

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Peter Opitz (ed.), *500 Jahre Reformation. Rückblicke und Ausblicke*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

Reformation als Bildungsbewegung und ihre Bedeutung für religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft

in: Peter Opitz (ed.), *500 Jahre Reformation. Rückblicke und Ausblicke*, pp. 111–130

Berlin: De Gruyter 2018

URL <https://doi.org/10.1515/9783110542417-007>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of De Gruyter:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/rechte-lizenzen/repositorypolicy>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Peter Opitz (Hg.), *500 Jahre Reformation. Rückblicke und Ausblicke* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

Reformation als Bildungsbewegung und ihre Bedeutung für religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft

in: Peter Opitz (Hg.), *500 Jahre Reformation. Rückblicke und Ausblicke*, S. 111–130

Berlin: De Gruyter 2018

URL <https://doi.org/10.1515/9783110542417-007>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags De Gruyter publiziert:

<https://www.degruyter.com/publishing/services/rechte-lizenzen/repositorypolicy>

Ihr IxTheo-Team

# **Reformation als Bildungsbewegung und ihre Bedeutung für religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft**

**Thomas Schlag**

## **Einleitung**

Auch wenn man es in diesen Reformationsjubiläumszeiten vielerorts so hören und lesen mag, richtete sich die scharfe Klage der Reformatoren eben nicht nur auf die Kirche in ihren fragwürdig gewordenen institutionellen Formationen und den Papst als personale Manifestation unzureichender theologischer Lehre. Sondern mindestens genauso brennend war die damalige Kritik an den Erziehungs- und Bildungsverhältnissen in Familie, Schule, Kirche und Gesellschaft. Insofern stellt die seinerzeitige intensive theologisch-konzeptionelle Forderung nach einer menschengerechten Bildung fraglos einen wesentlichen Baustein des reformatorischen Erbes und zugleich eine Initialzündung für die viel weiter reichenden kirchlichen Reformbestrebungen dar.<sup>1</sup> Tatsächlich sind trotz aller zeitlichen und kulturellen Distanz zu den damaligen Verhältnissen die wesentlichen Marksteine der protestantischen Bildungsbewegung angesichts der gegenwärtigen Herausforderungen bis heute überaus relevant – sowohl was die damalige Kritik der Reformatoren als auch deren Forderungen nach einer konzeptionellen und institutionellen Neuorientierung betrifft. Im Folgenden sollen einige wesentliche Marksteine aufgezeigt und zugleich auf aktuelle Fragestellungen religiöser Bildung in der pluralen Gesellschaft hin durchsichtig gemacht werden.

## **1. Reformatorische Klage und Kritik**

Die Ausrufung eines fundamentalen Bildungsnotstands war unüberhörbar: In seiner Vorrede zum *Kleinen Katechismus* formulierte Martin Luther 1529 vehemente Vorwürfe gegenüber den staatlichen, geistlichen und elterlichen Erziehungsmächten: „Hilf, lieber Gott, wie manchen Jammer habe ich gesehen, dass der gemeine Mann doch so gar nichts weiß von der christlichen Lehre sonderlich auf den Dörfern, und leider viel Pfarrherren fast ungeschickt und untüchtig sind, zu lehren, und sollen doch alle Christen heißen, getauft sein und der heiligen Sakramente

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu Koerrenz, Ralf und Schluß, Henning: Reformatorische Ausgangspunkte protestantischer Bildung. Orientierungen an Martin Luther. Jena 2014; Schweitzer, Friedrich: Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt – Herausforderungen – Zukunftsperspektiven. Gütersloh 2016; im weiteren praktisch-theologischen Zusammenhang Pohl-Patalong, Uta: Reformatorisches Erbe in Praktischer Theologie und Religionspädagogik? Eine praktisch-theologische und religionspädagogische Perspektive. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 15 (2016), H.2, 31–51.

genießen, können weder Vaterunser, noch den Glauben oder zehn Gebote, leben dahin wie das liebe Vieh und unvernünftige Säue – und nun das Evangelium kommen ist, dennoch fein gelehrt haben, aller Freiheit meisterlich zu missbrauchen.“<sup>2</sup> Die reformatorische Klage und Kritik bestand in ihrem Kern darin, dass die Erziehungsautoritäten sowohl den Menschen wie Gott gegenüber ihrer Verantwortung in keiner Weise gerecht werden – und damit eine geradezu existentielle Notsituation hervorrufen, die eine umfassende Reform an Haupt und Gliedern um der Menschen erforderlich machen. Zugleich nahm die reformatorische Bewegung damit einen prinzipiellen antielitären Grundzug an: „Dass wir den Katechismus so fest treiben und zu treiben begehren und bitten, haben wir nicht geringe Ursache, dieweil wir sehen, dass leider viele Prediger und Pfarrherrn hierin sehr säumig sind, und verachten beides, ihr Amt und diese Lehre, etliche aus großer hoher Kunst, etliche aber aus lauter Faulheit und Bauchsorge, welche stellen sich nicht anders zur Sachen, denn als wären sie um ihres Bauchs willen Pfarrherrn oder Prediger und müssten nichts tun, denn der Güter gebrauchen, solange sie leben; wie sie unter dem Papsttum gewohnt.“<sup>3</sup> Den Augiasstall der staatlich-kirchlichen Entmündigungscoalition wollten die Reformatoren nach allen Regeln der theologischen und pädagogischen Kunst gründlich ausmisten bzw. von seinen menschenmachtgetriebenen Unzulänglichkeiten und Allmachtsansprüchen befreien.

Dies verband sich von Beginn an mit einer erheblichen, gewissermaßen altersspezifisch ausgerichteten Sensibilität für die fatalen Konsequenzen dieser Bildungsignoranz: Schon 1524 hatte Luther in seiner Schrift *An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* ebenso scharf wie scharfsinnig konstatiert: „Nimmt man so viel Zeit und Mühe, daß man die Kinder Karten spielen, singen und tanzen lehrt, warum nimmt man nicht ebensoviele Zeit, daß man sie lesen und andere Kenntnisse lehrt, solange sie jung und müßig, geschickt und dazu willens sind?“<sup>4</sup> ... Es fehlt allein daran, daß man keine Lust und keinen Ernst dazu hat, das junge Volk zu erziehen und der Welt zu helfen und beizustehen mit feinen Leuten. Der Teufel hat viel lieber grobe Klötze und unnütze Leute, damit es den Menschen ja nicht zu wohl gehe auf Erden.“<sup>5</sup> Wird Bildung auf solch elementare Weise vernachlässigt, so Luther, wird Gott damit ein Engel entzogen.<sup>6</sup> Der durch die Vernachlässigung der Kinder erzeugte Bildungsnotstand galt den Reformatoren in eminent

---

<sup>2</sup> Luther, Martin: Vorrede zum Kleinen Katechismus (1529). Hrsg. von Wilhelm Löhe (1864). Köln 2016. S. 8.

<sup>3</sup> Vgl. Luther, Martin: Der Große Katechismus. Pädagogische Schriften. Hrsg. von Hermann Lorenzen. Paderborn 1969. S. 119.

<sup>4</sup> Luther, Martin: *An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* (1524). Band 4 der Calwer Luther-Ausgabe. Hrsg. von Wolfgang Metzger. Stuttgart 1996. S. 175.

<sup>5</sup> Luther, Ratsherren. S. 176.

<sup>6</sup> Vgl. Luther, Martin: Ein Sermon oder eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle (1530), WA 30 II. S. 533.

theologischem Sinn als ein sündhaftes Vergehen. Christliche Bildung hingegen, so das reformatorische Grundsignal, wehrt dem Teufel schon in seinen Anfängen.

