

Die Reformation als Bildungsbewegung – nicht nur im schulischen Bereich. Ausgangspunkte, Wirkungsgeschichte, Zukunftsbedeutung

Friedrich Schweitzer

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Reformation ist einerseits bekannt und wird andererseits doch immer wieder als eine Art Randphänomen behandelt.¹ Die Wahrnehmung der Reformation als einer kirchlichen oder theologischen Bewegung scheint sich nicht damit zu vertragen, sie zugleich als eine Bildungsbewegung zu verstehen: Luther ging es doch um den Glauben und nicht um die Schule, um Theologie und nicht um Bildungspolitik, um die Rechtfertigung aus Glauben und nicht um Erfolge in der Bildung! So steht der Zusammenhang von Bildung und Reformation auch heute für Kirche und Theologie nicht automatisch im Zentrum, wenn es um die Bedeutung der Reformation für Gegenwart und Zukunft geht. Ähnliches gilt aber auch für die Erziehungswissenschaft, zumindest in der Gegenwart. Die lange

¹ Vorliegende Darstellung versteht sich vor dem Hintergrund meiner weiterreichenden Überlegungen: FRIEDRICH SCHWEITZER, *Das Bildungserbe der Reformation*, Gütersloh 2016. Da die Literaturverweise i.F. sehr knapp gehalten werden mussten, verweise ich auf diese Darstellung sowie auf SCHWEITZER, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006, und bes. ders., *Luther und die Geschichte der Bildung. Pflichtgemäße Reminiszenz oder notwendige Erinnerung?* In: HISTORISCHE KOMMISSION DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* Bd. 3, Weinheim / München 1996, 9–23. Als aktuelle Sammelbände seien genannt: REFORMATIONSGESCHICHTLICHE SOZietät DER MARTIN-LUTHER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG (Hg.), *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule* (Leucorea-Studien zur Geschichte der Reformation und der Lutherischen Orthodoxie 22) Leipzig 2014; CHRISTOPHER SPEHR (Hg.), *Protestantische Bildungsakzente (Reformation heute 1)* Leipzig 2014.

Zeit maßgebliche Ausgabe der »Klassiker der Pädagogik« von Hans Scheuerl enthält zwar Kapitel zu Erasmus von Rotterdam und zu Ignatius von Loyola, aber eben weder zu Luther noch zu Melanchthon.² Und auch die derzeit neueste, von Heinz-Elmar Tenorth herausgegebene Darstellung zu pädagogischen Klassikern kommt im Blick auf die Reformation mit knappen vier Seiten zu Melanchthon und Johannes Sturm aus.³ Zusammenfassend ergibt sich daraus die Einschätzung, dass Bildungsfragen im kirchlichen und theologischen Urteil, das vom wahren Zentrum der Reformation her argumentieren will, als zu profan oder als theologisch nebensächlich gelten, während das reformatorische Bildungsverständnis in erziehungswissenschaftlicher Sicht, die sich weithin von heutigen pädagogischen Auffassungen von Neutralität und Säkularität leiten lässt, zu kirchlich blieb, als dass es eine genauere Darstellung verdiente. Wie sich im Folgenden zeigen soll, gehen beide Einschätzungen an der Realität vorbei. Luther ist durchaus als Klassiker der Pädagogik zu würdigen⁴, und ein Gegensatz zwischen seinen theologischen und seinen pädagogischen Verdiensten geht an Luthers eigenen Auffassungen vorbei.

Die Problematik mancher Einschätzungen ergibt sich nicht zuletzt aus einer Verengung, die überwunden werden sollte. Lange Zeit war es üblich, Bildung mit Schule gleichzusetzen. Die kürzeste Definition von Bildung hieß dann »Abitur«, dessen Fächerstruktur den inhaltlichen Horizont von Bildung umschrieb. Ein auf die Schule verengtes Bildungsverständnis kann auch einem Großteil der Literatur zum Thema »Reformation als Bildungsbewegung« vorgehalten werden. Das führt jedoch zu einem eingeschränkten Verständnis, eben weil die außerschulische Bildung übergangen wird. Demgegenüber wird inzwischen in der Erziehungswissenschaft mit der Unterscheidung zwischen *formaler* Bildung, in deren Zentrum die Schule steht, *informeller* Bildung,

² Vgl. HANS SCHEUERL (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde., München 1979.

³ Vgl. HEINZ-ELMAR TENORTH (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde., München 2003, Bd. 1, 31–35.

⁴ In früherer Zeit stellte sich die Einschätzung Luthers in der Erziehungswissenschaft auch durchaus so dar; vgl. dazu SCHWEITZER, *Luther und die Geschichte der Bildung*, a. a. O.

die sich alltäglich und gleichsam überall und, beginnend mit dem Elternhaus, zu jeder Zeit vollzieht, und der *non-formalen* Bildung beispielsweise in Gestalt von Vereinen und Verbänden wie der Jugendarbeit zu Recht ein weiterer Horizont von Bildung zurückgewonnen.⁵ Im Blick auf Luther und die Reformation kann Bildung jedenfalls nicht mit Schule gleichgesetzt werden. Im Folgenden soll dies besonders durch den Einbezug nicht-schulischer Bildungsangebote aufgenommen werden. Auf den ebenfalls mitzubedenkenden Bereich universitärer Bildung hingegen kann hier nicht eigens eingegangen werden.

