

# Wirken unter Gottes Gnade

Vortrag zur Verleihung des Landeslehrpreises 1999 am 28. 1. 2000  
in der Evangelischen Fachhochschule Freiburg

Reformatorsch-pädagogische Impulse zur  
Schulentwicklung:

## 1. Religion – Bildung – Schule

### 1.1

Wenn man auf das Thema Religion und Schule zu sprechen kommt, dann wird ein pädagogisches Tabu angerührt. In der Schulentwicklungstheorie<sup>1</sup>, der Schulpädagogik, im schulischen Alltag ist das Thema Religion peinlich, wird als überflüssig angesehen, kurzerhand negiert oder so getan, als habe die Schule nichts mit religiöser oder ethischer Bildung zu tun. Religion gilt als Privatsache. Auf der anderen Seite erhebt sich landauf, landab das Geschrei, wenn es an den Schulen mal wieder brennt, spektakuläre Gewalttaten über die Medien präsentiert werden oder wenn es Probleme z.B. mit muslimischen Schülern und Schülerinnen gibt. So zu tun, als spielten Religion und ethische Einstellung keine Rolle in der Pädagogik, verkennt, dass Deutschland entgegen offiziellen politischen Verlautbarungen längst ein Einwanderungsland geworden ist und sich diese Gesellschaft längst zu einer vielgestaltigen Gesellschaft, sowohl in religiöser als auch in kultureller Hinsicht entwickelt hat.

Sobald jedoch der Religionsunterricht als schulisches Fach diskutiert wird und sei es in einer von der EKD vorgeschlagenen Fächergruppe Religion-Ethik-Philosophie, reihen sich viele Pädagogen ein in die Reihe der Anti-Religiösen. Ellen Key, die sich 1900 an die Spitze reformpädagogischer Bemühungen gestellt hat, formuliert spitz: „Soll daher das Geschlecht der Zukunft mit aufrechten Seelen heranwachsen, so ist die erste Bedingung dafür die, dass man mit einem kräftigen Federzug Katechismus, biblische Geschichte, Theologie und Kirchengeschichte aus dem Dasein der Kinder und der Jugend streiche!“<sup>2</sup> Die jüngsten Veröffentlichungen von Hartmut von Hentig<sup>3</sup>, Hermann Giesecke<sup>4</sup> oder die Bildungskommission in Nordrhein-Westfalen<sup>5</sup> blasen in dasselbe Horn.

### 1.2

Wer aber heute in die Grund- und weiterführenden Schulen schaut, wird entdecken, dass einmal die Frage der Religion virulent und der Religionsunterricht im Fächerkanon der Schule als ambivalent eingestuft werden. Im Religionsunterricht sind neben vielen konfessi-

onslosen Schülern und SchülerInnen auch solche zu finden, die eine andere Sprache, Kultur und Religionszugehörigkeit mitbringen. Aber nicht nur im Religionsunterricht herrscht Pluralität, sondern an den Schulen selbst gehen interkulturelle Schulentwicklung, interreligiöses Lernen und Wahrnehmen in vielfältigen Kommunikationsprozessen ineinander über. Die Schulen sind letztlich ein Spiegelbild unserer Gesellschaft, in der der Prozess von Individualisierung und Pluralisierung der Lebenseinstellungen und Lebenskonzepte voranschreitet. Aber was wird von der Religion der Schüler und Schülerinnen, die sie als Subjekte religiösen Lernens mitbringen, seitens der Lehrenden überhaupt wahrgenommen?

Wo finden an den Schulen selbst Qualifizierung und systematische Beratung von Lehrenden in religiösen Grundfragen, in interreligiöser Kommunikation und deren Evaluation statt?

Wie finden SchülerInnen in den multireligiösen Gesellschaften der Schulen ihre eigene Identität und zugleich die Kommunikationsform, mit anderen Schülern und Schülerinnen anderer religiöser Herkunft auszukommen?

