens in den ersten Jahren wird Meinerzhagen kaum unter dieses Niveau gehen dürfen (die Konferenzen unserer Gymnasien ist ein Krebschaden der deutschen Erziehung).

III.

Ich „sammele“ nun eine Reihe der Strukturprobleme, die das Raster jeder, wie auch immer sich entscheidenden „Internats-Strategie“ bilden.

a) Die Gliederung der Schülerschaft

Afra kannte eigentlich nur zwei formelle Untergliederungen: die Klasse und die Stube, mit ihrer doppelten Besetzung aus allen Altersstufen. Dazu kamen zwei informelle, die von keinem Statut vorgeschrieben, sondern „Sitte“ waren, aber eine sehr mächtige: einmal in der Halbierung der 6 Klassen in die „Oberen“ und die „Unteren“, mit der prekären Halbstellung der Obersekunda – auch sie war nicht „Gesetz“, aber die schweren Strafen, die die Inspektoren verhängten, wenn das Geheimnis dieser Halbstellung profaniert wurde, wurden von der Synode stillschweigend anerkannt. Und zum anderen, wohlthuender als dieses archaisch-hierarchische Prinzip: die Tatsache, daß die eigentliche Lebensgemeinschaft nicht die Stube, sondern der „Tisch“ mit seiner auf freier Zuwahl beruhenden Familien-Struktur war, die ein enormes pädagogisches Potential enthalten konnte. Wie sehr nur am Rande die dritte formelle Gliederung stand, die „Tutel“, erhellte schon aus der Verdeutschung, die ihr Name zu unserer Zeit schon offiziell erfahren hatte: „Verlagschaft“ – das kam schon nur noch vom „Geld verlegen“, auf das sich ja auch die Wirklichkeit dieses Verhältnisses in vielen Fällen beschränkte – das „Schützen“ trat weit dahinter zurück. Aber es stand immerhin im Hintergrund; in vielen Fällen werden auch pädagogische und „bergende“ Wirkungen vom Tutor ausgegangen sein. Im letzten Schuljahr konnte zwischen Tutor und Famulus noch einmal ein engeres Verhältnis entstehen, und auch der einzelne Jüngere wußte wenigstens, wer für ihn dagesewen wäre, wenn er in einer Not den Wunsch gehabt hätte, „sich an jemanden wenden“ zu können. Es geschah wohl nur selten.

Ganz andere Formen der Gliederung sind möglich und in der Internatsgeschichte wirklich geworden. Die klassische des englischen „house“, das nur 40 bis 60 Schüler umfaßt (auch aller Altersstufen), das in den Systemen der großen englischen Public schools die eigentliche „Heimat“ des Jungen ist, den

ständigen „house-master“ und die, im Vergleich zu unseren Inspektoren, intimere Form der „Präfekten“ ermöglicht, im ganzen aber doch noch das verkleinerte Abbild unseres „coetus“ ist. Dieser Name muß hier noch einmal fallen, weil es zur „Grundstruktur“ unserer Schulen gehörte, daß die Gesamtheit der Schülerschaft, mochten es 130 oder 200 sein, sich als ein stolzes und wohlgegliedertes Ganzes fühlte, das der Lehrerschaft, ohne den Akzent der Feindseligkeit, gegenüberstand. Auch ein Rektor oder Hebdomadar legte einen eigenen Ton von Achtung in das Wort coetus, auch wenn er es einmal im Zorne aussprach. Dieses „innere Selbstgefühl der übersehbaren Schülerschaft als Ganzes“ erscheint mir als eine der starken erzieherischen Kräfte, die ich dem Meinerzhagener Versuch erhalten wissen möchte, wenn es irgend geht.

Alle deutschen Reformschulen sind von dieser Form abgewichen zugunsten einer oft wirklichen, manchmal nur fiktiven „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ einerseits und kleinerer, intimerer Gruppen mit je einem ständigen Erwachsenen an der Spitze („Familien“, „Gruppen“, „Kameradschaften“) andererseits. Hermann Lietz hat den leicht diffamierenden Schnitt, der bei uns zwischen den Oberen und den Unteren lag (mehr als „Status“ denn als Funktion) zum vollen Lebensprinzip gemacht, indem er, der schon Zehnjährige aufnahm, die drei Altersgruppen in je eigenen Heimen trennte. Dabei gewinnen Unter- und Mittelstufe mächtig an Selbstbewußtsein und Freiheit der Entfaltung, aber es geht auch die pädagogische Kraft der „Heldenverehrung“ verloren, die bei uns von vielen Inspektoren und in England von vielen Präfekten ausging. Lietz hatte das Präfektensystem anfangs aus England übernommen, dann aber radikal fallengelassen, weil er keine Zwischeninstanz zwischen dem einzelnen Jungen und dem bedeutenden Erzieher (der je nachdem der Heimleiter oder der „Familienvater“ sein konnte) haben wollte. Noch bis heute spielen in den Lietz-Heimen die Klassengemeinschaften kaum eine Rolle; wie aber auch einmal eine einzelne Schülergeneration gegen den Willen ihrer Erzieher „aus der Rolle fallen“ und sich eigene Formen schaffen kann, weiß jeder Leser des Haubinda-Romanes „Kampf der Tertia“ von Wilhelm Speyer.

In manchen deutschen Landerziehungsheimen (deren keines das Lietzsche Gliederungsschema unverändert übernommen hat) gibt es Zwischenstufen zwischen den beiden Systemen, wo man, in unserer Sprache gesagt, „Oberer“ erst durch Bewährung und Zuwahl werden kann – wer es gar nicht wird, muß die Schule eines Tages verlassen. Ein wieder anderes System hat Kurt Hahn in Salem geschaffen, wo der „Wächter“ an unseren „primus inspectorum“ erinnert; im übrigen aber wächst dort von Anfang an, auf komplizierten Stufenleitern von Ernennung, Bewährung und Zuwahl, ein gestaffeltes System von „Ständen“ mit erhöhter Verantwortung und erhöhten Freiheiten heran, zu dem niemand gehören muß, wenn ihm die Bedingungen zu schwer sind aber dann entsteht leicht eine murrende oder skeptische „Unterschicht“ durch alle Altersstufen, und

es bedarf großer innerer Autorität der Leitenden, um Verfallserscheinungen zu verhüten. Es tritt die Frage der „moralischen Überforderung“ auf, die bei uns durch die gestaffelte Freiheitsgruppe“ von Untersekunda bis Unterprima gemildert war – aber wiederum dauerte es bei uns auch etwas lange, ehe man nach den „nur dienenden“ die „führend dienenden“ Ränge erreichte – in der Zwischenzeit ließ die Gemeinschaft „einen laufen“, wenn man sich einigermaßen einordnete.