Der Thematik des vorliegenden Bandes folgend konzentriere ich mich im Übrigen auf Luther, mache aber darauf aufmerksam, dass sich ein entsprechendes Bildungsengagement ebenso bei Melanchthon finden lässt oder, etwa in Württemberg, bei Johannes Brenz, aber auch bei Jean Calvin sowie anderen Vertretern der reformierten Tradition. Damit ist auch gesagt, dass von einer reformatorischen Bildungsbewegung keineswegs allein in Deutschland gesprochen werden kann. Vielmehr kann vielmehr von einer geradezu weltweiten Wirkungsgeschichte des reformatorischen Bildungsdenkens gesprochen werden.⁶

1. Die Reformation als Bildungsbewegung?

1.1. In welchem Sinne kann die Reformation als Bildungsbewegung bezeichnet werden?

Wenn in der beschriebenen erweiterten Perspektive von der Reformation als Bildungsbewegung gesprochen werden soll, müssen zwei Aspekte in den Blick genommen werden, die eng mit der Re-

⁵ Vgl. dazu bspw. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.), Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität »Recognition of non-formal and informal Learning«, Bonn/Berlin 2008.

⁶ Vgl. dazu die in Anm. 1 genannte Literatur. Zu Brenz vgl. SCHWEITZER, Johannes Brenz, Reformatorisches Erziehungsdenken und die Evangelische Erwachsenenbildung am Beginn des dritten Jahrtausends, in: HELMUT A. MÜLLER (Hg.), Der Bildung ein Haus. Zwanzig Jahre Hospitalhof Stuttgart und Evangelisches Bildungswerk, Stuttgart 2000, 69–78.

formation verbunden sind.⁷ Das ist zum einen die Schule, die durch die Reformation eine enorme Aufwertung und auf längere Sicht auch einen deutlichen Aufschwung erfahren hat, und zum anderen ist es die katechetische Unterweisung, auf die schon Luthers wohl berühmteste Veröffentlichung – Der Kleine Katechismus – verweist. Zu diesen beiden Aspekten kommen jedoch noch weitere hinzu, deren Bedeutung für die Bildungsgeschichte ebenfalls nicht unterschätzt werden darf. Das gilt vor allem für die Bibel in deutscher Sprache, deren Inhalt sich nun erstmals breiten Schichten erschließen konnte und die zudem das für jede Form von Bildung grundlegende Vermögen förderte, überhaupt ein Buch lesen zu können. Dass die Bibel dabei einen anspruchsvollen Text darstellt, unterstreicht weiter, dass hier zumindest aus heutiger Sicht von Bildung gesprochen werden kann. Der Bildungsbegriff erfuhr seine entscheidende Prägung zwar erst im 18. und 19. Jahrhundert, aber das reformatorische Lernverständnis weist Merkmale auf, die heute eher an den Bildungs- als an den Erziehungs- oder Lernbegriff denken lassen.⁸ Das gilt insbesondere für den von Luther in diesem Zusammenhang gerne gebrauchten Begriff des Verstehens als Lernziel. Dieses Lernziel war für Luther mit dem Katechismus verbunden, aber es lässt sich auch auf den Gottesdienst beziehen sowie insbesondere auf die Predigt in deutscher Sprache. Dafür braucht man Menschen, die eine solche Predigt schreiben und halten können, also gebildete Pfarrer (und heute auch Pfarrerrinnen), man braucht aber auch Menschen, die einer solchen Rede konzentriert zu folgen vermögen. Der Gottesdienst wird damit zu einem entscheidenden Motiv für Bildung, und zugleich kann er selbst als Medium der Bildung wirksam werden.

Wie ernst dies für Luther zu nehmen war, ist beispielsweise seiner kleinen Schrift »Das eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen, Grund und Ursache aus

⁷ Zum Folgenden vgl. auch KARL ERNST NIPKOW / FRIEDRICH SCHWEITZER (Hg.), Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. 3 Bde., München 1991 und Gütersloh 1994.

⁸ Vgl. dazu REINER PREUL, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013, Schweitzer, Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014.

der Schrift« von 1523 zu entnehmen.⁹ Von Christus heißt es dort: »Er nimmt den Bischöfen, Gelehrten und Konzilien sowohl das Recht wie die Vollmacht, über die Lehre zu urteilen, und gibt sie jedermann und allen Christen insgemein«¹⁰. »Bischof, Papst, Gelehrte und jeder hat die Vollmacht zu lehren, aber die Schafe sollen urteilen«¹¹. Hier wird deutlich, dass es ein verändertes Kirchenverständnis im Sinne des Priestertums aller Gläubigen ist, das hinter der geforderten Urteilsfähigkeit steht.¹² Die Forderung nach Bildung ist tief im reformatorischen Kirchenverständnis verankert. Weiter zeigt sich, wie theologische und pädagogische Argumente unmittelbar ineinander greifen. Kirchenreform ist auf pädagogische Reformen angewiesen – und umgekehrt.

Dies führt weiter in den Bereich der Familie und zu den Aufgaben, die Luther insbesondere dem Hausvater vorlegt. Dessen Rolle wird nicht zuletzt als Lehrerrolle konzipiert – nämlich so, dass dieser Hausvater »zum wenigsten die Wochen einmal« mit allen im Hause den Katechismus traktiert.¹³

Die Reformation als Bildungsbewegung zu begreifen schließt am Ende aber noch weitere Horizonte ein, die sich nicht von einzelnen Institutionen wie der Schule oder von Unterrichtsformen wie der katechetischen Unterweisung her fassen lassen. Eine veränderte Sicht von Gesellschaft und von Kultur, die Aufwertung des einzelnen Menschen und seiner Subjektivität, die Betonung des inneren Menschen und seiner Freiheit – all dies sind für die Reformation kennzeichnende Aspekte und Elemente, die bei der Einschätzung der Reformation als Bildungsbewegung mitbedacht werden müssen.

⁹ MARTIN LUTHER, Dass eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und Lehrer zu berufen, ein- und abzusetzen, Grund und Ursache aus der Schrift, in: MARTIN LUTHER, Ausgewählte Schriften, hg. v. KARIN BORNKAMM / GERHARD EBELING. Bd. 5, Frankfurt am Main ²1982, 7–18 (WA 11, 408–416).

¹⁰ Ebd., 9 (WA 11, 409).