Luther knüpfte mit diesen vehementen Warnungen an eine lange, aber eben längst verschüttete Tradition christlicher gelehrter Bildung an, wie sie von den Kirchenvätern, in den Klöstern, in der Bildungsreform eines Karl des Großen, der Mystik und an den hochmittelalterlichen Universitäten gelehrt wurde. Dass diese Ursprungsidee christlicher Bildung nur noch besinnungsloses Nachbeten und dünne Scholastik produzierte, und dass die Amtskirche mit einer solchen passiven und unkritischen Frömmigkeitskultur ausgesprochen ruhig, unangetastet und machtvoll leben konnte, wurde den Reformatoren zum existentiellen Stein des Anstoßes. Nach reformatorischem Verständnis verkannte die katholische Kirchenpraxis ihren Auftrag gegenüber den Individuen und der Öffentlichkeit. Indem sich die Kirche nach innen wie nach außen als absolute, unantastbare Monopolrepräsentanz des Glaubens aufführte, wurde individuelle Glaubenspraxis in die Privatheit und damit zugleich in die öffentliche Bedeutungslosigkeit gedrängt.

Von dort aus wollte der reformatorische Frühling in Bildungsfragen gar nicht alles ganz neu machen, sondern vielmehr an den über viele Jahrhunderte hin gepflegten Sinn christlicher Bildung anknüpfen – und dies gemäß der Überzeugung: Ohne die individuelle, freie, kritische Auseinandersetzung mit dem überlieferten Glaubenszeugnis ist alles nichts. Mit der reformatorischen Grundeinsicht in die Freiheit eines Christenmenschen und der damit verbundenen Zusage mündigen Christseins ergaben sich konsequenterweise sowohl die Fundamentalkritik an erkenntnisloser Glaubenspraxis wie auch eine erhebliche und reformatorisch-kompromisslose Dynamik konzeptioneller und institutioneller Neugestaltungen. Dementsprechend manifestierte sich mit der reformatorischen Kritik an einem falschen, privatistischen und entmündigenden Sakramentsverständnis zugleich die Kritik an einer entmündigenden Bildungspraxis – und vice versa. Bildung galt von daher als „Bedingung für die sachgemäße Ausführung der zwei Regimente Gottes“.<sup>7</sup> So wurden die umfassende, theologisch tief gegründete Kritik an den ungelehrten und entmündigenden Verhältnissen sowie die positive Fassung von Bildung als „weltlich Ding“ zum fundamentalen Grundstein für die kirchlichen Reformbestrebungen überhaupt. Wie hier konstruktiv argumentiert wurde, soll im Folgenden genauer betrachtet werden:

---

<sup>7</sup> Schröder, Bernd: Religionspädagogik. Tübingen 2012. S. 71.

## 2. Elementare Glaubens-Bildung

Martin Luthers Bemühen, den neu entstehenden Gemeinden eine elementare Orientierung in Fragen des Glaubens zu vermitteln, manifestierte sich prominent in den Veröffentlichungen seines Kleinen und Großen Katechismus. Den familiären und obrigkeitlichen Erziehungsinstanzen sollte es damit ermöglicht werden, die Gläubigen vom sicheren Boden des Evangeliums aus zu unterweisen. Für den einzelnen Christenmenschen galt dabei, unbedingt Bescheid zu wissen über den Text und die Bedeutung der Zehn Gebote, des Glaubensbekenntnisses, des Vaterunser, des Sakraments der Taufe, des Amtes der Schlüssel bzw. der Beichte sowie des Abendmahls. Diese Stücke stellten – versehen mit Luthers Erklärungen – auf nicht viel mehr als zwölf Seiten das Fundament der evangelischen Selbstvergewisserung dar und waren vor allem durch die Hausväter den Kindern nahe und beizubringen.

Während sich der Kleine Katechismus auf die Explikation der fundamentalen Lehren konzentrierte und von da ab über Jahrhunderte hinweg Denken und Mentalität in den lutherischen Familien prägen sollte, wollte der Große Katechismus vor allem eine Art Anleitungs- und Meditationsbuch für Pfarrherrn und Prediger sein. Die rund vierzigseitige Schrift stellt in seinem, übrigens durchgehend unpolemischen, Stil zudem unter der Hand eine der schönsten Explikationen von Luthers Theologie dar. In den drei Stücken, Zehn Gebote, Glaubensbekenntnis und Vaterunser ist „kürzlich, gröblich und aufs einfältigste verfasst ... alles, was wir in der Schrift haben; denn die lieben Väter oder Apostel (wer sie gewesen sind) haben also in eine Summa gestellt, was der Christen Lehre, Leben, Weisheit und Kunst sei. wovon sie reden und handeln und womit sie umgehen.“<sup>8</sup> Theologisch wie pädagogisch ist hierbei so bedeutsam wie folgenreich, dass diese biblisch-theologischen Traditionsstücke nicht einfach auswendig zu lernen sein sollten, sondern über ihren Lehrgehalt hinaus mit dem weisheitlichen Lebensvollzug bzw. einer Art Lebenskunst im Licht des Evangeliums verbunden wurden. Bildung, Lebensführung und Glaubenspraxis wurden damit als existentiell höchst bedeutsamer Gesamtzusammenhang, sozusagen als Summa persönlicher Frömmigkeitsbildung entfaltet. Der Katechismus bezog seine substantielle Kraft folglich nicht aus der Orientierung am kirchlichen Lehramt, sondern durch den denkbar engsten Bezug zur Heiligen Schrift. Als „der ganzen Heiligen Schrift kurzer Auszug und Abschrift“<sup>9</sup> wurde er gleichsam als „didaktisch

---

<sup>8</sup> Luther, Der Große Katechismus (wie Anm. 3), S. 124.

<sup>9</sup> A.a.O., S. 122.

zubereite Bibel“<sup>10</sup> und zugleich als Anweisung für den rechten Genuss der Sakramente verstanden.

Luthers grundlegender Bildungskritik und seiner konstruktiven Katechismusproduktion liegt folglich eine doppelte Pointe zugrunde: Zum einen plädierte er unter der Maßgabe der Würdigkeit des Kindes für eine kontinuierliche und elementare Beschäftigung mit katechetischen Inhalten: Die „Vermahnung“ geht dahin, im Sinn der täglichen Gewöhnung „den Katechismus täglich zu lesen“, denn Gott selbst gebietet, „dass man soll sein Gebot sitzend, gehend, stehend, liegend, aufstehend immer bedenken und gleich als ein stetiges Mal und Zeichen vor Augen und in Händen haben.“<sup>11</sup> Und dies spielte zum anderen im kirchentheoretischen Sinn auf die Zulassung zum Abendmahl und damit auf die Zugehörigkeit zur Gemeinde an: „Katechismus, das ist eine Kinderlehre, so ein jeglicher Christ zur Not wissen soll, also dass wer solches nicht weiß, nicht könnte unter die Christen gezählt und zu keinem Sakrament zugelassen werden.“<sup>12</sup>

Interessanterweise – und für die heutigen pädagogischen Debatten festzuhalten – stellte Luther sich mit seinen Forderungen gerade nicht über die Lernbedürfnisse der Kinder, sondern bezeichnete sich selbst als ein immer wieder neu lernbedürftiges Kind: „Das sage ich aber für mich. Ich bin auch ein Doktor und Prediger, ja so gelehrt und erfahren, als die alle sein mögen, die solche Vermessenheit und Sicherheit haben. Dennoch tue ich wie ein Kind, das man den Katechismus lehrt, und lese und spreche auch von Wort zu Wort des Morgens, und wenn ich Zeit habe, die zehn Gebote, Glauben, das Vaterunser, Psalmen usw. 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 bleibs auch gerne.“<sup>13</sup>

Wie dachte man sich nun die pädagogische Form der Aneignung katechetischer Inhalte? Diese sollte durch das Hören der Auslegung, Verstehen-Lernens, Aufsagen-Können und fein richtiges Antworten geschehen. Abgezielt wurde also auf elementare Erfahrungs- und Aneignungsprozesse: „Denn darum tun wir den Fleiß, den Katechismus oft vorzupredigen, dass man solches in die Jugend bläue, nicht hoch noch scharf, sondern kurz und aufs einfältigste, auf

---

<sup>10</sup> Flachmann, Holger: Martin Luther und das Buch. Eine historische Studie zur Bedeutung des Buches im Handeln und Denken des Reformators. Tübingen 1996. S. 155.

