

Ein Gedenken an Luthers Tod ist daher vor allem eine Erinnerung an die Kraft Gottes, die den Glaubenden stark macht, so viele Belastungen unverzagt zu bewältigen.

Prof. Dr. Helmar Junghans, Ludolf-Colditz-Str. 22, 04299 Leipzig

LUTHER ALS ARGUMENTATIONSFIGUR DER REFORMPÄDAGOGIK

Von Ralf Koerrenz

Einleitung

»Reform« gehört zu den zentralen Motiven, die in der Allgemeinen Pädagogik in regelmäßigen Abständen Hochkonjunktur haben. Andreas Flitner hatte in diesem Kontext darauf hingewiesen, daß »Reform« tatsächlich »nicht nur Kennwort, sondern Signatur einer Pädagogik (ist), welche begriffen hat, daß die Menschheit auf dem Weg in die säkulare Industriegesellschaft die Schwellen der alten ›Lebenswelten‹ überschritten hat und daß es keine Umkehr mehr gibt«¹. Reform ist deswegen notwendig ein Dauerthema der Moderne – insbesondere auf dem Gebiet, auf dem es um die Weitergabe von kulturellen Standards an die nachfolgenden Generationen geht: der Erziehung. Bei einer Analyse der Grundstruktur des Reform-Begriffs wird deutlich, daß diesem die Grunddifferenz von schon-jetzt und noch-nicht zugrunde liegt². Es ist das Streben nach Verbesserung – theologisch übersetzt: eine Art Orientierung am Reich Gottes –, das Motivation und Maßstab pädagogischen Denkens und Handelns zugleich ist.

Zweifelsohne dominierte in der pädagogischen Zeitströmung der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts die Reform-Thematik so stark, daß es berechtigt erscheint, diesen Kontext in besonderem Maße als »Reformpädagogik« zu bezeichnen.

¹ Andreas Flitner: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts, München 1992, 25.

² Vgl. hierzu ausführlicher meine Erwägungen: »Reformpädagogik« als Systembegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), 449–564, bes. 554 ff.

gik« zu kennzeichnen. Dabei muß jedoch berücksichtigt werden, daß dies keineswegs die erste oder gar einzige Phase war, in der das »Reform«-Motiv die pädagogischen Diskussionen bestimmte – erinnert sei beispielsweise an das Werk von Comenius im 17. Jahrhundert. Die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte verschiedene Vorläufer und verweist überdies auf Reform-Herausforderungen der Gegenwart.

Gerade in dem von der Erziehungswissenschaft vielfach als ›reformpädagogische Epoche‹ gekennzeichneten Zeitraum von 1890 bis 1933 gab es nun zahlreiche Konzeptionen, die eng mit religiösen Denkstrukturen verbunden waren³. Beispielhaft kann darauf verwiesen werden, daß Ellen Key und Maria Montessori ohne ihren religiösen Hintergrund kaum verständlich sind. Die Reformpädagogen thematisierten und rezipierten Religion als Themenperspektiven allgemein-pädagogischer Fragestellungen wie z. B. der national-sittlichen Erziehung oder der generellen Schulreform. Religion und religiöse Traditionen sind Aspekte der »Reformpädagogik«, die bislang viel zu wenig beachtet wurden. Ohne diese Aspekte bleiben jedoch viele Motivationen pädagogischer Konzepte im Dunkeln.

So gibt es in der Literatur der Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch bemerkenswerte Rezeptionsansätze der christlichen Tradition. Deutlich erkennbar ist beispielsweise, daß Martin Luther sowohl im Hinblick auf seine Biographie wie im Hinblick auf zentrale Gedanken seiner Theologie einen Reibungspunkt besonderer Art geboten hat. Luther als Person bzw. ›lutherische‹ Theologie wurden in teilweise originellen Rezeptionsansätzen zu Argumentationsfiguren stilisiert, die eine heutige Betrachtung lohnend erscheinen lassen. Ein Nutzen dieser Betrachtung liegt (a) zunächst in der Wahrnehmung von Luther-Rezeptionen außerhalb des theologischen bzw. binnenkirchlichen Spektrums im engeren Sinne. Gleichzeitig spielt sich (b) diese Bezugnahme auf Luther in dem öffentlichen und publikumswirksamen Bereich von Erziehungs- und Schulfragen ab, der zum Teil wiederum Rückwirkungen auf die Diskussion innerhalb der konfessionellen Religionspädagogik hatte und hat⁴. Daran schließt sich (c) die generelle Frage nach dem Verhältnis von theologischem Erbe und allgemeiner Pädagogik an, das in letzter Zeit zunehmend Beachtung gefunden hat⁵.

³ Wesentliche Quellentexte zu diesem Bereich sind von Ralf Koerrenz und Norbert Collmar in dem Band ediert worden: Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch, Weinheim 1994

⁴ Zu den Aufnahmen der reformpädagogischen Diskussionen in der konfessionellen Religionspädagogik vgl. die Einleitung in dem genannten Band über »Die Religion der Reformpädagogen«.

Vielleicht kann gerade die Analyse der Rezeption Luthers einen kleinen Baustein zur Vertiefung der Diskussion in den genannten drei Perspektiven beitragen.

*1. Martin Luther als sittlich-religiöse Persönlichkeit
deutscher Geschichte – das Luther-Bild bei Hermann Lietz*

Eine ethisch-historisierende Version der Luther-Rezeption findet sich bei Hermann Lietz (1868–1919), dem Gründer der ersten Deutschen Landerziehungsheime in Ilsenburg (1898), Haubinda (1901) und Bieberstein (1904). Lietz konzipierte sein Schulkonzept auf dem Hintergrund des pädagogischen Konzepts »religiös-sittlicher Erziehung«⁶. Das entsprechende Ideal der religiös-sittlichen Persönlichkeit stellte für Lietz auch den Maßstab für seine Geschichtsbetrachtung dar.