¹¹ Ebd., 10 (WA 11, 409).

¹² Vgl. ebd., 13 (WA 11, 411f.).

¹³ LUTHER, Vorrede zum Großen Katechismus, in: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, hg. im Gedenkjahr der Augsburgerischen Konfession 1530, Göttingen ⁷1976, 553–555, 554 (WA 30/2, 129f.).

Nicht alles davon kann an dieser Stelle im Einzelnen beschrieben werden. Im Sinne einer exemplarischen Vertiefung wende ich mich nun zum einen der Schule und zum anderen der katechetischen Unterweisung zu.

1.2. Schulen gründen, unterhalten und reformieren

Bemerkenswerterweise wird die Reform des Bildungswesens bereits in der Adelschrift von 1520 prominent angeführt. »Vor allen Dingen sollte in den hohen und niederen Schulen die heilige Schrift die wichtigste und allgemeinste Lektüre sein, und für die jungen Knaben das Evangelium.«¹⁴ Und obwohl die Knaben an erster Stelle genannt werden, bedeutet dies keineswegs – wie später oft fälschlich angenommen wurde –, dass die Mädchen ausgeschlossen gewesen wären. Denn Luther fährt fort: »Und wollte Gott, jede Stadt, hätte auch eine Mädchenschule, in der die Mädchen täglich eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre deutsch oder lateinisch!«¹⁵ Auch wenn die Forderung nach einem allgemeinen Schulbesuch abgestuft bleibt, richtet sie sich doch auf alle Kinder, unabhängig vom Geschlecht. Tatsächlich gehört Luthers Adelschrift damit zu den frühesten Dokumenten, in denen ein allgemeiner Schulbesuch gefordert wird.

Aus heutiger Sicht klingt Luthers Forderung, dass das Evangelium die »wichtigste und allgemeinste Lektüre« in der Schule sein sollte, vielleicht wie eine religiöse Überformung der Schule. Tatsächlich war aber das Gegenteil gemeint. Denn Luther grenzt sich ausdrücklich gegen die herkömmlichen Klosterschulen ab, in denen »nicht mehr als Beten und Singen« geboten wird.¹⁶ Was Luther sich unter Schulbildung vorstellt und wie er sie begründet, wird dann in späteren Schriften genauer entfaltet.

Die beiden wichtigsten Dokumente im Blick auf Luthers Schulengagement sind die Ratsherrenschrift von 1524 und die Schul-

¹⁴ LUTHER, An den christlichen Adel deutscher Nation: Von des christlichen Standes Besserung, in: MARTIN LUTHER, Ausgewählte Schriften, hg. v. KARIN BORNKAMM/GERHARD EBELING. Bd. 1, Frankfurt a. M. 1982, 150–237, 230 (WA 6, 404–469, 461).

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

predigt von 1530.¹⁷ In diesen Schriften wird die Schule nach zwei Seiten hin betrachtet und begründet, wobei bereits diese Form der Darstellung inhaltlich bedeutsam ist:

Zum einen beschreibt Luther den »geistlichen oder ewigen Nutzen und Schaden« von Schulen.¹⁸ An erster Stelle steht hier die Bildung für das Predigtamt. Pfarrer, Prediger oder Schulmeister, die dem Evangelium dienen, werden in den höchsten Tönen gerühmt – als »Engel Gottes«, »rechten Bischof vor Gott«, »Heiland vieler Leute«, »König und Fürsten in Christi Reich«.¹⁹ Bildung ist hier vor allem als sprachliche Bildung erforderlich, denn: »Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist gekommen ist und täglich kommt, so ist es doch durch Vermittlung der Sprachen gekommen«. Deshalb folgert Luther: »So lieb uns nun das Evangelium ist, so streng lasst uns über die Sprachen wachen«.²⁰ »Die Sprachen sind die Scheiden, in denen dies Messer des Geistes steckt.«²¹ Ohne Sprachkenntnisse gibt es keine Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen.

Freilich, auch Luther wusste: »es müssen nicht alle Knaben Pfarrer, Prediger, Schulmeister werden«²². Aber auch für diejenigen, die später ein Handwerk lernen oder als Bürger leben, seien Sprachkenntnisse nicht von Nachteil. Ein Gebildeter »kann sein Haus umso besser regieren«²³. An solchen Überlegungen ist zugleich abzulesen, dass Luther Bildung – etwa im Unterschied zu Melanchthon – keinen Eigenwert beimisst, sondern stets von einem bestimmten Nutzen oder von einer benennbaren Funktion von Bildung ausgeht – eine Einschränkung, die heute durchaus auch kritisch gesehen werden kann.

Die zweite Argumentationsreihe Luthers bezieht sich dann komplementär auf den »zeitlichen oder weltlichen Nutzen und

¹⁷ LUTHER, An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, in: LUTHER, Ausgewählte Schriften 5, 40–72 (WA 15, 27–53); ders., Eine Predigt Martin Luthers, dass man Kinder zur Schule halten solle, in: ebd., 90–139 (WA 30/2, 517–588).

¹⁸ LUTHER, Eine Predigt, a. a. O., 98 (WA 30/2, 526).

¹⁹ Ebd., 102 (WA 30/2, 533).

²⁰ LUTHER, An die Ratsherrn, a. a. O., 53 (WA 15, 37).

²¹ Ebd., 54 (WA 15, 533).

²² LUTHER, Eine Predigt, a. a. O., 110 (WA 30/2, 545).

²³ Ebd., 111 (WA 30/2, 546).