Wohl in jedem Internat entstehen formelle und informelle Gruppen auch aus nichtunterrichtlichen „Aktivitäten“: bei uns die Vorturner, die musikalischen Gruppen mit ihren „Präsentoren“ und, unvergeßlich in der Geschichte meiner individuellen Bildung, das „Lesekränzchen“. Alle Reformschulen haben diesen Bereich stark ausgebaut und überwiegend „in Regie übernommen“, durch ihre handwerklichen und künstlerischen „Gilden“ u. ä. Bei Lietz selbst hatte das heroisch angefangen: er „baute“ wirklich mit seinen ersten Jahrgängen von Jungen in schwerer und sachgerechter Arbeit, die seine bäuerliche Natur voll beherrschte, selbst Häuser, Gärten, Sportplätze und Schwimmbäder, die er sonst nicht hätte finanzieren können. Noch heute entwickeln einzelne Jugendliche solche Leidenschaften freiwillig, an anderen Stellen fordert die Natur sie heraus: im Lietz-Heim auf der Insel Spiekeroog stellt das Meer regelmäßige oder katastrophenförmige „Herausforderungen“; Kurt Hahn hat aus Rettungsdiensten in gefährlichen Landschaften und aus Feuerwehr und „Erster Hilfe“ pädagogische Kräfte für das „gefährliche Alter“ entwickelt. Wo das zur „Beschäftigungstherapie“ ohne Notwendigkeit entartet, gibt es nichts mehr her, und „das Ganze“ muß sich etwas Neues einfallen lassen. Ob sich „intensive Schulbildung“ und originell-fruchtbare Aktivitäten vereinigen lassen, das wird eine der großen Fragen sein, die Meinerzhagen zu lösen haben wird. Die Tanzstunde hat heute ihren Reiz verloren, und die Meinerzhagener Mädchen werden wohl dafür sorgen, daß das Geschlechterproblem auch vor dem Klostertor nicht Halt machen wird. Das stellt dann das Problem der „Kleinstgruppen“. Unsere Jungenfreundschaft fördernde Kultur der Klassengrenzen wird sich kaum aufrechterhalten lassen.

b) Das Problem der Führungsformen

Bei uns handelte es sich wirklich um „Führung“, aber ihr System durchzog das Ganze: Rektor und primus inspectorum, Hebdomadar und Famulus und das mächtige Zwölferkollegium der (seit 1920 von ihrer Klasse gewählten) Inspektoren – sie wirkten alle durcheinander und im allgemeinen, von seltenen Krisensituationen abgesehen, nie gegeneinander. Jede dieser Funktionen war mit einem hohen Einsatz von Zeit und Verzicht auf Privatleben verbunden. Aber bei den Inspektoren hörte das System auch auf – unter ihnen hatte niemand mehr leitende Verantwortung, außer der kleinen des Tischvaters am zweiten Tisch und der gelegentlichen von Turninspektoren und Präsentoren, die, zwar

nach sachlicher Tüchtigkeit ausgewählt, fast immer auch nur der obersten Klasse angehörten. Und am anderen Ende standen die schweren, wenn auch zu meiner Zeit nicht mehr demütigenden Dienste der beiden „Perzerklassen“ – dazwischen lagen die Jahre goldener Freiheit ohne andere als passive Verantwortung. Zweifellos der schwächste Punkt in unserem pädagogischem System, wenn er ihm auch wirklich einen „goldenen Hauch“ verleihen und einzelnen die Möglichkeit zu starker geistiger Aktivität innerhalb und außerhalb des Unterrichts geben konnte, von der man dann als Oberprimaner zeigte, wenn man wochenlang von den schweren Inspektorendiensten „aufgefressen“ wurde. Es gehört zu meinen schwersten Gewissensfragen im Gedanken an Meinerzhagen, ob ich dieses System noch einmal zu errichten wagen würde, oder ob man das System der allmählich aufsteigenden Verantwortungsstufen vorziehen muß, das alle englischen Schulen und alle deutschen Reformsinternate kennen. Die Engländer lösen das im wesentlichen auf den Sportplätzen – das werden wir ihnen nicht nachmachen können, wenn wir im Unterricht erreichen wollen, was wir anstreben. Die Landerziehungsheime lösen es, indem sie auf das mächtige Inspektorenkollegium der Ältesten ganz verzichten, die notwendigen Dienste breit und durch alle Altersstufen streuen, auch mit Vollzugsrechten ausstatten und, die einen mehr, die anderen weniger, wirklich demokratische Instanzen von einer verhältnismäßig niedrigen Altersstufe an einbauen – am weitesten geht darin die Odenwaldschule mit ihrer Schiedsinstanz, die, ohne richterliche Vollmachten, auch zwischen Erwachsenen und Schülern vermittelt. Ich habe einen einzigen solchen „demokratischen Ansatz“ auf Afra erlebt, und er verlief schließlich durch die Inspektoren manipuliert. So kann man es heute nicht mehr machen, nur noch ehrlich oder gar nicht. Dazwischen die Entscheidung und die richtige Mitte zu finden, wird wohl das Schwerste sein, das die „Gründergeneration“ in Meinerzhagen zu lösen haben wird. Auch ich würde es noch einmal mit dem Inspektorenkollegium versuchen – einmal zur Entlastung der mittleren Altersstufen und um dem anderen, dem Lehrer-Kollegium, einen wirklich mächtigen Partner gegenüberzustellen. Aber „Abstriche nach unten“ werden gefunden werden müssen. Sollte es weiter „Obere“ und „Untere“ geben, so müßte jede dieser beiden Gruppen eine in sich gegliederte Einheit mit eigenen Ehren und Aufgaben sein.

Die eigentliche „Weisheit“ unseres Systems, das ganz gewiß nie „konstruiert“ worden, sondern in einem langen geschichtlichen Prozeß zusammengewachsen und gereift ist, sehe ich noch immer in der Mischung der Führungselemente, von denen jedes das andere, wenigstens für den einzelnen, „zur Not“ auch einmal ablösen konnte, wenn eines schwach wurde. Das sollte man wiederzugewinnen versuchen. Aber man wird das eine und andere neue Element „nach unten“ einbauen müssen. Noch besser wäre es, die Kategorien „oben und unten“ verschwänden ganz aus dem Sprachgebrauch und blieben nur noch das, „was sich von selbst versteht“.