<sup>11</sup> Luther, Der Große Katechismus (wie Anm. 3), S. 121.

<sup>12</sup> A.a.O., S. 123.

<sup>13</sup> A.a.O., S. 120.

dass es ihnen wohl eingehe, und im Gedächtnis bleibe.“<sup>14</sup> Gefragt war ein tägliches Üben und Treiben, „mit aller Sorge und Fleiß“.<sup>15</sup>

So stellen die Katechismen in je spezifischer Ausrichtung lebensnotwendige Lernbücher für den einzelnen Christen dar. Weil alles Lernen als ein Grundvorgang des Glaubens verstanden wurde, bei dem auf dem Weg der Lektüre die biblische Botschaft vergegenwärtigt wird, bedurfte es kontinuierlicher und ritualisierter Bildungsereignisse. Zugleich war die von Luther angestrebte Besserung der Christenheit auf eine Steigerung der Lesefähigkeit als formaler Voraussetzung des Christseins angewiesen: „Predigt, Vorlesen und Eigenlektüre“ begriff er als „komplementäre Momente eines Zusammenhanges der Verbreitung weltlicher und religiöser Bildung“.<sup>16</sup> Anders gesagt: ein „Irgendwann-einmal-ausgelernt-Haben“ konnte es im Blick auf den christlichen Glauben der Sache nach nicht geben: Denn dieses würde eine dauerhafte Verfügbarkeit implizieren, die damit aber der prinzipiellen Unverfügbarkeit göttlichen Wortes und des göttlichen Geschehens selbst gerade widerstünde. Für sich als Christ zu sagen, man habe den Glauben, wäre die Sünde des Menschen und die teuflische Alternative schlechthin. Dies wäre im Feld der Bildung nichts anderes als der Inbegriff des *homo in se curvatus in se ipsum*, des in sich selbst verkrümmten, ganz und gar selbstbezüglichen Menschen.

Damit kommt bei Luther und, wie wir sehen werden, auch bei den anderen Reformatoren eine klare hierarchiekritische Konzeption christlichen Lernens zum Vorschein, zu der man aus elementar theologischen Gründen gelangte: Wenn gilt, dass alle Menschen in gleicher Weise der Rechtfertigung Gottes und seiner Zusage bedürfen, dann kann im Blick auf die göttliche Glaubenszusage kein Unterschied zwischen alt und jung, gebildet und ungebildet, kundig und nichtkundig gemacht werden. Die unterschiedlichen Kenntnisse sind damit niemals von qualitativ, sondern höchstens von quantitativ verschiedener Art. Denn für alle gelte, dass sich die Hauptstücke des Katechismus nur und erst im Akt des geschenkten und gnädigen Glaubens in ihrer Bedeutsamkeit erschließen. War Bildungspraxis hier womöglich schon als eine Art vormoderner dialogischer, elementarer Erkenntnisprozess gedacht?

Um es hier ebenfalls gleich zu notieren: Die reformatorischen Erziehungsideale trugen gleichwohl mindestens eine theologisch legitimierte Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden und das Potential unheilig-autoritärer Praktiken in sich: Luther zufolge bedurfte es bei all diesem Bemühen um das Kind der notwendigen Strenge, des Warnens und Schreckens,

---

<sup>14</sup> A.a.O., S. 125.

<sup>15</sup> A.a.O., S. 122.

<sup>16</sup> Flachmann, Martin Luther (wie Anm. 10), S. 173.

Wehrens und Strafens – all dies mit der Zielsetzung kindlicher „Scheu und Furcht vor Gott“.<sup>17</sup> Gehorsam gegenüber Gott, gegenüber den Eltern und gegenüber der Obrigkeit wurde schon bei ihm, und dann immer stärker in der Folgezeit in eins gedacht: „Aus der Eltern Obrigkeit fließet und breitet sich aus“ allerlei Gehorsam „gegen obere Personen, die zu gebieten oder zu regieren haben.“<sup>18</sup>

### 3. „Ad fontes“ – Theologisch-pädagogische Bildungs-Systematisierungen

Der Widerstand gegen die institutionell-programmatische Entmündigung der Gläubigen fand zwar keinesfalls erst im Zeitalter der Reformation sinnfälligen Ausdruck, erlebte aber über die Katechismen hinaus seine systematische Blüte als neues umfassendes Bildungsprogramm. Dies kann beispielhaft an den Grundüberlegungen Philipp Melanchthons, dem Wittenberger Humanisten und engen Weggefährten Luthers deutlich werden. Bei Melanchthon wird das Anliegen einer pädagogisch-wissenschaftlichen Synthese von antiker und humanistischer Bildung mit den neuen reformatorischen Bildungsidealen prägnant erkennbar: Schon in seiner Wittenberger Antrittsrede von 1518 *„De corrigendis adolescentiae studiis – Über die Neugestaltung des Universitätsstudiums“* verwies der gerade einmal 21jährige Melanchthon auf die Bedeutung humanistischer Bildung für alles Verstehen und Urteilen. Für Luther wurde Melanchthon mit dieser Rede sogleich zur faszinierenden Gestalt, weil er eben auf gelehrte Weise – sozusagen auf intellektuell höchstem Stand – sowohl die bisherige universitäre spitzfindige und weltferne Scholastik wie auch die kirchliche Praxis kritisierte. Die Kirche habe, „durch die wissenschaftliche Praxis irregeleitet, von einem gewissen Zeitpunkt an die wahre und echte Frömmigkeit gegen menschliche Überlieferungen vertauscht“, das zurückliegende Zeitalter ist „in die Finsternis des Orkus und in den bodensatzartigen Sumpf irgendwelcher wissenschaftlicher Absonderlichkeiten“<sup>19</sup> versunken, so Melanchthon. Damit gelangte die reformatorische Bildungsidee durch den Hörsaal hindurch auf den öffentlichen Marktplatz. In die Studien, so forderte Melanchthon, müsse ein grundsätzlich neuer Geist einziehen: Nur „wenn wir unseren forschenden Geist ganz auf die Quellen – also ad fontes – gerichtet haben, werden wir anfangen, Christus zu begreifen, sein Auftrag wird uns klar werden, und wir werden von jener beglückenden Süße göttlicher Weisheit ganz erfüllt werden.“<sup>20</sup> Als „eruditio“ ging es um „entrohende“ Persönlichkeitsbildung in einem denkbar weiten, klugen

---

<sup>17</sup> Luther, Der Große Katechismus (wie Anm. 3), S. 125.

<sup>18</sup> A.a.O., 131.

<sup>19</sup> Melanchthon, Philipp: *De corrigendis adolescentiae studiis* (1518). In: Melanchthon deutsch I. Schule und Universität, Philosophie, Geschichte und Politik. Hrsg. von Michael Beyer, Stefan Rhein und Günther Wartenberg. Leipzig 2011. S. 59.