Die Begründung für einen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen muss auf jeden Fall anthropologisch, pädagogisch und nicht mehr theologisch-religiös allein erfolgen, um sich nicht selbst einem Ideologieverdacht auszusetzen. So ist deutlich zu machen, dass im Religionsunterricht keine Rekrutierung für irgendeine christliche Konfession und auch für keine andere Religionsgemeinschaft mit öffentlich-rechtlichem Status erfolgt. Auf jeden Fall aber müssen wir uns in der Praxis und wohl auch in der religionspädagogischen Theorie verabschieden von einer monoreligiösen Orientierung im schulischen Unterricht, denn der schulische Unterricht ist hier schon an die Grenze gekommen.<sup>6</sup>

Um was geht es in einer Schule?

In aller erster Linie geht es um die „Vermittlung von zu lernenden Sachverhalten mit dem Ziel, die Erziehung des Einzelnen zum selbst- und mitverantwortlichen Handeln zu fördern sowie seine Bildung zu ermöglichen.“<sup>7</sup> Oder mit den Worten des protestantischen Pädagogen Jan Amos Comenius: „Ich nenne die Schule eine Menschen-Werkstatt..., in der allen das Ganze von Grund auf gelehrt werden soll... Aber über Grundlagen, Ursachen und Ziele der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle be-

lehrt werden, die nicht nur als Zuschauer, sondern auch als künftig Handelnde in die Welt eintreten. Dass ihnen in dieser Weltbehausung nichts so Unbekanntes begegne, dass sie es nicht mit Bescheidenheit beurteilen und ohne misslichen Irrtum zu dem ihm bestimmten Gebrauch klug verwenden können...<sup>8</sup> Das bedeutet, dass jedes pädagogische Handeln der einzelnen LehrerInnen als auch des Systems Schule insgesamt in eine bestimmte Anthropologie eingebettet ist, d.h. die Frage nach einer verantworteten pädagogischen Anthropologie taucht hier unmittelbar auf: Wer sind die Menschen, die in der Schule Bildung vermitteln und erwerben, die sich und andere bilden und woraufhin hin, mit welchen Zielen, mit welchen Mitteln, mit welchen Auslassungen?<sup>9</sup> Gerade unter diesem Aspekt gehören Fragen nach der Religion bzw. nach dem Sinn des Daseins in die anthropologische Grundlegung von Pädagogik unmittelbar hinein.

Religion lässt sich als verantwortungsfähiges Sinnsystem mit einer je bestimmten Symbolik verstehen.<sup>10</sup> Religion und Religiosität lassen sich dabei aber nicht nur funktional bestimmen, weil jede Religion auf Gott oder eine Gottheit verweist, die nicht in funktionalen Kategorien zu fassen ist. Das bedeutet, dass eine Reihe religiöser Ausdrucksformen, wie z. B. das Gebet, nur intrinsisch, d.h. auf sich selbst bezogen und aus sich heraus erfassbar und verstehbar sind. Die Bedeutung dieser Formen ist allein im Umgang mit dem Transzendenten erfahrbar.<sup>11</sup> Im Umgang mit dem Transzendenten stellt der Mensch Fragen nach dem Leben und Sterben, nach gut und böse, nach gerecht und ungerecht, nach Schuld und Erlösung.

Natürlich muss man sich an dieser Stelle fragen, warum Menschen sich religiös verhalten bzw. die Bedingungen klären, unter denen sich Menschen religiös verhalten.<sup>12</sup> Religion erfüllt in diesen Erfahrungen die Funktion der Kontingenzbewältigung, wobei Kontingenzbewältigung nur eine der vielen Funktionen von Religion darstellt. Der philosophische Begriff Kontingenz (von lateinisch contingere: sich ereignen), bezeichnet das uns Widerfahrende, das Zufällige, das, was weder den Gesetzen der Notwendigkeit unterliegt noch unmöglich ist. Religion beschäftigt sich weiter mit der Suche nach dem Ursprung und Sinn der widerfahrenen menschlichen Existenz sowie der umgebenden Natur und des Kosmos, was einer grundlegenden menschlichen Fragehaltung nach dem Woher und Wohin entspricht und bestimmte ethische Haltungen (Was soll ich tun?) beinhaltet.