Diesem Ideal konnte die Gegenwart um 1900 in den Augen von Lietz nicht genügen. Lietz sah in seiner Zeit zugleich einen Verfall der Sitten wie der Religion. Dieser Situation hatte sich nach Lietz insbesondere die Pädagogik zu stellen und zu folgern: »Neben der religiösen Welt die Welt der sittlichen Gefühle, Gedanken und Bestrebungen zu entwickeln, ist höchste Aufgabe aller Erzieher und jedes Gebildes, das Anspruch auf den Namen Staat macht«⁷. Den engen Zusammenhang von Religion und Sittlichkeit sieht man – nach Lietz – vor allem am Vorbild Jesu, der die Betonung einseitig auf »das Thun des Willens Gottes« und die Nachfolge der Jünger gelegt hat. Der Glaube an seine (göttliche) Personalität steht dagegen völlig im Hintergrund⁸. In Jesu Lebenshaltung fallen für Lietz idealistische Religiosität und Sittlichkeit ineins. Jesus ist damit auch das pädagogische Leitbild schlechthin. Ausgangspunkt und Ziel zugleich der in Landerziehungsheimen zu

⁵ Vgl. hierzu u. a. Fritz Osterwalder: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), 426–454, oder Jürgen Oelkers: Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken, in: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt 1990, 24–72.

⁶ Vgl. zu dem Aspekt der Religion bei Hermann Lietz die Studie von Ralf Koerrenz: Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik, Frankfurt 1989.

⁷ Hermann Lietz: Gedanken zur Frage der Religion und Sittlichkeit. In: Leben und Arbeit 1923, Heft 1, 16.

⁸ Hermann Lietz: Die Erziehung in der Religion Jesu im Unterschiede zu der im dogmatischen Christentume, in: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, Siebentes Heft. Langensalza 1897, 128.

realisierenden Erziehung bleibt die so qualifizierte religiös-sittliche Persönlichkeit, die sich in einer bestimmten Form der Lebensgestaltung – z. B. ohne Alkohol- und Nikotinkonsum – gesellschaftlich zu bewähren hat. Es geht – insbesondere nach 1918 – in der Erzielung faktisch um Gesellschaftsreform durch die Rückbesinnung u. a. auf das, »was Martin Luther in der Notlage seines Volkes durchzusetzen versucht hat: Eine Reformation an Haupt und Gliedern«⁹.

Wie kann nun aber eine dem Ideal des Religiös-Sittlichen angemessene Didaktik Gestalt gewinnen? Diese entscheidende methodische Frage wird bei Lietz mit dem Plädoyer für eine Vorbild-Pädagogik beantwortet. Religiös-sittliche Persönlichkeiten der säkularen und religiösen Geschichte sollen den Kindern in Beispielerzählungen und mittels Merksprüchen vor Augen geführt werden, um auf solche Weise eine Motivation für die Ausbildung eines vergleichbaren Lebensstils zu wecken. Orte dieser geradezu erwecklichen Pädagogik sind zum einen der Religionsunterricht, vor allem jedoch religiöse Reden im Rahmen von Morgen- oder Abendandachten, den sogenannten »Kapellen«. In seinen Texten über religiöse Erziehung führt Lietz ganze Ahnenreihen religiös-sittlicher Vorbilder an, zu denen an hervorgehobener Stelle auch Martin Luther gehört.

Martin Luther als Vorbildgestalt wird dabei erst auf der Oberstufe relevant. Bei den 6–9jährigen sollen zunächst Märchen, Sagen, einfache Erzählungen, kleine Gedichte als didaktisches Material genutzt werden. Bei den 9–12jährigen werden dann Sagen aus dem Alten Testament von den Patriarchen und die Erzählstoffe der Evangelien sowie weitere profane Literatur (Andersen, Gebrüder Grimm, Hebel) eingesetzt. In der Mittelstufe wird die Auswahl erweitert, und in der Oberstufe schließlich rückt neben die Auswahl religionsgeschichtlicher Literatur (den Veden, den buddhistischen Quellen, aus Äschylos, Sophokles, Platon, der Edda, der Weisheitsliteratur des Alten Testaments, Psalmen sowie der Verkündigung Jesu) das Vorbild der »Helden der christlichen Kirche«¹⁰. Zu diesen zählt neben Franz von Assisi, Jan Jus, Ulrich von Hutten, August Hermann Francke und F. D. E. Schleiermacher eben Martin Luther. Neben die Helden der christlichen Kirche treten dann noch die »Welt- und Lebensanschauung unserer großen Dichter und Denker (Lessing, Herder, Goethe, Schiller)«¹¹.

⁹ Hermann Lietz: Das deutsche Volksschulheim. Warum und wie es werden muß (1919), in: Lassahn, Rudolf (Hg.): Hermann Lietz. Schulreform durch Neugründung, Paderborn 1970, 148.

¹⁰ Hermann Lietz: Gutachten zu der Anfrage der Bremischen Lehrerschaft. In: Koerrenz/Collmar (Hg.): Die Religion der Reformpädagogen, a. a. O., 43–46, hier 45.

¹¹ Ebd.