Abschließend soll hier noch einmal das Lob des Hebdomadars gesungen werden, aus zwei Gründen: er war wahrhaftig mehr ein „Dienender“ als ein „Führender“; es muß keine Kleinigkeit für unsere Lehrer gewesen sein, viermal im Jahr diese mönchische Klausur zu übernehmen. Aber sie ersparte ihnen auch die Last der fast ständigen Verantwortung, die auf jedem englischen house-master und auf den meisten Lehrern der Landerziehungsheime liegt und die so zermürben kann (in England muß ein richtiger house-master eigentlich auch ein Sport-Heros sein und darin Befriedigung finden). Zum anderen verschafft erst dieses Wechselsystem der „Haus-Autorität“ dem coetus, der immer da ist, das Gefühl seiner Unabhängigkeit und „Größe“. Vielleicht ist das wirklich eine „Basis-Entscheidung“, die in der Internatserziehung getroffen werden muß: entweder dieses System des Wochenlehrers, der dann für kurze Zeit zu den führenden Schülern, zu manchem einzelnen und zu dem „coetus“ als Ganzem Intimverhältnis und wirkliche Kennerschaft erlangen kann, aber die übrige Zeit „frei“ ist; oder die Bildung kleiner Intensivgruppen um die einzelnen Erwachsenen, die dann aber, wenigstens im Prinzip, immer „zu haben sein“ müssen. Salem hat ein Zwischensystem geschaffen mit seinen wenigen großen „Flügeln“ mit ihren „Mentoren“, die nur wenige Stunden Unterricht geben, für ihre etwa 40 Jungen fast schon house-master sind und „Helfer“ neben sich haben. Aber da ist man schon beim „Erzieher“, den unsere Schulen um 1800–1820 erprobt und wieder verworfen haben – Pforte ist er in seinen letzten Jahren vom Staate wieder aufgezwungen worden, die Erprobung ist nicht ans Ende gekommen. Wäre er geblieben, hätte er auf die Dauer den Hebdomadar verdrängen müssen und wäre eine Übergangsstation für junge Lehrer geworden. Die Würde und vielleicht auch der pädagogische Wert des Hebdomadariats lag aber darin, daß es den ältesten wie den jüngsten Lehrer umfaßte, die Jungen mit allen Lebensaltern konfrontierte und alle in das große Ganze band, ohne den einzelnen zu überlasten. Wir waren ohne den engen Kontakt zu einzelnen Lehrern zufrieden. Vielleicht ist das heute anders. Aber man kann diese „Kontaktstellen“ auch anderwärts finden, in Tutelen und Aktivitätengruppen, nicht notwendig im Alltag des Internates. In ihm sollte der „coetus“ sich ebenso selbst regieren, wie wir das getan haben, nur vielleicht in breiterer Verteilung der Verantwortung.

c) Das „Ritual“

Ein Internat ist eine Individualität oder es ist gar nichts. Das entwickelt sich am stärksten in jener Zwischenwelt, die ich hier „Ritual“ genannt habe. Als solches haben wir nicht das täglich Verordnete empfunden, Gebet und Choral. Die „waren da“ als Hintergrund des Lebens. Als Ritual wirkten vor allem die Feste und die Sprache – jede unserer Schulen hat eine hochentwickelte Geheimsprache gehabt, jede eine andere, aber in jeder diente sie als Bindemittel, auch zu den Lehrern, die ehemalige Schüler waren. Wir wissen nicht, ob Mei-

nerzhagen ein so langes Leben beschieden sein wird, daß auch das eintreten kann – aber wir müssen dort so leben, als wäre es so. Schülersprachen können nicht von Erwachsenen „gemacht“ werden, schon ein häufiges Erzählen davon könnte lähmend wirken. Aber wo ähnliches von selbst wächst, können die Erwachsenen vorsichtig mithelfen, es zu pflegen. Ähnlich bei den Festen – es gibt kein Internat, das ohne eigene, eigentümliche Feste lebendig werden und bleiben könnte. Das reichte bei uns vom Schulfest bis zu den Saturnalien und zum Ballkohl. An den beiden letzten werden Lehrer wenig mitgearbeitet haben – unsere großen Schulfeste kann man sich nur in jahrzehntelangem Zusammenwirken entstanden denken. Wie genau war da das Ritual, und wie sehr konnte sich doch in seinen scheinbar minutiös geregelten Formen der Stil der jeweiligen Schülergeneration auswirken! Das Rituelle daran, erregend von der ersten bis zur letzten Stunde, hörte genau am Mittag des dritten Tages auf – die nachmittägliche Dampferfahrt „mit Damen“ war abgestandenes, langweiliges Pennälervergnügen. Alles, was vorherging, war „großes Spiel“. In Meinerzhagen werden sie wahrscheinlich keine „große Wurst“ mehr winden, aber ähnlich Verrücktes wird auch dort wachsen müssen, wenn das Ganze leben soll. Ritual war auch das Pfortner Gloria und unser „Christo patriae“ – es hat für uns Jungen wahrhaftig nicht als Idee gelebt, aber als hinreißende Melodie, die immer wiederkehrte, und als „Pflife“. Für nichts werden die Meinerzhagener Lehrer so viel pädagogischen Takt brauchen, als dazu, solche Entwicklungen zu beobachten, behutsam zu „lenken“ und sie dann „gelten zu lassen“. Man kann ziemlich sicher sein, daß die heute Jungen „ritenscheuer“ sein werden, als wir es waren. Ganz ohne dieses Element werden auch sie nicht leben können und wollen.

d) Die „geheimen Räume“

Kein Internat kann leben, ohne daß es seinen Söhnen Einsamkeiten beläßt – die „geheimen Räume“, von denen der große holländische Pädagoge Martinus J. Langeveld so anschaulich spricht. Wo waren wir eigentlich einsam? Manchmal mitten in der Stubengemeinschaft, abends in der „Selbstbeschäftigung“, wenn das Gaslicht summte. Oft während der „Gebete“ – ich halte das für ihre wichtigste Funktion; auch sehr unheilige Träumereien eines Jungen können „heiliges Schweigen“ bedeuten. Und natürlich, wenn einer „etwas mit sich anfangen konnte“, am Sonntagnachmittag beim „Ausgang“ oder auch wenn man freiwillig zu Hause blieb und keiner sich um einen kümmerte, außer einmal etwas verlegen der Hebdomadar, der dann auch „allein“ war. Ich habe auf Afra, Gott sei Dank, nur einen einzigen „Laatsch“ mitmachen müssen, den letzten, den es gab, im Frühjahr 1919. Der wird ja wohl auch in Meinerzhagen nicht wiederkommen. Im ganzen hatten wir vielleicht zuwenig Einsamkeit. Meinerzhagen wird hoffentlich mehr und bessere Musik haben, als wir hatten. Im Musizieren und Musikhören verbinden sich ja Einsamkeit und Gemeinschaft auf geheimnis-

volle Weise. Auch die anderen Künste werden hoffentlich in Meinerzhagen nicht als „Allotria“ gelten, nicht nur das Theaterspiel, das eine der spezifischen Chancen des Internates ist. Der Zwinger war herrlich, und schon vom obligaten Obertertianer-Streichgang aus in der Mittagsfreizeit das Üben der Instrumente aus dem entfernten Haus zu hören, konnte „geheimer Raum“ sein. Aber schöner noch war die halbwilde Landschaft des Gemüsegartens, in dem man sein Beet nicht haben „mußte“, sondern „durfte“. Auch diese geheimen und freien Räume werden in Meinerzhagen wohl größere und modernere Dimensionen annehmen.