Schaden«²⁴. Hinter Luthers Unterteilung steht leicht erkennbar seine Lehre von den beiden Reichen oder Regimenten. Während sich das geistliche Regiment auf den »geistlichen oder ewigen Nutzen und Schaden« bezieht, besteht die nun für den zweiten Argumentationsgang maßgebliche Aufgabe des weltlichen Regiments darin, »zeitlichen und vergänglichen Frieden, Recht und Leben« zu erhalten²⁵. Auch darin sieht Luther eine »herrliche göttliche Ordnung«, nämlich so, dass das weltliche Regiment »aus wilden Tieren Menschen macht und Menschen davor bewahrt, dass sie wilde Tiere werden«²⁶. Das weltliche Regiment ist also nicht einfach als säkular zu bezeichnen, sondern es soll, ebenso wie das geistliche, Gottes Willen entsprechen, allerdings auf andere Weise, nämlich durch das Gesetz.

Bildung ist hier erforderlich, weil sich das weltliche Regiment, wie Luther ausdrücklich festhält, »nach dem römischen kaiserlichen Recht« richten muss. Deshalb gilt: »Faust und Harnisch tun's nicht, es müssen die Köpfe und Bücher tun. Es muss gelernt und gewusst werden, was unseres weltlichen Reiches Recht und Weisheit ist«²⁷. Luther beschreibt damit den Übergang von einer mittelalterlichen Fehdeordnung zu einer auf geschriebenem Recht beruhenden Ordnung. Deshalb werden Juristen und Gelehrte benötigt, und auch sie können »Prophet, Priester, Engel und Heiland heißen«²⁸. Sogar frühdemokratisch anmutende Argumente treten hier, historisch überraschend, bei Luther zutage. Gute Regierung erfordert entsprechende Fähigkeiten und deshalb Bildung. Eine adlige Herkunft wird demgegenüber sekundär: »Gott will's nicht haben, dass geborene Könige, Fürsten, Herren und Adel allein regieren sollen und Herren sein, er will auch seine Bettler dabei haben. Sie dächten sonst, die edle Geburt allein mache Herren und Regenten und nicht Gott alleine«²⁹.

So kann es nicht erstaunen, dass Luther am Ende auch von sich selbst sagt: »Aber ich, wenn ich vom Predigtamt und andern

²⁴ Ebd., 116 (WA 30/2, 554).

²⁵ Ebd., 117 (WA 30/2, 554).

²⁶ Ebd.

²⁷ Ebd., 119 (WA 30/2, 558).

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., 131 (WA 30/2, 576).

Dingen lassen könnte oder müsste, so wollte ich kein Amt lieber haben, als Schulmeister oder Knabenlehrer zu sein. Denn ich weiß, dass dieser Beruf nächst dem Predigtamt der allernützlichste, wichtigste und beste ist. Ich weiß noch nicht einmal, welcher von beiden der bessere ist³⁰. Noch ausdrücklicher befürwortet Luther an dieser Stelle nun auch eine allgemeine, von der Obrigkeit durchzusetzende Schulpflicht: »Ich halte aber dafür, dass auch die Obrigkeit nun schuldig sei, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken«³¹.

Schon aus den Aufgaben des weltlichen Regiments und den darauf bezogenen Funktionen schulischer Bildung geht hervor, wie wenig Luther an einer religiösen Überformung der Schule gelegen war. Im Einzelnen ist dies dann auch an den von Luther vorgesehenen Bildungsinhalten abzulesen. Besonders geschichtlichen Themen wird eine weitreichende Bildungsbedeutung zuerkannt. Die Schüler sollen »witzig und klug« werden, indem sie »die Geschehnisse und Sprüche aller Welt hören, wie es dieser Stadt, diesem Reich, diesem Fürsten, diesem Mann, dieser Frau ergangen ist«³².

In Luthers sogenannten Schulschriften tritt die Bedeutung einer schulisch getragenen Bildung für die Durchsetzung der reformatorischen Anliegen deutlich hervor. Es ist leicht zu erkennen, wie hoch Schule und allgemeiner Schulbesuch bewertet werden. Beide Begründungen, die geistliche und die weltliche, greifen dabei ineinander. Zugleich erschöpft sich die Bedeutung der Reformation als Bildungsbewegung aber nicht im Bezug auf die Schule – es geht zugleich um entsprechende Reformen auch im Bereich der Gemeinde.

1.3. Katechismus und katechetische Unterweisung

Wie oben deutlich geworden ist, lässt sich die katechetische Unterweisung außerhalb der Schule als non-formale Bildung verstehen. Insofern gehört sie unverzichtbar mit hinzu, wenn die Reformation als Bildungsbewegung vor Augen treten soll.

³⁰ Ebd., 134 (WA 30/2, 579).

³¹ Ebd., 138 (WA 30/2, 586).

³² LUTHER, An die Ratsherrn, a. a. O., 63 (WA 15, 45).

Soweit ein Katechismus heute überhaupt noch im Gebrauch ist, wird er vor allem im Rahmen des Konfirmandenunterrichts bzw. der Konfirmandenarbeit verwendet. Luther selbst hat die Konfirmation jedoch nicht eingeführt – als Vater der Konfirmation und dann auch eines drauf vorbereitenden Unterrichts kann eher der Straßburger Reformator Marin Bucer gelten.³³ Wohl aber hat sich Luther energisch für eine katechetische Unterweisung eingesetzt, die »Kindern und Einfältigen«³⁴, also den noch nicht Gebildeten einen Zugang zum Evangelium eröffnen sollte.

Überraschend und aus heutiger Sicht höchst bemerkenswert ist dabei, dass Luther den Katechismus zunächst mit dem Gottesdienst verbindet. So heißt es in der Vorrede zur Deutschen Messe: »Es ist aufs erste im deutschen Gottesdienst ein deutlicher, schlichter, einfältiger, guter Katechismus vonnöten.«³⁵ Hier gibt er dann auch eine Definition: »Katechismus aber heißt ein Unterricht, mit dem man die Heiden, die Christen werden wollen, lehrt und unterweist, was sie glauben, tun, lassen und wissen sollen im Christenstand.«³⁶ Dieser Katechismus soll »auf der Kanzel« »vorgepredigt« werden, »zu etlichen Zeiten oder täglich, wie das die Not erfordert«³⁷. Ziel ist also ein elementares Wissen und Verstehen, über das alle Christen verfügen sollen, und der Gottesdienst wird ausdrücklich als Ort der Unterweisung angesprochen.

