

Bildung und Erziehung nach Gesichtspunkten Luthers*

Von Reiner Preul

Es versteht sich beinahe von selbst, daß es bei diesem Thema nicht darum gehen kann, ob man die *Praxis* der Erziehung, so wie Luther sie in seiner Zeit für richtig hielt und wie er sie selber ausgeübt hat, heutzutage nachexerzieren könne oder solle. Wir fragen nicht nach einzelnen Maßnahmen oder pädagogischen Tips, die uns Luther vielleicht geben könnte. Blickt man auf seine praktischen Ratschläge, so findet man sicher immer noch viel Beherzigenswertes, aber auch manches Befremdliche. Wer möchte, um das vielleicht Anstößigste zu nennen, seiner Empfehlung folgen, den Kindern Essen und Trinken zu versagen, wenn sie den Katechismus nicht lernen wollen?¹ Wir fragen doch eher, ob die Kinder den Katechismus überhaupt lernen sollen; und die wenigen, die das bejahen wie ich, fragen dann, wie man ihnen den Katechismus schmackhaft machen kann. Auch Luthers gelegentliche Drohung mit dem Zorn Gottes, dem »terror iudicii dei«,² würden wir uns nicht zu eigen machen, weil wir z. B. von Friedrich Schleiermacher (1768-1834) darüber belehrt sind, daß eine unter dem Vorzeichen von Zorn und Furcht begonnene Erziehung leicht alles verdirbt: man bekommt die Furcht nie wieder heraus aus der Seele des Menschen.³ Das freilich wußte Luther auch schon. Man darf das Kind nicht so erziehen, daß es »scheu« wird, sagt er.⁴ Und dazu hat er dann auch wieder einige Empfehlungen gegeben, die man aufnehmen kann. Aber, wie gesagt, wir lassen diese ganze Herangehensweise, die ich aber wenigstens angedeutet haben wollte, weil die meisten Pädagogen so mit Luther umgehen, hinter uns.⁵

* Vortrag vom 3. Oktober 2002 auf der Jahrestagung der Luther-Gesellschaft in Wittenberg.

1 Vorrede zum Kleinen Katechismus, BSLK, 503, 41 f.

2 WA 1, 450, 20.

3 Vgl. die neunte der zehn »Predigten in Bezug auf die Feier der Uebergabe der Augsburgerischen Confession« in: Friedrich SCHLEIERMACHER: Sämtliche Werke. Zweite Abtheilung: Predigten. Bd. 2. B 1843, 725-738, bes. 734.

4 WA 41, 406, 14.

5 Vgl. hier auch Klaus KÜRZDÖRFER: Luther und unsere Erziehung heute. Lu 60 (1989), 66-77, der Luthers Erziehungspraxis und deren Grundsätze in Auseinandersetzung mit der sogenannten Antipädagogik der 70er und 80er Jahre behandelt.

Das Entscheidende ist vielmehr, daß Luther einen theologischen Rahmen entwickelt hat, eine Gesamtvorstellung vom menschlichen Leben in seiner Beziehung zu Gott und zu den Mitgeschöpfen – der Mensch *coram Deo* und *coram mundo* bzw. *coram hominibus* –, und in diesem Rahmen hat er dann auch die sogenannte Erziehungswirklichkeit wahrgenommen, also den Sachverhalt, daß der Mensch, der seine Bestimmung erreichen oder verfehlen kann, sich nicht einfach aus sich selbst heraus entwickelt, sondern interaktiv in der Wechselwirkung mit anderen. In diesem Rahmen hat er dann auch einige Grundfragen der Erziehung und Bildung modellhaft gelöst.

Dem wollen wir nachgehen. Wir fragen, zu welchen Grundfragen zur Bildung und zur Erziehung Luther einen Beitrag leistet – und zwar einen solchen, der grundsätzlich, also auch heute, relevant ist? Relevant für wen? Zunächst einmal für alle, die sich auf Luthers theologische Sicht des Menschen einzulassen bereit sind. Wie man sich mit säkularen Pädagogen verständigen kann, die von Theologie nichts wissen wollen und allenfalls Luthers weltlich-pädagogische Weisheit gelten lassen, das ist noch einmal ein Extraproblem, zu dem ich en passant einige Hinweise gebe. Zunächst jedoch ein paar Erläuterungen zu den beiden zentralen Begriffen.

I Zu den Begriffen »Bildung« und »Erziehung«

Man redet inzwischen wieder von Bildung, nachdem dieser Begriff eine Zeit lang verpönt war bzw. nur noch in formalen Ausdrücken wie »Bildungswesen«, »Bildungsabschluß« oder »Bildungspolitik« vorkam, wo er nur bedeutet, »daß der Mensch was lernen muß« (Wilhelm Busch, 1832-1908). Nun aber wird auch wieder inhaltlich über die Kategorie »Bildung« nachgedacht: Bildung als ein Inbegriff von Fähigkeiten und Qualitäten einer Person, die als Ergebnis durchlaufener Lernprozesse erlangt werden sollen, wenn auch vielleicht nur vorübergehend. In diesem Sinne nennt etwa Hartmut von Hentig sechs Maßstäbe von Bildung, nämlich: »Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen; ein Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und ... die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*«. ⁶ Wir sehen: Hier dürfte eine für den gegenwärtigen Menschen konzipierte pädagogische *Anthropologie* zugrunde liegen, die freilich eklektisch zusammengestellt ist. Ein Zentrum oder Fundament ist nicht zu erkennen. Bemerkenswert ist auch,

6 Hartmut von HENTIG: Bildung: ein Essay. M, W 1996, 73.

daß etwas so Konkretes und Aktuelles wie Internetkompetenz nicht genannt wird. Die Merkmale von Bildung sind ethiknah formuliert; sie liegen auf der Ebene von Haltungen. Deutlich ist jedenfalls, daß, wer von Bildung substantiell reden will, eine Anthropologie, ein Bild vom Menschen, von dem, was der Mensch ist und sein kann und sein soll, vorweisen muß. Die Frage ist dann allerdings, *welche* Anthropologie man zur Verfügung hat. Ich werde die Frage aufnehmen und im Sinne Luthers beantworten.

Aber vorher noch ein anderer Aspekt der neuen Rede von Bildung: Von Bildung ist auch in *gesellschaftstheoretischem* Zusammenhang zu reden. Das steht im Moment sogar im Vordergrund; aber es wird nur in höchst einseitiger Weise thematisiert, nämlich unter dem Gesichtspunkt des Wettbewerbs und der Wirtschaftskraft. Die Schüler und Schülerinnen einiger anderer Länder sind laut PISA in manchen Lernbereichen besser, und deswegen müsse mehr für die Bildung getan werden. Bildung sei unser Rohstoff – eine gründlich mißlungene Metapher, wird doch Bildung in allen Bildungstheorien dem Rohen entgegengesetzt –, und deshalb brauche man besser qualifizierte Arbeitskräfte für den Standort Deutschland. Was gebildete Personen für das Funktionieren und Gedeihen *aller* gesellschaftlicher Institutionen, auch derer des demokratischen Staates, und für das gedeihliche *Zusammenwirken* aller Institutionen bedeutet, bleibt ausgeblendet. Das aber ist der gesellschaftstheoretische Zusammenhang, in dem Bildung zu thematisieren ist. Unsere Politiker, die von Bildung als »Rohstoff« und »Humankapital« reden, können das bonum commune offenbar nur noch in ökonomischen Kategorien denken. Auch mit dieser Frage, dem Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlichem Gemeinwohl, werden wir an Luther herantreten.

Man kann fragen, ob es außer dem anthropologischen und dem gesellschaftstheoretischen Kontext von Bildung noch einen dritten Zugang gibt, nämlich die *psychologische* Rede von Bildung, etwa unter dem Stichwort »Identität« bzw. »Identitätsbildung«. Aber ich zähle diese Behandlungsart zur Anthropologie, die den Menschen ja auch auf konkrete empirische Weise in den Blick nehmen muß.

Erziehung, das sei kurz gesagt, ist Inbegriff aller absichtlichen und unabsichtlichen Maßnahmen, die der Bildung *dienen*. Bildung ist der umfassendere und grundlegende Begriff. Erziehung wäre gegenstandslos und planlos, wenn man kein Bildungsziel und keinen Bildungsprozeß vor Augen hätte. Bei Erziehung geht es um einzelne Handlungsprobleme: *Was* soll vermittelt werden, *wie* soll es vermittelt werden (Erziehungsstil) und *von wem*, an welchem Ort und durch welche Einrichtungen und in welcher Abfolge? Auch dazu ist einiges in Anknüpfung an Luther zu sagen.