Das Wesen der Religion beinhaltet – zumindest in den großen Religionssystemen – und das wird entwicklungspsychologisch und didaktisch bei Grundschulkindern deutlich, auch wenn diese nicht religiös sozialisiert sind, die Interpretation des Weltgeschehens und der menschlichen Existenz als sinnvoll eingerichtetes und gelenktes, gleichzeitig aber für menschliche Freiheit offenes System. Einher gehen diese entwicklungsmäßig natürlich sehr verschiedenen kindlichen Deutemöglichkeiten von Welt zumeist mit einem meist festgefügt moralischen Wertesystem, das einerseits bis dahin allgemein anerkannte Normen bestätigt, andererseits auch neue Anforderungen aufstellt bzw. gesellschaftliche Praktiken aufgreift. In der Religion kommt der Mensch zu sich selbst und damit zur Welt. Kurzum: religiöse Bildung tut Not und gehört wesentlich zu den Grundrechten und in gewisser Weise auch zu den Grundpflichten unserer Gesellschaft, um ein freies und tolerierendes Zusammenleben aller in dieser multikulturellen Gesellschaft Lebenden zu fördern. Religiöse Bildung in der Schule ist also keineswegs ein Selbstzweck, auf den man auch verzichten könnte. Ein wesentliches Lernziel angesichts dieser Probleme besteht darin, den anderen, selbst aus der eigenen Glaubensgemeinschaft, nicht nur zu tolerieren, sondern vielmehr respektieren und mit ihm kommunizieren zu lernen.<sup>13</sup> Das heißt, es geht beim schulischen Unterricht zuerst einmal um ein solides historisches Wissen der jeweiligen Religion, um politische Urteilsfähigkeit und um die Erziehung zur Toleranz. Alle drei Basisziele gehören in Deutschland zum Gesamtbildungsauftrag von Schule, die dann auch Lernwege eröffnen muss, miteinander konkurrierende Wahrheitsansprüche zu prüfen und Schüler und Schülerinnen kritikfähig zu machen.<sup>14</sup>

Wenn nun aber die Verarbeitung von Kontingenzerfahrungen zum Wesen der Religion dazugehört und damit auch zum Inhalt eines jeweiligen Religionsunterrichts, kann m.E. eine Einsicht entstehen in die Pluralität religiöser Ausdrucksformen, d.h. „wer die Kontingenz der Religionen akzeptiert, kann auch Pluralität und Pluriformität der Religionen akzeptieren.“<sup>15</sup>

Nicht die ängstliche Abgrenzung, sondern **Begegnung** mit den Religionen in einer pluralen Welt lautet dann die erste grundlegende Aufgabe von schulischer Religionspädagogik. Wenn die Religionen und Religionsgemeinschaften in unserer Gesellschaft zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen sollen, dann können sie das nur in der Weise tun,

dass jede Glaubensgemeinschaft ihre unverwechselbaren Glaubensgrundlagen und entsprechenden Antworten einbringt.<sup>16</sup> Abschied müssen wir hier nehmen von den Vorstellungen einer civil religion, die nicht das Lebendige und Authentische von Religion und Religiosität im Schulalltag widerspiegelt.