An diesem Lehrplan wird die kulturprotestantische Vereinnahmung Luthers als religiös-sittliche Vorbildgestalt deutlich. Die Lehre Luthers spielt als Unterrichtsgegenstand ganz offensichtlich keine große Rolle. Die Lehre war nur insofern von Bedeutung, als sie eben den religiös-sittlichen Standard Luthers zu spiegeln vermochte. Der Maßstab des Religiös-Sittlichen bestimmt letztlich die Wahrnehmung der Lehre – nicht umgekehrt: »Volksreligion, Paulinismus, äußerliche Auffassung der Rechtfertigungslehre sind es somit, die gar viele verhindern, zu ernster, sittlicher Arbeit an sich und andern, zur Geburt Gottes in ihrer Seele zu gelangen.«¹² Die Gestalt Luthers steht für Lietz insgesamt in einer die gesamte Weltgeschichte prägenden »Aufstiegsentwicklung vom Primitiven zum Höherentwickelten«. Ja, Luther ist indirekt geradezu ein Beleg für die These der kontinuierlich ins Positive fortschreitenden Menschheitsentwicklung. An Personen wie Luther und ihrem Maßstäbe setzenden Verhalten gilt es sich auch in der Gegenwart zu orientieren. »Werden wir in der Menschheitsentwicklung vorwärts kommen, solange wir den Paragraphen uns beugen, die wir für falsch halten? Taten das Jesus, Luther, Carlyle, Bismarck?«¹³

Luther wird insgesamt als Leitbild eingeführt, das zu je eigenem religiös-sittlichem Eifer anspornen soll. Dies gilt sowohl in personaler wie in (inter)nationaler Hinsicht. »Persönlichkeiten wie Zarathustra, Buddha, Platon, Jesus, Meister Eckehart, Dante, Michelangelo, Luther, Goethe, Beethoven und ihre Werke gehören nicht bloß einem Volk, sie gehören der Menschheit an. Ein Volk, das nicht daran teilnimmt, was jene und viele andere Großen geschaffen haben, das beraubt sich selbst wertvollster Güter und hört auf, an der Kulturentwicklung der Menschheit mitzuarbeiten.«¹⁴ Luther wird bei alledem zu einer Argumentationsfigur stilisiert, die – neben zahlreichen anderen Personen – klischeehaft dem letztlich ideologisch verwendeten Ideal der religiös-sittlichen Persönlichkeit konkretere Gestalt verleihen sollte. Historisch als »Held der christlichen Kirche« rezipiert, waren die Eigenheiten seiner theologischen Lehre völlig ohne Belang.

Daß diese Position von Hermann Lietz keineswegs singulär war, belegt ein Seitenblick auf das Gutachten von Hans Fischer, das dieser auf eine Anfrage der Bremischen Lehrerschaft 1905¹⁵ formuliert hatte. In diesem Gutachten¹⁶ forderte Fischer, daß die Kenntnisse vom Christentum in der

¹² Hermann Lietz: *Gott und Welt. Stimmen von Führern der Menschheit*, Vekkenstedt 1919, 356.

¹³ Hermann Lietz: *Schulreform und Schulprüfung (1907)*. In: Lassahn, Rudolf (Hg.): *Hermann Lietz (siehe 9)* 51.

¹⁴ Hermann Lietz: *Gott und Welt*, a. a. O., 361.

¹⁵ In: Koerrenz/Collmar (siehe 3) 20–51.

¹⁶ A. a. O., 38.

Schule nur historisch von Interesse seien und diese historische Kenntnisvermittlung wiederum im Geschichtsunterricht anzusiedeln wäre. Und Fischer folgert: »Was die Schüler vom Christentum so gut wie von jeder wichtigen Kulturercheinung wissen müssen, gehört in den Geschichtsunterricht. Freilich müßte der Geschichtsunterricht dann erst einmal Heroenbetrachtung werden. In ihm würden neben Männern wie Napoleon und Bismarck, Luther und Kant, auch Moses und Jesus ihre Stelle finden und so gerade in ihrer religiösen Besonderheit neben andern Heroen wirklich verständlich werden.«¹⁷. Luther – der Held der christlichen Kirche, das paradigmatische Beispiel höchster Religiosität und Sittlichkeit, ein Gegenstand historischer Heroenbetrachtung. Für diese Spielart der Luther-Rezeption bildet die Biographie Luthers den entscheidenden Anknüpfungspunkt.

2. Rechtfertigungslehre als Grundlage der Schulgestaltung – die Transformationsansätze Peter Petersens und Bernhard Hells

Eine ganz andere, mittelbare Rezeption Luthers liegt hingegen bei den beiden Schulgründern Peter Petersen und Bernhard Hell vor. In beiden Fällen stellte nicht die Person, sondern ein bestimmter Aspekt der Theologie den Bezug zu Martin Luther dar.

Peter Petersen (1884–1952) war seit 1909 Lehrer an Hamburger Schulen und trat in der Folgezeit vor allem durch seine Mitwirkung in der Schulreformbewegung hervor. Nach einer Tätigkeit als Leiter der Lichtwark-Oberschule in Hamburg folgte Petersen 1923 dem Ruf als Professur für Erziehungswissenschaft an die Universität Jena. Dort gründete er die weltweit beachtete Jena-Plan-Schule, die sich insbesondere durch eine bestimmte Schulstruktur auszeichnete. Von Anfang an hatte sich Petersen in seinen Publikationen kontinuierlich, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, religiösen Fragen und auch der Reform des bestehenden schulischen Religionsunterrichts gewidmet. In mehreren Einzelschriften beschäftigte sich Peter Petersen explizit auch mit der Gestalt Martin Luthers¹⁸. Neben dieser unmittelbaren Bezugnahme auf die Reformation scheinen von einer sehr