II Bildung im Horizont Luthers

Der Ausdruck »Bildung« selbst kommt bei Luther natürlich nicht vor – jedenfalls nicht als pädagogischer Begriff. Der ist bekanntlich neueren Datums, auch wenn er Wurzeln in der mittelalterlichen Mystik hat.⁷ Aber der mit Bildung gemeinte Sachverhalt – und zwar in seiner Beziehung zur Anthropologie wie zur Lehre von der Gesellschaft – ist Luther sehr wohl vor Augen. Und deshalb kann man fragen, wie ein von Luther her gedachter Bildungsbegriff zu bestimmen wäre.

1. Zunächst muß man, wenn man Bildung von theologischer Anthropologie im Sinne Luthers aus bestimmen will, Abschied nehmen von jedem partikularen oder elitären Bildungsverständnis. Bildung darf nicht prinzipiell nur wenigen, etwa sogenannten Bildungsbürgern oder Schöngeistern, vorbehalten bleiben, darf auch nicht vom Intelligenzquotienten abhängig gemacht werden. Auch von Hentigs Bildungsverständnis, ich erinnere an das Zitat, ist nicht partikular oder elitär bestimmt. Bildung ist Inbegriff von personalen Qualitäten, die zwar verfehlt werden können – wer kein Bewußtsein für die Geschichtlichkeit der eigenen Existenz hat oder wer nicht offen ist für »letzte Fragen«, was auch immer das des Näheren heißt, ist nach von Hentig nicht gebildet –, die aber prinzipiell von jedem erreichbar sind, je an seinem Ort und auf individuelle Weise. Theologisch möchte ich definieren: *Bildung ist Realisierung der Bestimmung des Menschseins am Ort des Individuums.*⁸ Das ist übrigens mit dem, was Karl Barth (1886-1968) zum Thema gesagt hat, durchaus vereinbar: »Das Wort ›Bildung‹ bezeichnet die Aufgabe der äußeren und inneren Gestaltung der menschlichen Existenz im Blick auf deren ursprüngliche, letzte und eigentliche Bestimmung und Möglichkeit.«⁹ »Theologisch« ist an diesem Bildungsbegriff, daß von der *Bestimmung* des Menschen geredet wird. Denn was der Mensch sein soll, ist nach christlicher Einsicht nicht in sein Belieben gestellt. Es ist ihm vorgegeben, durch Gottes Selbstoffenbarung erschlossen und durch das biblische Wort ausdrücklich gesagt.

Wie läßt sich dieses allgemeine, nicht-partikulare Bildungsverständnis nun von Luther her qualifizieren? Es ist naheliegend, auf Luthers Vorstellung von der *libertas christiana*, der Freiheit eines Christenmenschen zurückzugreifen, denn

7 Vgl. dazu immer noch Ernst LICHTENSTEIN: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. HD 1966. Zur neueren Begriffsgeschichte vgl. DERS.: Bildung. Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. DA 1971, 921-937.

8 Zur näheren Begründung vgl. Reiner PREUL: Bildung IV: Religionsphilosophisch, dogmatisch, ethisch. Die Religion in Geschichte und Gegenwart. 4. Aufl. Bd. 1. Tü 1998, 1582-1584.

9 Karl BARTH: Evangelium und Bildung. 2. Aufl. ZH 1947, 3 f.

auch sie ist ja etwas, das von jedem sowohl verfehlt als auch – so Gott will – ergriffen und auf individuelle Weise gelebt werden kann. Luthers Lehre von der christlichen Freiheit muß hier nicht in extenso dargestellt werden. Ich erinnere nur stichwortartig an

a) den *ontologischen Vorstellungshorizont*, in dem christliche Freiheit begründet und gelebt wird, nämlich die Beziehung zu Gott – *coram Deo* – und die Beziehung zum Nächsten – *coram hominibus*. Mit letzterem ist auch von vornherein erfaßt, daß Freiheit nicht einfach das ist, was einer gegen den anderen behauptet oder sich erkämpft, mühsam gebändigt durch die Regel »Meine Freiheit hat ihre Grenze an deiner Freiheit«, woraus sich im Umkehrschluß ergäbe: sie wäre größer, wenn es dich nicht gäbe, sondern daß sie – auf der horizontalen, zwischenmenschlichen Ebene – das ist, wozu Menschen in gemeinsamer Praxis sich gegenseitig *verhelfen*. Deshalb ist ja auch der zweite Teil der berühmten Doppelthese – »dienstbarer Knecht«, »jedermann untertan«, nämlich in der Liebe – keine nachträgliche Einschränkung der Freiheit, die im ersten Teil – »freier Herr«, »niemand untertan«, nämlich im Glauben – zugesprochen wurde, sondern deren Umsetzung in solidarische Praxis.

b) In Erinnerung zu rufen ist ferner die *innere Dynamik* der *libertas christiana*, die durch das Verhältnis von Glaube und guten Werken bestimmt ist, so wie die Rechtfertigungslehre dieses Verhältnis faßt. Es ist der Glaube, der frei macht von aller Selbstrechtfertigung und Selbstsicherung und allen damit verknüpften Lebenslügen, indem er sich Gott anvertraut und eben damit auch befreit zum Tun der wirklich guten Werke, welche »Gott zur Ehre und dem Nächsten zum Nutz« getan werden. Oder wie Luther in »De captivitate Babylonica ecclesiae praeludium« sagt: »Das Wort Gottes ist von allem das Erste, dem folgt der Glaube, dem Glauben folgt die Liebe, und die Liebe alsdann tut alle guten Werke.«¹⁰

Was bedeutet das für das Thema »Bildung«? Wenigstens zweierlei:

Erstens: Bildung ist Bildung zur *Freiheit*, zum rechten Gebrauch und rechten Verständnis von Freiheit. Was dabei »recht« heißen soll, habe ich oben unter a) und b) erläutert. Ich bin sicher, daß diese Zuspitzung von Bildung auf die Freiheitsproblematik anschlussfähig zur gegenwärtigen Situation ist. Denn das Freiheitsthema ist in vielfältiger Hinsicht, ja in allen Lebensbereichen, *das* Thema des Menschen in der modernen Gesellschaft.¹¹

¹⁰ WA 6, 514, 19 f: »Verbum dei omnium primum est, quod sequitur fides, fidem charitas, Charitas deinde facit omne bonum opus, ...«

¹¹ Ausführlich dazu Reiner PREUL: So wahr mir Gott helfe! Religion in der modernen Gesellschaft. DA 2003, 72-75.

Zweitens: Freiheit, so wie sie vom Subjekt erlebt wird, bedeutet immer, daß man gezwungen ist zur Selektion, zur Wahl von Verhaltensweisen, von Handlungszielen und Handlungsmitteln, und zwar innerhalb eines jeweils begrenzten Spektrums von Möglichkeiten. Zentral ist also der mit dem Freiheitsbegriff verbundene Handlungsbegriff. Er ist *die* anthropologische Kategorie, an der das, was Bildung des Menschen heißen soll, zu explizieren ist. So gesehen ist Bildung *gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit*. Mit dieser Definition wird das, was oben aus theologischer Perspektive über den Bildungsbegriff in definitorischer Absicht gesagt wurde, präzisiert: »Realisierung« der Bestimmung des Menschseins am Ort des Individuums heißt, daß dessen immer schon voraussetzende Handlungsfähigkeit gesteigert und zugleich mit einem Wirklichkeitsverständnis verbunden wird, welches über Möglichkeit, Sinn und Grenzen menschlichen Handelns Auskunft gibt. Handlungsfähigkeit in je konkreter Situation impliziert natürlich Wahrnehmungs- und Erlebnissfähigkeit. Aber es kommt eben immer darauf an, wie der Mensch auf das, was er wahrnimmt und erlebt, reagiert, welche Konsequenzen er zieht. Es bleibt also dabei: Bildung ist gesteigerte und über sich selbst aufgeklärte Handlungsfähigkeit, wobei dann zur Allgemeinbildung alles gehört, was an Wissen und Können zur Bewältigung von solchen Aufgaben benötigt wird, die sich allen Bürgerinnen und Bürgern stellen, und zur Spezialbildung das, was in bestimmten, vor allem beruflichen Handlungssituationen erforderlich ist. Und hier können dann auch alle geläufigen Modelle von klassischer Bildung, musischer Bildung, historischer Bildung, technisch-naturwissenschaftlicher Bildung etc. ihren Platz finden.¹²

Ich könnte dieses Bildungsverständnis nun im Gespräch mit der Erziehungswissenschaft weiter vertiefen und differenzieren.¹³ Aber mir geht es jetzt um das Gespräch mit Luther. Und von ihm bekomme ich nun wieder kräftigen Zuspruch.