<sup>20</sup> Melanchthon, *De corrigendis*, S. 58.



und kritikfähigen Sinn. Damit war Melanchthons universitärer Bildungsanspruch von der Zielsetzung eines reinen Wissenserwerbs so weit entfernt wie das damalige Wittenberg vom heutigen Bologna. Institutionentheoretisch war für Melanchthon der notwendige Ausgangspunkt die Reform der Ausbildung und des Selbstverständnisses der Geistlichen. Anders gesagt: Reformatorische Reform hatte bei der theologischen Kompetenz der Theologen selbst anzusetzen. Dahinter stand die auch politisch kluge Einsicht, dass der Versuch einer ausschließlich staatlichen oder kirchenpolitischen Durchsetzung der Gesamtreform von vorneherein zum Scheitern verurteilt sein müsste. Denn damit würde man zwar die Strukturen, nicht aber die materiale Basis dieser Strukturen – nämlich die verantwortlichen Akteure und Multiplikatoren – in den Blick nehmen. Öffentlich bedeutsam konnte Theologie damit nur werden – man höre dies auch mit heutigen Ohren – wenn sich theologische und kirchliche Praxis so klug und verantwortlich wie möglich zu erkennen gibt und zugleich der freien Erkenntnis aussetzt. Der öffentliche Geltungsanspruch der Kirche hing also schon Melanchthons Ansicht nach wesentlich von ihrem theologischen Selbstverständnis und höchster Professionalität ab.

Was Melanchthon für den Bereich der universitären Bildung formulierte, fand konsequenterweise durch die Etablierung der Reformation in einzelnen Fürstentümern seine institutionelle Umsetzung auch im Bereich der Schule. Das reformatorische Ziel bestand in einem auf Nachhaltigkeit und institutioneller Daueretablierung hin angelegten Bildungsmarketing. Auch hierfür war das Hauptargument Melanchthons die Erziehung zur Mündigkeit im Umgang mit der biblischen Überlieferung. 1526 erfolgte anlässlich der Eröffnung der sogenannten „oberen Schule“, einer Lateinschule in Nürnberg, sein *Lob der neuen Schule*, aus dem das reformatorische Bildungsprogramm klar hervorging: Die „ehrwürdigen Fächer“<sup>21</sup>, die gelehrt werden sollen, sind Dialektik, Rhetorik, freier Vortrag, Poesie, Geschichte, Mathematik und Griechisch. Seine Schrift *Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum zu Sachsen* aus dem Jahr 1528 wurde zum Maßstab einer umfassenden Schulreform sowohl mit dem Anspruch auf Allgemeinbildung wie auf verantwortliche christliche Unterweisung. Der Schule wurde die Aufgabe zugemessen, Kinder und Jugendliche zu christlich orientierten, mündigen und verantwortlichen Bürgern für das Gemeinwesen zu erziehen. Die Ausbildung reicht von Gebeten und Spruchweisheiten, die – nota bene – auswendig zu lernen waren, über Aesops Fabeln, Regeln der lateinischen

---

<sup>21</sup> Vgl. Melanchthon, Philipp: Lobrede auf die neue Schule (1526). In: Melanchthon deutsch I. Schule und Universität, Philosophie, Geschichte und Politik. Hrsg. von Michael Beyer, Stefan Rhein und Günther Wartenberg. Leipzig 2011. S. 93.

Grammatik, Schriften von Terenz und Vergil bis hin zur Abfassung eleganter kleiner Reden, kurzer Erzählungen, Briefe und kleiner Gedichte. Im fortgeschrittenen Stadium waren Erasmus von Rotterdam, Livius und Sallust, Vergil, Horaz, Ovid und Cicero Pflichtlektüre. In den höheren Klassen wurde in griechische Sprache und Grammatik eingeführt und es sollten Lukian, Hesiod und Homer gelesen werden. Daneben sollte täglich eine Stunde Musikunterricht stattfinden.

Man mag es angesichts der gegenwärtigen Debatten um die Ausrichtung des Theologiestudiums hier erwähnen: Die Bewahrung von Religion und heiliger Schriften war für Melanchthon von der wissenschaftlichen Bildung und der kundigen Sprachkenntnis abhängig. Nur die Kenntnis des Lateinischen und des Griechischen, für die Fortgeschrittenen auch des Hebräischen, könne ein Gefühl der Ursprünglichkeit der Überlieferung erzeugen. Glaube ohne solche Sprach-Bildung würde die Inhalte des Glaubens ins Beliebige und Unkenntliche verwässern und dem Glauben selbst die Worte und Gestalt nehmen. Glaube ohne Bildungsquellen wäre sehr schnell ohne Bezug zu den christlichen Glaubensgehalten und damit sehr bald totale Beziehungslosigkeit, nicht allein gegenüber christlicher Überlieferung, sondern gegenüber der Kirche und schließlich Gott selbst gegenüber.

Der Sonntag war – hier zeigt sich die Verbindung zu den Katechismen – dem Religionsunterricht vorbehalten: das Vaterunser, Glaubensbekenntnis, zehn Gebote, eine Auswahl von Psalmen und andere Abschnitte aus der Heiligen Schrift sollten auswendig gelernt werden, wobei galt: „Die Jugend soll ... nicht zur Lust am Disputieren angeregt werden, sondern sie soll lernen, echte Frömmigkeit von Heuchelei zu unterscheiden.“<sup>22</sup> Und auch hier konnte es nicht ohne theologisch überzeugende Grundlagenarbeit gehen: Das gesamte reformatorische Lehrprogramm war von der Überzeugung getragen, dass diese Studien nur glücklich verlaufen, „wenn sie mit Frömmigkeit verbunden sind“.<sup>23</sup> Alles stand unter dem Motto aus Mt 6,33: „Trachtet zuerst nach dem Reich Gottes“ und der alttestamentlichen Verpflichtung aus 5. Mose 6, 20ff, der Jugend die großen Taten Gottes weiterzusagen.

In dieser reformatorischen Bildungskonzeption verbanden sich folglich antikes und christlich-theologisches Bildungsideal mit einer eminent öffentlichen Perspektive: Ohne Erziehung könne es keinen guten Menschen, aber auch kein funktionierendes Gemeinwesen geben. Ohne fundamentale Bildung würde das Menschengeschlecht, so Melanchthon, „nach Art wilder Tiere

---

<sup>22</sup> Siegfried Bräuer, Die Gründung der christlichen Schule zu Eisleben 1525. In: Philipp Melanchthon und das städtische Schulwesen. Hrsg. von der Lutherstadt Eisleben. Halle 1997. S. 93.

<sup>23</sup> A.a.O.

umherstreifen“.<sup>24</sup> Nur durch eine solche umfassende Ausbildung sei eine Vorstellung von Tugend, von Anstand und Sittlichkeit möglich, nur so das Gefühl von Menschlichkeit, eine richtige Vorstellung von Religion und von Gottes Willen gegenüber den Menschen.<sup>25</sup> Lernen stand also im Dienst von Recht, Gesetz und Religion. Denn Bürger, die sich durch Bildung, Klugheit und Frömmigkeit auszeichnen, seien für eine Stadt überhaupt der zuverlässigste Schutzwall<sup>26</sup> und die besten Beschützer. Dementsprechend sei die Jugend die „Pflanzstätte der Bürgerschaft“.<sup>27</sup> In heutiger Perspektive gesagt, wurde religiöse Bildung ganz bewusst nicht nur auf kirchliche Interessen ausgerichtet, sondern erfolgte in einer gemeinwohlorientierten und bildungsgerechten Perspektive.