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. z. B. den Aufsatz: Luther, der Auf-Rührer. In: Die Literarische Gesellschaft 1917, 332–342. Petersen entfaltet in diesem Beitrag die These von der »Tragik des Luthertums« (337), die in der Abwendung der Kirche vom »jungen Luther« besteht. Der »junge Luther« hatte sich »zur Kirche des Herzens, zu wahren Gemeinde der Gläubigen« (342) hingewandt. Daran gelte es im 20. Jahrhundert erneut anzuknüpfen.

viel größeren Bedeutung aber die Konsequenzen zu sein, die Peter Petersen aus seiner lutherisch geprägten Religiosität für die Strukturierung des Alltags seiner Jena-Plan-Schule gezogen hat. Es fällt auf, daß der gesamte Alltag dieser Schule als eine Art pädagogische Liturgie konstruiert wird. Feier und Verkündigung – nicht der auf kognitive Wissensvermittlung ausgerichtete Religionsunterricht – werden dabei als die sachgemäßen Formen religiöser Unterweisung in der Schule begründet.

In der Funktionsbestimmung von Religion für die Jena-Plan-Schule aus dem Jahr 1934¹⁹ findet sich jene Argumentationslinie, die stark an die Forderung Luthers nach einer Verschränkung von religiösem Lernen und alltäglicher Lebensgestaltung erinnert. Die historischen Bezüge der konkreten Alltagsgestaltung in der Jena-Plan-Schule werden dabei von Peter Petersen auch explizit benannt: »Jeder Tag hat seinen Hymnus, seinen Choral oder Kanon; wenn die Kräfte sich finden, dann soll dabei versucht werden, auf die neu entzifferte wundervolle Liturgie der lutherischen Kirche des 16. Jahrhunderts zurückzugreifen und an sie anschließend unsrer Zeit Gemäßes zu wecken.«²⁰ Die Beschreibung religiöser Erlebnisse in Dichtung, Malerei und Baukunst sind für Petersen letztlich kognitiv zu vermittelnde Kenntnisse. Ihre Bearbeitung gehöre in jene »Blockstunden, die von der Kultur her gewonnenen Rahmenthemen gewidmet sind.«²¹ Die Vermittlung entsprechender Kenntnisse ist durchaus von Bedeutung. »Freilich«, so heißt es bei Petersen weiter, »Freilich, Gott wird sie [eine Stammgruppe] darin nicht begegnen können, sondern immer nur Menschen, wie sie es selber sind, mithin zuletzt sich selber.«²² Der Unterricht entbehrt eben jener Möglichkeit zur Unmittelbarkeit religiösen Erlebens, die hingegen in anderen pädagogischen Handlungsformen gefunden werden können. Die für die Inszenierung von Religion entscheidenden Handlungsformen sind – nach Petersen – das Gespräch als Verkündigung und vor allem die Feier. Auf dem Hintergrund der pädagogischen Handlungsformen – vor allem der Feier – ist die Organisation des gesamten Schullebens für die Inszenierung von Religion von entscheidender Bedeutung²³. Der Tagesablauf, der Wochenplan und die Struktur des Schuljahres – sie alle zielen auf einen bestimmten Rhythmus, eine bestimmte Liturgie. Zugespitzt könnte man sogar formu-

¹⁹ Peter Petersen: Dienst an der religiösen Erziehung in der Schule. Einordnung der religiösen Wirklichkeit in die Arbeitswelt der Schüler (1934), in: Koerrenz/Collmar (siehe 3) 247–252.

²⁰ A. a. O., 250.

²¹ A. a. O., 249.

²² Ebd.

²³ Vgl. hierzu besonders a. a. O., 250f.

lieren: Die Jena-Plan-Pädagogik mit ihren Wochenarbeitsplänen und Feiern ist letztlich inszenierte Religion, in pädagogische Handlungsformen transformierte Religion.

Petersens Abneigung gegen eine Schulstruktur, die den Leistungsgedanken mit jährlichen Versetzungszeugnissen verknüpft, kann – als zusätzlicher Gesichtspunkt – auch einmal unter der Frage betrachtet werden, inwieweit sich darin das Erbe lutherischer Anthropologie spiegelt. Im Kleinen Jena-Plan²⁴ erläutert Petersen die Konsequenzen, die sich aus der Konstituierung der Schule durch drei Jahrgänge umfassende Stammgruppen anstelle der Jahrgangsklassen ergeben. »Kein Kind bleibt jemals ›sitzen‹, sondern alle rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf. Doch können in der Mittel- und Obergruppe einige aus dem 6. Schuljahr in die Obergruppe, aus dem 8. in die Jugendlichengruppe hinübergenommen werden.«²⁵ Die Schülerinnen und Schüler sollen durch diese Organisationsstruktur geradezu beiläufig lernen, daß ihr letzter Wert eben nicht in den am Schuljahresende in Zeugnisnoten umgewandelten ›Leistungen‹ besteht. Die Perspektive wird vielmehr verlagert und der Schwerpunkt darauf gelegt, daß die Kinder und Jugendlichen innerhalb der Stammgruppen ihre persönliche Leistungsfähigkeit entfalten können. Vielleicht ist es zu hoch gegriffen, hier von einer Transformation der Rechtfertigungslehre in Schulstrukturen zu sprechen, doch würde sich eine genauere Untersuchung des Zusammenhangs von lutherischem Erbe und pädagogischem Programm bei Peter Petersen in besonderem Maße anbieten.