Zur Aufklärung von Handlungsfähigkeit über sich selber bzw. der handelnden Person über sie selber gehört alles, was aus christlicher Sicht über die Freiheit zu

12 Ausführliche Darstellung des hier skizzierten Bildungsverständnisses in Reiner PREUL: Kirche als Bildungsinstitution. In: Der Bildungsauftrag des Protestantismus/ hrsg. von Friedrich Schweitzer. GÜ 2002, 101-123, bes. 105-109.

13 Zur pädagogischen Anschlußfähigkeit, insbesondere in Bezug auf die Bildungstheorie Wolfgang Klafkis, vgl. außer dem oben in Anm. 12 genannten Aufsatz Reiner PREUL: Christentum und Bildung oder Bildungschristentum? In: Liberale Theologie: eine Ortsbestimmung/ hrsg. von Friedrich Wilhelm Graf. Gütersloh 1993, 149-167, sowie DERS.: Anthropologische Fundamente des christlichen Erziehungs- und Bildungsverständnisses. In: Menschenbild und Menschenwürde/ hrsg. von Eilert Herms. GÜ 2001, 138-155.

sagen ist. Der Glaube, das Fundament dieser Freiheit, bringt dem Menschen seine wahre Situation als Geschöpf, das in der Treue Gottes steht, und seine tatsächlichen Möglichkeiten als handelndes Subjekt zu Gesicht: Er hat nur begrenzte Möglichkeiten – zeitlich, kräftemäßig, seinen Talenten und den äußeren Umständen entsprechend. Aber das ist kein Anlaß, sich klein zu fühlen oder zu resignieren. In psychoanalytischen Kategorien ausgedrückt: der Glaube leitet den Menschen an, sein Ideal-Ich nicht höher anzusetzen, als es vom Real-Ich tatsächlich eingeholt werden kann, aber auch nicht so tief, daß der Anreiz an das Real-Ich, seine faktischen Möglichkeiten zu realisieren, geschwächt wird oder ganz entfällt. Das tatsächliche Maß des Menschlichen ist nicht nur zu ertragen, sondern Anlaß zur Freude, denn der Mensch ist mit seinen begrenzten Möglichkeiten hineingenommen in den Vollendungs willen des dreieinigen Gottes an und mit seiner Schöpfung. Er ist dazu berufen, *cooperator Dei* zu sein, und das gibt seiner Praxis Sinntiefe und Enttäuschungsresistenz. Und sofern der Mensch in seinem Handeln scheitert und schuldig wird, wird er durch den Rechtfertigungsglauben auch nicht allein gelassen. Die mit diesem Glauben verbundene Einsicht gibt Auskunft über Grund, Möglichkeit, Grenze, Richtungssinn und Motivation menschlichen Handelns.

Ich darf ferner darauf hinweisen, daß die Kette »Wort Gottes – Glaube – Liebe – gutes Werk« auf das gute Werk zuläuft, ohne daß damit dem *sola fide* Abbruch getan würde. Die Rechtfertigung wird nicht vom guten Werk abhängig gemacht, so daß sie bei dessen Ausbleiben oder Mißlingen unvollständig wäre, aber das gute Werk wird durch die Rechtfertigung ermöglicht. Insofern läuft die Kette auf das gute Werk zu. Es ist Gott nicht egal, was der Mensch tut, wenn er nur die Glaubensprüfung bestanden hat. Er wird dann nicht in die Ferien geschickt, sondern vom Vollendungs willen Gottes in Dienst genommen. Er lehre gerade die guten Werke, betont Luther 1520 in »Von den guten Werken«.¹⁴ Und insofern kann sich nun auch alle Bildungsbemühung auf das Handeln konzentrieren, auf Aufklärung über es und auf Steigerung der Handlungsfähigkeit.

Daß Luther in der Tat »Bildung« – ohne den Begriff zu haben – so denkt, wird vollauf bestätigt und illustriert durch seine konkreten Vorschläge vor allem zur Schulbildung in den beiden sogenannten Schulschriften von 1524 und 1530, der Schrift »An die Ratsherren aller Städte deutschen Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen« und dem Sermon »Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle«. Was Luther an Inhalten – wir würden sagen: Curriculum-

¹⁴ WA 6, 205, I-13.

elementen – vorschlägt, nämlich außer der Heiligen Schrift »die sprachen und andere künst [Wissenschaften] und historien«, ¹⁵ ferner die »musica mit der gantzen mathematica«, ¹⁶ das ist nicht primär an einem Kanon von Wissensbeständen orientiert, sondern an den Fähigkeiten, die dadurch für das Leben gewonnen und geschult werden. Man muß die richtigen Unterscheidungen zur Hand haben, man muß sich ein eigenes Urteil bilden und das im Streit bewähren können – vor allem gegenüber den Sophisten, das heißt scholastischen Theologen –, man muß sich ausdrücken können, schriftlich und mündlich. Die heidnischen Schriftsteller sollen studiert werden, sofern sie einen guten Stil schreiben. Bildung macht handlungsfähig und selbständig, weil sie unterscheidungs-, urteils- und ausdrucksfähig macht.

Das alles ist natürlich besonders wichtig für den Umgang mit der Heiligen Schrift. Die Reformation hat bekanntlich schon deshalb auf Bildung gesetzt und sich mit den Bildungskräften ihrer Zeit (»Goldenes Jahr«, Humanismus) verbündet, ¹⁷ damit die geistliche Urteilsfähigkeit der Laien gestärkt würde. Alle religionspädagogischen Leistungen Luthers, vorab der Kleine Katechismus als »Summa des christlichen Verstands«, ¹⁸ haben diese geistliche Urteilsfähigkeit zum Ziel. Der Katechismus ist Encheiridion, Handwaffe im Kampf gegen den Teufel, den »Tausendkünstler«, ¹⁹ der die Gemüter verwirren will. Charakteristisch sind in diesem Zusammenhang die vielen Formulierungen nach dem Schema »nicht / sondern«. Eine schöne Illustration für die angestrebte Unterscheidungsfähigkeit ist auch die Methode der »zween secklin und beutelin«, vorgetragen unter anderem in der Vorrede zur Deutschen Messe, ²⁰ eine Art Bibelquiz bei Tisch, in dem die Kinder Sprüche sortieren müssen nach den Kategorien »Glaube« und »Liebe«, das erste unterteilt nach Heil und Verderben, das zweite nach Tun und Leiden.

¹⁵ WA 15, 45, 14.

¹⁶ WA 15, 46, 15.

¹⁷ Zu Luthers Beziehungen zu den Humanisten und zu seiner Beeinflussung durch die in Erfurt kennengelernte humanistische Philologie vgl. Helmar JUNGHANS: Erziehung zur »Gerechtigkeit« bei Martin Luther. In: Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung: Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht/ hrsg. von Ludwig Duncker; Helmut Hanisch. Bad Heilbrunn/Obb. 2000, 225-239.

¹⁸ So in der Vorrede zur Deutschen Messe im Zusammenhang der Skizzierung eines »grobe[n], schlichten, einfältigen, guten Katechismus«; WA 19, 76, 1 - 78, 24, bes. 76, 2.

¹⁹ Der Ausdruck findet sich z. B. in der Predigt zum ersten Ostertag 1533; LUTHER DEUTSCH: die Werke Martin Luthers in neuer Auswahl für die Gegenwart/ hrsg. von Kurt Aland. 2. Aufl. Bd. 8. GÖ 1965, – Studienausgabe von Luther Deutsch. GÖ 2002 –, 187 (auf der Grundlage der Hauspostille von Georg Rörer; Andreas Poach. Jena 1559).

²⁰ WA 19, 77, 15 - 78, 19.