#### **4. Die reformierte Perspektive**

##### **4.1 Zwinglis reformierte Bildungsidee**

Für Zwingli stellte sich bekanntermaßen der reformatorische Durchbruch durchaus anders als bei den deutschen Reformatoren dar. Während von Luther – wenn auch nicht ohne Stilisierungen – berichtet wird, dieser sei in einem singulären Ereignis zur Erkenntnis göttlicher Gnade und Gerechtigkeit gekommen, entstanden Zwinglis reformatorische Grundeinsichten im Sinn eines längeren theologischen Selbstbildungsprozesses. Von sich selbst gab er kund, dass er ab 1516 „das Evangelium gepredigt“ habe. Sein akademisches Denken hatte er an den Universitäten Wien und Basel einzuüben gelernt.<sup>28</sup> Aber auch nach dem Studium, als Pfarrer in Glarus bildete sich Zwingli weiter intensiv fort – ein durchaus mahnendes Beispiel für die heutige Pfarrerschaft: Mit erheblichem Eifer studierte er Werke der antiken Klassiker und die Kirchenväter. Um das Neue Testament im Urtext lesen zu können, den Erasmus von Rotterdam 1516 in einer kritischen Edition veröffentlicht hatte, brachte er sich selber Griechisch bei. Diesen selbst traf Zwingli im gleichen Jahr und schrieb im anschließenden Dankesbrief an den „Philosophen und herausragenden Theologen“: „... es sei erlaubt zu sagen – du bist mir der Geliebte, wenn ich nicht mit Dir geplaudert habe, finde ich keinen Schlaf.“ Dies verweist weniger auf homoerotische Gefühle als auf Zwinglis tägliche Lektüre von Erasmus. Der knapp fünfzigjährige Erasmus schrieb übrigens durchaus wohlgefällig an den gerade einmal 32jährigen Jüngling Zwingli zurück und riet diesem, die Feder zu üben. „Übung macht den

---

<sup>24</sup> Vgl. Melanchthon, Lobrede (wie Anm. 21), S. 94.

<sup>25</sup> Vgl. a.a.O., S. 95.

<sup>26</sup> Vgl. a.a.O., S. 96.

<sup>27</sup> A.a.O., S. 100.

<sup>28</sup> Vgl. dazu Opitz, Peter: Ulrich Zwingli. Prophet, Ketzer, Pionier des Protestantismus. Zürich 2015.

Meister.“<sup>29</sup> Zwingli theologischer Erkenntnisprozess wasr somit von vorneherein nicht ohne diese vielfältige persönliche Bildungskompetenz zu denken – und hier zeigte sich der Zürcher Reformator von Anfang an als gleichsam europäisch denkender Humanist.

Aber auch für ihn ergab sich der entscheidende Perspektivwechsel durch die Hinwendung zur Bibel im Sinn des reformatorischen Grundprinzips *sola scriptura*. Sie, die Bibel und nicht die Kirche in ihrer politisch-klerikalen Machtfülle, wurde ihm zur entscheidenden Instanz der evangelischen Botschaft. In seinen *Disputationsthesen* des Jahres 1523, nun als Leutpriester am Großmünster in Zürich, hielt Zwingli geradezu katechismusartig fest: „Die Hauptsache des Evangeliums ist kurz zusammengefasst die, dass unser Herr Christus Jesus, wahrer Gottessohn, uns den Willen seines himmlischen Vaters mitgeteilt und uns durch seine Unschuld vom Tod erlöst und mit Gott versöhnt hat. ... Deshalb ist Christus der einzige Weg zur Seligkeit für alle, die je waren, sind und sein werden.“<sup>30</sup> Dies verband sich bei ihm mit der festen Überzeugung, dass Christen unbedingt in die Lage dazu versetzt werden müssten, die Schrift gerade in dieser christologischen Perspektive auszulegen.

#### **4.2 Reformierte theologische Sittenlehre**

Dies zeigte sich in Zwinglis sogenanntem Lehrbüchlein *Einige wenige Grundsätze, auf welche Weise Jugendliche aus gutem Haus zu erziehen sind*, verfasst im Jahr 1526. In seiner einzigen Erziehungsschrift im engeren Sinn trat die Verbindung des humanistischen und des reformatorischen Geistes überdeutlich vor Augen. Die an seinen Stiefsohn Gerold Meyer als Geschenk gerichteten kurzen Unterweisungen zielten dabei auf dreierlei ab: 1. Wie das zarte und weiche Gemüt in den Dingen, die Gott betreffen, geistig beeinflusst und berichtigt bzw. orientiert werden soll, 2. Was dies für die Erziehung des Jünglings konkret bedeutet und 3. Wie sich der Jüngling anderen gegenüber verhalten soll. Die Grundlage für alle Fragen der rechten Erziehung sah er dabei im Gottesgedanken und Christusereignis selbst: Hauptlerninhalt ist demnach, dass die Vorsicht Gottes alle Dinge versorgt, alle Ding ordnet, alle Dinge bewahrt.<sup>31</sup>

Von dieser dezidiert theologischen Bestimmung aus wurden christlich-katechetische und sittlich-moralische Bildung auf das Engste miteinander verzahnt. Gott selbst solle mit ergebenem Gemüt recht geehret werden.<sup>32</sup> Zugleich ergibt sich von dort aus alles Weitere für

---

<sup>29</sup> Vgl. Christ-von Wedel, Christine: Erasmus und die Zürcher Reformatoren. Huldreich Zwingli, Leo Jud, Konrad Pellikan, Heinrich Bullinger und Theodor Bibliander. In: Erasmus in Zürich. Eine verschwiegene Autorität. Hrsg. v. Christine Christ-von Wedel und Urs B Leu. Zürich 2007. S. 77f.

<sup>30</sup> Zwingli, Huldrych: Auslegung und Begründung der Thesen oder Artikel (1523), Schriften Bd. II. Zürich 1995. S. 28.31.

<sup>31</sup> Vgl. Zwingli, Huldrych: Wie man die jugendt in guoten sitten und christenlicher zucht uferziehen unnd leeren sölle, ettliche kurtze underwysung. In: Sämtliche Werke V. Zürich. S. 432.

<sup>32</sup> Vgl. a.a.O., S. 436.

das Verhalten des Menschen selbst. Wer das Evangelium recht erlernt hat und recht versteht, der ist fleißig und untersteht sich recht und wahrlich zu leben.<sup>33</sup> Wenn Zwingli also von Gerechtigkeit, Frommheit, Wahrheit, Treue und Barmherzigkeit sprach, so hatte dies sowohl seine göttliche wie seine irdische Dimension. Gute Sitte und Tugend beginnen damit, dass das Gemüt des Jünglings gerade durch den Glauben auf Tugendhaftigkeit hin ausgerichtet wird. Dafür ist kein anderer als Christus der Tugenden vollkommener und ausgemachter Bildner.<sup>34</sup> Und dies geschieht gerade – man ist ebenso an Luther wie an die Mystik eines Meister Eckhart erinnert – in der täglichen und nächtlichen Einübung in das Wort Gottes. Gerade dafür bedarf es des Hebräischen, Griechischen und Lateinischen.<sup>35</sup>

Von dieser theologischen Grundlegung aus ergeben sich in dieser Schrift im zweiten Teil sehr konkrete Handlungsanweisungen an den Jüngling. So solle dieser seine Zunge vor vorschneller Rede hüten, sich des Weins enthalten, auf gemäßigtes Essen achten und sich von allem Unmaß fernhalten, der eigenen Kleidung nicht unverhältnismäßige Bedeutung zumessen: diese sind nicht nur weibisch und kindlich, sondern sie sind vor allem nicht Christi.<sup>36</sup> Schließlich solle er sich vor falschen Liebesdingen schützen: „Und so er doch eine lieb haben will, hüte er sich, dass er nit in unsinniger Liebe und törichter Buhlschaft wütend werde, sondern erwähle sich eine zu lieben, deren Sitten er auch in der Ehe allweg leiden möge. Außer dieser einen soll er keine Frauen und Jungfrauen kennen.“<sup>37</sup> Kein Christ wird auch der sein, der dem Geld dient und wo das Laster des Geizes das Gemüt genommen hat, lässt es sich nicht mehr recht handeln.<sup>38</sup> In bekannter Zwinglischer Manier wird konstatiert, dass der junge Mann nur fechten soll, wenn es auf das Vaterland und auf Gottes Geheiß hin geht.