Eine mittelbare Bezugnahme auf die Theologie Luthers²⁶ liegt auch bei Bernhard Hell vor, der 1930 das Evangelische Landerziehungsheim Urspringschule in Schelklingen gegründet hatte. Hell sieht die Urspringschule auf dem »Wege des Christentums von der kräftigen Art Luthers und seiner ›Freiheit eines Christenmenschen‹.«²⁷ Auch er thematisiert den Zusammenhang von Alltag und Religion: »Die evangelische Schule, die sich Luther anschließt, sieht in jeder Arbeit möglichen Gottesdienst. Nicht der Stoff entscheidet, sondern die Gesinnung, die Blickrichtung des ganzen Menschen, mit dem die Arbeit getan wird. Beseitigt ist die Illusion, daß ein bestimmtes Wissen oder Tun als solches über den Wert des Menschen ent-

²⁴ Peter Petersen: Der Kleine Jena-Plan (1927), Braunschweig 1959²⁹.

²⁵ A. a. O., 26 f.

²⁶ Das Luther-Bild Hells erschließt sich auch aus der Lektüre einer Ansprache über Martin Luther: Reformationstag, o. O. 1921 [Manuskript im Archiv der Urspringschule].

²⁷ Werbesprospekt der Urspringschule, o. O. o. J. [1937], 2 f. [Als Verfasser zeichnen gemeinsam Bernhard Hell und Friedrich Ehrecke].

scheide«²⁸. In besonderem Maße spielt in der Schulkonzeption Hells jedoch die Bezugnahme auf die Rechtfertigungslehre eine Rolle.

Dies wird insbesondere in der Eigenart seiner programmatischen Gründungsschrift der Ursprungsschule von 1930 deutlich. Hell hatte sich in seinen Publikationen ab 1905 als Anhänger des philosophischen Idealismus' in der Tradition Kants und insbesondere Fichtes ausgewiesen²⁹. Das ideale Transzendente ermöglichte für ihn den seines Erachtens unverzichtbaren Aufbau einer auf Einheit ausgerichteten Lebens- und Weltanschauung³⁰. Im Hinblick auf diese Einheitsproblematik ist Hell dem idealistischen Grundansatz seiner Jugendzeit treu geblieben. In der Beschreibung der Differenz zwischen dem Menschen und dem Transzendenten, das 1930 allerdings unmißverständlich als »Gott« bezeichnet wird, unterscheiden sich die frühen und späten Schriften Hells kaum. Die Hinwendung zum reformatorischen Erbe und damit zur Gründung einer »Evangelischen« Schulgemeinde vollzog sich vielmehr auf dem Gebiet der Anthropologie. Hells frühere Positionen waren dadurch gekennzeichnet, daß der Mensch als ein Tätiger, als ein Strebender, letztlich als ein Sich-selbst-erlösender verstanden wurde³¹. Der Mensch hatte das Ziel, sich zum Idealmenschen, zum Übermenschen zu entwickeln. Mit diesem optimistischen Menschenbild hat Hell in seiner Programmschrift von 1930 gebrochen.

1930 steht bei Hell deutlich der reformatorische Grundsatz im Hintergrund, daß der Mensch sich seinen letzten Wert nicht selbst geben oder zusprechen kann. »Alle Kulturseligkeit und alle Verehrung von Menschengröße und Menschenmacht enthüllt sich nicht nur als Einseitigkeit, sondern als bewußte Loslösung von Gott, als Schuld.«³². Hell geht es um eine dialektische Anthropologie, die die Einseitigkeit des Idealismus, des sich-selbst-erlösenden Idealmenschen überwindet. Das Christentum ist gerade dadurch gekennzeichnet, daß es die »Verkrampfung [vermeidet], die auftritt, wenn idealistische Forderungen gestellt werden, die das Individuum nicht zu tragen vermag und die es doch in heldischem Eifer auf sich nehmen will«³³. Diese Anthropologie kann nach Hell nur mit dem Christentum

²⁸ Bernhard Hell: Die Evangelische Schulgemeinde. Versuch zur Gestaltung eines evangelischen Landerziehungsheims, Kassel 1930, 38.

²⁹ Vgl. dazu u. a. seine Aufsätze: Fichte. In: Die Hilfe 14 (1908), Beiblatt, 309–311; oder: Über Fichtes Lehre von der Erziehung. In: Das Alumnat 2 (1914), 140–151.

³⁰ Vgl. besonders: Die Philosophie der Schule. In: Wickersdorfer Jahrbuch 1914. Abhandlungen zum Lehrplan der Freien Schulgemeinde, Jena 1914, 8–22.

³¹ Vgl. hierzu: Erziehungsfragen. In: Der Mensch 14 (1907), 67 u. 83.

³² Die Evangelische Schulgemeinde..., a. a. O., 12.

³³ A. a. O. 3.

gewonnen werden: Hier gibt es ein »Wissen um die Größe, wie um die Kleinheit des Menschen, um seine hohe Würde und Möglichkeit als Gotteskind wie um seine Schuld und Hilflosigkeit«³⁴. Dies ist nicht zuletzt pädagogisch äußerst bedeutsam, denn: Für den Menschen und damit auch für die Kinder und Jugendlichen ist entscheidend: »Im Wissen um die eigene Ohnmacht und Unvollkommenheit liegt die Möglichkeit für eine neue Kraft: die Kraft des Glaubens«³⁵.