e) Das Unorganisierbare

Auch Freiheit kann schon nicht mehr organisiert, aber sie kann bewußt „gelassen“ werden, insofern bedarf sie des Nachdenkens der Erwachsenen. Es gibt erziehende, reifende Wirkungen, die überhaupt nicht mehr „gedacht werden“, sondern nur geschehen können, aber immer verschieden nach den Formen der Organisation. „Heldenverehrung“ wird nicht gewollt, aber sie entsteht, wo die Altersstufen eng zusammenleben, wie dann auch das Zuhören der Jüngeren bei den Gesprächen der Älteren entsteht, das in unseren großen Stuben zum ganz ungewollten Bildungselement wurde. Leben die Altersstufen mehr getrennt für sich, können Formen eines „kultivierten Bandenwesens“ entstehen, wie es die Lietzschen und die Hahnschen Heime in ihren besten Jahren ausgezeichnet hat. Auch bei uns gab es Ansätze zu Bandenwesen, zum Beispiel die „Manshatz“ und das „Aussteigen“ – aber sie waren nicht sehr kultiviert. Ich stelle mir den Meinerzhagener Hebdomadardar vor, wie er am späten Abend mit ein paar gescheitern Primanern Gespräche über solche Entwicklungen führt – „lenken“ wird er sie nicht dürfen, aber sie zu sehen, in guter Stunde auch einmal zu „beraten“ sollte er versuchen. Erst wo ein Internat zu so ganz unorganisierten Wirkungen und zu solchen Augenblicken „ungezielter“ Gespräche zwischen den Generationen kommt, wird es seine erste Reife erleben. Vielleicht haben wir nicht mehr viel Zeit. Aber auch dann kann „Reife“ nicht beschleunigt, nur abgewartet werden.

Prof. Dr. Rudolf Lennert (A 17), Berlin

Votum bei der Tagung des Vereins ehemaliger Fürstenschüler am 6. November 1965 in Hofgeismar (aus Notizen nachträglich zusammengestellt).

Lassen Sie mich versuchen, ein paar Gedanken darunter aufzuzeigen, wie ein Berufssoldat auf seine Schulzeit in St. Afra zurückblickt.

Ich möchte mit einem kleinen persönlichen Erlebnis beginnen: Im Zuge der Vorbereitungen zu dieser Tagung nahm ein Herr mit mir Fühlung, mit dem ich vor über 40 Jahren eine Klasse in St. Afra bevölkert habe. Wir hatten uns seitdem nicht gesehen, keine Verbindung miteinander gehabt und sind in ganz verschiedenen Lebenskreisen aufgewachsen und tätig gewesen. Ich habe der vereinbarten Begegnung mit einer gewissen Spannung, ja Skepsis entgegengesehen und mir die Frage vorgelegt, ob wir uns nach dieser langen Zeit überhaupt wiedererkennen, ob wir uns etwas zu sagen haben, ob wir eine Gesprächsbasis haben werden:

Wir haben uns sofort wiedererkannt, und in dem kurzen Gespräch – wir waren beide in Eile – schrumpften die 40 Jahre zusammen. Wir haben miteinander gesprochen wie in einer Pause oder bei einem Bummel über den Primanerberg in St. Afra: Offen, ohne jede Fremdheit, vertrauensvoll, innerlich beteiligt. Als wir uns nach etwa einer Viertelstunde trennten, hatte ich das Gefühl, nach 40 Jahren die Atmosphäre von St. Afra in dem kleinen Marburger Hotel gespürt zu haben. Ich hoffe, daß mein Gesprächspartner Rudolf Lennert ähnlich empfunden hat.

Hintergrund dieser kleinen Episode ist m. E. ein Punkt zum Thema: Wie sehe ich meine Schule? Was danke ich meiner Schule?

Ich möchte es so formulieren:

Eine Gemeinsamkeit, die die Jahre überdauert, das Bewußtsein, dieselbe Sprache zu sprechen, das Wirksamwerden vom „Geist der Einrichtung“, in der wir einen, vielleicht den entscheidenden Abschnitt unserer Entwicklung erlebt haben.

Auf meinem Weg als Soldat, als Berufsoffizier, haben mir zwei Elemente der afrikanischen Internaterziehung die Entwicklung wesentlich erleichtert:

1. Unser Internatsleben war gekennzeichnet durch eine feste Ordnung, die in Jahrhunderten gewachsen viele Besonderheiten enthielt, mit Tradition beladen war. Die Abgeschlossenheit des Internats erforderte Verzicht auf persönliche Freiheiten. Das verlangte und förderte das Einfügen in die Gemeinschaft, wobei die verschiedene Zusammensetzung der einzelnen Gemeinschaftsformen

Gleichaltrige in der Klassengemeinschaft

Ältere und Jüngere in der Stuben- und Tischgemeinschaft

m. E. besonders wertvoll war. Alle diese Gemeinschaftsformen enthielten stets mehr oder weniger divergierende Elemente. Voraussetzung eines harmonischen Zusammenlebens war Achtung vor der Persönlichkeit des anderen und Toleranz

Wie die Internatsgemeinschaft so enthalten auch die Gemeinschaftsformen einer Armee stets divergierende Elemente, wie das bunte Bild der Kompanie-, Zug-, Gruppen- und Stubengemeinschaften, der Hörsäle an Offizierschulen und Führungsakademien zeigt. Die Armee kann und muß diese divergierenden Elemente verkräften, wenn die genannten Voraussetzungen gegeben sind. Sie zu schaffen und zu erhalten, ist ein Ziel der Erziehungsarbeit im militärischen Bereich. Die Kenntnis und das persönliche Erleben dieser Wesenszüge des Gemeinschaftslebens in der Internatszeit haben mir den Weg und die Arbeit in den militärischen Gemeinschaften wesentlich erleichtert.

2. Eine Besonderheit des afranischen Internatslebens war der hierarchische Aufbau, der durch die Begriffe „Inspektorensystem“ und „Schülermitverwaltung“ gekennzeichnet sei. Das „Gefälle“ vom Oberen zum Unteren, die wachsenden Rechte und Pflichten beim Aufsteigen vom Unteren zum Oberen, das Hineinwachsen in steigende Verantwortung haben uns frühzeitig Grundsätze vermittelt, wie sie im allgemeinen in allen Lebensbereichen wirksam sind. Auch daß Autorität nicht von der Stellung, sondern von der Persönlichkeit abhängt, kam gerade in unserem Internatsleben spürbar zum Ausdruck.

Der große Vorteil, den das Aufwachsen in dieser Ordnung für einen Offizieranwärter und jungen Offizier bedeutet, liegt auf Hand. Wenn ich hier in zwei Punkten Vergleiche zwischen unserer Internatserziehung und dem militärischen Bereich gezogen habe, so möchte ich nicht mißverstanden werden: Ich möchte damit nicht etwa einer möglichst weitgehenden „Militarisierung“ des Internatslebens das Wort reden. Ich würde sie sogar für grundfalsch halten. Ich möchte damit nur mit Dank an meine alte Schule aufzeigen, wie die Begriffe eines klaren Ordnungsprinzips und das Gemeinschaftserleben sich auf dem Wege eines Soldaten ausgewirkt haben.

Ein wesentlicher Punkt im Hinblick auf das Thema erscheint mir der Arbeitsrhythmus im Internat. Das System der Studierstunden, über das wir oft gestöhnt und das wir oft umgangen haben, hatte im großen doch einen Vorteil: den Zwang zur Konzentration, zur geistigen Disziplin. Wir haben gelernt, in einer festgelegten Zeit konzentriert zu arbeiten. So habe ich es jedenfalls später oft empfunden, wenn unter Zeitdruck eine schwierige Aufgabe zu erledigen war.