#### 1. 4

Das Zusammenleben oder nicht Zusammenleben der Menschen wird grundsätzlich geprägt durch religiöse, ethische, soziale, politische Konzepte und die verschiedenen Weltreligionen sind zu „Nachbarschaftsreligionen“<sup>17</sup> geworden, denen die SchülerInnen in ihrer Alltagswelt begegnen. Kulturelle und religiöse Vielfalt stellen einerseits eine große Bereicherung der alltäglichen Erfahrungswelt dar, andererseits müssen diese Erfahrungen auch verarbeitet werden und die Wahrheitsfrage stellt sich in einem kommunikativen Aneignungsprozess. Religiöse Wahrheit ist kein Besitz, sondern eine Lebenshaltung. Bei Christen/Christinnen, die sich auf das Evangelium beziehen, müsste etwas deutlich werden von der entgrenzenden Liebe Gottes, müsste etwas deutlich werden von der Liebe und Zuwendung Gottes, die gerade Schwachen und Angewiesenen zugute kommt. Das Evangelium entfaltet sich gerade dialogisch und prozesshaft in der Begegnung mit den unterschiedlichen Menschen in ihren Lebensbedingungen und zielt dabei im Weg der Christen und Christinnen auf Entgrenzung.<sup>18</sup> Am Weg Jesu wird deutlich, dass dieser Weg kein Herrschaftsweg darstellt, „sondern der Weg der unerwarteten, überraschenden Gottesgegenwart in einer Welt, die den Zwispältigkeiten irdischer Machtstrukturen nicht entnommen ist.“<sup>19</sup> Die religiösen Maßstäbe müssen eben nicht nur proklamiert, sondern auch gelebt werden. Die christliche Voreinstellung zur Begegnung mit anderen lautet: Abschied nehmen von einem vermeintlich besseren Wissen um das Heil, Abschied nehmen von Herrschaftsansprüchen, Abschied von dem Anspruch nehmen, die bessere Kultur oder die besseren moralischen Normen zu besitzen. Christinnen und Christen bringen sich hier aus den Wurzeln ihrer Identität heraus ein, lernen aber gleichzeitig, die anderen mit ihren Erfahrungen und Werten sensibel wahrzunehmen, sich von ihnen befragen zu lassen und von ihnen zu lernen.<sup>20</sup> Ein großes Problem öffnet sich hier: Religiöse Lernprozesse verlaufen individuell verschieden und auch in verschiedenen Kulturen verschieden und zeitverschoben ab, weil sich in diesen Lernprozessen eben auch sehr

spezifische Traditionen entwickelt haben: am Beispiel von muslimischen Kindern aus türkischen Familien in der dritten oder vierten Generation wird das sehr schnell deutlich, dass die Kinder sehr ambivalenten Entwicklungen in westlichen Lebenskontexten ausgesetzt sind.<sup>21</sup> In modernen Lernprozessen gibt es zudem kaum noch eine ungebrochene Übernahme ererbter Traditionen und gerade deswegen sind Begegnungssituationen so wichtig, in denen Identität und Verständigung gleichermaßen ernstgenommen werden.<sup>22</sup> Neben Dialog und Verständigung und Begegnung wird als weiterer Leitbegriff die **Konvivenz** deutlich, d.h. das alltägliche respektvolle Miteinanderleben. Schule will die Sachen klären und die Menschen stärken. Auch die großen Religionsgemeinschaften müssen auf die epochal-typischen Schlüsselprobleme Antworten geben und sich an der Lösung mit dem Aufbau von Schlüsselkompetenzen beteiligen.<sup>23</sup> An dieser Stelle muss sich der derzeit konfessionell arbeitende Religionsunterricht öffnen und über die Konfessionsgrenzen hinweg Konzepte kommunikativer Formen der Zusammenarbeit z.B. mit dem Ethik/Philosophieunterricht oder auch mit dem noch zu installierenden Islamunterricht entwickeln. Interkulturelle und damit auch zugleich interreligiöse Bildung ist also allgemeine Bildung mit der Fähigkeit und Kompetenz der Perspektivübernahme und Kommunikationsbereitschaft.