3. Martin Luther als Vorkämpfer der Aufklärung – Gustav Wynekens Luther-Rezeption

Die Person Martin Luthers als vorbildhafte Persönlichkeit (Lietz, Fischer), die Theologie Martin Luthers als Motivgeber für die Organisation einer Reformschule – diesen beiden positiven Rezeptionsvarianten fügt Gustav Wyneken (1875–1964)³⁶, Sohn eines evangelischen Pfarrers, eine weitere hinzu, in der Biographie und Theologie Luthers ineinander verwoben werden. Wyneken war von 1900 bis 1906 als Lehrer in den Lietz'schen Landerziehungsheimen tätig und hatte nach der Trennung von Lietz 1906 gemeinsam mit Paul Geheeb und Martin Luserke die »Freie Schulgemeinde Wickersdorf«³⁷ gegründet. Wyneken propagierte vom Beginn seiner schriftstellerischen Tätigkeit um 1900 bis in die 60er Jahre hinein einen vor allem auch pädagogisch einzulösenden »Abschied vom Christentum«³⁸. Mit »Christentum« ist dabei vor allem die kirchlich-verfaßte Christenheit gemeint. Interessanterweise verwendet Wyneken gerade auch das Werk Luthers, um es seiner antiklerikalen Argumentationslinie nutzbar zu machen. An die Stelle der alten, verbrauchten christlichen Religiosität will Wyneken eine neue Religion setzen. Aus der programmatischen Schrift vom »Gedankenkreis der Freien Schulgemeinde«³⁹ wird ersichtlich, daß es Wyneken um die

³⁴ Ebd.

³⁵ A. a. O. 13.

³⁶ Zu Person und Wirken Wynekens liegen unter anderem die Studien von Ulrich Panter: Gustav Wyneken. Leben und Werk (Weinheim 1960) sowie von Heinrich Kupfer: Gustav Wyneken. 1875–1964 (Stuttgart 1970) vor. Wyneken hat sich während seines gesamten Lebens intensiv mit religiösen Fragen beschäftigt.

³⁷ Aus diesem Umfeld stammen auch die Überlegungen zu »Religionsunterricht und religiöse(r) Erziehung« (1913), die ebenfalls jetzt über den Quellenband »Die Religion der Reformpädagogen« (siehe 3) 213–231 leicht zugänglich sind.

³⁸ So auch der Titel eines Spätwerks von Wyneken mit dem Untertitel »Ein Christ befragt die Religionswissenschaft« (München 1963).

³⁹ Leipzig 1914².

Schaffung einer neuen »Kulturgesinnung«⁴⁰ ging, die letztlich an die Stelle christlicher Gesellschaftswerte treten sollte. »Die Freie Schulgemeinde, die Schule und Erziehungsgemeinschaft, ist Darstellung und Symbol eines Ganzen... ein geistiger Organismus, ein neuer Typ geistigen Gesamtlebens«⁴¹. Gedanken wie die, daß »die Gattung... das Wirklichere gegenüber dem Individuum«⁴² ist, markieren gemeinsam mit der Formel »Fördere den Geist«⁴³ den Gegensatz zu einer ganz am Werden der religiös-sittlichen Individualität ausgerichteten Pädagogik. Mit dem Leitgedanken einer neuen »Kulturgesinnung« geht es Wyneken letzten Endes um die Schaffung einer neuen Religion. »Denn da es das Reich des Geistes innerhalb einer menschlichen Gesellschaft ist, was wir eine Kultur nennen, so ist diese neue Religiosität kulturbejahend«⁴⁴. Diese neue Haltung verlangt nach einer pädagogisch-institutionellen Realisierung in Form einer Schulgemeinde, die eine Pädagogik der »Gemeinschaftserziehung, Erziehung in der sich selbst erziehenden Gemeinschaft«⁴⁵ gewährleistet.

Das Luther-Bild Wynekens spiegelt sich vor allem in dem Beitrag »Luther«, der 1922 in dem Sammelband »Der Europäische Geist«⁴⁶ publiziert wurde. Die Kernthese Wynekens findet sich direkt in den ersten Sätzen: »Luthers Tat ist die Befreiung der Menschheit vom Priestertum. Das Priestertum ist einer der fürchterlichsten Selbstvergiftungsprozesse, denen die Menschheit in ihrem Lebenslauf ausgesetzt war«⁴⁷. Luther wird gefeiert als der große Befreier. Die Perspektive ist die der Menschheitsgeschichte, innerhalb derer vor allem das kirchenfixierte Mittelalter eine dunkle Epoche dargestellt hat. »Priestertum« wird von Wyneken synonym mit nicht aus der allgemeinen Vernunft her abgeleiteten Herrschaftsansprüchen gebraucht. »Das Priestertum hält die Menschheit künstlich im infantilen Stadium fest oder ruft infantile Zustände wieder hervor. Seine Hauptwaffe ist das böse Gewissen oder Schuldgefühl«⁴⁸. Die entscheidende Leistung und damit zugleich die Gegenwartsbedeutung von Luther liegt in seinem therapeutischen Handeln. Wyneken sieht insbesondere Luthers Rechtfertigungslehre als geniale Konstruktion zur Befreiung des individuellen Gewis-

⁴⁰ A. a. O. 3.

⁴¹ Ebd.

⁴² A. a. O. 5.

⁴³ A. a. O. 7.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ A. a. O. 13.

⁴⁶ Untertitel: Gesammelte Aufsätze über Religion und Kunst, Lauenburg 1922, 5-30.

⁴⁷ A. a. O. 5.

⁴⁸ Ebd.

sens von Schuldkomplexen. Bei Luther sei der unausweichliche Umgang mit Schuld in eine für alle Zeit bedeutsame Denkfigur aufgelöst worden. »Luthers Lehre von der ›Rechtfertigung‹... läßt die Tatsächlichkeit der Schuld unangefochten, hebt aber das böse Gewissen auf durch den ›Glauben‹«⁴⁹. Die Perspektive Luthers wird gedeutet als eine Verarbeitung der und Erhebung über die faktische Schuldverstrickung des Individuums. »Er [Anm.: der Mensch] widersteht der Anfechtung seines bösen Gewissens und beschließt, trotz Sünde und Schuld weiterzuleben und immer wieder von neuem mutig das auferlegte Werk anzufassen«⁵⁰. Es ist dieser Gegenwartsbezug, der Wyneken zu einer Hochschätzung Luthers gelangen läßt. Die therapeutische Interpretation Luthers faßt Wyneken geradezu emphatisch in die Formel: »Der wirkliche Arzt der Welt ist Luther gewesen. Er hat der Menschheit den Weg zur Überwindung des bösen Gewissens gewiesen, er hat ihr aus dem Infantilismus heraus und zu Reife und männlicher Selbstbejahung geholfen«⁵¹.