Dieses Bildungsverständnis – fokussiert auf die handlungsfähige, weil urteilsfähige Person – gilt aber nicht nur im geistlichen Bereich, sondern ebenso in den weltlichen Angelegenheiten, also allem, was zu Gottes Regiment zur Linken gehört, auch den Ämtern und Positionen. Einer Stadt Bestes, sagt Luther, besteht nicht in ihren Finanzen, Befestigungsanlagen und Waffenarsenalen, sondern darin, »das sie viel feyner gelerter, vernünfftiger, erbar, wohl gezogener burger hatt, die künden darnach wol schetze und alles gut samlen, hallten und recht brauchen«. ²¹ Sehr bezeichnend ist es auch, daß Luther – wie übrigens auch Melancthon – den an den sieben freien Künsten orientierten Unterricht um das Element Geschichte – »Historien«, wie er sagt – erweitert. Er fügt die Geschichte dem Trivium von Grammatik, Rhetorik und Dialektik hinzu. Und zwar soll Geschichte nicht einfach deshalb gelehrt werden, damit man weiß, was es alles gegeben hat, sondern damit man erfährt, wie es zugeht in der Welt, damit man an einzelnen Exempeln den Tat-Folge- und Tun-Ergehens-Zusammenhang studieren kann, um sich danach in die Dinge zu schicken, sich einzurichten in seinem eigenen Alltagshandeln. Man soll »witzig und klug werden aus den selben historien, was zu suchen und zu meyden were ynn dissem eusserlichen leben, und andern auch darnach radten und regirn«. ²²

Ich könnte von hier aus zu dem anderen Punkt, der Beziehung von Bildung und Gesellschaft in Luthers Horizont, übergehen. Aber bevor ich das behandle, möchte ich noch auf der anthropologischen Schiene etwas nachschieben.

Bisher war allein von Bildung als einem *Zustand*, einem Inbegriff von Fähigkeiten die Rede, nicht von Bildung als einem *Prozeß*. Es fällt auf, daß Luther gerade in seinen pädagogischen Schriften unentwegt mit der Figur des Teufels als Gegenspieler operiert. Das ist nun nicht nur Taktik – Luther droht ja mit dem Teufel für den Fall, daß man seine Mahnungen in den Wind schlägt, eine Drohung, die heute sicher nicht mehr zieht –, es ist vielmehr und in erster Linie der Hinweis auf eine tiefere Dramatik, von der jeder Lebens- bzw. Bildungsprozeß durchzogen ist. Das eigentliche Lebensthema jedes Menschen ist das des Vertrauens. Die menschliche Lebens- und Bildungsgeschichte ist im Kern ein Prozeß der beständigen Ausdifferenzierung, Umverteilung und Symbolisierung von Vertrauen, vorangetrieben durch die Frage: Was ist von welcher Instanz zu erwarten und was nicht? So weit ist das vielleicht auch von modernen Pädagogen und Entwicklungspsychologen nachzuvollziehen, die den Prozeß mit ihren Kategorien auch noch

²¹ WA 15, 34, 32-34.

²² WA 15, 45, 20-22.

genauer beschreiben könnten.²³ Das Besondere ist nun aber, daß es bei diesem Prozeß der Ausdifferenzierung, Umverteilung und Symbolisierung von Vertrauen im Prinzip immer um die gleiche und gleich radikale Alternative geht: ob ich mein Vertrauen auf Gott setze – seine Treue, Zusage, Gnade, Barmherzigkeit – oder ob ich mein Vertrauen – das lebensbestimmende Grundvertrauen – setze auf eigenes Können, eigene Leistung, eigene Werke oder irgendwelche innerweltlichen Größen wie Reichtum, Macht, Ansehen und dergleichen. Tut man letzteres, investiert man also das Vertrauen auf der falschen Seite, kriert man Abgötter; so nach Luthers Auslegung des Ersten Gebots im Großen Katechismus. Die Alternative als solche ist unausweichlich. In Luthers eigenen Worten, aber in eigener Übersetzung: »Da es notwendig ist, daß das menschliche Herz irgend etwas glaubt, hofft, liebt, vertraut es [ergänze: wenn sich das nicht auf Gott richtet] entweder auf Reichtum oder Ansehen oder die eigenen Kräfte oder auf irgend etwas anderes oder auf eine törichte Meinung, die über den wahren oder einen falschen Gott verbreitet wird.«²⁴ Die Alternative in ihrer Grundsätzlichkeit ist invariant; aber, wie die vielen »oder« zeigen, die Art und Weise, wie die Position des Abgotts besetzt wird, das heißt, was sich jeweils als trügerisches Vertrauensobjekt anbietet, und auf der anderen Seite auch, wie die Vertrauenswürdigkeit Gottes sich präsentiert und symbolisiert wird, das ist unendlich variabel, je nach Lebensalter etwa oder Lebenssituation. Was ich zu skizzieren versucht habe, nenne ich das dramatische Modell des menschlichen Lebens- bzw. Bildungsprozesses. Es scheint mir allen entwicklungspsychologischen Stufentheorien, die zur Zeit im Umlauf sind, überlegen zu sein, ist aber unseren Denkgewohnheiten nicht leicht zu vermitteln.²⁵

23 Solche Kategorien lassen sich etwa gewinnen aus Erik H. Eriksons (1902-1994) Ausführungen zur Entstehung und lebensgeschichtlichen Bedeutung des Ur- oder Grundvertrauens, aus Donald W. Winnicotts (1896-1971) Theorie der Übergangsobjekte und nicht zuletzt aus Heinz Kohuts (1913-1981) Narzißmustheorie.

24 WA 5, 104, 14-17 ≙ AWA 2, 174, 7-10: »Ex quo deinde translatus ad creaturam (cum necesse sit humanum cor credere, sperare, diligere aliquid) fidit vel in divitias vel favorem vel vires suas vel alia quaecumque vel in stultam opinionem sive de vero sive falso deo predicatam.«

25 Diese Stufentheorien, wie etwa die von James W. FOWLER: Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning. San Francisco 1981, haben aber ihren Erkenntniswert *im Rahmen* des skizzierten dramatischen Modells. Sie geben z. B. pädagogisch wertvolle Auskunft über den Wandel der religiösen *Vorstellungswelt* im Zusammenhang mit bestimmten kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsschüben, über Veränderungen in der *Reflexion* über eigenen und fremden Glauben und in der sprachlichen *Kommunikation* von Religiosität.

Jedenfalls greift in diesen dramatischen Prozeß auch alle Erziehung, alles erzieherische oder bildende Handeln von Elternhaus, Schule und Kirche ein. Das bedeutet für dieses Handeln, daß es ihm nicht nur darum gehen kann, einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten und auch nicht nur einzelne Einsichten in Bezug auf die variablen Momente auf beiden Seiten der Grundalternative zu fördern, sondern daß es immer zugleich bezogen ist auf die Grundalternative selber, also darauf, daß eine Grundentscheidung zu treffen ist, die je nachdem wie sie ausfällt, heilvoll ist oder ins Verderben führt. Alles bildende und erziehende Handeln muß sich im Sinne Luthers als Hilfe dazu ausweisen können, daß das lebensbestimmende Grundvertrauen richtig plaziert wird. Das skizzierte dramatische Modell des Bildungsprozesses gibt dem Bildungs- und Erziehungsdenken überhaupt erst seine Tiefe und seinen Ernst.

2. Nun die andere Relation: Bildung-Gesellschaft. Es ist das Großartige und Modellhafte bei Luther, daß er die *ganze* Spannweite des Bildungsthemas im Blick hat, also neben der theologisch-anthropologischen Beziehung auch die gesellschaftlich-soziologische.²⁶ Das macht ihn für seine Zeit modern, neben dem, was er spezifisch zur anthropologischen Seite beiträgt. Wir heute müssen den Akzent eher umgekehrt setzen. Unsere Erziehungswissenschaftler thematisieren Bildung fast ausschließlich in der Beziehung Individuum-Gesellschaft. Es fehlt die anthropologische Vertiefung – abgesehen davon, daß man dem Menschen noch ein paar letzte Fragen zugesteht, um die sich dann vielleicht der Religionsunterricht kümmern mag.

Im Sermon »Eine Predigt, daß man Kinder zur Schulen halten solle« führt Luther den angesprochenen Eltern das gesamte Spektrum an gesellschaftlichen Ämtern vor und veranschaulicht ihnen, was es bedeutet, in ihnen gebildete – bzw. kluge, gewitzte, gescheite, gelehrte, wohlgezogene – Leute zu haben, und zwar sowohl für das Funktionieren dieser Ämter je einzeln wie auch für ihr Zusammenspiel zum bonum commune. Er kontrastiert das wirkungsvoll mit drastischen Schilderungen, was passiert, wenn man die Schulbildung von seiten der Eltern boykottiert, um die Kinder »jnn den geitz« zu stecken,²⁷ oder wenn man sie von seiten der Obrigkeit veröden läßt. Was er im einzelnen anführt, lasse ich beiseite. Jedenfalls braucht man Leute mit genau den Fähigkeiten, die vorhin genannt wurden: selbständige Urteils-, Unterscheidungs- und Ausdrucksfähigkeit. Hervorzuheben ist noch dreierlei:

²⁶ Ausführlicher dazu Reiner PREUL: Erziehung bei Luther – Luthers Bedeutung für die Erziehung. In: Ders.: Luther und die Praktische Theologie: Beiträge zum kirchlichen Handeln in der Gegenwart. Marburg 1989, 47-70.