Daß die Bildungsgrundlage, die uns in unserer Internatszeit vermittelt wurde, breit angelegt war, daß Interessen geweckt und Veranlagungen entwickelt wurden, zeigen die Lebenswege der alten Fürstenschüler in den verschiedensten Bereichen. Die humanistische Grundlage war wohl das Entscheidende, das wir aus diesen Jahren mitgenommen haben.

Hierbei sei eine kritische Frage aufgeworfen. Sie betrifft die Abgeschlossenheit des Internats. Sie war in unserer Zeit – in den 20er Jahren – weitgehend. Wir haben sie doch wohl meist als positiv empfunden. Sie gehörte zur Tradition. Wir waren letzten Endes stolz darauf. Sie gab Zeit zu ruhiger Sammlung, zu wohlthuender Stille. Sie gab viel Raum für die Pflege von Sonderinteressen

in freiwilligen Zusammenschlüssen. Aber die Kontakte nach außen waren doch verhältnismäßig schwach. Es wird ein besonderes Problem bei der Gestaltung modernen Internatslebens sein, hier den richtigen Weg zu finden, die notwendige Abgeschlossenheit zu erhalten und doch die Kontakte zu anderen Lebens- und Erziehungskreisen – vielleicht auch über den nationalen Bereich hinaus – sicherzustellen.

In Erinnerung, Gespräch und Diskussion stehen oft die Form, das System, die äußeren Erscheinungen der Tradition des Internats im Vordergrund. Dabei liegt die Leitung, Entwicklung und Bewahrung doch vor allem in Händen der jeweiligen Lehrerschaft, vor allem des Rektors.

Die Zusammensetzung der Lehrerschaft in St. Afra zu dieser Zeit war vieltalig, von sehr jung bis sehr alt, wobei nicht immer die jüngsten den engsten Kontakt hatten und den stärksten Einfluß ausübten. Die starke, energiegeladene Persönlichkeit des „letzten Rektors von St. Afra“, Rektor Hartlich, wird jedem Altafraner aus dieser Zeit wohl am stärksten in Erinnerung sein. Von ihm als Primaner in kleinem Kreis zu einem Gespräch geladen zu sein, war ein Ereignis, auf das jeder stolz war und das lange nachwirkte. Und daß der Leiter der neuen Schule wieder ein Rektor Hartlich sein wird, erfüllt uns mit Freude und mit der Hoffnung: Möge hier nomen ein Omen für den Geist der neuen Schule sein!

Die Besonderheit der „Tutorschaft“ war zunächst eine organisatorische Maßnahme und eine alte Tradition. Ob sie starke oder schwache Auswirkung auf den dem Tutor anvertrauten Kreis hatte, lag an seiner Persönlichkeit. Ich selbst habe das Glück gehabt, einem Manne anvertraut gewesen zu sein und ihm als Primaner im „Famulus-Verhältnis“ assistieren zu dürfen, der in seiner verständnisvollen, großzügigen, menschlichen Art wohl den stärksten Einfluß auf mich ausgeübt hat. Er war für mich schon damals das Vorbild eines modernen Erziehers, der nicht nur in seinem Fachunterricht durch seine eigene innere Anteilnahme überzeugte und fesselte, sondern auch außerhalb des Schulbetriebes in persönlichem Vertrauensverhältnis Lebenserfahrung und Lebensweisheit jungen Menschen vermittelte. Mit ihm verbindet mich bis heute eine – ich darf wohl sagen – herzliche Freundschaft. Und da meine Aufgabe heute ein persönliches Referat war, darf ich wohl mit einem persönlichen Dank an ihn schließen, der jetzt der Senior von St. Afra ist, Herrn Dr. Waldemar Dietrich in Berlin.

Generalleutnant a. D. Alfred Zerbel (A 18), Bad Godesberg

Die Eröffnung der Landesschule zu Grimma im Jahre 1550

Die bestehende Eröffnung der Evangelischen Landesschule zur Pforte in Meinerzhagen legt es nahe, den folgenden kurzen Bericht von M. Christian Gottlob Lorenz, Lehrer an St. Augustin 1831 bis 1864, wiederzugeben (Bericht über die Gründung und Eröffnung der Landesschule zu Grimma. Grimma 1850. Seiten 16 bis 18):

Am 4. März 1550 wurde mit der Einrichtung des Klosters zur Schule begonnen. Es wurde in dem Kloster wie in der Kirche Vieles verändert und Manches neu hinzugebaut. Außer den Zellen für die Schüler, den Auditorien, dem Speisesaale, der Küche, wurden auch Wohnungen und Schlafstuben für die Lehrer eingerichtet, auch eine Badestube gebaut und zu dem vorhandenen Brauhause ein Malzhaus hinzugefügt. Eine fragmentarische Anweisung zu den vorzunehmenden Bauten findet sich in dem Hauptstaatsarchiv zu Dresden. Es läßt sich jedoch daraus ein genaues Bild des ältesten Schulgebäudes, wie es von 1550 bis 1684 bestand, nicht entnehmen. Vier Lehrer wurden verordnet, ein Schulmeister, zwei Baccalaureen und ein Cantor. Die Anzahl der Stellen wurde festgesetzt und an die Ritterschaft, sowie an die Räthe der Städte, welchen Freistellen zuerkannt worden waren, wurde ein den 24. Juli 1550 datirter Befehl geschickt, in welchem ihnen diese Bestimmung mitgetheilt und sie veranlaßt wurden die Knaben zu schicken. Es heißt in demselben: „Auch weil Wir verordnet, das die Lehrer derselben Schulen auff Egidii (Montag den 1. September 1550) schirst an Iren Dienst zihen sollen, bemelten Knaben vngeuerlich XIII Tage daranach aldohin zu schicken werdet wissen.“ Der Rector (damals „Schulmeister“ genannt) M. Adam Siber traf den 1. September von Chemnitz hier ein, der zweite Lehrer M. Schreiner lebte schon früher hier bei seinem Vater, dem hiesigen Superintendenten. Der Procurator oder Oeconomus Wolfgang Drechsler war schon vorher angekommen, um den Bau zu beaufsichtigen und Vorkehrungen für die häusliche Einrichtung zu treffen. — Dieser Wolfgang Drechsler, oder, wie er sich gewöhnlich schrieb, Wolff Tresler (oder Tornator), war (wie es in den Annal. scholae ms. heißt) „damals gewesen, cum ad scholae oeconomiam vocaretur, ein Vorbis (Vorwerks)-Verwalter bei Dresden, dem Kloster Zelle vorhin zuständig, da er denn zuvor eine Ordensperson gewesen war re integra Coenobii, und hatte daselbst Hofnung gehabt Abt zu werden“. Er starb schon den 17. Februar 1552 und wurde in der Klosterkirche begraben. — Die 2 übrigen Lehrer trafen ebenfalls bald nach Anfang September in der Schule ein. M. George Fröschel aus Buchholz und Johannes Reinmann aus Mühlhausen. Schüler waren bis zum 3. September noch nicht eingetroffen, wie Tresler in dem nacherwähnten Brief bemerkt, müssen aber in den nächsten Tagen zahlreich gekommen sein. Denn die Lectionen begannen, obgleich der Bau noch nicht ganz vollendet war, schon Montags den 8. September, am Geburtstage des Rector