Diese positive Bezugnahme auf den Ahnherrn des Protestantismus bekommt aber ihren eigentlichen Pfiff erst dadurch, daß Wyneken seine Luther-Interpretation nun gegen die verfaßte Kirchlichkeit wendet. Aus Wynekens Interpretation der Zwei-Reiche-Lehre resultiert zunächst die Folgerung: »Religion nicht mehr neben dem Leben – das Leben selbst Religion. Was ein jeder in seinem Stand oder Beruf, in ruhigem Vertrauen auf Gott, d. h. eben mit dem Bewußtsein, daß es eine direktere Verbindung mit Gott nicht gebe, pflicht-, d. h. weltgemäß ausübe, das sei Gottesdienst, wenigstens auch Gottesdienst«⁵². Die Zuspitzung für das Glaubensbekennen schließlich lautet: »Es gibt für Luther keinen Gott außer im menschlichen ›Glauben‹«⁵³. Aber: »Wie wenig das die Welt begriffen hat, beweist ihr heutiger Zustand«⁵⁴. Den fast allen Reformpädagogen eigenen kulturkritischen Impetus wendet Wyneken auf das Selbstverständnis der Individuen an. Immer noch haben die einzelnen nicht begriffen, daß sie gegenüber den Ansprüchen der Priester mit ihren widervernünftigen Legitimationsversuchen durch Luther befreit worden sind. In diesem Sinne müsse nach Wyneken doch die Konsequenz gezogen werden: »Luther schuf die Möglichkeit des religionslosen Lebens«⁵⁵, und als seine legitimen Interpreten sind Kant,

⁴⁹ A. a. O. 7.

⁵⁰ A. a. O. 13.

⁵¹ A. a. O. 6.

⁵² A. a. O. 15.

⁵³ A. a. O. 18.

⁵⁴ A. a. O. 16.

⁵⁵ A. a. O. 22.

Goethe und Nietzsche anzusehen. Dies ist für Wyneken die letzte Konsequenz seiner Luther-Deutung, aufgrund derer deutlich wird, daß in diesem Sinne in der Tat Luther als der Vorkämpfer einer Emanzipation von aller Kirchengelassenheit gedeutet werden kann.

*4. Kritik an theologischem und pädagogischem Dogmatismus –
die Positionen Ellen Keys, Ludwig Gurlitts, Gertrud Bäumers
und Hugo Gaudigs*

Für eine durch Kritik geprägte Bezugnahme auf Luther bzw. die lutherische Tradition lassen sich natürlich gleichfalls Beispiele anführen. So formulierte – in entgegengesetzter Perspektive zu Wyneken – die vom Eindruck der schwedischen Staatskirche geprägte Reformliteratin Ellen Key (1849–1926)⁵⁶ im Hinblick auf die Bestimmung von Religion im schulischen Kontext: »Ein religionshistorischer Unterricht würde in jedem Punkt im Gegensatz zu jenem lebens- und sittlichkeits-feindlichen lutherischen Glauben stehen, der sich auf die Lehre von der Sünde und der Versöhnung der Sünde durch eine andere Kraft als unsere eigene stützt.«⁵⁷ Statt Emanzipation (Wyneken) Repression (Key) – Beleg für die Bandbreite der Lutherbilder in der pädagogischen Reformbewegung um die Jahrhundertwende. Vergleichbares läßt sich für Ludwig Gurlitt (1855–1931), den Berliner Inspirator der Jugendbewegung und Autor von vielbeachteten pädagogischen Schriften wie »Der Deutsche und seine Schule.«⁵⁸ oder »Der Verkehr mit meinen Kindern.«⁵⁹, festhalten. Dieser sah sich selbst in der Tradition eines liberalen Protestantismus, der in einer doppelten Frontstellung argumentiert. »In dem Bunde unserer Staatsgewalt mit den konservativ-klerikalen Mächten sehen wir mehr Linksstehenden die schwerste Gefahr für Deutschlands Zukunft.«⁶⁰ Zu den konservativ-klerikalen Mächten zählte Gurlitt einerseits die »positiv«, auf die Wahrung bestimmter Glaubenssätze ausgerich-

⁵⁶ Vgl. zu ihrem »Lebensglauben« die entsprechenden Abschnitte bei Reinhard Dräbing: *Der Traum vom »Jahrhundert des Kindes.«*, Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys, Frankfurt 1990.

⁵⁷ Ellen Key: Gutachten zu der Anfrage der Bremischen Lehrerschaft. In: Koerrenz/Collmar (siehe 3) 41–42, hier 42.

⁵⁸ Untertitel: *Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers*, Berlin 1906².

⁵⁹ Prien 1909⁴.

⁶⁰ *Erziehung zur Mannhaftigkeit*, Berlin 1906³, 129 f.

tete »orthodoxe lutherische Kirche«⁶¹, die er für eine Fehlentwicklung des protestantischen Freiheits-Gedankens hielt. Auf der anderen Seite richteten sich seine Angriffe gegen die »unmännliche katholische Kirchengläubigkeit«⁶² mit ihrem »Weihrauchdunst«⁶³. Aus alledem folgte jedoch keine grundsätzliche Ablehnung der Religion, sondern die Forderung einer Freiheit in religiösen Fragen.