²⁷ Vgl. WA 30 II, 563, 31.

Erstens ist es aufschlußreich, wie Luther die Ämter einteilt, wie er also die Gesellschaft und ihre Institutionenwelt gliedert. Nämlich nicht nach der sogenannten Drei-Stände-Lehre – auf die man Luther immer wieder festlegen möchte, um ihn konservativ aussehen zu lassen –, sondern nach der Zwei-Reiche-Lehre oder besser Zwei-Regimenten-Lehre.²⁸ Damit wird klar: Alle Ämter, auch die weltlichen, werden in das zweifache Handeln Gottes an der Welt hineingenommen, sie nehmen an beiden Regierweisen teil; sie dienen teils der äußerlichen Erhaltung der Welt, teils ihrer innerlichen Erneuerung. Erziehung ist Erziehung »zu Gottes Dienst«, heißt es schon im Sermon »Von den guten Werken«.²⁹ Und dieser Dienst erfolgt eben in allen Ämtern. Dabei gehören übrigens einige Ämter in beide Regimenten zugleich, so das Elternamt³⁰ und auch das des Lehrers. Denn Eltern und Schulmeister treiben je an ihrem Ort auch das Predigtamt.³¹

Zweitens: Luther hat eine Gesellschaft vor Augen, die in ihrem Institutionengefüge zwar noch vergleichsweise einfach und übersichtlich, die aber doch schon so weit fortentwickelt ist, daß in allen Ämtern und Positionen Bildungsanforderungen auftreten, denen jedenfalls die Familie als Lernort nicht mehr genügen kann. Deshalb spielt Luther auch bereits mit dem Gedanken einer allgemeinen Schulpflicht,³² übrigens auch für die Mädchen, die ja nicht in öffentliche Ämter gehen werden. Indem Luther sich nun an die Eltern wendet und sie gewissermaßen bildungssoziologisch unterweist, damit sie ihre Kinder freigeben an die Schulbildung, erweitert sich deren Erziehungshorizont und Erziehungsverantwortung über das Haus hinaus auf das Gesellschaftsganze, ein in der Bildungsgeschichte wesentlicher Schritt.

Drittens kommt bei Luther schon ein erhebliches Maß an sozialer Mobilität durch den Faktor Bildung in den Blick. Das hängt natürlich mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, besonders im städtischen Bürgertum, zusammen. Jedenfalls lockt Luther die Eltern auch mit der Aussicht auf eine öffentliche Karriere ihrer Kinder: »da wirstu finden Juristen, Doctores, Rethen, Schreiber, Prediger, die gemeiniglich arm gewest und ja gewislich allzumal Schüler gewest sind, unnd

28 Zum Vorzug des Ausdrucks »Zwei-Regimenten-Lehre« und zu den Mißverständnissen und Undeutlichkeiten, die mit der Rede von zwei Reichen verbunden sind, vgl. Wilfried HÄRLE: Luthers Zwei-Regimenten-Lehre als Lehre vom Handeln Gottes. Marburger Jahrbuch Theologie 1 (1987), 12–32.

29 WA 6, 253, 34; ebenso in der zweiten Schulschrift: WA 30 II, 531, 3.

30 Die Eltern haben »geistliche und weltliche Gewalt« über ihre Kinder, WA 10 II, 301, 26 f.

31 Vgl. für die Lehrer etwa WA 30 II, 528, 8–13.

32 Vgl. WA 30 II, 586, 25–27.

durch die fedder so empor geschwungen und auff geflogen, das sie herrn sind, ... und wie die Fursten land und leute regiern helffen.«³³ Es gibt weitere Äußerungen dieser Art;³⁴ dazu verweist Luther auch auf das Beispiel der eigenen Person.³⁵

Das mag genug sein zum Thema der Bildung in Luthers Sicht. Insgesamt, meine ich, hat sich ein eindrucksvolles und in sich stimmiges Bild ergeben.

III Erziehung im Horizont Luthers

Hier kann ich mich auf wenig, aber Grundsätzliches beschränken, zumal ja auch schon im vorhergehenden einiges dazu gesagt wurde. Ich mache Bemerkungen zum Stellenwert von Erziehung, zu ihrem Ziel, zu ihren Mitteln und zu ihrem Stil.

1. Bei der Frage nach dem *Stellenwert* der Erziehung, also dessen, was Eltern, Lehrer und Prediger zu tun haben, geht es um ihre Würdigung als »gutes Werk«.³⁶ Zwar sind alle guten Werke als Praxis des Glaubens und Gottesdienst im Alltag von gleicher geistlicher Würde. Sie sind allesamt notwendig, weil sie Gott sein Reich in dieser Welt zu bauen helfen, und insofern sind sie im gleichen Maße Gott wohlgefällig. Aber hinsichtlich ihrer Auswirkungen und des Bedingungsverhältnisses, in dem sie zueinander stehen, sind sie nicht gleich.

Das Vierte Gebot, das Luther im Sermon »Von den guten Werken« wie auch im Großen Katechismus als Vermahnung nicht nur an die Kinder, sondern zugleich an die Eltern auslegt, gilt ihm als das höchste Gebot der zweiten Tafel des Dekalogs, das zu Recht an deren Anfang stehe.³⁷ Erziehung ist dasjenige gute Werk, welches das Tun aller anderen guten Werke allererst ermöglicht. Und umgekehrt gilt: Mißlingt die Erziehung, dann läuft alles aus dem Ruder. Sie ist das höchste den Eltern aufgetragene Werk, an dem sie sich – wie Luther sich nicht scheut zu sagen – sowohl die Seligkeit wie die Hölle verdienen können. Sie »ist auff erden das aller edlist theurist werck«.³⁸ Die Erziehung ist für Luther neben der Staatskunst das Paradebeispiel für das, was er ein gutes Werk nennt. Alle Kennzeichen des guten Werkes lassen sich an der Erziehung am besten demonstrieren, nämlich erstens, daß es den Glauben zur Voraussetzung hat – ohne

³³ WA 30 II, 575, 34 - 576, 21.

³⁴ So z. B. 545, 5 - 546, 6; 567, 3-22.

³⁵ WA 30 II, 576, 11-8.

³⁶ Ausführlich dazu Reiner PREUL: Erziehung als »gutes Werk«. Marburger Jahrbuch Theologie 5 (1993), 95-115.

³⁷ WA 30 I, 147, 18 f. = BSLK 508, 48 f.

³⁸ WA 10 II, 301, 18.

Glauben muß nach Luther alle Erziehung letztlich mißlingen³⁹ –, zweitens, daß es sich vom frommen Sonderwerk, das bloß »gleißt«, ⁴⁰ dadurch unterscheidet, daß es aus Liebe zum Nächsten getan wird – Erziehung kann auch ohne Liebe nicht gelingen –, und drittens, das wird meistens übersehen, daß es ein für das gesellschaftliche Ganze nützlich Werk ist. Und daß dies für die Erziehung zutrifft, ist ja schon verdeutlicht worden.

2. Das *Ziel* christlicher Erziehung lautet, wie bereits erwähnt, »zu Gottes Dienst«. Das impliziert aber, da dieser Dienst keine äußerliche erzwungene Angelegenheit sein kann, daß Eltern und Erzieher sich wünschen müssen, daß die Kinder »rechte Christenmenschen« werden.⁴¹ Sie sollen befähigt werden, auf der Grundlage des Glaubens zu handeln; das heißt »Gottes Dienst«. Damit aber ist alle christliche Erziehung auf ein Ziel bezogen, das gar nicht erfolgssicher durch Erziehung angestrebt werden kann. Das klingt paradox, ist es aber nicht; denn wir müssen ja gleich hinzusetzen, daß das Ziel jedenfalls auch nicht ohne Erziehung erreicht werden kann. Dafür, daß die Kinder tatsächlich Christenmenschen werden, sich nicht nur so benehmen, als wären sie es, ist Erziehung eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung. Christliche Erziehung ist etwas, das auf Hoffnung hin unternommen wird, nämlich die Hoffnung, daß Gott das, was die Erzieher säen, durch seinen Geist aufgehen läßt.