Siber. Der Schulverwalter hatte beabsichtigt die Schule Sonntags vorher den 7. September, einzuweihen und die Lehrer einzuweisen, wie aus einem Briefe desselben vom 3. September 1550 hervorgeht. Da aber der dritte Lehrer oder Baccalaureus M. Fröschel bis dahin nicht eintraf, so mußte die Einweihung um 8 Tage verschoben werden und erfolgte erst Sonntags darauf (Dominic. XV post Trinit.), den 14. September, am Tage Kreuzes-Erhöhung. Zur Theilnahme an der Feierlichkeit waren eingeladen der Erbamtsschösser Nicolaus Petsch (welcher nachher Drechslers Nachfolger wurde), die Bürgermeister, das geistliche Ministerium und mehrere Vornehme der Stadt. Zuerst sprach in lateinischer Rede der Procurator Drechsler und führte die Lehrer ein: sodann hielt der Rector Siber eine Rede „in laudem Principis“. Die Feier wurde mit einem Festmahle beschlossen.

Über das Essen in St. Augustin um 1580

Im Rechnungsbuch des Grimmaer Schulverwalters von Michaelis 1579 bis Ostern 1580 heißt es:

„Nachvolgender gestalt wirt inn der Churf. Schuelen gespeist. Vor die Magistros vnd Knaben wirt durch das gantze Jar zur mittagesmaltzeit vier, vnd zur abentmaltzeit drey Essen gegeben. Jedere Woche wirt Sontages, Dinstages vnd Donnerstages vor die Praeceptores vnd Knaben frue vnd vfn Abent gebratenes gespeist, bisweilen wirt ein vbrigg essen gegeben vf der Magstr-tisch. Den Praeceptoribus giebt man jedes Tages vier Kandeln wein, als iede maltzeit zwo kandelnn, weil er wehret, auch bier, das vor sie sonderlich gebrauet, So uiel sie vber Tisch Trincken mügen. Desgleichen Irenn Vorordneten Schlaftrunk. Vorwalter vnd schreiber halten maltzeit mit den Magistr. Alle Tage das gantze Jar durch aus wirt frue vmb 7 Vhr den Knaben Eine Suppen gegeben. Speise Bier, so vor die Knaben sonderlich gebreuet, giebt man den Knaben zur maltzeit, so uiel sie des zur notturfft mügen. Wochentlich alle Freitage speiset man grune Moldenfisch oder teichfisch, wirt auff einen Tisch 2 Kandeln wein geben, weil er wehrett.“

Als Anfang April 1580 Ulrich Grosse aus Freiberg Schulökonom geworden war, scheint die Verpflegung sehr nachgelassen zu haben. Der Rector Adam Siber, der 1576 neben 150 Gulden Gehalt noch 6 Gulden statt 6 Ellen Schiffthuch, dazu einen Stein Unschlitt, 6 Klaffer Scheit- und 1 Fuder Reißig (Bundtholz) bezog und freien Tisch, freie Wohnung und Beleuchtung hatte, machte seiner Stimmung in einem langen Gedicht „Crux scholastica“ Luft:

„Ruft man zum Mahl, so begiebt sich zu Tisch der gealterte Lehrer.
Wo er das Gleiche genießt wie die Übrigen ohne ein Vorrecht.“

Bald ist der Braten verbrannt und gemengt aus Resten der Fleischkloß.
 Bald ist gewärmt, was am vorigen Tag schon den Essern nicht schmeckte.
 Bald sind die Stücke benagt und die Brühen entbehren der Würze.
 Oder man bringt ein Huhn, das der Küchlein hundert erzogen,
 Brot auch von Kleie statt Mehl und mit schliffigen Rissen und Spalten.
 Das, da im Ofen das Feuer zu schwach war, klebt an dem Messer,
 Dazu noch Käse wie Stein – nun sage, kann Nahrung von der Art
 Irgend wohl Stärke verleihen dem Mark und den Muskeln des Mannes?“

Von Schülern und Lehrern – Klagen von einst nicht anders als heut!

„Aber ein Kain und Ham und ein Absalom, Esau und Judas.
 Welche soeben die Milch an den Brüsten der Mütter noch sogen.
 Werden geschickt, daß der Lehrer sie bilde zu Art und Benehmen
 Menschlicher Wesen und, nimmer ermüdend im emsigen Eifer,
 Sorge und Mühe verwende vom Grauen des Tags bis zum Abend.
 Wäre die Arbeit nur so erfolglos nicht. Doch der Lehrer
 Lockt zwar freundlich den Zögling: So komm doch, mein Junge, so komm doch!
 Aber er bleibt, wo er ist, wenn man nicht mit Gewalt ihn herbeiführt.
 Merk dir das, Kind, heißts weiter, du hast doch wohl Ohren zu hören?
 Präge dir ein, was gesagt wird! Denn scheint es gering auch im Anfang.
 Kannst du doch ohne das Kleine nichts Großes erreichen. Nun setz dich!
 Wirklich, jetzt setzt er sich nieder. Jedoch statt zu tun, was er sollte,
 Schläft oder schwatzt oder mustert er träumenden Auges die Decke . . .
 Nun! Eine gute Besoldung und manche erfreuliche Zeichen
 Dankbaren Sinnes vergüten am Ende Beschwerden und Mühsal?
 Wärs nur so! Doch die trotzige Schar hartnäckiger Jungen
 Kennt kaum größere Lust als den Lehrer zu ärgern, wo 's angeht.
 Bald durch Gezisch und durch Lärm, bald Schalen verstreudend und Kerne.
 Ja, es bedächten sich schwerlich den doppelgesichtigen Janus
 Frech zu verhöhnen die Schlingel, zum Schimpf mit beweglicher Rechten
 Treu nachbildend das Maul eines Hundes und die Ohren des Esels.
 Stets widersprechen sie trotzig und schieben die Schuld auf die andern
 Und ein verdorbener Knabe verklagt den durchtriebnen Genossen.
 Schnell sich befrein von der Schule, das wollen sie alle und wünschen,
 Wenn erst beendet das Lernen, zu leben nach eigener Weise.
 So auch verlangen die Eltern erfüllt mit den Schätzen der Weisheit
 Bald ihre Söhne zu sehn, doch mit Zahlung des Lohnes zu eilen
 Kommt auch nicht einem in Sinn oder gar freiwillige Gaben
 Dankend dem Lehrer zu spenden als Trost für erlittene Kränkung.
 Wenn dir dann endlich von oben zweitausend Sesterzen bestimmt sind,
 Findet gewiß sich ein Trico und, da zu dem hohen Mäcenas
 Schlau er den Zugang hütet, verlangt er vom Geld seinen Anteil.
 Aber das übrige selbst, erst nach langandauerndem Warten