## 2. Melanchthons Beitrag zur Schulentwicklung in Deutschland

### 2. 1

Was hat dies alles mit Philipp Melanchthon zu tun? Heute, da „Schule“ wieder einmal in eine Krise geraten ist, Bildung nur noch nach Nützlichkeits erwägungen zählt; soziale, künstlerisch-ästhetische, religiöse und symbolische Kompetenzen gegenüber kognitiven und operationalen Kompetenzen vernachlässigt werden, erinnern sich manche wieder an die pädagogische Lebensleistung des humanistischen Reformators oder reformatorischen Humanisten Philipp Melanchthon, der sicher zu den Begründern des modernen deutschen Schulsystems zu rechnen ist. Seine anthropologische Grundeinsicht lautet, dass der Mensch sich das Leben nicht zu erleiden brauche und dass schulische Bildung dazu diene, den Menschen auszuzeichnen und zu vervollkommen.<sup>24</sup> Optimistisch war man im Renaissance-Humanismus aller Couleur darin, dass Bildung und Rationalität ausreichen, um aus dem Tier-Mensch einen Menschen zu machen. Melanchthon hat diesen Bildungsopti-

mismus unter reformatorischer Perspektive kritisiert und hinzugefügt, dass Bildung des Menschen den Graben der Sünde nicht überspringen könne, aber gleichzeitig dass Die Geistesfreiheit bzw. Freiheit schlechthin Voraussetzung jeglicher Persönlichkeitsbildung sei. *Freiheit – das ist das Christentum*.<sup>25</sup> Die reformatorische Theologie stellt sich in ihrer pädagogischen Formulierung dem Problem nach dem WOHER und WOZU menschlicher Freiheit in pädagogischen Bezügen. Melanchthons Lösung der pädagogisch-anthropologischen Grundprobleme bestand darin, sich des Humanismus und der Antike im formal – logisch – methodischen Bereich zu versichern und sich bei der inhaltlichen Konkretion zuerst der reformatorischen Lehre vom gerechtfertigten, sündigen Menschen zu bedienen. Ein derartiger Balanceakt ist nicht auf einmal zu leisten, so dass es niemanden verwundert, wenn Melanchthon im ersten Lehrbuch der Reformation – in den *Loci communes* von 1521 – gerade gegen Aristoteles scharfe Worte findet.<sup>26</sup> Das Problem in dieser Integrationsleistung lag in der zu definierenden Reichweite des sogenannten freien Willens und damit in der Fähigkeit des Menschen, Gutes zu wollen und zu tun. 1524/25 disputierte Luther mit Erasmus über den freien bzw. unfreien Willen und setzte dem humanistischen Oberhaupt Deutschlands schroff seine Lehre vom unfreien Willen des Menschen entgegen. Diese Position radikal zu Ende gedacht, wäre das Ende jeglicher Erziehungs- und Bildungsarbeit.

### 2. 2

Die Reformatoren lösten das anthropologische Problem der Willensfreiheit in der Weise der augustinischen Tradition der Unterscheidung eines geistlichen und eines körperlich-weltlichen Regiments. Beide Bereiche sind jedoch dialektisch miteinander verschränkt. Geistige und charakterliche Bildung gehörte von nun an in den Bereich des weltlichen Regiments und blieb Melanchthons anthropologisch-pädagogische Grundeinstellung, die auf die Gestaltung des Menschseins und des menschlichen Lebensstils zielte. Die reformatorische Lehre von der Rechtfertigung des Sünders allein in und aus Gnaden hatte ihren Sitz im Leben des geistlichen Regiments. „Humanistische Bildung wurde Melanchthon zum Licht für das regimen corporale.“<sup>27</sup> Humanistische Methoden des Wissenserwerbs und der Bildung wurden so zu Grundlagen christlicher Lebensweise im Bereich des weltlichen Regiments der Gottesherrschaft. Melanchthon baute in seinem Programm die von Luther gebahnten