Im dritten Teil seines Lehrbüchleins geht es schließlich um die Frage des Verhaltens gegenüber dem Nächsten: Eines Christen Gemüt wird sich in Glück und Unglück nicht anders halten, als ob es ihm selbst geschehen wäre. Aller Wandel und alle Rede soll nicht auf Kurzweil aus sein, sondern bei denen, wo wir wohnen nützlich und förderlich sein.<sup>39</sup> Und auch hier bezog Zwingli diese Anweisungen für das Zusammenleben auf das Vorbild Christi selbst: Der Jüngling solle allen Fleiß darin verankern, dass er den Herrn Christum rein und lauter in sich trinke. Wo das geschieht, wird er in Christus selbst zu leben, zu reden und zu handeln wissen: „Der ist nicht

---

<sup>33</sup> Vgl. a.a.O.

<sup>34</sup> Vgl. a.a.O., S. 438.

<sup>35</sup> Vgl. a.a.O. S. 437.

<sup>36</sup> Vgl. a.a.O. S. 440.

<sup>37</sup> A.a.O. S. 441.

<sup>38</sup> Vgl. a.a.O.

<sup>39</sup> Vgl. a.a.O. S. 445.

ein Christenmann, der viel von Gott allein reden und sagen kann, sondern der sich mit Gott fleisst, hohe Dinge zu tun.“<sup>40</sup>

Im Zusammenhang der reformierten Umgestaltung des Zürcher Gemeinwesens wurde auch Zwingli deutlich, dass die entscheidende Überzeugungskraft nicht in Gewalt, sondern in der Kraft des besseren Arguments besteht. So stand ihm ebenfalls überdeutlich vor Augen, dass die Priesterschaft in der ganzen Region theologisch ausgesprochen schlecht gebildet ist. Und dies hatte nun auch für den reformierten Bildungskontext erhebliche institutionelle Konsequenzen:

### **4.3 Reformierte Bildungsinstitutionalisierungen**

Das hauptsächliche Bildungsziel war auch bei Zwingli einerseits die Reform der Ausbildung der Pfarrerschaft, andererseits der Aufbau bzw. Ausbau eines geordneten Schulwesens. Kirchliche und gesellschaftliche Reform wurden, nicht zuletzt auf Beschluss der politischen Behörden hin eng miteinander verflochten. Dies führte bekanntermaßen ab Anfang der 1520er Jahre zu einer Säkularisierung der Klöster und zur Abschaffung der Messe. Bereits 1523 war die Reformordnung des Großmünsterstifts beschlossen worden, durch die die freigewordenen Klosterpfünde nicht nur für die Armen und Kranken, sondern eben auch für den Aufbau eines höheren Schulwesens verwendet werden sollten. Zwingli schwebte für die Geistlichkeit somit einerseits die Errichtung einer theologischen Schule, andererseits die Etablierung einer Artistischen Fakultät als eine Art Vorbau dafür vor. Die bisherigen sogenannten unteren Schulen, d.h. die deutschen und die bestehenden Lateinschulen am Großmünster und Fraumünster sollten weitergeführt werden.<sup>41</sup> Für die Schüler aus Stadt und Land sollte der Schulbesuch unentgeltlich sein und den Lehrern eine von Schulbeiträgen unabhängige Besoldung garantiert werden. Die Verbindung zwischen der bisherigen Lateinschule und der Reform bildete ein neues und zugleich öffentliches Lehrangebot für die „älteren Schüler“.

Mit der Gründung der sogenannten „Prophezei“ im Jahr 1525 in Zürich wurde die theologische Auslegungskunst zur öffentlichen Angelegenheit: Es versammelten sich neben der verpflichteten Geistlichkeit Chorherren, Lateinschüler höherer Klassen und auswärtige gelehrte Gäste<sup>42</sup>. Bildung sollte der Kenntnis und dem kritischen Verstehen der Bibel dienen. Zwingli verstand diese als eine Art exegetisch fundierter Auslegungsschulung.

---

<sup>40</sup> A.a.O. S. 447.

<sup>41</sup> Vgl. Maag, Karin: Das Schul- und Bildungswesen zwischen 1500 und 1600. In: Die schweizerische Reformation. Ein Handbuch. Hrsg. v. Amy Nelson Burnett und Emidio Campi. Zürich 2017. S. 527–548.

<sup>42</sup> Vgl. Gäbler, Ulrich: Huldrych Zwingli. Leben und Werk. Zürich 2004. S. 93.

Die Bezeichnung „Prophezei“ signalisierte dabei aufs engste Zwinglis Vorstellung von der Bildungsrelevanz des reformierten Pfarramts und dessen notwendiges professionelles Selbstverständnis: Wie er in seiner 1525 vorgelegten Schrift *Von dem Predigtamt* darlegte, ist nach Eph 4,11, Jer 1,9f und 1. Kor. 14,29 der Prediger oder Prädikant in dem Sinn ein Prophet, als er zum einen das Evangelium zu verkünden hat, andererseits aber auch Wächter sein soll. Das Auslegen der Bibel ist selbst ein Prophezeien, von dem Erbauung, Ermahnung und Tröstung zu erwarten sei. Hier schloss Zwingli unmittelbar an 1. Kor. 14,26-29 an: „Wie ist es denn nun, liebe Brüder? Wenn ihr zusammenkommt, so hat ein jeder einen Psalm, er hat eine Lehre, er hat eine Offenbarung, er hat eine Zungenrede, er hat eine Auslegung. Laßt es alles geschehen zur Erbauung! Wenn jemand in Zungen redet, so seien es zwei oder höchstens drei, und einer nach dem andern; und einer lege es aus. Ist aber kein Ausleger da, so schweige er in der Gemeinde und rede für sich selber und für Gott. Auch von den Propheten laßt zwei oder drei reden, und die andern laßt darüber urteilen“. Dieses prophetische Reden sollte in verständlicher, vernünftiger Sprache und nach Maßgabe des Glaubens geschehen – ganz im Sinn von Römer 12,6: „Ist jemand prophetische Rede gegeben, so übe er sie dem Glauben gemäß“.

Wie hat man sich die konkrete Arbeit hier vorzustellen – immerhin eine Pflichtveranstaltung für die Lateinschüler wie für die Zürcher Pfarrer. Den Mittel- und Höhepunkt bildete der Unterricht in den drei alten Sprachen, im Besonderen die fortlaufende Auslegung des Alten Testaments. In Art und Form eines alttestamentlichen Seminars, das zugleich als Gottesdienst gestaltet war, verglichen, übersetzten und interpretierten jeden Morgen Professoren oder Pfarrer unter den Versammelten öffentlich den gleichen Text in den verschiedenen Sprachen. So wurde etwa ein halbes oder ganzes Kapitel der Bibel aus der gebräuchlichen Übersetzung, der lateinischen Vulgata, vorgelesen. Daraufhin erhob sich ein des Hebräischen kundiger Sprachlehrer und begann, das soeben lateinisch Gehörte aus dem hebräischen Text zu lesen, „verdolmetschend in Latin“, samt einer „kurzen Anzeigung der Wörter Kraft (Bedeutung) und Vermögen“. Ein nächster Redner beleuchtete den griechischen Text auf der Grundlage der Septuaginta. Ein nächster legte auf Lateinisch eine Predigtmeditation darüber vor. So wurde am Schluss jeweils das Ergebnis der Arbeit in Form einer deutschen Predigt den Versammelten und dem Volk vorgetragen. Kurz gesagt: dem biblischen Text wurde auf den Grund gegangen. Ziel war damit die enge Verbindung der wissenschaftlichen Erforschung der Bibel und der praktischen Verkündigung des Wortes, woraus nicht zuletzt die bedeutenden Zürcher Bibelübersetzungen hervorgingen. Des Weiteren gab es am Zürcher Fraumünster jeden Nachmittag eine Parallelveranstaltung zur Auslegung des Neuen Testaments, bei der Zwingli

ebenfalls maßgeblich beteiligt war. Neben diesen *lectiones publicae* wurde in der Artistenfakultät der weitere Unterricht mit der Beschäftigung lateinischer und griechischer Literatur durchgeführt.