Daneben sieht Luther den Sitz im Leben des Katechismus in den »Häusern«, wo er »abends und morgens den Kindern und dem Gesinde, wenn man sie zu Christen machen will, vorgesprochen und -gelesen werde«³⁸. Auch hier begegnet wieder der Hausvater als Lehrer.

Wichtig ist Luther dabei, dass es keineswegs beim Auswendiglernen bleiben soll, »wie es bisher geschehen ist«, sondern »dass

³³ Vgl. etwa LUKAS VISCHER, Die Geschichte der Konfirmation. Ein Beitrag zur Diskussion über das Konfirmationsproblem, Zollikon 1958.

³⁴ LUTHER, Vorrede zum Großen Katechismus, a. a. O., 553 (WA 30/1, 129) – eine Formulierung, die Luther häufig gebraucht.

³⁵ LUTHER, Vorrede zu: Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts, in: MARTIN LUTHER, Ausgewählte Schriften. Bd. 5, 73–82 (WA 19, 72–78). 78 (WA 19, 76).

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd., 79 (WA 19, 76).

³⁸ Ebd.

man sie von Abschnitt zu Abschnitt frage und sie antworten lasse, was ein jeder bedeute und wie sie es verstehen«³⁹. Verstehen ist also das eigentliche Ziel des Unterrichts! Wie auch an anderen Stellen in seinen Schriften spricht Luther sich hier im Übrigen für spielerische Lernformen aus und beruft sich dabei unmittelbar auf das Beispiel Christi: »Und lasse sich hier niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel! Christus, da er Menschen erziehen wollte, musste Mensch werden. Sollen wir Kinder erziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden.«⁴⁰ Daran ist auch abzulesen, dass die gerne zitierte Rede Luthers von Erziehung als einem »weltlich ding«⁴¹ – einer weltlichen Angelegenheit also – keineswegs ausschloss, dass Luther sich zumindest bei der religiösen Unterweisung direkt auf das Vorbild Christi berufen konnte.

Weitere Bestimmungen zum katechetischen Unterricht finden sich sodann vor allem in den Vorreden zu Luthers Katechismen. Dort wird zunächst deutlich, dass es Visitationserfahrungen waren, die Luther zur Arbeit am Katechismus motivierten: »wie manchen Jammer habe ich gesehen, dass der gemeine Mann doch so garnichts weiss von der christlichen Lehre, sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherr fast ungeschickt und untüchtig sind zu lehren, und sollen doch alle Christen heißen, getauft sein und der heiligen Sakrament genießen«⁴².

Im Übrigen wird hier ein gestuftes Lern- bzw. Lehrverfahren empfohlen: Das Auswendiglernen stellt nur eine erste Stufe dar. Danach soll das Verstehen kommen oder, wie Luther selbst sagt, der »Verstand, dass sie wissen, was es gesagt«⁴³. Als dritte Stufe kann dann der große Katechismus folgen, als Weg zum »reichen und weitem Verstand«⁴⁴.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Ebd., 81 (WA 19, 78).

⁴¹ Vgl. LUTHER, Predigt am Himmelfahrtstag (15. Mai 1531) WA 34, 1, 412–422, 414.

⁴² LUTHER, Vorrede zum Kleinen Katechismus, in: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, a. a. O., 501–507, 501 f., 502 (WA 30/1, 264–281, 264/266).

⁴³ Ebd., 504 (WA 30/1, 272).

⁴⁴ Ebd.

Der Katechismus soll zugleich ein Gegenstand lebenslangen Lernens sein. Für sich selber formuliert Luther: »Und muss noch täglich dazu lesen und studieren und kann dennoch nicht bestehen, wie ich gerne wollte, und muss ein Kind und Schüler des Katechismus bleiben, und bleib's auch gerne«⁴⁵. In solchen Formulierungen kann eine frühe Vorwegnahme heutiger Vorstellungen eines life-long learning gesehen werden.

Im Bereich der katechetischen Unterweisung tritt allerdings auch eine eigentümliche Spannung hervor: Zwang und Strafandrohung auf der einen Seite – Freiheit des Glaubens auf der anderen. Wer den Katechismus nicht lernen will, der soll »auch nicht zum Sakrament gelassen werden«. »Dazu sollen ihnen die Eltern und Hausherrn Essen und Trinken versagen und ihn anzeigen, dass solche rohe Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle«.⁴⁶ Schärfer kann kaum formuliert werden: Massive Strafen bei Lernverweigerung! Die für Luther nicht zu überschreitende Grenze ist freilich auch hier die Freiheit des Glaubens. Zum Glauben könne man »niemand zwingen« und solle dies auch nicht tun. Aber selbst dann sollen alle wissen, »was Recht und Unrecht ist bei denen, bei welchen sie wohnen«. »Denn wer in einer Stadt wohnen will, der soll das Stadtrecht wissen und halten«⁴⁷.

Der dem kleinen Katechismus vorangestellte Hinweis auf die Grenzen des katechetischen Unterrichts ist insofern bemerkenswert, als es sich dabei keineswegs um einen lediglich pragmatischen Hinweis handelt. Vielmehr entspricht diese Auffassung Luthers Verständnis des Glaubens, der in keiner Weise als menschliche Leistung oder als Werk des Menschen angesehen werden kann, auch nicht in einem pädagogischen Sinne. Deshalb heißt es dann in der Erläuterung zum dritten Glaubensartikel: »Dass ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christum, meinen Herrn, glauben oder zu ihm kommen kann«⁴⁸. Dazu bedarf es des Heiligen Geistes, was zugleich impliziert, dass hier jede Macht

⁴⁵ LUTHER, Neue Vorrede zum Großen Katechismus, in: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen a. a. O., 545–553, 548 (WA 30/1, 126).