Die Frauenrechtlerin und Pädagogin Gertrud Bäumer (1873–1954)⁶⁴ machte schließlich in ihrem Beitrag »Probleme der religiösen Bildung«⁶⁵ einen methodischen Einwand gegen die lutherische Katechetik. Diese würde das Gewicht einseitig auf die Vermittlung von biblischen Wissensgehalten legen in der Hoffnung, daß der Text gegenüber den Lernenden eigenständig eine Wirkung entfalte. In der lutherischen Katechetik läge das Interesse »auf dem Wissen des Textes. Damit scheint seine Wirkung gesichert. Sie wird vom Stoff an sich erwartet, daß seine religiöse Wirkung noch von anderen seelischen Bedingungen abhängen, daß das bloße Einprägen diese möglicherweise zerstören könne, darauf kommt diese einfache Anschauung des Problems nicht.«⁶⁶ Bäumer verweist dagegen mit Nachdruck darauf, daß die anthropologische Bedeutung von Religion »in einer inneren Verfassung und gefühlten Zuständlichkeit, die nicht weiter zerlegt oder beschrieben werden kann«⁶⁷, liege. Eine ähnliche Argumentationslinie vertritt der Arbeitsschulpädagoge Hugo Gaudig (1860–1923). Bei der Frage der Stoffauswahl für den Religionsunterricht formuliert er den Grundsatz: »Was behandelt werden soll, muß religiöses Leben, vor allem wertvolles religiöses Leben sein. Nur an religiösem Leben entwickelt sich religiöses Leben.«⁶⁸ Auf diesem Hintergrund wird nun die Folgerung gezogen, daß es »nicht notwendig, ja nicht einmal rätlich [ist], den Zusammenhang christlicher Lehre in der Form des kleinen Katechismus zu geben und so den Katechismus Abschnitt für Abschnitt, Satz für Satz zu traktieren«⁶⁹. Die Ablehnung des Katechismus als Lehrstoff ist in dessen Gegenwartsferne begründet. Diese

⁶¹ »Je positiver einer ist, um so verdächtiger ist er mir.« (A. a. O. 117).

⁶² A. a. O. 118.

⁶³ A. a. O. 119.

⁶⁴ Zum Lebensweg Gertrud Bäumers in der Zeit der »Reformpädagogik« kann auf ihre autobiographische Darstellung »Lebensweg durch eine Zeitenwende«, Tübingen 1934, verwiesen werden.

⁶⁵ Dieser original im Jahr 1910 erschienene Beitrag ist ebenfalls in dem genannten Quellenband »Die Religion der Reformpädagogen«, 89–98 zu finden.

⁶⁶ A. a. O. 89.

⁶⁷ Gertrud Bäumer: Sinn und Form geistiger Führung, Berlin 1930, 133.

⁶⁸ Hugo Gaudig: Schule und Kirche (1917), in: Koerrenz/Collmar (siehe 3) 127.

⁶⁹ A. a. O. 128.

Position hindert Gaudig andererseits jedoch nicht an einer geradezu überschwenglichen Begeisterung für Luther. Ja: »Alle Religionslehrer müssen bei dem großen Schulmeister Luther in die Schule gehen und nicht nur bei dem Schöpfer des kleinen und des großen Katechismus, sondern bei dem genialen Lehrmeister im allgemeinen.«⁷⁰ Hier schließt sich der Kreis: von der moderaten Methodenkritik Gaudigs bei gleichzeitiger Huldigung der pädagogischen Vorbildgestalt Luthers ist es nicht weit zur religiös-sittlichen Persönlichkeit, die bei Hermann Lietz im Vordergrund stand. Die Bezüge der Reformpädagogen auf den Reformator weisen ein beachtliches Spektrum an Interpretationsvarianten auf, die auch in der allgemeinen Erforschung der Lutherbilder im Wandel der Zeit Beachtung verdienen.

5. *Schlußbemerkung*

Die Einwände gegen die hier analysierten Luther-Bilder liegen auf dem Hintergrund des heutigen Standards der Lutherforschung auf der Hand. Insbesondere Luther als religiös-sittliche Vorbildgestalt und die eigenwillige Interpretationsvariante Wynekens sind als zumindest halbierte, wenn nicht geviertelte Wahrnehmungen des Reformators zu kritisieren. Aber es ist doch bemerkenswert, daß und wie von seiten bestimmter Pädagogen, die zwar alle auf ihre Weise theologisch geschult waren, sich explizit jedoch nicht als Vertreter kirchengebundener Frömmigkeit verstanden⁷¹, Luther überhaupt rezipiert wurde.

Für die gegenwärtige Diskussion in der Religionspädagogik, aber auch für das Gespräch zwischen konfessioneller und allgemeiner Pädagogik können insbesondere die Transformationsansätze theologischer Lehren in schulorganisatorische Gestaltung bei Petersen und Hell Aufmerksamkeit beanspruchen. Während die anderen Stilisierungen Luthers zu pädagogischen Argumentationsfiguren doch in ihrer zeitbedingten Eigenheit zu verstehen sind, können vielleicht gerade auf dem Gebiet des Schullebens fruchtbare Überlegungen im Anschluß an reformatorische Positionen angestellt werden.

Privatdozent Dr. Dr. Ralf Koerrenz, Schloßberg 10, 72138 Kirchentellinsfurt

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Eine Ausnahme bilden hier wohl Peter Petersen sowie Bernhard Hell in seiner späteren Phase.