Wege aus, der in verschiedenen Schriften und Predigten bzw. Vermahnungen Einfluss auf Schulgründungen und auf die Ausbildung von Lehrern genommen hatte.<sup>28</sup>

### 2. 3

Dem Bildungs- und Erziehungsoptimismus der Humanisten und der Renaissance mit ihrem progressiven Menschenbild widersprachen die Reformatoren. Melanchthon interpretiert die humanistischen Bildungsideale insofern um, als er deren Optimismus ablehnte und in der Erziehung nur noch die Möglichkeit sah, bürgerliche Tugend und Gesittung zu fördern, d. h. ethisch qualifizierte Handlungen. Die Kluft zwischen Gott und Mensch kann Erziehung nicht beseitigen. Das Heil des Menschen besteht nicht in seinem kulturellen Vermögen oder in seinem Bildungsgrad. Trotzdem bleibt das Bildungsniveau wichtig, um Glaubensinhalte und anthropologische Grundfragen überhaupt verstehen und beantworten zu können. 1528 formuliert Melanchthon im *Unterricht der Visitatoren* diese Balance: „Der Mensch hat aus eigener Kraft einen freien Willen, äußerliche Werke zu tun oder zu lassen, durch das Gesetz und Strafe angetrieben. Deswegen vermag er auch weltliche Frömmigkeit und gute Werke zu tun aus eigener Kraft, von Gott dazu gegeben und erhalten...Wirkt nun der Mensch aus eigenen Kräften eine Gerechtigkeit, so hat er ja eine Wahl und Freiheit, Böses zu fliehen und Gutes zu tun“.<sup>29</sup>

Ethische und religiöse Einsichten lassen sich nach Melanchthon demnach umsetzen in Handlungen, wozu im weitesten Sinn auch Unterrichtshandlungen und Interaktionen gehören.<sup>30</sup> Religion – Ethik – Philosophie – Sprache – Naturwissenschaft/Mathematik und Bildung bilden dabei aber für Melanchthon ein unauflösliches Ganzes. Melanchthon hat den Bildungskanon in humanistischer Weise stark erweitert, also gerade die artistische Fakultät der Universität völlig umgestaltet; zu den alten Fächern traten neue hinzu wie z. B. Geschichte, Poetik, Moralphilosophie, Naturwissenschaften, Geographie, Kulturwissenschaften oder auch die Anfänge einer wissenschaftlichen Pädagogik. Die Grenze des Humanismus sah Melanchthon darin, dass der reine Glaube an den Menschen in der Gefahr steht, sich abzukoppeln und zu Selbstüberschätzung und Selbstüberhebung führt. Eine frei schwebende Religiosität, die transzendentalphilosophisch unbegründet bleiben muss, kann Melanchthon nicht akzeptieren. Zu oft hat er gesagt: Von Luther habe ich das Evangelium gelernt. Für die Schule bedeutet diese Grundein-

sicht, dass nur freie und gebildete und kommunikationsbereite Lehrende Lernende begleiten dürfen.

Die Voraussetzung dieser melanchthonischen Fassung der Willensfreiheit ist seine Theorie der Sprachbildung und des Spracherwerbs des Menschen. Die spezifisch theologische Voraussetzung dieser kommunikativen Kompetenz des Menschen ist bei Melanchthon in seinem Verständnis des Menschen als Geschöpf und Sünder zu suchen. Das Evangelium ist Voraussetzung der Selbst- und Gotteserkenntnis. Nach dem Sündenfall sei diese Beziehung zwischen Gott und Mensch grundsätzlich gestört und das Verhältnis zwischen Gott und Mensch verdunkelt. Folgen für den einzelnen Menschen und auch für die Gesellschaft seien, so Melanchthon, Unordnung, Chaos, Sünde, unethisches Handeln.<sup>31</sup> Was dem Menschen jedoch bleibt, ist ein Rest an Erkenntnisvermögen und Vernunft, die gerade noch ausreicht, innermenschliche Beziehungen und Bezüge zu regeln, aber auch zu gestalten.