⁴⁶ LUTHER, Vorrede zum Kleinen Katechismus, a. a. O., 503 (WA 30/1, 270).

⁴⁷ Ebd., 504 (WA 30/1, 272).

⁴⁸ LUTHER, Der Kleine Katechismus, in: Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, a. a. O., 507–527, 511 f. (WA 30/1, 239–425, 250).

eines Lehrers an ihr Ende kommen muss. Es ist insofern sachlich angemessen, dass beides, die Notwendigkeit von Lernen und Bildung einerseits und die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens andererseits zu Markenzeichen des evangelischen Bildungsdenkens geworden sind.⁴⁹ Zwischen Glaube und Bildung oder Lernen besteht ein überaus enges Verhältnis, das auf die Rechtfertigungslehre und die Unvertretbarkeit des persönlichen Glaubens verweist.

In welchem Sinne von der Reformation als einer Bildungsbewegung gesprochen werden kann und welchen hohen Stellenwert Luther selbst Bildungsfragen sowohl im Blick auf die Schule als auch hinsichtlich der Gemeinde beigemessen hat, steht damit vor Augen. Es ist freilich eine andere Frage, in welchem Sinne die programmatischen Äußerungen in dieser Hinsicht auch eine entsprechende Realität hervorgebracht haben.

2. Wirkungsgeschichte und Zukunftsbedeutung

In diesem Teil soll in zwei Schritten vorgegangen werden, zunächst mit einigen Überlegungen zu wirkungsgeschichtlichen Zusammenhängen, sodann mit Wahrnehmungen zur Zukunftsbedeutung der Reformation als Bildungsbewegung.

2.1. Zur Wirkungsgeschichte reformatorischer Bildungsimpulse

Ich formuliere an dieser Stelle bewusst vorsichtig, denn eine umfassende Darstellung zur Wirkungsgeschichte reformatorischer Bildungsimpulse kann hier nicht geboten werden. Das liegt nicht nur an dem beschränkten Raum, sondern auch an einem gerade in dieser Hinsicht begrenzten Forschungsstand. Vor allem in den letzten Jahren ist darauf hingewiesen worden, dass nicht nur bei der Reformation selbst, sondern auch im Blick auf deren wirkungsgeschichtliche Bedeutung entschieden sowohl über die Lutherischen Kirchen und die vom Luthertum geprägten Länder als auch über Deutschland und Europa hinausgedacht werden muss.⁵⁰

⁴⁹ Vgl. SCHWEITZER, Religionspädagogik, a. a. O.

⁵⁰ Vgl. etwa die in Anm. 1 genannten Sammelbände.

Damit kommt die reformierte Tradition stärker in den Blick, zugleich aber auch etwa das Luthertum in den Vereinigten Staaten, um nur ein Beispiel aus dem 19. Jahrhundert zu nennen. All dies verlangt nach einer differenzierten Darstellung und als Voraussetzung dazu nach einer weit über die Möglichkeiten der Einzel- forschung hinausgehenden Untersuchung.

Zunächst aber ist festzuhalten, dass die programmatischen Forderungen Luthers im Blick auf Bildung schon in der Reformationszeit keineswegs als Ausdruck oder Beschreibung einer realen Praxis verstanden werden können. Die Schulpflicht, die Luther 1520 fordert, ist in Deutschland vielfach erst im 20. Jahrhundert durchgesetzt worden. Für die Zeit davor ist nicht davon auszugehen, dass tatsächlich alle Kinder eine Schule besucht hätten, weder die Jungen noch die Mädchen. Das schließt natürlich ein, dass die evangelischen Kinder auch keinen schulischen Religionsunterricht besuchen konnten. Es hat Jahrhunderte gedauert, ehe von einer realen Praxis gesprochen werden kann, die den reformatorischen Forderungen im Blick auf Schule und Religionsunterricht auch nur in einem formalen Sinne entsprach.

Ähnliches gilt aber auch für die Situation in der Gemeinde und in der Familie. Die Vorstellung, dass im evangelischen Bereich tatsächlich alle Kinder und Jugendlichen regelmäßig von katechetischem Unterricht erreicht worden wären, dürfte ebenso illusionär sein wie die Annahme, alle evangelischen Hausväter hätten täglich den Katechismus getrieben. Erst mit der flächen- deckenden Einführung des Konfirmandenunterrichts, unter dem Einfluss von Pietismus und Aufklärung weithin erst im 18. Jahr- hundert, kann überhaupt davon ausgegangen werden, dass die Institutionalisierung katechetischer Unterweisung gesichert war. Darüber hinaus kann auch die Frage aufgeworfen werden, wie weit die katechetischen Bemühungen tatsächlich das intendierte Ziel eines weiterreichenden Verstehens erreichten. Kritiker haben immer wieder darauf hingewiesen, dass es de facto weithin bei einem bloßen Auswendiglernen ohne Verstand geblieben sei.

Sind in dieser Hinsicht durchaus weitreichende Einschränkungen im Blick auf die Wirksamkeit reformatorischer Bildungsvorstellungen angebracht und muss daran erinnert werden, dass Programme und Realitäten auch in diesem Falle nicht miteinander

verwechselt werden dürfen, so ist doch zugleich auch auf eine höchst bedeutsame Wirkungsgeschichte des reformatorischen Bildungsdenkens hinzuweisen. Der Protestantismus zeigt sich in nachreformatorischer Zeit, vor allem seit dem 18. Jahrhundert, als eine überaus produktive Bildungsbewegung, aus der immer wieder neue Bildungsinstitutionen hervorgehen, nicht zuletzt im non-formalen Bereich. Wie gesagt, wird der Konfirmandenunterricht im 18. Jahrhundert zu einer flächendeckenden Einrichtung, im 19. und im 20. Jahrhundert kommen dazu die evangelische Jugendarbeit und der Kindergottesdienst.⁵¹ Schon seit dem späten 17. Jahrhundert ist darüber hinaus auf diakonische Einrichtungen und Ansätze hinzuweisen, angefangen etwa bei den Hallesche Anstalten über Rettungshäuser bis hin zur Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Vor allem im 20. Jahrhundert wird zudem die evangelische Erwachsenenbildung mit eigenen Angeboten institutionalisiert.