In diesem Sinn war das reformatorische Bildungsverständnis Ausgangspunkt für die Neugründung des Schul- und Universitätswesens. So diente die Prophezei in den ersten Jahren „der Umerziehung und Schulung der schon im Amt stehenden Geistlichkeit der Stadt“<sup>43</sup> wie auch der elementaren humanistischen und reformatorischen Bildung des Nachwuchses. Die Prophezei nahm von der Ausbildungsidee her einen Platz zwischen Lateinschule und Universität ein.

Entscheidend für die weitere Entwicklung und damit den offiziellen Beginn der Schola Tigurina ist Heinrich Bullinger. Durch ihn wurde die Entwicklung von einer vor allem erwachsenenbildnerischen Prophezei zum Schulwesens eingeleitet: Während Zwingli stärker auf eine reformatorisch-pädagogische Grundlegung aus war, beschäftigte sich Bullinger mit den konkreten didaktischen Zielsetzungen, die er ab 1531 als Züricher Scholasticus durch Lehrpläne, Studentafeln, Lehrmittel und Lehrmittel entwickeln und umsetzen konnte. So zeigt sich bei Zwingli wie bei Bullinger, dass auch die schweizerischen Reformatoren unter dem Leitgedanken des „Zurück zu den Quellen“ in spezifisch theologischer Weise an die humanistischen Traditionen gelehrter Bildung anknüpften.

Über die Ausbildung intellektueller und praktischer Fertigkeiten für die spätere Übernahme eines Predigeramtes im Kanton Zürich hinaus strebte die Hohe Schule eine Art Allgemeinbildung an, die sich ihrerseits in zwei grundsätzliche Richtungen aufgliederte: Zum einen wurden die humanistischen und reformatorischen Wurzeln des Menschenbildes thematisiert, auf das hin der Student erzogen werden sollte. Zum zweiten ging es um die Vermittlung von allgemeiner Wissensbildung im schulischen Kontext.<sup>44</sup> Von dieser Zielsetzung aus wurde die Schola Tigurina zum Vorbild für weitere reformierte Hohe Schulen in ganz Europa und damit zu einer bedeutsamen europäischen Bildungsinstitution.<sup>45</sup>

## **5. Folgewirkungen und aktuelle Herausforderungen für die religiöse Bildung in der pluralen Gesellschaft**

---

<sup>43</sup> Gäbler, Zwingli, S. 92.

<sup>44</sup> Vgl. Göing, Anja-Silvia: Die Zürcher Hohe Schule 1525–1560 als Bildungsinstitution. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 8 (2002) H.2, S. 79–83.

<sup>45</sup> Vgl. Schmid, Konrad: Die Theologische Fakultät der Universität Zürich. Ihre Geschichte von 1833 bis 2015. Zürich 2016.



Die reformatorischen Überzeugungen lassen sich so zusammenfassen, dass Bildung ein ganzheitliches Geschehen ist, das den Menschen in allen Lebensbezügen betrifft und somit nicht früh genug beginnen und nicht lange genug anhalten kann. Die christliche Botschaft kann nur dann Gültigkeit und Relevanz für sich beanspruchen, wenn sie sich in all ihrer Vielfalt individuell nachvollziehen lässt und bei den einzelnen Gläubigen selbst Zustimmung erfährt. Dazu bedarf es der umfassenden Selbst-Bildung des Menschen durch die immer wieder neu hörende und lesende Einübung im Licht des Evangeliums. Insofern muss die Kirche als Bildungsinstitution Raum dafür bieten, dass sich eine solche selbstverantwortete Glaubenspraxis entfalten und es zum offenen Austausch über Glaubensfragen um des Gemeinwohls willens kommen kann.

Die Entwicklungen der protestantischen Bildungsbewegung in der reformatorischen Frühzeit machen deutlich, dass das theologische und kirchlich bedeutsame Bildungsprogramm von Beginn an programmatisch über den innerkirchlichen Bereich hinauswies. Auch wenn dieses Reformprogramm ihren Ausgang bei den theologischen und kirchlichen Entwicklungen nahm, war doch von vorneherein das Augenmerk auf den öffentlichen Bereich überhaupt gerichtet. Man war der festen Überzeugung, getragen vom evangelischen Selbstbewusstsein, dass eine Reform an Haupt und Gliedern der Sache nach nie nur auf den innerkirchlichen Bereich konzentriert bleiben konnte, sondern notwendigerweise das Engagement für den öffentlichen Raum von Schule, Politik und Gemeinwesen zu umfassen hatte. Damit kam zum Ausdruck, dass man Fragen etwa der Gerechtigkeit oder des Zusammenlebens per se nicht den säkularen Deutungsinstanzen überlassen konnte, weil man die ganze Welt als unter der Führung und Bewahrung Gottes stehend ansah. Die Beschäftigung mit Fragen des weltlichen Bereichs war damit nicht weniger als der sinnenfällige Ausdruck der theologischen Überzeugung, dass die Welt auch in ihren äußerlichsten Formen eine von Gott als gute Schöpfung geschaffene Welt ist. Ein Rückzug in den rein innerkirchlichen Bereich wäre damit nicht nur als strategischer Fehler empfunden worden, sondern als fundamentale Infragestellung des Auftrags Gottes an die Menschen zur Mitgestaltung der Welt.

Im Blick auf die Kirche gesagt bestand deren Bildungsverantwortung aus Sicht der Reformatoren eben nicht nur darin, für die Verbesserung der kirchlichen Praxis und eine Stabilisierung evangelischer Frömmigkeit unter ihren Gläubigen zu sorgen, sondern darin, sich selbst als wirkmächtige öffentliche Institution zu verstehen, die für die Zukunft des Gemeinwesens von zentraler Bedeutung ist. Dies hatte dann aber auch zu bedeuten, dass sich die kirchlichen Repräsentanten und Bildungsakteure nie nur gleichsam als Arbeiter im eigenen klerikalen Weinberg zu verstehen hatten, sondern als bedeutsame Personen des öffentlichen

Lebens, dies aber nicht aufgrund ihres besonderen und herausgehobenen Amtes, sondern aufgrund ihrer spezifischen und öffentlichkeitsbedeutsamen Wort- und Bildungspraxis. So wurden auch die klassischen Elemente des Gottesdienstes, also Beichte, Predigt und Sakramente, als höchst bildungsrelevante Manifestationen des christlichen Glaubens mit einem prinzipiell öffentlichem Charakter verstanden. Denn in ihnen ging es einerseits um die für die *virtus* des Menschen grundlegende Herzensbildung, andererseits um gelingende soziale und politische Gemeinschaftsbildung andererseits.<sup>46</sup> Anders gesagt: die Legitimation von Kirche wurde gerade nicht in ihren bisherigen Traditionen oder ihrem gesellschaftlichen Status oder gar ihrem finanziellen Vermögen gesehen, sondern in der aktuellen Relevanz und Plausibilität der eigenen Verkündigung und des darin zum Ausdruck kommenden evangelischen Profils. Die reformatorische Bildungsbewegung setzte insofern die bis heute wesentliche Grundeinsicht in die Tat um: Christlicher Glaube ist in Verantwortung vor Gott selbstverantworteter Glaube. Christlicher Glaube ist im Licht Gottes ein über sich selbst aufgeklärter Glaube. Christliche Bildung ist öffentlich bedeutsam, weil sie Fähigkeiten öffentlicher Mitgestaltung des Gemeinwesens ausbildet.