Hier wird aber auch die Grenze einer *jeden* Erziehung exemplarisch deutlich. Auch wer sein Kind zu einem guten Humanisten und Menschenfreund oder zu moralischer Integrität erziehen will, hat das nicht sicher in der Hand. Luther hat das auch klar gesehen: »Ja, sprichstu, Wie? wenn es ubel gerett, das mein son ein ketzer odder sonst ein bube wird? Denn die gelerten heisst man die verkereten. Wolan, das mustu wogen, ..., Mustu doch wogen, wie er gerate jnn allen andern sachen, wo zu du jhn ziehen wilt, ...«⁴² Christliche Erziehung ist also der exemplarische Einspruch gegen allen pädagogischen Machbarkeitswahn: »Hier sitze ich, forme Menschen nach meinem Bilde.« Und dieser Einspruch, denke ich, ist auch heutiger Pädagogik durchaus verständlich zu machen. Es hat sich also gezeigt: Vom Ziel christlicher Erziehung kann nur so geredet werden, daß zugleich ihre Grenze – wie die Grenze aller Erziehung – deutlich gemacht wird. Im Horizont säkularer Erziehungswissenschaft ist diese Grenze durch die zu respektie-

39 WA 6, 255, 16 f.

40 Vgl. WA 6, 254, 19.

41 WA 15, 30, 8 u. ö.

42 WA 30 II, 547, 23-28.

rende Freiheit des Individuums, das den erzieherischen Einflüssen ausgesetzt ist, markiert. Im Horizont christlichen Erziehungsdenkens ist sie zugleich durch das freie Geistwirken Gottes gesetzt. Wie sich beides zueinander verhält, braucht jetzt nicht erörtert zu werden.

3. Mit dem Ausdruck »Mittel« der Erziehung meine ich sowohl das, was auf Seiten der Eltern *gegeben* sein muß als Voraussetzung einer guten Erziehung, als auch das, was von Seiten der Eltern aus *geschehen* muß, was sie also leisten müssen. Nehmen wir hier nur die Eltern, für andere Erzieher gilt das folgende mutatis mutandis. Ich sagte schon, daß Erziehung ohne Glauben nicht gelingen kann. So hätten die Heiden, bemerkt Luther, ihre Kinder hübsch erzogen, so daß man auch eine ganze Menge von ihnen lernen könne, es sei aber »alles verloren umb des unglouben willen«. ⁴³

Der Glaube der Eltern ist aus zwei Gründen notwendige Voraussetzung. Einmal, weil sie auch die Aufgabe haben, an ihrem Ort das Predigtamt zu treiben, das heißt, den Inhalt des christlichen Glaubens mit ihren Möglichkeiten – etwa mit Hilfe des Katechismus – den Kindern nahezubringen. Das aber wäre die reine Heuchelei, wenn die Eltern selbst vom christlichen Glauben nichts hielten, und würde daher auch wohl überhaupt unterbleiben. Zum andern und vor allem: Das Sein der Eltern, das, was sie selber innerlich bestimmt, das bestimmt auch das Ziel ihres erzieherischen Handelns. Sie können die Kinder entweder christlich oder weltlich erziehen, sagt Luther. »Weltlich aber zihen heysz ich das, szo sie leren nit mehr suchen, dan lust, ehre und gut odder gewalt disser welt.« ⁴⁴ Wohl gemerkt: nicht mehr als! Christliche Erziehung ist nicht lustfeindlich und schließt das Streben nach weltlichem Erfolg nicht einfach aus, grenzt es aber ein. Das also – Erziehung allein und primär zu weltlicher Lust, Ehre und Macht – ist die Alternative zur Erziehung zu Gottes Dienst. Wird sie gewählt, dann sind die Eltern schwerlich in der Lage, die Kinder freizugeben an Gott ⁴⁵ wie auch an sich selbst. Sondern sie werden die Kinder als ihr Eigentum betrachten und sie zu Instrumenten ihres eigenen Strebens nach Reichtum, Reputation und Einfluß machen wollen. Übrigens sagt Luther, daß im Falle eines solchen Mißbrauchs des Elternamtes die Kinder ihren Gehorsam kündigen dürfen unter Berufung auf die ersten

⁴³ WA 6, 255, 16 f.

⁴⁴ WA 6, 253, 3-5

⁴⁵ Vgl. WA 30 II, 532, 9-12: »Das sol dir auch nicht feylen, auff das du lernerst, die kinder seien nicht so gantz und gar dein, das du Gott nichts müssest davon thun, Er wil auch recht dran haben, Und sie sind auch mehr sein denn dein.«

drei Gebote,⁴⁶ so wie es ja auch entsprechende Grenzen des Gehorsams gegen die Obrigkeit gibt. Allerdings muß man fragen, setze ich hinzu, ob die Kinder denn überhaupt erkennen können, in welchem Geiste sie erzogen werden und was ihnen vorenthalten wird.

Jedenfalls hat sich gezeigt, daß christliche, evangelische Erziehung auch ein Anwalt der Freiheit des Kindes oder Heranwachsenden ist. Auch das müßte eigentlich im Gespräch mit heutiger Pädagogik vermittelbar sein. Man müßte sie dann allerdings auch fragen, wie sie denn, wenn sie nicht auf den Glauben, den Gottesbezug zurückgreifen möchte, diese Freiheit gewährleisten will. Denn eins ist schon logisch klar: Wenn man keinen eindimensionalen Menschen erziehen will, dann braucht man ein mehr als eindimensionales Menschenbild.

Und noch etwas wäre in das Gespräch mit der allgemeinen Erziehungswissenschaft hineinzutragen. Man kann den Glauben, den Luther zur Voraussetzung einer gelingenden Erziehung erklärt, ja nicht einfach fordern. Und die Eltern können sich auch selber nicht dazu zwingen. Es zeigt sich: Erziehung ist zum größten Teil Ausfluß des so oder so bestimmten Seins der Eltern. Und hier gilt nun, daß auf jeden Fall auf der Grundlage des so oder so Bestimmtheits der Eltern ein Weltbild, ein Menschenbild, ein Wirklichkeitsverständnis vermittelt wird, zumindest in Grundzügen. Daraus folgt, daß es eine religiös-weltanschaulich neutrale Erziehung nirgendwo gibt, weder in der Familie noch in der Schule, auch dort nicht, wo man alle Fragen des Kindes, die in die religiöse Dimension vorstoßen, unterdrückt oder überhört. Für das Kind ist solche Zurückweisung bedeutungslos gleich mit der Mitteilung, daß Religion etwas Sinnloses sei. Christliche Erziehung unterscheidet sich nicht dadurch von anderen Weisen der Erziehung, daß sie überhaupt ein Wirklichkeitsverständnis hat, sondern daß sie ein *bestimmtes* Wirklichkeitsverständnis hat, davon weiß und damit in überlegter Weise operiert.

Zu den Mitteln christlicher Erziehung gehört nicht nur das, was als Voraussetzung in Gestalt von Einstellung und Motivation der Eltern da ist, sondern auch das, was sie *leisten* sollen. Ich kann hier nicht ins Einzelne gehen. Jedenfalls gehört dazu, daß den Kindern das *verbum externum* nicht vorenthalten wird, daß die religiösen Fragen des Kindes aufgegriffen und mit den christlichen Antworten, vor allem mit biblischen Texten, in Verbindung gebracht werden. Was davon in den Bereich der Familie fällt und was Schule und Kirche überlassen bleibt, lasse

⁴⁶ WA 6, 253, 1-3: »Wo nu die eltern szo nerrisch seinn, das sie kinder weltlich tziheenn, sollenn die kinder yhnen in keinen weg ghorsam sein, dan got ist in den ersten dreyen gebotten hoher zuachtenn den die eltern.«

ich ebenfalls unerörtert, zumal das heute sicher anders zu verteilen ist als zu Luthers Zeit. Aber das *verbum externum* muß dem Kind jedenfalls begegnen. Es begegnet aber nicht nur – und darauf möchte ich hier den Akzent legen – als Wort. Ich erinnere noch einmal an die Kette »Wort Gottes – Glaube – Liebe – gutes Werk. Es kommt alles darauf an, daß dieser Gesamtzusammenhang in den Erfahrungsbereich des Kindes gebracht wird, und zwar möglichst anschaulich und am persönlichen Beispiel erlebbar. Gelingt das, dann wirkt es auch. Und hier liegt nun die besondere Stärke der Familie. Wenn dieser dynamische Zusammenhang der christlichen Freiheit irgendwo konkret erlebt werden kann, so daß nicht nur darüber geredet wird, dann vor allem in der Familie, also im Umgang mit den engsten Bezugspersonen, den sogenannten *significant others* – und vielleicht dann auch noch einmal in der Kirchengemeinde.