Wird dir zu teil, wenn erneuter Befehl es dem Säumigen abpreßt.
 Will man daher nicht am Ende verderben vor Hunger und Elend
 Muß man um Beistand bitten bei Freunden und Nachbarn und weiß doch,
 Daß man die Schuld nur zu decken vermag durch erneuertes Darlehn,
 Wie es Hayneccius neulich und Schellberg vorher und viele
 Andere leider erfuhren, um nicht von mir selber zu reden,
 Denn sonst rümpft über mich vielleicht man noch hämisch die Nase . . .“

Im „Epigrammatum libellus superadditus“ (Basel 1566) hatte er das Ideal eines Lehrers („Magister humanitatis“) geschildert:

„Sittenrein und bescheiden, lauter, gütig,
 Schamhaft sei wie in Worten so im Leben.
 Wer das Amt hat die Jugend zu behüten.
 Immer trachte er nur nach Christi Ehre,
 Welcher, Gott sowie Mensch, beschützt den Erdkreis,
 Sorge immer mit väterlicher Liebe
 Für das Wohl der vertrauten Kinderherde.
 Trage jegliche Art von Mühsal gerne
 Und beherrsche die Leidenschaften tapfer.
 Die mit finsterner Wut das Herz durchtoben,
 Geldgier, Durst nach Genüssen, schele Mißgunst,
 Zank und trotzige Lust am Widerspruche.
 Ob Aurora den hellen Tag heraufführt,
 Ob die Leuchte der Nacht am Himmel wandelt,
 Immer wach er mit Fleiß ob seinen Schülern,
 Daß sie Bibel und Wissenschaft erlernen,
 Und, erfahren im Lehren, passe leicht er
 Und mit Klarheit sich ihrer Fassungskraft an.
 Wer des Spornes bedarf, den treibt zum Fleiß er,
 Wer im Trotz sich auflehnt, zum Gehorsam,
 Aber seltner durch Furcht als milde Mahnung.
 Daß dem Ehrlichen edle Scham gezieme.
 Daß ein schützender Engel, ja daß Christus
 Heimlich all unser Tun und Treiben sehe.
 Ernst und würdig ist zwar des Lehrers Miene,
 Doch nicht schrecklich durch wilden Zorn und Mißmut.
 Ziehe, roher Barbar, der Türken Kinder!
 Gegen reißende Tiere magst du wüten!
 Mir jedoch nur gefällt, wer, fein gebildet,
 Sich versteht wie die andern zu beherrschen.
 Solchen Lehrer verchrt die zarte Jugend.

Liebt ihn herzlich und strebt ihm nachzuahmen
So, daß ohne Geräusch und ohne Strale
Jeder, was er geheißten wurde, ausführt.“

Am Ende seiner Rektoratstätigkeit allerdings hat der alte **Siber** seine gute Meinung von seinen Kollegen offensichtlich weitgehend geändert: Nachdem er sich in „Crux scholastica“ über die Heimtücke des Schulverwalters beklagt hat, stellt er fest, daß auch die Lehrer nicht dem einst geschilderten Ideal entsprechen:

„Aber was tun die Genossen, die Hilfe zu leisten bestellt sind.
Wahrlich oft taugten sie besser auf hallender Tenne Getreide
Dreschend den Bauern zu dienen! Obwohl sie sich brüsten (erblickten
Sie auch nur von der Schwelle des Tempels die Muse) und täppisch
Thun, als könnten sie fliegen, verheißend die herrlichste Leistung,
Zeigt sich doch nirgends und nimmer das Rhodos, wo die versprochenen
Sprünge sie wirklich vollführen. Nur selten genügen der Pflicht sie,
Welche erfordert ihr Amt, denn gespannt auf die rückende Sonne,
Sind mit dem Punkte sie fertig doch während die Schüler dem Meer gleich
Brausend ertosen, da streiten mit Fleiß um den Bart sie des Kaisers.
Willst du daher, daß nicht unnütz Zeug deine Schüler gelehrt wird,
Welches, um Schaden zu meiden, dann wieder mit Mühe du austreibst.
Mußt als Rektor allein du mit Sisyphus Felsen dich abmühen,
Alles vereint sich die Kräfte des Körpers und Geistes zu schwächen,
Krankheit, kärglicher Lohn, die erbärmlichste Nahrung, ein Alter,
Welches der Ehre entbehrt, bis dir endlich als einzige Rettung
Naht unabwendbar streng die entscheidende Stunde des Todes.
Weil das so ist und in Wahrheit so ist – denn ich habe von allem
Elend, welches ich dulde ein halb Jahrhundert im Schulstaub,
Flüchtig berührt nur das Schlimmste bisher – wo gäb es da einen,
Der mir den Vorwurf machte, es fehle das Recht mir zur Klage:
„Wehe der traurigen Sorgen, der unaufhörlichen Mühsal?“
Göttlicher Christus, der nicht du 's verschmäht hast ein Lehrer zu heißen.
Als du auf Erden noch weiltest, auf uns sich gnädig hernieder,
Und mit der Kraft deines heiligen Geistes erfülle das Herz uns.
Daß wir in unserm Berufe die lastende Kette der Arbeit
Tragen geduldigen Muts, und erfreulich uns scheine Verspottung,
Schwarze Verleumdung und Hohn und Gelächter der rasenden Menschen.
Freches Benehmen der Knaben, die keine Gebote befolgen,
Zahllos ganz umsonst in den Wind nur gesprochene Worte,
Mangel an Vorteil jeglicher Art, der verdiente Erwähnung,
Blässe und Atembeklemmung und Magerkeit, zitternde Glieder,
Schmerzen der Seele, ein Herz, das von Sorgen beständig gequält ist.

Dazu der Hoffnung beraubt, wenn nicht auf Erlösung vom Tode.
Not hast auch du – und wahrlich noch mehr – langmütig getragen:
Armut war dein Besitz, ein Dornengeflecht deine Krone.
Königstuhl ein Kreuz und der Tod dein Leben, die Hölle
War dein Himmel, damit in der Schule des ewigen Lichtes
Einst wir, erhaben ob Welt und Dämon und allen Gebrechen,
Seligen Frieden genießen in frommer Versammlung der Weisen,
Dich, o Herr, und den Vater zugleich mit dem heiligen Geiste,
Dich, dreieiniger Gott, in begeisterten Liedern besingend.“
{Texte nach **K. Kirchner**, Mitt. d. Ver. f. Chemnitzer Geschichte 5 (1887),
S. 94–101 und 177–178}.

Museumsdirektor a. D. Dr.-Ing. Walther Fischer (G 10). Stuttgart

Afranische Sprüche

Auf meine Bitte um Sammlung der afranischen Türsprüche haben mir 5 Alt-afraner geantwortet. Das Ergebnis ist reich, die Zuordnung zu den einzelnen Türen kontrovers – aber darauf kommt es wohl auch nicht mehr an. Gegen mein eigenes Erinnerungsbild wird mir versichert, über den Stuben hätten keine Sprüche gestanden – dann ist aber die Zahl der mitgeteilten Texte schwierig unterzubringen: einige der Einsender sind sich allerdings auch nicht aller von ihnen angegebenen Sätze sicher. Ich geben im folgenden einige sichere Zuordnungen an, alles übrige, vor allem also die sechs Klassensprüche, ohne Ortsangabe.