#### 2. 4

Das Evangelium als *promissio*, als Verheißung, schließt die Wohltat Gottes an den Menschen mit ein und ist deswegen vom Gesetz zu trennen. Nicht menschliche Würde, sondern göttliche Gnade ist entscheidender Grund für die Rechtfertigung. Für den Menschen kann die gnädige Annahme durch Gott nicht ohne Folgen sein, sein Handeln wird befreit zur Liebe am Nächsten, d.h. der Glaube bringt wesensmäßig und notwendig Früchte hervor.<sup>32</sup>

Erziehung des Menschen ist deshalb niemals eine Erziehung zum Glauben, aber Erziehung ohne Glaube, Liebe und Hoffnung ist tot und bringt nur Totes hervor. Gesetz und Evangelium sind aufeinander bezogen, aber unterschieden und bewirken Verschiedenes: Gesetz und Erziehung bewirken bürgerliche Sittlichkeit und äußere Werke, das Evangelium vermittelt die neue Gerechtigkeit, die ihrerseits wieder auf die äußeren Werke zurückwirkt. Das Evangelium darf dabei jedoch nie zum Mittel der Erziehung werden und die Möglichkeit der Erziehung nicht zu einer Art Erlösung. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass Melanchthons pädagogische Vorentscheidung vom Prinzip der Menschenwürde geprägt war und dass hierin m.E. der entscheidende Durchbruch reformatorischer Pädagogik zu suchen ist. Diese Pädagogik hat die Wohlfahrt des gesamten Gemeinwesens im Sinn und zum Ziel, die allerdings tiefes Wissen und soziale, politische, ökonomische und auch technisch-naturwis-

senschaftliche Kompetenz voraussetzt. Der Glaube der Christinnen und Christen braucht unverzichtbar Bildung. Beides kommt zusammen und korrespondiert miteinander: Im Evangelium spricht Gott dem Menschen Würde zu und das Gesetz fordert vom Menschen, qua Bildung, Mensch zu werden. Auf dieses ethische Handeln ist das Erziehungskonzept Melanchthons ausgerichtet, um bürgerliche Gerechtigkeit herzustellen. Der Glaube ist kein Mittel, um die gesellschaftlichen Ordnungen zu fördern oder zum Leben in ihnen zu qualifizieren, wohl aber setzt er Motive dafür frei. Die Schulen müssen den Geist evangelischer Freiheit atmen, von ihrer Struktur und Organisation angefangen bis hin zu den Inhalten und dem Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden. Was bleibt von Melanchthon? Vielleicht der Gedanke und der Organisationsversuch, eine humanistisch-kommunikative Rationalität im Unterricht und in der Schule zu verankern. Fast ein Jahrhundert vor Comenius großer Didaktik entwickelte Melanchthon eine didaktische Struktur, die zweierlei leistete: einmal dem Menschen Würde zuerkennen im Bereich der Bildung als Aufgabe und im Bereich des Evangeliums als Zuspruch und zum anderen, indem die Sachen geklärt, aufgeklärt werden, das Selbstbewusstsein des Lernenden entfalten, stärken und aufrichten. Für ihn ist Lernen der Versuch, die Möglichkeit der Selbsterfahrung zu verstehen und entsprechende Lernprozesse zu organisieren. Die freie Betätigung des Geistes soll dazu führen, dass Schüler und Schülerinnen ihre Lern-Interessen wahrnehmen.