4. Christliche Erziehung im Sinne Luthers ist durch einen bestimmten *Stil* geprägt. Dieser Stil drückt sich nicht nur in dem aus, was gesagt wird, sondern vor allem darin, wie miteinander umgegangen wird. Erziehung ist allemal Gestaltung des Erfahrungsraumes des Kindes, und diese Gestaltung erfolgt teilweise planmäßig und absichtlich, teilweise beiläufig und unabsichtlich. In diesem Erfahrungsraum, der durch Rollen und Regeln und Beziehungsmuster strukturiert wird, geht es um Erfahrungen von Freiheit und Abhängigkeit, Können und Versagen, und immer – ich erinnere an das dramatische Modell des Lebensprozesses – wird am Zentralthema des Vertrauens gearbeitet. Das zunächst allein an den Eltern festgemachte Grundvertrauen muß schrittweise von ihnen abgezogen und Gott als der eigentlichen Instanz zugeführt werden, und den Eltern muß eine solche Art von Vertrauen zurückgegeben werden, wie sie eben Menschen gebührt. Auch Selbstvertrauen, Vertrauen auf eigens Können muß durch Erfahrung gelernt und vom Vertrauen auf Gott wie vom Vertrauen auf den Nächsten unterschieden werden. Daß dieser Differenzierungs- und Umverteilungsprozeß gelingen kann, dafür ist der Stil der Erziehung, der Stil des Umgangs von ausschlaggebender Bedeutung.

Dieser Stil kann, möchte ich zugespitzt sagen, entweder gesetzlich sein oder evangeliumsgemäß. In einer *gesetzlichen* Erziehung erfährt das Kind nur bedingte Wertschätzung, je nachdem, wie es sich benimmt, was es leistet, ob es den Eltern Ehre macht oder sie blamiert. In einer *evangeliumsgemäßen* Erziehung gibt es zwar auch Regeln, Bewertung nach Leistung und Verhalten wie auch entsprechende Affektausbrüche, aber das alles spielt sich ab auf der Grundlage der Erfahrung von unbedingter und unverbrüchlicher Wertschätzung, ja Liebe. Und diese Liebe wird zugleich transparent für die Liebe Gottes. Bei aller Strenge –

und Luther ist sicherlich strenger gewesen, als wir es sind – darf doch der animus paternus nie in Zweifel geraten. Man darf das Kind nicht »erbittern«, sagt Luther.⁴⁷ Es fragt sich allerdings, ob die Eltern das durchhalten. Aber Luther meint, daß die Eltern natürlicherweise – man muß hinzusetzen: normalerweise – so etwas mitbringen wie eine Fähigkeit zur gratia praeveniens. Ich könnte hier Sprüche aus den Tischreden anführen, in denen Luther das in etwas anderen Worten sagt.⁴⁸ Jedenfalls zieht Luther deutliche Parallelen zwischen einer evangeliumsgemäßen Erziehung und der Art, wie Gott mit uns Menschen umgeht. Das Gesetz ist jeweils das opus alienum, und das Evangelium bzw. die Liebe das opus proprium. Deshalb ist für Luther einerseits das, was sich in gelungener Erziehung abspielt, *der* Metapherngeber für die Beschreibung des Gott-Mensch-Verhältnisses. Und zugleich kann er die Erziehung wieder an dieser Beschreibung, also an der Art des Umgangs Gottes mit den Menschen, ausrichten. So kann Luther die Grundregel aufstellen, daß ein Vater »in summa seine Kinder so erzieht, wie wir Gott uns selber erziehen sehen«.⁴⁹ Freilich gibt es eine Grenze dieses Entsprechungsverhältnisses.⁵⁰ Gott hat für die menschliche Erfahrung auch eine dunkle, rätselhafte Seite. Er geht so objektmächtig mit dem Menschen um – indem er ihn beispielsweise real scheitern läßt und in Verzweiflung stürzt –, wie sich das kein menschlicher Erzieher erlauben darf. Aber von diesem Aspekt abgesehen gilt jenes »so ... wie«. Christliche Erziehung ist Abschattung des Handelns Gottes am Menschen.

IV Nachwort: zur Aktualität der pädagogischen Einsichten Luthers

Obwohl alle pädagogisch relevanten Äußerungen Luthers aus jeweils konkretem Anlaß entstanden sind, ergibt sich doch, wenn man nach den Grundlinien des aus Luthers Schriften erhebbaren Bildungs- und Erziehungsverständnisses fragt und diese von den zeitbedingten Gegebenheiten und Möglichkeiten der damaligen Erziehungspraxis unterscheidet, ein erstaunlich geschlossenes Bild, das als solches durchaus den Rang eines auch für die Gegenwart orientierungskräftigen

47 WA 41, 406, 14.

48 Vgl. etwa WA TR 1, 521, 23-27 (1032); 2, 4, 29 - 5, 6 (1237); 3, 186, 31-35 (3141).

49 WA TR 5, 368, 13 f (5819): »In summa, sic tractat filios, quemadmodum nos videmus tractari a Deo.«

50 Zum Verhältnis von göttlicher und menschlicher Erziehung vgl. Ivar ASHEIM: Glaube und Erziehung bei Luther: ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik. HD 1961.

Modells beanspruchen darf. Ohne alle im vorhergehenden gegebenen Hinweise zur Aktualität von Luthers pädagogischen Einsichten zu wiederholen, hebe ich nur vier Gesichtspunkte noch einmal hervor.

Luther reflektiert die Grundprobleme von Bildung und Erziehung sowohl in gesellschaftstheoretischer Perspektive, wozu die von ihm entworfene n-Lehre den Rahmen abgibt, als auch im Zusammenhang theologisch-anthropologischer Fragen: worin die zeitliche und ewige Bestimmung des Menschen besteht, wie es um seine Freiheit bestellt ist, welchen Gefährdungen das menschliche Leben ausgesetzt und durch welche Polaritäten sein Verlauf gekennzeichnet ist. Schon diese *strukturelle Vollständigkeit der Perspektiven* und die *Ausgewogenheit ihrer Wahrnehmung* qualifizieren Luthers Erziehungs- und Bildungsdenken zu einem Muster pädagogischer Theoriebildung.⁵¹ Während die an Wilhelm von Humboldt (1767-1835) orientierte Pädagogik, in weiten Teilen auch die sogenannte geisteswissenschaftliche Pädagogik primär anthropologisch ansetzte, also von einer Vorstellung vom Wesen des Menschen ausging, interessiert sich die moderne Erziehungswissenschaft nach ihrer in den 60er Jahren vollzogenen »empirischen Wende« vorwiegend für die gesellschaftliche Bedeutung der Erziehung, vernachlässigt infolgedessen auch den Bildungsbegriff samt allen darin enthaltenen thematischen

51 Daß zwischen Luthers Anthropologie, wie sie in der »Disputatio de homine« von 1536 zusammengefaßt ist, und der in der Zwei-Regimenten-Lehre implizierten Soziallehre ein genaues Entsprechungsverhältnis besteht, habe ich in dem oben in Anm. 26 genannten Aufsatz zu zeigen versucht. Die theologische Definition des Menschen – als Geschöpf Gottes, nach dem Bilde Gottes geschaffen und mit dem dominium terrae beauftragt, das aber unter die Macht der Sünde und des Todes geraten ist und durch Christus befreit und mit ewigem Leben beschenkt wird (Thesen 21-23 des Disputatio) – verhält sich zur philosophischen Definition des Menschen – als animal rationale, sensitivum et corporeum (These 1), und das ist die Grundlage aller Wissenschaften, Künste und weltlichen Geschäfte (These 5) – wie das Predigtamt zu allen weltlichen Ämtern. Wie das theologische Wissen vom Menschen das philosophische, auf die Vernünftigkeit des Menschen bezogene Wissen in sich aufnimmt und zugleich hinsichtlich seiner Funktion begrenzt – die Philosophie als solche weiß nichts über das ewige Heil des Menschen bzw. irrt sich, wenn sie solche Erkenntnis herzustellen können meint (Thesen 26-31) –, so setzt auch das Predigtamt die weltlichen Positionen und Ämter voraus und verdeutlicht ihren Sinn und ihre Grenzen nach Maßgabe der Zwei-Regimenten-Lehre. Daher kann man sagen, daß die in der Zwei-Regimenten-Lehre enthaltene Anschauung von der menschlichen Lebenswelt die soziale Veranschaulichung der Anthropologie Luthers, die als soziale Welt vorstellig gemachte zweistufige Definition des Menschen ist. Luthers Erziehungs- und Bildungsdenken bewegt sich also trotz ihrer doppelten Referenz letztlich innerhalb eines einheitlichen Vorstellungshorizonts. – Die Disputationsthese siehe WA 39 I, 175-177, samt deutscher Übersetzung am besten zugänglich bei Gerhard EBELING: Disputatio de homine. Teil 1: Text und Traditionshintergrund. Tü 1977, 15-24.