Synode: „Die deutsche Zucht hat mir vor allen den fremden Sitten wohlgefallen“.

Betsaal: „Seid fröhlich in Hoffnung, geduldig in Trübsal, haltet an am Gebet“.

Eingang zum Klassenkorridor: „Schaffen und Streben ist Gottes Gebot, Arbeit ist Leben, Nichtstun ist Tod“.

Hoftür des Hauptgebäudes: „Sapere aude“.

Lehrerzimmer (unsicher): „Docendo discimus“ (wenn das wirklich dort gestanden hat, fände ich es ein besonders reizvolles Bekenntnis zur Gelehrtenrepublik und zu der typisch afranischen Distanz zum Pädagogischen).

Folgende Sätze werden von mehreren erinnert und müssen sich dann auf die Klassenzimmer und einige Nebenräume verteilt haben:

„Non scholae, sed vitae discimus“.

„Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Taten“.

„Nur dem Ernst, den keine Mühe bleicht, rauscht der Wahrheit tief versteckter Born“.

„Quidquid agis, prudenter agas et respice finem“.

„τῆς ἀρετῆς ἰδρῶτα Θεοὶ προπάραθεν ἔθηκαν“ (Zusatz: ἀθάνατοι!)
„ὁ τῆ δαρεῖς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται“
„νάφε καὶ μέμνησ' ἀπιστεῖν“

Die zweite Auflage des Afran. Merkbuches von 1929 vermerkt als Spruch über der „Inspektion“: „νόμοις ἔπεισθαι τοῖς ἐγχωρίοις καλὸν“
daran hat sich niemand von uns erinnert -- stand es „schon immer“ da?

Unsicher sind folgende Sätze:

„Gesell dich einem Bessern zu, laß mit ihm deine Kräfte ringen – wer selbst nicht weiter ist als du, der kann dich auch nicht weiter bringen“.

„Ut desint vires, tamen est laudanda voluntas“ – „Carpe diem“ – die Ergänzung des „sapere aude“: „Dimidium facti qui coepit habet – sapere aude“ – und: „μηδὲν ἄγαν.“

Von wann stammt die Auswahl? Dem Schrifttypus nach könnte sie schon von dem Neubau, also von 1878 oder 79, stammen, auch dem Geiste nach. Dieser enthält neben dem typischen Gymnasial-Idealismus doch auch etwas spezifisch Afranisches: stoische Nüchternheit.

Ich bitte um Berichtigungen und Ergänzungen.

Prof. Dr. Rudolf Lennert (A 17), Berlin

Georg Muntschick (A 12) zum Gedächtnis

geb. am 13. 6. 1897 – gest. am 5. 8. 1966

Am 3. Dezember jährt sich zum sechstenmal der Tag, an dem Magdalene Muntschick, die hochgeschätzte „Hausfrau“ der Evangelischen Akademie Meißen, die Augen schloß. Diesen Tag nehmen wir zum Anlaß, nun auch des „Hausherrn“ Georg Muntschick zu gedenken. Nach einem über dreijährigen Krankenlager fand bei ihm am 5. August 1966 seine große Sehnsucht, heimgehen zu dürfen, eine gnädige Erfüllung.

In Tettau bei Meerane als Sohn des Pfarrers Johannes Muntschick und seiner Ehefrau Martha geb. Löber geboren, besuchte er die Volksschule daselbst und ab 1912 die Fürstenschule St. Afra in Meißen. 1918 begann er sein Studium (Theologie und Philosophie) und war zugleich in der sozialen Fürsorge für Studenten tätig. Ab 1925 Studentenseelsorger in Jena. 1927 Ordination durch den Jenaer Stadtsuperintendenten Grams; 1929 Leisnig 2. Pfarrstelle und 1934 in die 1. Pfarrstelle nach Meißen St. Afra. Aber das offene Pfarrhaus, in dem der größte Teil der Alumnus der Fürstenschule aus- und einging, rief das

Mißfallen der nationalsozialistischen Machthaber hervor. Das hatte Zwangsversetzung nach Bad Elster zur Folge. Auch dort wurde das Ehepaar Muntschick vielen Kurgästen zu geistlichen Eltern.

Hier in Bad Elster wurde der Gedanke einer Evangelischen Akademie geboren. Prof. D. Dr. Dedo Müller schreibt dazu: Diese Arbeit geschah zunächst „in Form von Freizeiten, in denen sich schon die Grundformen einer späteren Akademiearbeit abzeichneten. Der Vorgang war ganz ungewöhnlich und entsprach allen eigenen Erfahrungen in bezug auf die Krisensituation unserer Zeit so sehr, daß mir die grundsätzliche Bedeutung dieser Arbeit sofort deutlich war. Da war ein Kreis von Männern und Frauen beisammen, die sich alle in ihrer beruflichen Arbeit in der Doppelverpflichtung wußten, die Probleme des Tages eschatologisch, vom Reich Gottes her, zu sehen und damit mitten in der empirischen Welt die Realität der letzten Wirklichkeit zu erweisen, die dem Bewußtsein der letzten Jahrhunderte immer mehr entschwunden war. Diese transzendente Wirklichkeit als die eigentliche Wirklichkeit, als den Ursprung und Sinn auch der empirischen Welt verständlich zu machen, war die Aufgabe, vor die Georg und Magdalene Muntschick sich gestellt sahen“.

Auch als Georg Muntschick zum Superintendenten von Leisnig ernannt wurde, ließ ihn der Gedanke einer Evang. Akademie nicht los. So war es für ihn die Erfüllung, als er bereits 1949 zu ihrem Direktor und zum Domprediger nach Meißen berufen wurde. In den kommenden 14 Jahren wurde er somit zum Schöpfer und Begründer der Evangelischen Akademie der Sächsischen Landeskirche. Viele, viele kennen das Ehepaar Muntschick aus dieser Zeit, kennen die „unvergleichlich ungezwungene Atmosphäre“, die „fröhliche Unmittelbarkeit“, die herrlichen Stories, aber auch „die Leitung der Tagungen mit Überlegenheit und klarer Problemerkennung“. „Menschen einer solchen geistigen Prägung und Eigenart werden immer seltener. Und dabei hat das Besondere von Georg Muntschick ihn von den anderen nie isoliert, sondern erst recht mit ihnen verbunden.“ – Für diese einzigartige Leistung verlieh ihm die Göttinger Theologische Fakultät 1964 den Ehrendoktor der Theologie.

„Nichts kann uns scheiden von der Liebe Gottes.“ Diesen Text für die Grabrede hatte sich Georg Muntschick gewählt wie einst auch seine ihm engstens verbundene Lebensgefährtin. Diese Botschaft bleibt, auch wenn der Bote geht. Und die Evangelische Akademie wird weiterhin diesen Dienst tun und damit vielen zum Segen werden. Wir aber wollen treu zu diesem Werke stehen.