Vor allem in Deutschland war auch die wissenschaftliche Pädagogik jahrhundertlang stark vom Protestantismus geprägt, angefangen bei Comenius und August Hermann Francke über Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Schleiermacher und Johann Friedrich Herbart bis hin zu Eduard Spranger und Wilhelm Flitner im 20. Jahrhundert, um nur einige einflussreiche Vertreter zu nennen.⁵² Auf sozialgeschichtlicher Ebene entsprach dem die sprichwörtlich höhere Bildungsbeteiligung von Protestanten. Noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war dies zu spüren, als man den symbolischen Ausdruck für fehlende Bildungsbeteiligung umgekehrt im »katholischen Mädchen auf dem Lande« sehen konnte.

Nicht zuletzt gehört in diesen Zusammenhang auch das Verständnis des Protestantismus als *Bildungsreligion*, wie es namentlich Ernst Troeltsch ausformuliert hat. Unter dem Einfluss der Aufklärung nahm er eine »Umbildung und Neubildung des Protestantismus« zu einer Bildungsreligion wahr, die mit ihrer kultur-

⁵¹ Da die teils umfangreichen Literaturhinweise hierzu wie auch zum Folgenden an dieser Stelle den Rahmen sprengen müssten, sei noch einmal auf SCHWEITZER, Religionspädagogik, a. a. O., verwiesen.

⁵² Vgl. dazu auch SCHWEITZER, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003.

prägenden Kraft weit über die Kirche als Institution hinaus ausstrahlte: »Es war eine wirklich populäre Bildungsreligion, und sie bildet bis heute die Grundform der protestantischen Gläubigkeit in den Bevölkerungen Europas.«⁵³ Eine solche Bildungsreligion lässt sich vor allem als Versöhnung von Glaube und Vernunft oder Wissen unter den Voraussetzungen von Moderne und Aufklärung verstehen.⁵⁴

In dem Begriff der Bildungsreligion kommt beides zum Ausdruck, die zu Bildung motivierende Kraft des Protestantismus auf der einen und auf der anderen Seite der Protestantismus als Religion der Gebildeten. Der Begriff »Bildungsreligion« ruft auch in Erinnerung, dass von einer Wirkungsgeschichte des Protestantismus als Bildungsbewegung gewiss nicht im Sinne monokausaler Ableitungsverhältnisse gesprochen werden kann. Immer sind auch andere Motive mit im Spiel – nicht zuletzt auch ökonomische und politische Motive, die das Bildungspotenzial des Protestantismus in ihren Dienst genommen haben. So kann auch keinesfalls behauptet werden, dass etwa der reformatorische Freiheitsanspruch in dieser Wirkungsgeschichte immer bewahrt worden wäre. Besonders deutlich wird dies dort, wo die religiöse Bildung gerade dazu dienen soll, die Treue nicht nur gegenüber dem einen göttlichen Herrn zu festigen, sondern zugleich gegenüber dem Herrn des Landes, also dem Landesfürsten oder Regenten, dem mit Pietät zu begegnen gelernt werden sollte. Selbst ein so renommierter Bildungstheoretiker wie Wilhelm von Humboldt kann dies ganz unverblümt zum Ausdruck bringen, wenn er das Bildungsziel ausgibt, »dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen«, und dazu Religion als das »sicherste und beste Bindungsmittel« empfiehlt.⁵⁵

Auch was aus heutiger Sicht als historische Verirrung und als Preisgabe des evangelischen Freiheitsanspruchs erscheinen mag, darf nicht verschwiegen werden. Es gehört ebenso zur Wirkungs-

⁵³ ERNST TROELTSCH, *Protestantisches Christentum und Kirche in der Neuzeit*, hg. v. VOLKER DREHSEN in Zus. m. CHRISTIAN ALBRECHT (Kritische Gesamtausgabe 7), Berlin/New York 2004, 345.

⁵⁴ Vgl. ebd., 439.

⁵⁵ Zitiert nach NIPKOW/SCHWEITZER, *Religionspädagogik* (wie Anm. 7), 78.

geschichte des reformatorischen Bildungsdenkens wie jene Perspektiven, auf deren Zukunftsfähigkeit nun einzugehen ist.

2.2. Der Protestantismus – auch in Zukunft eine Bildungsbewegung?

Namentlich im Umkreis des Reformationsjubiläums ist es eher üblich, kein Fragezeichen, sondern ein Ausrufezeichen zu setzen: Auch in Zukunft soll der Protestantismus eine Bildungsbewegung sein und in die Gesellschaft hineinwirken!