Verbindungen zur Theologie und zur Philosophie. Erst neuerdings scheint diese Einseitigkeit hier und da bemerkt und als theoretische Schieflage wahrgenommen zu werden.

Daß Luther bei seinen Bildungsbemühungen so entschieden auf die *handlungsfähige, weil urteils-, unterscheidungs- und ausdrucksfähige Person* abhebt, erweist sich, wie schon bemerkt, ebenfalls als ein hochmodernes Element. Man muß nur die Anforderungen an Urteilskraft, Unterscheidungsvermögen und Ausdrucksfähigkeit von gegenwärtigen allgemeinen und speziellen Handlungssituationen aus neu präzisieren. Ich sehe auch keinen anderen Weg, um unter den gegenwärtigen Bedingungen zu bestimmen, was »Bildung« heißen soll. Angesichts der enormen Expansion von Wissensbeständen, die sich tagtäglich fortsetzt und die Verfallszeit ehemaliger Erkenntnisse immer mehr verkürzt, wäre es ein hoffnungsloses Verfahren, mittels eines Streifzuges durch die verschiedenen Wissenschaften und Erfahrungsbereiche einen allgemein verpflichtenden Kanon von bildungsrelevanten Kenntnissen und Einsichten zusammenstellen zu wollen – ganz abgesehen davon, daß dabei eine rein kognitive Bildungsvorstellung herauskäme. Jeder Experte, jeder Liebhaber irgendeiner Tradition oder eines aktuellen Forschungszweiges würde hier etwas anderes für »unverzichtbar« erklären. Von »Bildungslücken« im Sinne von Wissenslücken zu reden, ist schlechterdings obsolet geworden; angemessener wäre es, von »Bildungsinseln« in einem Meer von Unkenntnis zu reden, wobei es dann nur die Frage ist, welche Insel man besiedeln und kultivieren will. Es bleibt also dabei: Man ist nicht um so gebildeter, je mehr man weiß, sondern je mehr man handlungsfähig ist – was natürlich einschließt, daß zu dieser Handlungsfähigkeit auch eine ganze Menge an Wissen gehört, aber *nicht nur* an Wissen.⁵² Wie es schon bei Luthers Schulprogramm ersichtlich war, liefert das auf Steigerung und Aufklärung von Handlungsfähigkeit gerichtete Bildungsverständnis ein handhabbares Kriterium für die Auswahl von bildungsrelevantem Wissen und dessen Unterscheidung von funktionslosem Faktenwissen.⁵³

52 Daß die Freunde klassischer und historischer Bildung auf der Linie dieses Bildungsverständnisses nicht nur nicht zu kurz kommen, sondern im Gegenteil Argumentationshilfe erhalten, sei hier nur angemerkt. Zur Begründung vgl. meinen oben in Anm. 12 genannten Aufsatz, bes. 107 f.

53 Übrigens ist diese gedankliche Figur auch in vielen Predigten Luthers zu erkennen. Hier sind es immer wieder Bewährungssituationen, Situationen der Anfechtung wie besonders die Todessituation, zu deren Bewältigung Luther ein bestimmtes Wissen und Verstehen für unbedingt erforderlich erklärt, das er dann in einer durchaus lehrhaften Predigt formuliert. Als Beispiel erinnere ich nur an den Anfang der berühmten Invocavitpredigten

An Luthers Ausführungen zum Verhältnis von Glaube und Erziehung wird auf exemplarische Weise deutlich, daß *jede* Erziehungspraxis auf vorreflexiv gewonnenen *Lebensgewißheiten* beruht und diese auch an die nachwachsende Generation vermittelt. Das gilt auch dann, wenn man sich dieses Sachverhaltes und Vorgangs nicht bewußt ist. Für die Erziehungswissenschaft folgt daraus, daß sie ihre Aufmerksamkeit wieder verstärkt eben darauf richten und das Gespräch mit jenen Wissenschaften suchen sollte, die solche Lebensgewißheiten reflektieren und empirisch hinsichtlich ihrer Herkunft und ihrer Folgen untersuchen. Auch für die Pädagogik als theoretisches Unternehmen trifft es zu, daß sie immer schon von bestimmten Lebensgewißheiten und damit verbundenen Wertvorstellungen geleitet wird. Zwar ist es verständlich, daß sie nicht ancilla theologiae oder philosophiae sein möchte. Aber das kann ja der Sache nach nur bedeuten, daß sie bzw. der Erziehungswissenschaftler nicht weisungsabhängig von einer anderen Disziplin sein möchte, nicht jedoch, daß Theologie oder Philosophie zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft nichts zu sagen hätten. Dann aber muß die Pädagogik ihre religiösen oder weltanschaulichen Bezüge in eigener Zuständigkeit und innerhalb ihrer eigenen Theoriebildung durchreflektieren, wenn auch sinnvoller Weise im Dialog mit den entsprechenden externen Positionen. Andernfalls ist sie immer – vielleicht unbemerkt – irgend jemandes Magd.

Luthers Einsichten zum Verhältnis von Glaube und Erziehung haben schließlich auch Folgen für das Verständnis des christlichen Glaubens selber. Es zeigt sich nämlich, daß das Praktischwerden des Glaubens für das Leben nicht primär und schon gar nicht allein über rituelle Vollzüge, auch nicht über normative Anweisungen verläuft, sondern zentral über Bildungsprozesse. Der Glaube tritt nicht additiv im Sinne eines zusätzlichen Bestandes von religiösen Bewußtseins-elementen zu dem hinzu, was eine Person schon weiß und fühlt und will; er verändert die menschliche Person vielmehr von Grund auf, indem er in das Gefüge ihrer Vertrauensrelationen eingreift und das Denken, Fühlen und Wollen in neuer Weise ordnet. Alles kirchliche Handeln in Gottesdienst und Predigt, Unterricht und Seelsorge initiiert und gestaltet somit Bildungsprozesse. Jede gelungene

von 1522: »Wir sind allesamt zu dem Tod gefordert, und keiner wird für den andern sterben, sondern jeder in eigener Person für sich mit dem Tod kämpfen. In die Ohren können wir wohl schreien, aber ein jeder muß für sich selbst geschickt sein in der Zeit des Todes: Ich werde dann nicht bei dir sein noch du bei mir. Hierin muß jedermann die Hauptstücke, die einen Christen angehen, genau wissen und gerüstet sein ...«; MARTIN LUTHER: Ausgewählte Schriften/ hrsg. von von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling. 2. Aufl. Bd. 1. F 1983, 271 ≙ WA 10 III, 1, 7 - 2, 3.

Predigt verdeutlicht aus der Perspektive ihres jeweiligen Textes das Strukturganze des christlichen Lebens und Wirklichkeitsverständnisses. Der christliche Unterricht in Kirche und Schule arbeitet am signifikanten Detail und läßt das Profil des vom Evangelium bestimmten Gottes-, Welt-, Gesellschafts- und Existenzverständnisses in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Positionen hervortreten. Die Seelsorge greift vom Evangelium her befreiend und regulierend in die individuelle Lebensgeschichte ein. Der Gottesdienst ermöglicht den gemeinsamen Ausdruck des Glaubens im Rückgriff auf bewährte und Zugriff auf neue Formen der Frömmigkeit. Der christliche Glaube ist eine den Menschen, die je einzelne Person, *bildende Religion* – man könnte auch sagen: eine Bildungsreligion, wenn dieser Ausdruck nicht im bildungsbürgerlichen Sinne mißverstanden würde. Und die diesen Glauben und sein Praktischwerden reflektierende Theorie, die Theologie in all ihren Zweigen, kann als Bildungslehre für das christliche Leben verstanden werden.