#### Anmerkungen

- 1 Heinz Klippert spricht vom Haus des Lernens und erwähnt mit keinem Wort die religiöse Bildung des Menschen
- 2 Ellen Key: *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin, 1902 (dt. Ausgabe), S. 343
- 3 Hartmut von Hentig: *Die Schule neu denken*, München/Wien, 1993, S. 94 ff.
- 4 *Pädagogische Illusionen*, Stuttgart, 1998, S. 282
- 5 *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission ... beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied, 1995, S. 105
- 6 vgl. Johannes A. van der Ven / Hans-Georg Ziebertz (Hg.): *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim, 1994, S. 7 f.
- 7 Rainer Winkel: *Religion und Schule – Schule und Religion: Zur Klärung einer Mesalliance*, in: *ZPT* 2/99, S. 129–135, hier S. 132
- 8 Johann Amos Comenius: *Große Didaktik*, Stuttgart, 1993<sup>8</sup>, S. 55

- 9 Dazu gehört aber nicht nur die Bildung zukünftig wichtiger Schlüsselqualifikationen für die Berufs- und Lebenswelt (Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz), sondern vor allem ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst.
- 10 Vgl. Johannes Lähnemann: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen, 1998, S. 9
- 11 vgl. J. A. van der Ven: Kontingenz und Religion in einer säkularisierten und multikulturellen Gesellschaft, in: Ven / Ziebertz, aaO., S. 17 ff.
- 12 Ven, aaO., S. 19
- 13 Siehe Karl Ernst Nipkow: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in van der Ven / Ziebertz, aaO., S. 197–232, hier 207 und Johannes Lähnemann (Hg.): Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung. Interreligiöse Erziehung im Spannungsfeld von Fundamentalismus und Säkularismus, Hamburg, 1992
- 14 mein Konzept folgt den didaktischen Modellen Klafkis und Winkels, in: Herbert Gudjons / Rainer Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg, 1997<sup>9</sup>
- 15 Ven, aaO., 27
- 16 Lähnemann, aaO., 15
- 17 Der Begriff stammt aus einer Hamburger Dokumentation des „Gesprächskreises Interreligiöser Religionsunterricht in Hamburg“, Februar 1997
- 18 vgl. Lähnemann, 1998, S. 258
- 19 Lähnemann, 1998, S. 277
- 20 Lähnemann, 1998, S. 280
- 21 vgl. Lähnemann, 1998, S. 144 ff.
- 22 vgl. Lähnemann, 1998, S. 177 ff.
- 23 W. Klafki, 1994<sup>4</sup>, S. 56 ff.
- 24 ebda, S. 640
- 25 so bei E. Jüngel: Freiheit – das ist das Christentum. Zum 500. Geburtstag Philipp Melanchthons, in: DIE ZEIT Nr. 8, vom 14. 2. 1997, S. 42
- 26 Aristoteles doctrina est in universum quaedam libidinosior, ut eum in paraeneticae philosophiae scriptoribus ne postremo quidem loco numerare conveniat. De peccato LC, 235  
Luther kann sagen: Kurz der ganze Aristoteles verhält sich zur Theologie wie Finsternis zum Licht (WA 1, 226 ) und auch in der 29. These der Heidelberger Disputation ( WA 1, 355, Z. 2+3 ).
- 27 G. Arnhardt / G.-B. Reinert: Philipp Melanchthon. Architekt des neuzeitlich-christlichen deutschen Schulsystems, Donauwörth, 1997, S. 108
- 28 so z.B. in der Predigt, „das man Kinder zur Schulen halten solle (1530/1541) oder im Sermon vom ehelichen Stand (1529) oder „An den christlichen Adel deutscher Nation“ (1520)
- 29 Arnhardt/Reinert, aaO., S. 214; siehe auch die Polemik gegen Luther in CR 21, 652
- 30 G. R. Schmidt, aaO., S. 33
- 31 Liber de anima von 1553, in: R. Stupperich, Melanchthons Werke in Auswahl, Bände 1–7, Gütersloh, 1951 ff Bd. III, S. 323
- 32 Loci communes, aaO., S. 245
- Prof. Dr. phil. **Wilhelm Schwendemann** lehrt an der EFH Freiburg Ev. Theologie und Schul- und Religionspädagogik