Beschwörende Formulierungen führen in der Sache nicht weiter. Denn heute muss beides vor Augen sein, ungelöste Probleme, aber auch das bleibende Potenzial des protestantischen Bildungsverständnisses. Gerade auch der nüchterne Blick auf das eigene Handeln sowie auf das Handeln der Kirche kann zu den konstitutiven Merkmalen des reformatorischen Bildungsdenkens gezählt werden. Drei Probleme oder Herausforderungen sind derzeit kaum zu übersehen:

- Der Protestantismus als Bildungsbewegung begegnet einem *Legitimationsproblem*, das vor allem im Bereich der Schule immer deutlicher zu greifen ist. Exemplarisch sei auf den immer wieder neu aufbrechenden Streit um den konfessionellen und damit auch um den evangelischen Religionsunterricht verwiesen. Offenbar gelingt es immer weniger, plausibel zu machen, dass ein solcher Unterricht auf die kompetente Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Vielfalt vorbereiten kann. Der beispielsweise in der 2014 erschienenen Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht entwickelte Vorschlag, Pluralitätsfähigkeit als ein wesentliches Ziel des Religionsunterrichts zu verstehen, reagiert auf dieses Legitimationsproblem und versucht, ihm offensiv zu begegnen.⁵⁶
- Die Kirche und damit auch die kirchliche Bildungsarbeit leidet sodann an einem *Kommunikationsproblem*. Exemplarisch sei auf Befunde aus der bundesweiten Konfirmandenstudie verwiesen. Demnach trauen schon zu Beginn der Konfi-Zeit 32 %

⁵⁶ Vgl. Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014.

- der Kirche keine Antworten auf Fragen zu, die ihnen wirklich wichtig sind, und am Ende der Konfi-Zeit sind es sogar 34 %. Eine Alltagsrelevanz des in der Konfi-Zeit Gelernten kann überhaupt nur die Hälfte der Jugendlichen erkennen.⁵⁷ Es gelingt demnach nur in eingeschränkter Weise, junge Menschen von der Deutungskompetenz der Kirche zu überzeugen und ihnen die aktuelle Bedeutung der christlichen Überlieferung zu erschließen. Die weitere Reform der Konfirmandenarbeit sowie anderer kirchlich-pädagogischer Handlungsfelder muss noch viel stärker auf dieses Kommunikationsproblem eingestellt sein.
- Kirche und kirchliche Bildungsarbeit leiden schließlich aber auch an einem *Selbstdarstellungsproblem*. Wo von Bildung die Rede ist, wird weithin noch immer nur an die Schule gedacht, mitunter auch in der Kirche selbst. Dass gerade im kirchlichen Bereich die non-formale Bildung, also die nicht-institutionalisierte Form von Bildung mit freiwilliger Teilnahme, besonders gut und wirksam ausgebaut ist, kann und konnte offenbar nicht hinreichend dargestellt werden. Insofern ist vielfach nicht einmal bekannt, dass Kirche zu den wichtigsten Bildungsanbietern in der Gesellschaft gehört. Ein entsprechendes Bewusstsein, das auf den konstitutiven Zusammenhang zwischen Bildung und evangelischer Kirche verweist, kann nicht einmal in der Kirche selbst als gesichert vorausgesetzt werden. So ist es dann auch nur wenig erstaunlich, wenn außerhalb der Kirche Bildung nur selten mit Kirche assoziiert wird.

Wenn der Protestantismus als Bildungsbewegung Zukunft haben soll, muss an diesen und anderen Defiziten energisch gearbeitet werden. Nur unter dieser Voraussetzung kann auch das zum Tragen kommen, was als das bleibende Potenzial eines protestantischen Bildungsverständnisses bezeichnet werden kann. Im Blick auf das Bildungsverständnis lässt sich dieses Potenzial thesenhaft so beschreiben⁵⁸:

⁵⁷ Vgl. SCHWEITZER u. a., Konfirmandenarbeit im Wandel – Neue Herausforderungen und Chancen. Perspektiven aus der zweiten bundesweiten Studie, Gütersloh 2015.

⁵⁸ Vgl. SCHWEITZER, Bildung, Neukirchen-Vluyn 2014, ders., Reformatorisches Bildungserbe, a. a. O.

- Dieses Potenzial besteht erstens darin, *Bildung zu entgrenzen*, indem sie transzendenzoffen verstanden wird. Dieser Transzendenzbezug wirkt einer in der Gegenwart immer wieder neu drohenden Verflachung und Verkürzung des Bildungsverständnisses auf einen gesellschaftlichen Bedarf entgegen. Er hält gleichsam bewusst, dass es bei Bildung notwendig um mehr geht, nämlich um den Menschen selbst.
- Das lässt sich zweitens auch so fassen, dass Bildung als Ausdruck der *Menschenwürde* verstanden wird, die ihre Begründung und Konkretion in der Gottebenbildlichkeit des Menschen finden kann. Diese Gottebenbildlichkeit bewahrt den Menschen und seine Bildung vor einer Verzweckung und begründet den Bildungsanspruch aller Menschen, beispielsweise im Sinne auch der Inklusion.
- Drittens liegt das bleibende Potenzial protestantischen Bildungsdenkens aber auch in einer notwendigen *Begrenzung*, die als Unterscheidung zwischen Bildung und Erlösung zum Ausdruck gebracht werden kann. Sein Heil kann sich der Mensch nicht selbst verdienen oder verschaffen, eben weil der Mensch nicht sein eigener Schöpfer ist. Deshalb darf Bildung, die immer auch auf eine Erneuerung des Menschen zielen muss, niemals mit Erlösung gleichgesetzt werden.
- Viertens steht das reformatorische Bildungsverständnis für eine Kirche, die sich am *Priestertum aller Gläubigen* orientiert und deshalb das Verstehen und die Urteilsfähigkeit jedes und jeder einzelnen unterstützt.
- Fünftens verbindet sich mit dem reformatorischen Bildungsverständnis und seiner Wirkungsgeschichte die Vision eines *verständigen Glaubens*. Dazu gehört heute nicht zuletzt eine sich im Medium der Bildung vollziehende Versöhnung von Glaube und Wissen.
- Sechstens hält das sich in der reformatorischen Tradition entfaltende Bildungsverständnis in Theorie und Praxis bewusst, dass *Bildung nicht in der Schule aufgeht*. Informelle Bildung in der Familie sowie non-formale Bildungsangebote in der Gemeinde sind unverzichtbar, auch für die Zukunft.