Für den Umgang mit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen bedeutet dies, dass der christliche Symbolbestand vor diesem historischen Hintergrund auch inmitten der postmodernen, pluralen Gesellschaften des heutigen Europa präsent gehalten werden kann. Dies gelingt allerdings nur, wenn dieser selbst als für die Gesellschaft und das Zusammenleben relevante Orientierung zum Ausdruck gebracht wird.<sup>47</sup> Nur vor diesem Hintergrund ist ein weltzugewandtes und weltkritisches Engagement überhaupt denkbar.

Die reformatorischen Bildungsdynamiken manifestieren folglich die Einsicht, dass die Entwicklungen selbst der intensiven Pflege und Dauerreflexion bedürfen, da nur dann auf nachhaltige Prägekraft gehofft werden kann. Auf heute übertragen: Von einer vermeintlichen Selbstverständlichkeit einer evangelisch stabilen und unerschütterlichen Kirche auszugehen, wird über kurz oder lang zu ihrer Infragestellung führen. Aktuell steht deshalb christliche Bildungspraxis vor der Aufgabe, die Grundkenntnisse christlichen Glaubens überhaupt wieder zu vermitteln. Denn wie allzu bekannt, besteht eine der wesentlichen Schwierigkeiten gegenwärtig gerade darin, hier noch für nachhaltige, generationenübergreifende Bildung sorgen zu können.

---

<sup>46</sup> Vgl. Herms, Eilert: Bildung und Ausbildung als Grundthema der Theologie. In: Ders.: Erfahrbare Kirche. Beiträge zur Ekklesiologie. Tübingen 1990. S. 212.

<sup>47</sup> Vgl. Herms, Bildung, S. 220f.

Angesichts der Pluralität der Welt- und Lebensverhältnisse kommt somit einer profilierten evangelischen Bildung nach wie vor erhebliche Verantwortung zu. Denn wie wollte man die eigene Botschaft weitertragen, wenn potentielle Weiterträgerinnen und -träger eigentlich gar nicht mehr wissen, was sie glauben oder sagen sollen? Die Suche nach dem evangelischen Profil ist fraglos eine zentrale Daueraufgabe und wird es auch bleiben. Wie aber – so kann man gerade in diesen Reformationsjubiläumszeiten fragen – manifestiert sich evangelischer Glaube in der gegenwärtigen Bildungslandschaft? Ist dies womöglich nun die Zeit für eine Art prophetischen Bildungshandelns?

Vom Prophetischen war innerhalb evangelischer Bildungstheorie lange nicht mehr die Rede. Wer möchte heute auch noch mit dem alten prophetischen Überlegenheitsgestus auftreten, denn ganz zu Recht ist eindeutige Rede nicht unbedingt kommunikationsförderlich, sondern problematisch und per se verdächtig.<sup>48</sup> Wenn hier gleichwohl abschließend das Element des Prophetischen stark gemacht wird, so geschieht dies aus Gründen, die mit dieser Tradition ganz unmittelbar verbunden sind: Die Reformatoren gewannen ihre Artikulationsschärfe aus einer doppelten Haltung heraus: zum einen durch den scharfen und höchst aufmerksamen Blick auf die je konkreten Lebensverhältnisse im Licht der Frage, in welchem Sinn die gegenwärtigen Verhältnisse zerstörerisch und wo diese lebensdienlich sind. Zum anderen erfolgte dies aus der Haltung des unbedingten Vertrauens auf Gottes Weltwirken heraus im Licht der Frage, wie sich Gott zu diesen Verhältnissen verhält und was er vom Einzelnen fordert. Prophetische Schärfe lebt also von einer möglichst genauen und kritischen Wahrnehmung des Politischen und von der unbedingten Vertrauenshaltung auf Gottes lebensdienliches Handeln.

Vor diesem Horizont lässt sich das Profil und das Potential evangelischer Bildung bestimmen: Heilsvisionen sind zu Recht verdächtig. Aber gerade aus prophetischer Perspektive kann Bildung per se nicht unpolitisch sein – dies wäre in höchstem Maß verantwortungslos. Gerade deshalb braucht es mehr denn je den scharfen Sinn, der konkrete Missstände wirklich benennt und beklagt. Es braucht die kritisch-wachsame Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen – gerade dort, wo wie selbstverständlich von hochproblematischen Menschenbildern ausgegangen wird. Wenn es der kirchlichen wie schulischen Bildungspraxis gelingt, die Schattenseite der weit verbreiteten Selbstoptimierungsideologie deutlicher zum Vorschein zu bringen, dann zeigt sie sich damit auch von ihrer zutiefst barmherzigen Seite. Evangelische Bildung muss daher Sprach- und Medienkritik befördern. Sie sollte darauf

---

<sup>48</sup> Vgl. dazu Schlag, Thomas: Alttestamentliche Prophetie als Thema religiöser und interreligiöser Bildung. Hermeneutische Überlegungen zur religionspädagogischen «Wahrnehmung» des Alten Testaments. In: Evangelische Theologie 77 (2/2017), 146–160.

hinweisen, wo durch Sprache bestimmte Weltsichten untermauert oder verschleiert werden. Sie muss mit medienkritischer Kompetenz Indoktrinationstendenzen und Entmündigungsabsichten entlarven – ganz im Sinn der reformatorischen *eruditio*. Aber auch die Pflege der selbstkritischen Wahrnehmung gehört zu einer solchen prophetischen Bildung. So hält menschengerechte Bildung auch den Spiegel vor Augen, wo politisch fragwürdig gedacht und argumentiert wird sowie, wo sich eigene Vorurteilsstrukturen, Unzulänglichkeiten und Radikalismen Bahn brechen. Für eine solche im besten Sinn streitbare Bildungskunst braucht es nicht nur den scharfen Blick, sondern auch das scharfe Wort – natürlich nicht im Duktus von Allwissenheit und Alternativlosigkeit, denn dies wäre nur eine andere Spielart von Entmündigung. Das scharfe Wort dient dem Ziel, dass Gegenargumente sich wirklich als Argumente auszuweisen haben. Sie müssen auf den Prüfstand, sich der offenen Diskussion aussetzen und dürfen nicht der Selbstimmunisierung dienen. Für all dies braucht es sowohl konzeptionell wie in der konkreten Bildungspraxis notwendigerweise einen immer auch vernünftig-prophetischen Scharfsinn. Man sollte sich jedenfalls in den vermeintlich säkularen Bildungskontexten und -konstellationen des Evangeliums nicht schämen (vgl. Röm 1,16). Alles andere käme einer Selbstsäkularisierung gleich. Erst durch ein profiliertes und wachsendes Gottvertrauen erhalten alle Bildungsprogramme und die damit verbundenen politischen Zeitansagen ihre notwendige lebensdienlich-prophetische Tiefenschärfe. Nicht mehr aber auch nicht weniger ist von der reformatorischen Bildungsbewegung im besten Sinn des Wortes zu lernen.